

# **Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen**

**Deutsch**

**Englisch**

**Kunst**

**Mathematik**

**Musik**

**Praktische Philosophie**

**Evangelische Religionslehre**

**Katholische Religionslehre**

**Sachunterricht**

**Sport**

Die Online-Fassung des jeweiligen Lehrplans, ein Umsetzungsbeispiel für einen schuleigenen Arbeitsplan sowie weitere Unterstützungsmaterialien können unter [www.lehrplannavigator.nrw.de](http://www.lehrplannavigator.nrw.de) abgerufen werden.



Herausgeber:  
Ministerium für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Telefon 0211-5867-40  
Telefax 0211-5867-3220

[poststelle@schulministerium.nrw.de](mailto:poststelle@schulministerium.nrw.de)  
[www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)

Heft 2012

1. Auflage 2021

## Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Schülerinnen und Schüler erfolgreich zur Teilhabe und zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Zukunft zu befähigen, das ist der Auftrag der Schule. Die Basis hierfür bilden die Lehrpläne und Richtlinien. Dabei erfordern der gesellschaftliche und technologische Wandel sowie die Weiterentwicklung der Fächer, die Bildungsziele und Bildungsinhalte immer wieder neu zu überdenken und zeitgemäß – in Inhalt und Sprache - zu fassen. Mehr als zehn Jahre nach der letzten Lehrplanrevision liegen nun die Neufassungen der Lehrpläne für die Primarstufe vor. Sie tragen in ihrer aktualisierten Fassung bei zum Gemeinsamen Lernen und zur Synchronisation zwischen der Grundschule und den zielgleichen Primarstufen der Förderschulen.

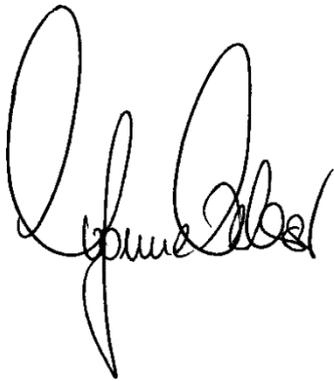
Die neuen Lehrpläne sind eine wichtige Voraussetzung für den Unterricht und für ein zukunftsorientiertes Lernen unserer jüngsten Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe. Lesen, Schreiben und Rechnen waren schon immer Kernkompetenzen, die in der Primarstufe eine besondere Bedeutung haben. Mit den neuen Lehrplänen wollen wir diese stärken, und schärfen so deutlich den Bildungsauftrag zur Vermittlung dieser Kompetenzen. Die Lehrpläne Deutsch und Mathematik weisen insofern erstmals sogenannte Vorläuferfähigkeiten aus, anhand derer sich eine passgenauere Beschreibung der Lernausgangslage vornehmen lässt.

Zudem erhält die Fachlichkeit einen größeren Stellenwert. In allen Fächern werden obligatorische Wissensbestände sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten noch konkreter und klarer als bislang ausgewiesen. Hierzu gehört auch die Berücksichtigung der Ziele des Medienkompetenzrahmens NRW in den Fachlehrplänen. Damit wird eine verbindliche Grundlage dafür geschaffen, dass das Lernen mit und über digitale Medien von der Primarstufe an zur Selbstverständlichkeit im Unterricht wird.

Die Lehrpläne setzen landesweite Standards. Sie konzentrieren sich auf die in diesem Bildungsgang von den Schülerinnen und Schülern zu erwartenden Lernergebnisse, die Wissen und Können gleichermaßen umfassen. Wie diese Ziele erreicht werden, entscheiden und gestalten weitgehend die Verantwortlichen vor Ort. Auf Schulebene müssen die curricularen Vorgaben in schulinternen Arbeitsplänen konkretisiert werden. In ihnen verschränken sich Vorgaben des Lehrplanes mit den konkreten Rahmenbedingungen der Schule, den Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie mit der Einbindung außerschulischer Partner und Lernorte.

Zur Unterstützung der Schulen bei dieser wichtigen Aufgabe werden von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW Beispiele für schulinterne Arbeitspläne sowie weitere Angebote bereitgestellt.

Ich danke allen, die an der Entwicklung der Lehrpläne mitgewirkt haben, insbesondere all denjenigen, die sie nun in den Schulen umsetzen werden. Dies sind Sie, die Lehrerinnen und Lehrer, die Sie sich tagtäglich verantwortungsvoll unseren Kindern widmen.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Yvonne Gebauer'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Yvonne' being larger and more prominent than the last name 'Gebauer'.

Yvonne Gebauer

Ministerin für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt  
des Ministeriums für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Nr. 07/21**

Primarstufe;  
Richtlinien und Lehrpläne  
10 Lehrpläne  
RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung  
v. 01.07.2021 – 526 -6.08.01.13-150096

Für die Primarstufe werden hiermit Lehrpläne gemäß § 29 SchulG (BASS 1-1) festgesetzt.

Sie gelten aufsteigend für alle Schülerinnen und Schüler, die ab dem 01.08.2022 in die Klasse 1 eintreten.

Die Richtlinien für die Grundschule, RdErl. d. MSW v. 16.07.08, veröffentlicht online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/> gelten unverändert fort.

Die Veröffentlichung der Lehrpläne erfolgt als Sammelband in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

| Heft-Nr. | Fächer  | Bezeichnung |
|----------|---|-------------|
| 2012     | Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Praktische Philosophie, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport | Lehrpläne   |

Tabelle 1: *Lehrpläne Primarstufe, 08/2022*

Die Lehrpläne sind abrufbar über den Lehrplannavigator: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/>

Zum 31.07.2022 treten die nachstehenden Unterrichtsvorgaben auslaufend außer Kraft.

| Heft-Nr. | Lehrpläne   | Fundstelle                  |
|----------|---|-----------------------------|
| 2012     | Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre | RdErl. d. MSW v. 16.07.2008 |

Tabelle 2: *Zum 31.07.2022 auslaufend außer Kraft tretende Unterrichtsvorgaben für die Primarstufe*

## **Gesamtinhalt**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Vorbemerkungen: Lehrpläne als kompetenzorientierte<br/>Unterrichtsvorgaben .....</b> | <b>8</b>   |
| <b>Lehrplan Deutsch.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>Lehrplan Englisch.....</b>   | <b>35</b>  |
| <b>Lehrplan Kunst .....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>Lehrplan Mathematik .....</b>  | <b>72</b>  |
| <b>Lehrplan Musik .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>Lehrplan Praktische Philosophie .....</b>  | <b>113</b> |
| <b>Lehrplan Evangelische Religionslehre .....</b>                                       | <b>131</b> |
| <b>Lehrplan Katholische Religionslehre.....</b>   | <b>153</b> |
| <b>Lehrplan Sachunterricht .....</b>  | <b>177</b> |
| <b>Lehrplan Sport .....</b>   | <b>199</b> |

## Vorbemerkungen: Lehrpläne als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben

Lehrpläne leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im ganzen Land und schaffen notwendige Voraussetzungen für die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen.

Lehrpläne

- bieten allen an Schule Beteiligten Orientierung über die Aufgaben und Ziele der Fächer,
- geben eine curriculare Stufung vor und legen fest, welche fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände Schülerinnen und Schüler am Ende der Stufen erworben haben sollen,
- stellen eine landesweite Obligatorik strukturiert in fachspezifische Inhalte und darauf bezogene fachliche Kompetenzen dar,
- sind Grundlage für Fördermöglichkeiten sowie die Überprüfung von Lernergebnissen und Leistungsständen,
- fokussieren auf überprüfbares fachliches Wissen und Können. Aussagen zu allgemeinen, fächerübergreifend relevanten Bildungs- und Erziehungszielen werden im Wesentlichen außerhalb der Lehrpläne u. a. in Richtlinien und Rahmenvorgaben getroffen. Sie sind neben den fachspezifischen Vorgaben der Lehrpläne bei der Entwicklung von schuleigenen Vorgaben und bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen.
- Lehrpläne bilden die curriculare Grundlage für die Entwicklung schuleigener Unterrichtsvorgaben beziehungsweise schulinterner Arbeitspläne (§ 29 sowie § 70 SchulG NRW).

Da sich Lehrpläne auf zentrale fachliche Kompetenzen und Wissensbestände beschränken, erhalten Schulen die Möglichkeit aber auch die Aufgabe, gegebene Freiräume schul- und lerngruppenbezogen auszugestalten. In Verbindung mit dem Schulprogramm erfolgen Schwerpunktsetzungen im Unterricht in inhaltlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht.

Zur Unterstützung des Übergangs werden die weiterführenden Schulen durch die Beschreibung der Kompetenzerwartungen und Bezeichnung von Inhalten über die zu erwartenden Grundlagen für ihre Arbeit unterrichtet. Sie bilden eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit von Primarstufe und weiterführender Schule.

# Lehrplan Deutsch

## **Inhalt**

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>11</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>14</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 15        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 19        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>31</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Das Ziel des Deutschunterrichts in der Primarstufe ist es, Schülerinnen und Schüler zu einer **grundlegenden rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz** zu befähigen. Dies ist die Voraussetzung für ihren schulischen Erfolg – nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in ihrer weiteren Schullaufbahn und für das lebenslange selbstständige Lernen.

Im Mittelpunkt des Deutschunterrichts steht dabei Sprache als Verständigungsmittel und als Möglichkeit der Welterschließung. Die verschiedenen Realisationsformen von Sprache – beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben – sind für den Deutschunterricht zentral. An die Vorläuferfähigkeiten anknüpfend, die Kinder vor Schuleintritt erworben haben, fördert der Deutschunterricht die Basiskompetenzen und entwickelt sie weiter.

Damit Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens als persönlichen Gewinn erfahren, bedarf es insbesondere beim Lesen- und Schreibenlernen herausfordernder, bedeutsamer und lebensnaher Situationen. Der Deutschunterricht muss die Möglichkeit bieten, Freude an sprachlicher Gestaltung und sprachlichem Spiel zu erleben, sprachliches Selbstvertrauen weiterzuentwickeln und Bewusstheit im Gebrauch der deutschen Sprache auszubauen. Damit geht die Entwicklung einer Erzähl- und Gesprächskultur sowie einer Lese- und Schreibkultur einher, die Schülerinnen und Schülern eine gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Dies umfasst auch den Erwerb ästhetischer Erfahrungen im Umgang mit Sprache und Literatur.

Der Deutschunterricht muss so angelegt sein, dass er den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Lesefreude zu entwickeln. Sie sollen erfahren, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Welt möglich ist, wenn sie über Lesefähigkeiten verfügen und mit unterschiedlichen Texten und Medien umgehen.

Die unterschiedlichen Spracherfahrungen in Deutsch und weiteren Herkunftssprachen sowie die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind die Ansatzpunkte für die weitere systematische Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung, die die individuelle Förderung einschließt. Mit Hilfe von Diagnoseinstrumenten erheben die Lehrerinnen und Lehrer die Lernstände, beobachten die Lernentwicklung und evaluieren die Wirksamkeit der Unterrichtsarrangements und der Fördermaßnahmen.

Damit sich Kinder sprachlich weiterentwickeln können, muss ein anregendes und akzeptierendes soziales Miteinander in gegenseitiger Wertschätzung hergestellt werden, in dem das Lernen in der Gemeinschaft einen festen Platz hat. Das positive Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer im sprachlichen und sozialen Handeln ist eine wesentliche Voraussetzung dafür.

Bedeutsam für einen integrativen und fächerübergreifend angelegten Deutschunterricht sind die Alltagserfahrungen der Kinder, bisherige und neue Sacherfahrungen, ein fantasievoller Umgang mit Sprache sowie kulturelle Traditionen und die Entwicklung einer kulturellen Praxis in der Schule und in der Klasse. Unter dem Aspekt interkultureller Erziehung werden dazu auch Sprachen und literarische Traditionen anderer Länder einbezogen.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erfahren im Deutschunterricht besondere Unterstützung beim Lernen. Dabei werden ihre kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts aufgegriffen und – ebenso wie der Vergleich mit der englischen Sprache – als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Deutsch einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Deutsch die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Kompetenzbereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen. Zugleich systematisieren sie die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

In *Klammerzusätzen* werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Deutsch angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### **Sprechen und Zuhören**

Die mündliche Verständigung ist das zentrale Mittel für das eigene Lernen sowie gesellschaftliche Partizipation. Damit sie gelingt, sind differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten auf der verbalen und der nonverbalen Ebene erforderlich.

Im Deutschunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler lernen aktiv zuzuhören und gezielt Strategien zu nutzen, um Gehörtes besser zu verstehen. Sie erweitern so auch ihren Wortschatz im Bereich der Standard- und Bildungssprache. Die Fähigkeit, eigene Arbeits- und Lernprozesse darzustellen, über das Lernen zu sprechen und mit anderen zu reflektieren, nimmt ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Gesprächsregeln und -formen zu einer angemessenen Gesprächskultur gehören. Dabei lernen sie, sich persönlich in ein Gespräch einzubringen und dieses zur eigenen Meinungsbildung zu nutzen. So entwickeln sie im Laufe der Grundschulzeit die Basis für eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Auch sollen sie lernen, Informationen für andere aufzubereiten.

Beim Erzählen und beim szenischen Spielen sollen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten erproben.

### **Schreiben**

Dem Verfassen eigener Texte kommt in allen Jahrgangsstufen und während der gesamten Schullaufbahn eine besondere Bedeutung zu. Schreiben ermöglicht es, räumliche oder zeitliche Entfernungen zwischen Kommunikationspartnern zu überwinden, Kontakte zu erhalten und zu intensivieren sowie Erfahrungen, Erlebnisse und Sachverhalte für sich gedanklich zu klären und auch für andere darzulegen.

Im Schriftspracherwerb unterstützen sich Lesen und Schreiben gegenseitig. Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben ist die Druckschrift. Mit zunehmend sicherem Schreibfluss und der individuellen Ausprägung der Schrift sollen die Schülerinnen und Schüler aus der Druckschrift eine gut lesbare verbundene Handschrift entwickeln.

Schülerinnen und Schüler sollen das Schreiben und Rechtschreiben in einem aktiven, durch Beispiel, Reflexion und Anleitung unterstützten Prozess lernen. Unter Berücksichtigung der Phonem-Graphem-Korrespondenz sollen sie Einsichten in die Regelmäßigkeiten und Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung erwerben. Sie sollen Grundprinzipien der deutschen Orthographie mithilfe von Rechtschreibwortschatz und Rechtschreibstrategien erforschen. Sie lernen dabei auch den Umgang mit Wörterbüchern und digitalen Rechtschreibhilfen.

Der Rechtschreibwortschatz setzt sich zusammen aus einem vorgegebenen Grundwortschatz und einem individuellen Wortschatz. Der Grundwortschatz besteht aus Wörtern, an denen Phänomene der deutschen Rechtschreibung erforscht und Regelmäßigkeiten erkannt werden können. Weiterer Bestandteil des Grundwortschatzes sind häufig gebrauchte Merkwörter zu systematisch kaum erschließbaren Bereichen der Rechtschreibung. Ergänzt wird der Grundwortschatz um individuelle Wörter, die inhaltlich für das einzelne Kind oder die Klasse bedeutsam sind und sich aus Kindertexten oder Unterrichtsthemen ergeben.

Damit geschriebene Texte die beabsichtigte Wirkung erzielen können, werden beim Schreiben Inhalte auf die Schreibabsichten und auf die Adressatinnen und Adressaten abgestimmt. Im Schreibprozess greifen die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten ineinander und überschneiden sich. Schreibstrategien unterstützen im Schreibprozess das Verfassen analoger und digitaler Texte.

## **Lesen – mit Texten und Medien umgehen**

Das Lesen ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich die Welt zu erschließen. Damit nimmt Lesekompetenz eine Schlüsselfunktion für erfolgreiches Lernen ein, da Textverstehen auch immer die Konstruktion von Sinn ist.

Als Texte werden alle schriftlichen und audio-visuellen Produkte (Film, Bild, Gespräch etc.) in ihrem jeweiligen kulturellen und medialen Kontext verstanden, die analog oder digital vermittelt werden. Im Sinne eines erweiterten Textbegriffs bezieht sich das sinnverstehende Lesen in der Primarstufe auf altersgemäße literarische Texte, kontinuierliche und diskontinuierliche Sachtexte sowie audio-visuelle Medienprodukte.

Beim Leselernprozess greifen unterschiedliche Teilfähigkeiten ineinander. Leseanfängerinnen und Leseanfänger müssen Buchstaben in Lautfolgen übersetzen und mit Hilfe ihrer Leseerwartung Wörter und Sätze erkennen, um deren Sinn zu konstruieren. Mit fortschreitender Lesefähigkeit werden Buchstabenverbindungen, Wortbausteine und Wörter geläufig und auch simultan erkannt. Die ursprüngliche Sinnerwartung wird im Prozess der Texterschließung überprüft, bestätigt oder modifiziert und in Beziehung zum Vorwissen gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Lesestrategien zu nutzen, um ihr Leseziel zu erreichen.

In der Auseinandersetzung mit Texten beschäftigen die Schülerinnen und Schüler sich mit für sie bedeutsamen Fragen und lernen unterschiedliche Modi des Lesens auch in der digitalen Welt kennen. Sie lernen zunehmend, komplexere Texte zu verstehen und werden animiert, eigene Leseinteressen zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schülern sollen handelnd mit Texten umgehen, indem sie eigene und vorgegebene Texte präsentieren, inszenieren, vortragen oder sprachlich umgestalten.

Durch ein breites Angebot werden Lesefreude geweckt und unterschiedliche Leseinteressen und -leistungen bedient. Bei der Auswahl von literarischen Texten ist auch aktuelle Kinderliteratur einzubeziehen, d.h. auch Texte, die im Geburtsjahr der Kinder oder später geschrieben wurden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sowohl analoge als auch digitale Texte lesen, die unterschiedliche Anforderungen an die Leserinnen und Leser stellen, beispielsweise in Bezug auf einen hypertextuellen bzw. linearen Textaufbau und eine multimodale (Komposition von Bild, Schrift, Video und/oder Audio) bzw. schriftbetonte Darstellung.

## **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**

Zu einem bewussten Umgang mit der Sprache gehört die Reflexion über die Sprache, über ihre Strukturen, Regeln und Besonderheiten. Auf der Grundlage konkreter Spracherfahrungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenz weiter und gehen bewusster mit Sprache um. Das gilt gleichermaßen für gesprochene und geschriebene Sprache.

Verschiedene Herangehensweisen zur Untersuchung von Sprache sollen dazu dienen, dass Schülerinnen und Schüler Einsicht in den Aufbau und die Wirkung von Sprache gewinnen können. Diese Einsicht, die durch die Arbeit an Wörtern, Sätzen und Texten erlangt wird, kann dazu beitragen, Verständigungsprobleme aufzudecken und zu überwinden, Textverstehen zu vertiefen und adressatengerecht zu sprechen und zu schreiben. Fachbegriffe dienen dabei als gemeinsame Verständigungsgrundlage, um sprachliche Strukturen der deutschen Sprache zutreffend benennen und beschreiben zu können.

Der Deutschunterricht gibt Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, über Erfahrungen mit anderen Sprachen zu sprechen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Sie sollen so ihr Sprachverständnis weiterentwickeln – auch für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen leistet durch die Förderung metasprachlicher Fähigkeiten einen Beitrag zur Sprachbewusstheit.

Kinder können die fachlichen Kompetenzen im Deutschunterricht dann erfolgreich erwerben, wenn sie grundlegende Vorläuferfähigkeiten erworben haben. Sofern Kinder diese beim Schuleintritt nur teilweise oder unzureichend mitbringen, müssen diese zunächst aufgebaut werden, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu gewährleisten.

Die im Weiteren ausgewiesenen Kompetenzerwartungen bauen auf Vorläuferfähigkeiten auf, die sich u. a. auf

- pragmatische Bewusstheit (die Fähigkeit, den eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit anderen bewusst zu gestalten, z.B. auf die Verständlichkeit einer Mitteilung zu achten),
- syntaktische Bewusstheit (die Fähigkeit, grammatische Mittel in der gesprochenen Sprache bewusst zu nutzen, z. B. die Umstellung von Sätzen, das Erfinden von Sätzen),
- Wortbewusstheit (die Fähigkeit, Wörter als Segmente der gesprochenen Sprache zu erkennen, z. B. einzelne Wörter aus einem Satz herauslösen) und
- phonologische Bewusstheit (die Fähigkeit, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache wahrzunehmen, z. B. Reimen, Lautanalyse „Kommt ein f in Affe vor?“, Lautmanipulation wie etwa im Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer“)

beziehen.

Diese Vorläuferfähigkeiten werden in der Schule aufgenommen und individuell weiterentwickelt.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen. Sofern Kompetenzerwartungen im Folgenden nicht getrennt nach Schuleingangsphase und Ende Klasse 4 ausgewiesen sind, sollen die Kompetenzen in der Schuleingangsphase angebahnt werden und im Unterricht der Klassen 3 und 4 erweitert und vertieft werden. Dafür müssen Umfang, Höhe und Komplexität der Anforderungen entsprechend angepasst werden.

### Sprechen und Zuhören

| <b>Mit anderen sprechen</b>   |   |
|---|---|
| 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"> <li>• sprechen angemessen hinsichtlich des Adressatenkreises und des Inhaltes,</li> <li>• sprechen an der gesprochenen Standardsprache orientiert und verständlich in Hinblick auf Artikulation und Inhalt sowie Syntax und Semantik,</li> <li>• formulieren eigene Gesprächsbeiträge unter Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln,</li> <li>• halten angeleitet ritualisierte Gesprächsformen (u. a. Streitschlichtungsgespräch) ein,</li> <li>• beschreiben eigene Gefühle auch unterstützt durch visuelle Hilfsmittel (Symbole).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren eigene Gesprächsbeiträge unter Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln und nehmen Bezug auf Gesagtes,</li> <li>• beteiligen sich ergebnisorientiert an unterschiedlichen Gesprächsformen (u. a. Streitschlichtungsgespräch, Beratung, kooperative Arbeitsformen, Diskussion) und bewerten die soziale Interaktion und den inhaltlichen Ertrag,</li> <li>• beschreiben eigene Gefühle und berücksichtigen zunehmend die Perspektive anderer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner.</li> </ul> |

| <b>Vor anderen sprechen</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• berichten nachvollziehbar und zusammenhängend von eigenen Erlebnissen,</li> <li>• erzählen Geschichten sinngemäß nach und setzen diese nach eigenen Ideen fort (u. a. gestützt durch Gegenstände oder Bilder),</li> <li>• stellen Texte rezitierend vor (u. a. Reime, Gedichte),</li> <li>• tragen Anliegen und den eigenen Standpunkt angemessen vor und begründen diese,</li> <li>• wählen adressatenorientiert Sprechstrategien aus (Notizen zur Vorbereitung, Fragen stellen und beantworten, Rückmeldung annehmen),</li> <li>• realisieren im szenischen Spiel unterschiedliche Sprechweisen rollenadäquat (u. a. Gestik, Mimik, Aussprache, Lautstärke, Betonung, Sprechtempo),</li> <li>• präsentieren Lernergebnisse und verwenden dabei Fachbegriffe.</li> </ul> |   |

| <b>Zuhörstrategien nutzen und verstehend zuhören</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Einzelinformationen beim Zuhören,</li> <li>• verknüpfen Informationen beim Zuhören (lokale Kohärenz),</li> <li>• entwickeln ein Verständnis zum Gehörten als Ganzes (globale Kohärenz),</li> <li>• bauen strategiegeleitet eine Hörerwartung auf (Vorwissen aktivieren, eine Hörhaltung einnehmen, sich auf Störgeräusche einstellen, sich der Sprachquelle oder Person zuwenden),</li> </ul> |   |

- wählen gehörte Informationen strategiegeleitet aus (den Hörauftrag beachten, (digitale) Notizen machen, Skizze erstellen, wiederholtes Hören),
- organisieren gehörte Informationen strategiegeleitet (Fragen formulieren und beantworten, gezielt Nachfragen stellen, passende Strukturhilfen nutzen),
- setzen Strategien ein, um gehörte Informationen zu memorieren und zu verstehen (nacherzählen, zusammenfassen, visualisieren),
- begründen die Auswahl von Hörstrategien für das Verstehen eines Textes,
- stellen bei Nicht-Verstehen gezielte Nachfragen.

## Schreiben

| <b>Über Schreibfertigkeiten verfügen</b>  |   |
|---|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• halten den Stift zunehmend sicher mit ihrer dominanten Schreibhand,</li> <li>• schreiben flüssig und formklar in Druckschrift,</li> <li>• schreiben angeleitet mithilfe digitaler Werkzeuge.</li> </ul> | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• halten den Stift sicher und entspannt mit ihrer dominanten Schreibhand,</li> <li>• schreiben flüssig und in angemessener Geschwindigkeit in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift,</li> <li>• schreiben mithilfe digitaler Werkzeuge und nutzen dabei digitale Gestaltungsmittel.</li> </ul> |

| <b>Schreibstrategien nutzen und Texte verfassen</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> |

- setzen Strategien zur Ideenfindung ein (Entwicklung von Ideen und Wissen im Austausch mit anderen, Recherche in Kinder(-sach-)büchern, Bilder oder Spiele als Impulse, Internetrecherche, Modelltexte),
- setzen Strategien zur Textplanung ein (Klären von Schreibziel, Schreibsituation, Adressatenbezug und Textsorte, Nutzung von Strukturierungs- und Planungshilfen),
- verfassen Texte strategiegeleitet (Nutzung von Planungsnotizen sowie sprachlichen Mustern und Modelltexten, freie und nach Vorgaben verfasste Texte),
- überarbeiten eigene und fremde Texte strategiegeleitet (mithilfe von Leitfragen und Kriterien, Wirkung auf andere testen, Identifikation gelungener und weniger gelungener Textstellen, Überarbeitung hinsichtlich Schreibziel, Inhalt, Wirkung und sprachformaler Korrektheit),
- begründen die Auswahl von Schreibstrategien beim Verfassen eigener Texte,
- beraten über die Wirkung ihrer Textentwürfe auf der Grundlage von Schreibkriterien (u. a. in Schreibkonferenzen),
- gestalten Texte für die Endfassung einer (digitalen) Veröffentlichung/Präsentation,
- verfassen Texte mit verschiedenen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte,
- schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken.

| <b>Rechtschreibstrategien nutzen und richtig schreiben</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                                | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beherrschen sicher das Lautprinzip der deutschen Orthographie,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schreiben Texte unter Berücksichtigung der erarbeiteten Prinzipien der deutschen Orthographie (bezogen auf Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung),</li> </ul> |

- schreiben mithilfe von Rechtschreibstrategien (silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken),
- untersuchen Wörter des Rechtschreibwortschatzes und identifizieren anhand prototypischer Beispiele die Grundprinzipien der deutschen Orthographie,
- finden auf Grundlage des Alphabets Wörter in Wörterverzeichnissen,
  - identifizieren sprachliche Zweifelsfälle und setzen gezielt Wörterbuch oder digitale Rechtschreibhilfen zur Klärung ein,
- überprüfen und bearbeiten angeleitet ausgewählte orthografische Fehlerschwerpunkte.

### Lesen – mit Texten und Medien umgehen

| Über Lesefähigkeiten verfügen  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren häufig wiederkehrende Morpheme (u. a. ver-, vor-, nach- als Präfixe, bekannte Stamm-Morpheme) und Silben auf einen Blick,</li> <li>• identifizieren vertraute Wörter auf einen Blick (Sichtwortschatz),</li> <li>• erlesen Texte durch die Identifikation von Wörtern und Sätzen,</li> <li>• identifizieren Einzelinformationen in Texten bzw. Textabschnitten,</li> <li>• verknüpfen Informationen in Texten bzw. Textabschnitten (lokale Kohärenz),</li> <li>• entwickeln ein Gesamtverständnis des Textes (globale Kohärenz),</li> <li>• begründen eigene Positionen zum Text und seinen Aussagen,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erlesen Texte in kooperativen Verfahren (u. a. Lautlese-Tandem),</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• lesen einfache Texte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lesen auch komplexere Texte flüssig.</li> </ul> |
|---|--|

| <b>Lesestrategien nutzen</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden Strategien zum Aufbau einer Leseerwartung an (Vorwissen zum Thema des Textes und zur Textart aktivieren, ein Leseziel setzen, Überschrift und Bilder beachten, Vermutungen formulieren),</li> <li>• wenden Strategien zur Texterschließung an (unbekannte Wörter klären, optische Markierungen nutzen, Sinnabschnitte einteilen und benennen, Wichtiges unterstreichen, Notizen machen, Informationen sortieren, passende Strukturhilfen nutzen),</li> <li>• wenden Strategien zur Vertiefung des Textverständnisses an (wiederholendes Lesen, zusammenfassen, visualisieren, Austausch mit anderen über das Gelesene, Abgleich mit den Leseerwartungen und dem Leseziel),</li> <li>• begründen die Auswahl von Lesestrategien für ihr Textverstehen,</li> <li>• begründen ihr Nichtverstehen anhand des Textes.</li> </ul> |   |

| <b>Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• lesen Texte der Kinderliteratur (u. a. erzählende Texte, Bilderbücher, Ganzschriften) und beschreiben ihre Leseindrücke,</li> <li>• beschreiben Figuren und Handlungsverlauf von kurzen literarischen Texten,</li> <li>• erläutern Gedanken und Gefühle literarischer Figuren,</li> </ul> |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen erzählerische Elemente (Handlungsschritte, Figuren und -beziehungen) in literarischen Texten und nehmen Stellung zum Dargestellten,</li> <li>• nehmen zu Figuren und deren Verhalten Stellung,</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• äußern Gedanken und Gefühle zu Texten,</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren die eigene Lesart von Texten und vergleichen sie mit den Lesarten anderer,</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfassen Texte produktionsorientiert zu literarischen Vorlagen in Hinblick auf die inhaltliche, sprachliche und mediale Gestaltung (Veränderung, Weiterschreiben, Paralleltext),</li> <li>• untersuchen typische Elemente von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten,</li> <li>• ermitteln Informationen und Daten aus digitalen Medien,</li> <li>• lesen Hypertexte und einfache interaktive Informationen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen die Struktur von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten (u. a. Tabellen, Bilder, Text-Bild-Kombinationen),</li> <li>• unterscheiden grundlegende Funktionen von Sachtexten (u. a. informieren, argumentieren, werben),</li> <li>• ermitteln Informationen und Daten aus digitalen Quellen und nutzen sie für eigene Produkte,</li> <li>• führen einfache – auch digitale – Recherchen (Suchmaschinen für Kinder) durch,</li> <li>• identifizieren angeleitet Internet-Kommunikation als potenziell öffentliche Kommunikation und schätzen Konsequenzen für sich und andere ein,</li> <li>• untersuchen angeleitet die Qualität verschiedener altersgemäßer analoger und digitaler Informationsquellen und bewerten diese (Autorin/Autor, Ausgewogenheit, Informationsgehalt, Belege),</li> <li>• setzen analoge und digitale Medien zur Organisation von Lernprozessen und zur Dokumentation und Präsentation von Arbeitsergebnissen ein.</li> </ul> |

| <b>Über Leseerfahrungen verfügen</b>                |   |
|---|---|
| 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"> <li>wählen Bücher und andere Medien interessenbezogen aus und orientieren sich in einer Bücherei und auf Internetseiten für Kinder,</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>wählen begründet Bücher und andere Medien interessenbezogen aus und orientieren sich in einer Bücherei und auf Internetseiten für Kinder und begründen ihre Auswahl,</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden angeleitet literarische Texte und Sachtexte,</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden literarische Texte und Sachtexte in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen,</li> <li>unterscheiden verschiedene literarische Texte (u. a. Erzähltexte, lyrische und dialogische Texte, Filme, Hörspiele),</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>identifizieren literarische Texte (u. a. Bilderbuch, Liedtext, Lyrik) als ästhetische Textform mit ihren sprachlichen und klanglichen Besonderheiten und beschreiben ihre Wirkung,</li> <li>lesen – auch aktuelle – Kinderliteratur (u. a. erzählende Texte, Bilderbücher, Ganzschriften) und beschreiben ihre Leseindrücke,</li> <li>beschreiben ihre eigenen Leseerfahrungen mit analogen und digitalen Werkzeugen (u. a. Lesekiste, roter Faden, Lesetagebuch, Buchvorstellung).</li> </ul> |  |

| <b>Inhalte präsentieren</b>   |  |
|---|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden verschiedene analoge und digitale Werkzeuge zur Präsentation und stellen damit einfache Medienprodukte her.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>wählen für die Erstellung eigener Medienprodukte analoge und digitale Werkzeuge zur Präsentation sowie passende Gestaltungsmittel begründet aus.</li> </ul> |

## Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

| Sprachliche Verständigung erforschen  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Verstehens- und Verständigungsprobleme,</li> <li>• deuten Mimik und Gestik anderer und wenden in Gesprächssituationen Mimik und Gestik angemessen an,</li> <li>• untersuchen die Wirkung nonverbaler Kommunikation und setzen sie gezielt ein,</li> <li>• beschreiben die Wirkung von sprachlichen Mitteln,</li> <li>• beschreiben verschiedene Sichtweisen in einem Gespräch,</li> <li>• formulieren wertschätzend und sachlich, auch im Hinblick auf Genderaspekte und Rollen,</li> <li>• unterscheiden Merkmale der Schriftlich- und Mündlichkeit in digitaler und analoger Kommunikation (u. a. Öffentlichkeit vs. Privatheit, Fremdheit vs. Vertrautheit des Kommunikationspartners).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbinden nonverbale und verbale Kommunikation und erkennen Verstehens- und Verständigungsprobleme bei Missverständnissen,</li> <li>• nehmen unterschiedliche Sichtweisen ein und reflektieren diese,</li> </ul> |

| An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden Buchstaben, Silben, Wörter und Sätze,</li> <li>• ordnen Wörtern Wortarten (u. a. Nomen, Verben, Adjektive, Artikel) zu,</li> <li>• unterscheiden verschiedene Satzarten,</li> </ul> |   |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden Satzglieder und bilden damit flexibel unterschiedliche Sätze,</li> <li>• legen Wortsammlungen nach thematischen, grammatischen und orthografischen Gesichtspunkten für den Aufbau eines individuellen Wortschatzes an,</li> <li>• identifizieren Wortbausteine,</li> <li>• untersuchen Schreibweisen von Wörtern durch Ableiten und Analogiebildung,</li> <li>• setzen angeleitet Fachbegriffe zu Wörtern, Sätzen und Texten ein,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturieren Wörter und unterscheiden Möglichkeiten der Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung, Umwandlung),</li> <li>• untersuchen Schreibweisen und wenden orthografische und grammatische Regeln an,</li> <li>• setzen Fachbegriffe zu Wörtern, Sätzen und Texten ein,</li> <li>• unterstützen die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung sprachlicher Operationen (u. a. Sprachproben: Umstellen, Ersetzen, Ergänzen, Weglassen),</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• gehen experimentell und kreativ mit Sprache um (u. a. poetische Sprache).</li> </ul>   |   |

| <b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken</b>  |   |
|---|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen und finden Unterschiede in Klang und Aussprache,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen (Sprachen der Lerngruppe, Geheimsprache, Dialekt, Regionalsprache wie Niederdeutsch),</li> </ul> |

- untersuchen und klären gebräuchliche Fremdwörter,
- unterscheiden anhand einfacher Beispiele Alltagssprache und Bildungssprache,
- beschreiben die Bedeutung und Herkunft von ausgewählten Wörtern.

## Unterrichtsrelevante Begriffe

Die folgende Übersicht trägt orientierenden Charakter hinsichtlich der Fachbegriffe, deren Gebrauch im Unterricht anzuregen ist.

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Wort</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buchstabe, Alphabet</li> <li>• Laut: Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut</li> <li>• Silbe</li> <li>• Wortfamilie, Wortfeld</li> <li>• Wortstamm, Wortbaustein</li> <li>• Wortarten</li> <li>• Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht</li> <li>• Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel</li> <li>• Verb: Grundform, gebeugte Form</li> <li>• Zeitstufen: Gegenwart, Vergangenheitsformen, Zukunft</li> <li>• Zeitformen</li> <li>• Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen</li> <li>• Pronomen (Personalpronomen)</li> </ul> |
| <b>Satz</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen</li> <li>• Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz</li> <li>• wörtliche Rede, Redebegleitsatz</li> <li>• Satzglied</li> <li>• Subjekt</li> <li>• Satzkern (Prädikat)</li> <li>• Satzergänzungen</li> <li>• Ortsangabe, Zeitangabe</li> </ul>  |
| <b>Text</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textformen: Geschichte, Beschreibung, Sachtext, Gedicht, Comic, Märchen, Lexikonartikel, Hypertext, E-Mail/Brief</li> <li>• Textteile: Überschrift, Kapitel, Abschnitt/Absatz, Spalte, Zeile, Reim, Strophe, Link</li> <li>• Buch: Kinderbuch, Hörbuch, Lexikon, Autorin/Autor, Verlag, Titel, Inhaltsverzeichnis, Glossar</li> </ul>  |
| <b>Mediales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video, Internet, Homepage, App, Suchmaschine, Quelle, Datei, Datenschutz</li> </ul>  |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten - sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen und schriftlichen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“**

Schriftliche Arbeiten werden ausschließlich in den Klassen 3 und 4 geschrieben und dienen der schriftlichen Überprüfung von Kompetenzen. Sie sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen können. Zur Bewertung der Leistung sind die Lernausgangslage und der individuelle Fortschritt ebenso bedeutsam wie der bereits erreichte Lernstand.

In den Klassenarbeiten der Klassen 3 und 4 werden komplexe Leistungen des Faches überprüft. Dies können frei verfasste oder nach Vorgaben verfasste erzählende, beschreibende, berichtende oder argumentierende Texte, durch Literatur angeregte Texte, Textentwürfe und Überarbeitungen sein. In den schriftlichen Arbeiten können auch geübte Teilkompetenzen gefordert werden wie Nachdenkaufgaben oder Korrekturaufgaben zum Rechtschreiben, Aufgaben zum Überarbeiten eines Textes, Beantwortung von Fragen zu literarischen Texten und Sachtexten. Möglich ist die Kombination solcher Aufgaben.

Die schriftlichen Arbeiten bedürfen angemessener Vorbereitung und verlangen verständliche Aufgabenstellungen. In ihrer Gesamtheit sollen die Aufgabenstellungen die Vielfalt der im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Arbeitsweisen widerspiegeln.

Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) gelten für die Leistungsbewertung die Regelungen im entsprechenden Runderlass (BASS 14 – 01 Nr. 1).

## **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.:

- mündliche Beiträge (z. B. Dialog im szenischen Spiel, Gedichtvortrag, Gestaltung einer Hörszene, Buchvorstellung, digital gestützte Präsentation, Gesprächsbeitrag in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen, Peer-Rückmeldung bei einem kooperativen Lerngespräch etc.)
- schriftliche Beiträge (z. B. Tagebucheintrag einer literarischen Figur, Fortsetzungsgeschichte, Lexikonartikel, Erklärvideo, Informationsplakat zu einer Autorin, Blogeintrag, Lesetagebuch, Kommentar bei einer Schreibkonferenz etc.).

## **Lehrplan Englisch**

## **Inhalt**

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>36</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>39</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 40        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 44        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>49</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Im Englischunterricht der Primarstufe erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegende **kommunikative und interkulturelle Kompetenzen**, mithilfe derer sie die englische Sprache als universales Verständigungsmittel in Europa und der Welt erfahren und über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg vertrauensvolle Beziehungen aufbauen können. Konkrete und altersgerechte Situationen kommunikativ erfolgreich bewältigen zu können, hierfür bekannte Sprachmittel, aber auch interkulturelle und soziale Kompetenzen zielgerichtet einzusetzen und entsprechend der Situation anzupassen, steht gemäß dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) im Vordergrund. Der Englischunterricht in der Primarstufe bietet die Möglichkeit, den Grundstein für eine lebenslange Motivation zum Sprachenlernen zu legen und den Erwerb der englischen Sprache und erster grundlegender Sprachlernstrategien als Modell für das Erlernen weiterer Sprachen zu nutzen.

Folgende Leitziele prägen den Englischunterricht in der Primarstufe:

- die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen
- die Entwicklung von kommunikativer und interkultureller Handlungsfähigkeit
- der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken sowie wirkungsvollen Strategien des Sprachenlernens

Der Englischunterricht strukturiert Lerngelegenheiten so, dass alle Schülerinnen und Schüler bereits vorhandene allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aneignung der englischen Sprache auf individuelle Weise nutzen und so Könnenserfahrungen sammeln.

Zentral sind kommunikative Sprachhandlungssituationen, die für alle Schülerinnen und Schüler herausfordernd, bedeutsam sowie möglichst authentisch und innerhalb unterschiedlicher Anforderungsbereiche entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten zu bewältigen sind. Durch Kommunikationssituationen und die zunehmende Nutzung des Englischen als Arbeitssprache erfahren die Schülerinnen und Schüler frühzeitig, dass sie sinnvoll sprachlich handeln und sich auf Englisch wirkungsvoll verständigen können.

Der Einsatz vielfältiger englischspezifischer Rituale leistet einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der kommunikativen Kompetenz, da sie ein hohes Maß an sprachlicher Aktivität aller Schülerinnen und Schüler und die wiederholende Übung, Anwendung und Automatisierung elementarer Redemittel ermöglichen.

Imitation ist die Grundlage eines jeden erfolgreichen (Erst- wie Zweit-) Spracherwerbs und idiomatische Kommunikation ist ohne imitativ und reproduktiv genutzte Wörter und Strukturen (*chunks*) nicht denkbar. Kommunikationssituationen, die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind und sich an ihrer Lebenswelt orientieren, laden dazu ein, sich von vorgegebenen Strukturen zu lösen und zunehmend frei mit vorhandenem Wortmaterial zu agieren. Die Schülerinnen und Schüler vernetzen ihr Wissen, lösen sich von Gerüsten und probieren sich in der englischen Sprache aus. Dabei gilt das Hauptinteresse dem Inhalt und erst zweitrangig der sprachlichen Korrektheit (*message before accuracy*). Fehler werden situationsangemessen aufgegriffen (*corrective feedback*) und als wichtiger Zwischenschritt im Fremdspracherwerb wahrgenommen und genutzt. Sie werden in Reflexionsgesprächen aufgegriffen und fördern die Sprachbewusstheit.

Die Schülerinnen und Schüler verstehen Schrift von Beginn an als Merk- und Lernhilfe sowie als Schlüssel zu didaktisierten und authentischen anglophonen Medien. Sie erfahren, dass sie die englische Schrift in ihrer kommunikativen und interaktiven Form verwenden können.

Elementar ist das Thematisieren von Sprachbesonderheiten der englischen Sprache und der Vergleich mit der Herkunftssprache. Das Vermitteln, Anwenden, Reflektieren und Sprechen über genutzte Lernstrategien und Hilfen fördert die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Sprachlernprozess und befähigt sie zunehmend, eigenständig zu arbeiten.

Die reflektierte Nutzung analoger und digitaler Medien im Englischunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen. Authentische Materialien, in denen *native speakers* zu hören und zu sehen sind, schaffen Gelegenheiten für die Auseinandersetzung mit anglophonen Lebensräumen sowie einen lehrerunabhängigen Zugang zur englischen Sprache.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Englisch einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Dem Englischunterricht in der Primarstufe, der den Erwerb einer Fremdsprache fokussiert und die Zielsprache von Beginn an als Unterrichts- und Verständigungsmittel nutzt, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, denn der (funktional) einsprachig geführte Englischunterricht ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern,

- das größtmögliche Maß an fremdsprachlichem Input zu erhalten,
- Englisch von Anfang an als Kommunikationsmittel im *classroom discourse* zu erleben,

- von einem vergleichbaren Ausgangspunkt die erste Fremdsprache im schulischen Kontext zu erwerben, unabhängig von einem ein- oder mehrsprachigen Aufwachsen und eventuellen sprachlichen Barrieren in der deutschen Sprache,
- die Bereitschaft zu entwickeln, Unklarheiten auszuhalten und nicht sofort aufzugeben, wenn etwas nur bruchstückhaft verstanden wird (Ambiguitätstoleranz).

In einem (funktional) einsprachig geführten Englischunterricht sind Maßnahmen erforderlich, die alle Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen fremdsprachlichen Lernprozess unterstützen, um ihnen zu ermöglichen, ihre kommunikative Handlungsfähigkeit optimal zu entwickeln.

*Scaffolding* bietet als Unterstützungssystem im sprachsensiblen (funktional) einsprachigen Englischunterricht vielfältige Möglichkeiten, alle Schülerinnen und Schüler durch (digitale) Medien, Materialien und Arbeitsmittel sowie durch eine gute und reiche Lernumgebung bei der selbstständigen Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen. *Scaffolds* als Lerngerüste fokussieren dabei nicht die jeweilige Aufgabe, sondern die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess. Auf diese Weise bieten sie viele Möglichkeiten der Differenzierung.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Englisch die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Kompetenzbereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Englisch angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

Diese beziehen sich auf die international anerkannten Kategorien und Referenzniveaus des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) des Europarats.

- Funktionale kommunikative Kompetenz  
*Verfügen über sprachliche Mittel*
- Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Text- und Medienkompetenz
- Sprachlernkompetenz
- Sprachbewusstheit

### **Funktionale kommunikative Kompetenz**

Funktionale kommunikative Kompetenz untergliedert sich in die Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen), Schreiben und Sprachmittlung. Der Kompetenzerwerb erfolgt integrativ im Rahmen herausfordernder Situationen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Das Hör-/Hörsehverstehen nimmt als Basis für die Entwicklung aller kommunikativer Fertigkeiten beim Englischlernen eine zentrale Bedeutung ein. Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Gesprächen und Hör-/Hörsehtexten Informationen und reagieren angemessen. Über das gemeinschaftliche Hören von authentischer englischsprachiger Kinderliteratur erhält die Entschlüsselung komplexer Zusammenhänge eine persönliche Bedeutsamkeit.

Das Leseverstehen wird als Teil der kommunikativen Kompetenz von Beginn an gefördert. Die Schülerinnen und Schüler lesen verstehend altersangemessene Texte und entnehmen ihnen Informationen. Darüber hinaus wird durch das Schriftbild eine zusätzliche Lernhilfe zur Verfügung gestellt, um Verstehens- und Behaltensprozesse zu unterstützen.

Der Englischunterricht nutzt das natürliche Mitteilungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe und bietet ihnen so oft wie möglich Gelegenheiten zum Sprechen. Sie verwenden nicht nur bekannte Strukturen und Wendungen (*chunks*) reproduktiv, sondern werden von Beginn an auch zum freien und produktiven Sprechen zu altersangemessenen Themenbereichen aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt herausgefordert.

Das Schreiben dient der Erweiterung der kommunikativen und kreativen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen herausfordernder, situativ eingebundener

und motivierender Schreibanlässe verfassen sie altersangemessene Texte zu Themen aus ihrer Lebenswirklichkeit.

Im (funktional) einsprachigen und auf sprachliches Handeln angelegten Unterricht erwerben Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, das Wesentliche von fremdsprachlichen Äußerungen oder Texten sinngemäß wiederzugeben, um es für sich selbst und andere zu klären (Sprachmittlung).

### ***Verfügen über sprachliche Mittel***

Beim sprachlichen Handeln greifen die Schülerinnen und Schüler auf ein grundlegendes Repertoire an sprachlichen Mitteln zurück. Im Verlauf des Englischunterrichts in der Primarstufe erwerben sie Wörter und Wendungen, die sich auf konkrete Situationen beziehen, wesentliche Laut- und Intonationsmuster, ein einfaches grammatisches Grundinventar sowie erste Erkenntnisse über orthografische Besonderheiten der englischen Sprache. Die sprachlichen Mittel haben in allen Kompetenzbereichen grundsätzlich dienende Funktion, die erfolgreiche Kommunikation steht im Vordergrund.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln von Beginn an eine verständliche und zunehmend korrekte Aussprache und Intonation. Sie erwerben einen Wortschatz (bestehend u. a. aus Nomen, Verben, Adjektiven, Konjunktionen und feststehenden Phrasen) und bauen diesen in verschiedenen Kommunikationssituationen individuell aus und wenden ihn durch Verknüpfung von bereits bekanntem und neuem Wortschatz an.

Innerhalb ihres individuellen Sprachlernprozesses erwerben die Schülerinnen und Schüler ein einfaches grammatisches Grundinventar, welches sie in Kommunikationssituationen ohne Anspruch auf grammatische Korrektheit erproben können.

Beim Schreiben mithilfe von Vorlagen und beim Verknüpfen von Wörtern und Satzstrukturen zu eigenen Texten wird auf die korrekte Schreibweise geachtet. Auch wenn eine systematische Einführung in die Orthografie erst in den weiterführenden Schulen stattfindet, werden den Schülerinnen und Schülern elementare Regeln der Rechtschreibung sowie die Besonderheiten der Phonem-Graphem Zuordnung des Englischen in konkreten situativen Kontexten bewusst.

### **Interkulturelle kommunikative Kompetenz**

Interkulturelle kommunikative Kompetenz untergliedert sich in die Teilkompetenzen soziokulturelles Orientierungswissen, interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit sowie interkulturelles Verstehen und Handeln.

Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen erwerben die Schülerinnen und Schüler ein soziokulturelles Orientierungswissen durch Themen und Situationen aus der englischsprachigen Lebenswelt. Durch Materialien und (digitale) Medien (u. a. Kinderliteratur, Bilder, Clips, Internetangebote, Währung, Flaggen) informieren sie sich über die Alltagswelten englischsprachiger Kinder und erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede landestypischer Besonderheiten.

In einer globalisierten und digitalisierten Welt bahnt der Englischunterricht in der Primarstufe eine offene und tolerante Haltung (interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit) der Schülerinnen und Schüler an und entwickelt ihre Kommunikations- und Handlungskompetenzen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren interkulturelles Verstehen und Handeln als Basis für eine erfolgreiche Kommunikation und ein friedvolles Miteinander. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler vorbereitet, in authentischen Kommunikationssituationen adressaten- und situationsangemessen sowie kultursensibel zu handeln.

### **Text- und Medienkompetenz**

Der Bereich Text- und Medienkompetenz umfasst alle mündlichen, schriftlichen und visuellen Produkte in ihrem jeweiligen kulturellen und medialen Kontext.

Die Schülerinnen und Schüler erlangen elementares Wissen darüber, wie ein Text aufgebaut und strukturiert ist. Auf der Grundlage dieser Einsichten sind sie unter Rückgriff auf geeignete Unterstützungsangebote in der Lage, Texte und Medien zielgerichtet zu nutzen und eigene Textprodukte adressatengerecht zu gestalten.

Die Texte und Medien für den Unterricht werden an den Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert, diversitätssensibel sowie unter Berücksichtigung des Aspektes der Authentizität ausgewählt.

### **Sprachlernkompetenz**

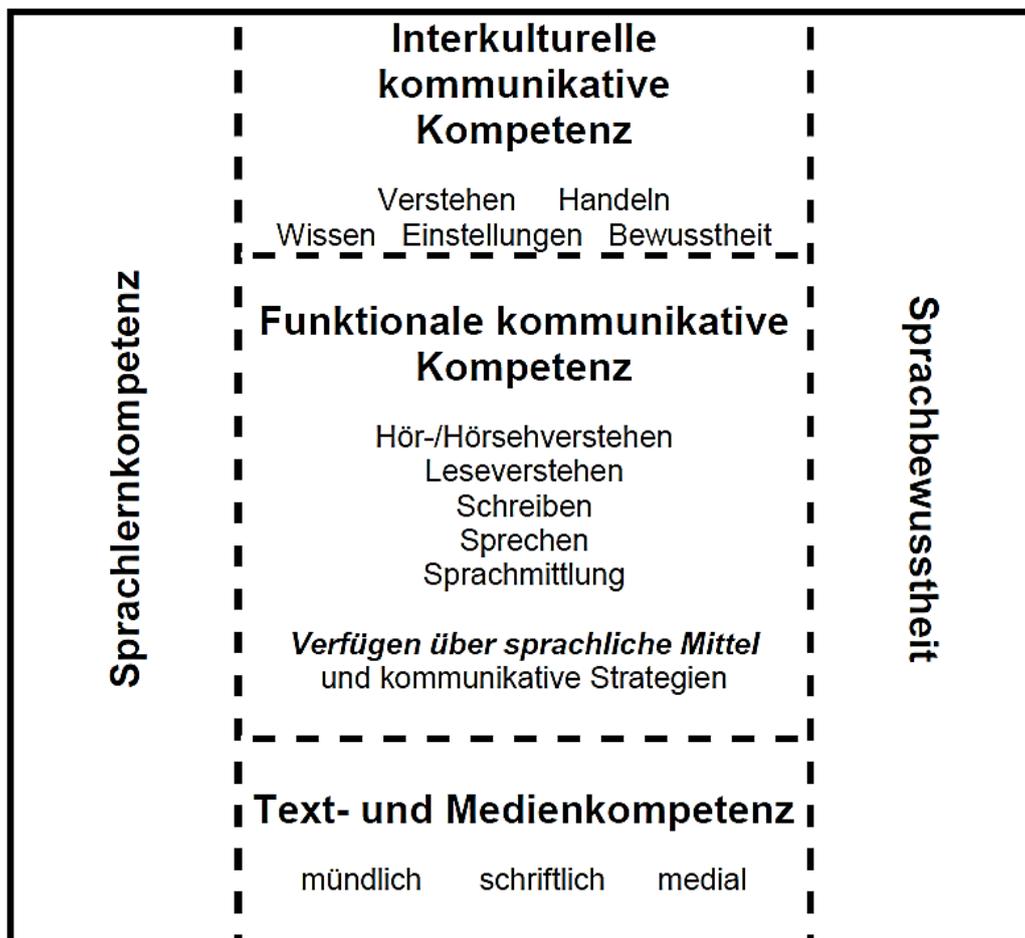
In ihrem individuellen Sprachlernprozess werden die Schülerinnen und Schüler durch elementare Lern- und Arbeitstechniken dazu befähigt, über das eigene Sprachenlernen nachzudenken sowie ihren individuellen Lernzuwachs zu versprachlichen. Sie erfahren, wie sie eine Fremdsprache lernen können und was ihnen in diesem Prozess hilft.

Diese Techniken ermöglichen es ihnen, sich Wörter, Wendungen und Sätze zu merken, Bedeutungen aus dem Handlungszusammenhang zu erschließen und das Schriftbild als Merkhilfe zu nutzen. Sie verwenden analoge und digitale Hilfsmittel für ihr Sprachenlernen. Das selbstständige Lernen in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen sowie die Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses sind wesentliche Elemente zur Entwicklung von Sprachlernkompetenz.

### **Sprachbewusstheit**

Beim experimentierenden Umgang erkennen, reflektieren und versprachlichen die Schülerinnen und Schüler von Anfang an Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Herkunftssprache und der Zielsprache Englisch (u. a. in der Aussprache und Schreibung, im Satzbau). Sie setzen sich auch in der Anwendung eigener mündlicher und schriftlicher Produkte mit Regelmäßigkeiten und Normabweichungen auseinander und erschließen sich elementare Regelmäßigkeiten.

Das folgende Schaubild verdeutlicht das Zusammenspiel der oben beschriebenen Kompetenzbereiche, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation in unterschiedlicher Akzentuierung zusammenwirken.



Quelle: *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, hrsg. von IQB (Berlin 2012) bzw. *Kernlehrplan S II – Englisch* (NRW, 2014), S. 18

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen bezüglich der obligatorischen Inhalte verfügen.

Sie erreichen insgesamt die Niveaustufe A1 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR), wobei im Bereich des Hör-/Hörsehverstehens und des Sprechens das Niveau überschritten werden kann.

### Funktionale kommunikative Kompetenz

#### HÖR-/HÖRSEHVERSTEHEN

Die Schülerinnen und Schüler verstehen Äußerungen und Hör - bzw. Hörsehtexte mit vertrautem Wortschatz und entnehmen ihnen Informationen.

Die Schülerinnen und Schüler

- verstehen mithilfe visueller Unterstützung wesentliche Inhalte des (funktional) einsprachig geführten *classroom discourse*,
- verstehen Sätze und Sinnzusammenhänge in Gesprächen mit Mitschülerinnen und Mitschülern,
- entnehmen Hörtexten sowie Filmen nach mehrmaligem Hören/Sehen grundlegende Informationen (u. a. die wesentlichen Handlungselemente englischsprachiger Geschichten, Handeln nach Erklärvideos).

#### LESEVERSTEHEN

Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen Wörter, Sätze und kurze Texte.

Die Schülerinnen und Schüler

- benennen wesentliche Informationen und Inhalte aus altersangemessenen analogen und digitalen Sach- und Erzähltexten,
- nutzen das Lesen für ihren Arbeitsprozess (u. a. Umsetzung von Arbeitsanweisungen und Anleitungen, Lösen von Lesespurgeschichten).

#### SPRECHEN: AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN

Die Schülerinnen und Schüler sprechen in einfachen Kommunikationssituationen miteinander über bekannte Themen.

Die Schülerinnen und Schüler

- nutzen *classroom language* und eigene Konstruktionen in unterrichtlichen Kommunikationssituationen,

- sprechen mithilfe bekannter Redemittel und eigener Konstruktionen sowie individuellem Wortschatz gemeinsam über Themen aus ihrer Lebenswirklichkeit (u. a. *animals, shopping, children of the world*),
- simulieren mithilfe von Wort- und Satzbausteinen sowie eigenen Konstruktionen einfache Handlungssituationen.

#### SPRECHEN: ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN

Die Schülerinnen und Schüler sprechen zusammenhängend mithilfe von Vorlagen sowie eigenen Konstruktionen und individuellem Wortschatz zu bekannten Themen.

Die Schülerinnen und Schüler

- sprechen zusammenhängend über sich selbst und vertraute Themen aus ihrer Lebenswirklichkeit,
- erzählen in einfachen Sätzen, auch mit vorgegebenen Satzbausteinen, zu sprachlichen und visuellen Impulsen (u. a. analoge und digitale Bildimpulse, Erlebnisse),
- sprechen mit Unterstützung zusammenhängend über ihre Ergebnisse und Produkte in digitalen und analogen Präsentationen (u. a. *All about me, My favourite animal, My dream house*).

#### SCHREIBEN

Die Schülerinnen und Schüler schreiben, in der Regel mithilfe von Vorlagen, kurze Texte zur Realisierung persönlich relevanter Schreibabsichten.

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben einfache, lernunterstützende Notizen (u. a. Stichwortzettel, Gesprächsgerüst, Mindmap),
- verfassen mithilfe von Satzbausteinen und eigenen Konstruktionen interessengeleitet kurze Texte (u. a. Beschreibung, E-Mail, Gedicht),
- schreiben in einfachen Sätzen und Texten, auch mit vorgegebenen Satzbausteinen, zu sprachlichen und visuellen Impulsen.

#### SPRACHMITTLUNG

Die Schülerinnen und Schüler geben Gehörtes und Gelesenes sinngemäß in zweisprachigen Kommunikationssituationen für andere wieder.

Die Schülerinnen und Schüler

- geben einfache gehörte oder gelesene englischsprachige Inhalte bei Bedarf in zweisprachigen Kommunikationssituationen wieder (u.a. Arbeitsanweisungen, Pointe einer Geschichte).

## **Verfügen über sprachliche Mittel**

### WORTSCHATZ

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Wörter und Wendungen produktiv und rezeptiv in vertrauten Situationen.

Die Schülerinnen und Schüler

- verwenden Wörter und Wendungen des *classroom discourse*,
- nutzen situationsangemessen einen vernetzten Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, Konjunktionen, Satzstrukturen, Pronomen, Adverbien, Präpositionen),
- verwenden einen individuellen, auf ihre Lebenswelt bezogenen thematischen Wortschatz.

### GRAMMATIK

Die Schülerinnen und Schüler erproben in vertrauten Situationen ausgewählte, grundlegende grammatische Strukturen.

Dabei nutzen sie implizit-intuitiv folgende Formen und Strukturen:

- regelmäßige Pluralformen der Nomen wie *car – cars* sowie ausgewählte unregelmäßige Pluralformen wie *mouse – mice*
- bestimmte und unbestimmte Artikel wie *the, a, an*
- ausgewählte Steigerungsformen von Adjektiven wie *big – bigger – the biggest*
- Pronomen wie *he, she, my, your*
- Präpositionen wie *in, on, under, at*
- Gerundium wie *I like swimming*
- Zeitformen (u.a. *simple present, present progressive*)
- Satzverbindungen wie *and, or, but, because*
- bejahende und verneinende Formen in Aussagesätzen wie *Yes, I have got a sister but I haven't got a brother*
- Entscheidungs- und Ergänzungsfragen wie *what, where, do you, have you got*

### AUSSPRACHE UND INTONATION

Die Schülerinnen und Schüler wenden bekannte Aussprache- und Intonationsmuster in vertrauten Kommunikationssituationen verständlich an.

Die Schülerinnen und Schüler

- reproduzieren die Aussprache- und Intonationsmuster bekannter Wörter und Redemittel (u. a. Sprachrhythmus, Sprachmelodie).

## ORTHOGRAFIE

Die Schülerinnen und Schüler schreiben Wörter und Wendungen mithilfe von Vorlagen orthografisch korrekt.

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben Wörter, Sätze und Texte nach Vorlage orthografisch korrekt,
- wenden elementare Regeln der Rechtschreibung des Englischen bei der Produktion eigener Texte an (Kleinschreibung von Nomen, Großschreibung des Pronomens „I“).

## Interkulturelle kommunikative Kompetenz

### SOZIOKULTURELLES ORIENTIERUNGSWISSEN

Die Schülerinnen und Schüler verstehen einfache interkulturell geprägte Situationen und vergleichen kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Schülerinnen und Schüler

- begegnen Aspekten der kulturellen Lebenswirklichkeit englischsprachiger Länder mithilfe elementaren Orientierungswissens (u. a. Schulleben, traditionelle Feste),
- informieren sich anhand altersangemessener und authentischer Materialien sowie (digitaler) Medien über die Alltagswelten von Kindern in englischsprachigen Ländern,
- beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ziel- und Herkunftskultur.

### INTERKULTURELLE EINSTELLUNGEN UND BEWUSSTHEIT

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen.

Die Schülerinnen und Schüler

- begegnen neuen Erfahrungen mit anderen Kulturen offen und lernbereit,
- beschreiben kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede auch aus Genderperspektive (u. a. anhand von Gesprächen, Bildern, authentischen Kinderbüchern und (digitalen) Medien),
- hinterfragen Stereotype kritisch.

### INTERKULTURELLES VERSTEHEN UND HANDELN

Die Schülerinnen und Schüler handeln in einfachen interkulturellen Kommunikationssituationen angemessen und wertschätzend.

Die Schülerinnen und Schüler

- beachten beim Führen von Gesprächen (u. a. Einkaufssituationen, Restaurantszenen, Fragen nach dem Weg) ihr Wissen über landestypische Höflichkeits- und Begrüßungsformeln,

- handeln mithilfe ihres interkulturellen Orientierungswissens wertschätzend und aufgeschlossen in interkulturellen Kommunikationssituationen.

### **Text- und Medienkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Texte und Medien funktional.

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten Medien hinsichtlich ihrer Gestaltungsmöglichkeit und ihrer kommunikativen Absicht (u. a. Briefe, Postkarten, Gestaltungsprogramme),
- produzieren mithilfe von Vorlagen analoge sowie digitale Hör- und Schreibtexte unter Beachtung grundlegender erarbeiteter Kriterien adressatengerecht (u. a. Brief, Beschreibung, Podcast, Erklärvideo),
- nutzen digitale Endgeräte (u. a. Tablets, audiodigitale Lernsysteme) und Werkzeuge (u. a. Bilderbuch-Apps, Aufnahme- und Filmsoftware) zur Erstellung analoger und digitaler Produkte.

### **Sprachlernkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler erwerben elementare Lernstrategien und Arbeitstechniken.

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen sich Inhalte oder die Bedeutung neuer Wörter durch die Anwendung von Hörverstehensstrategien (u. a. Gestik, Mimik, Visualisierungen, situativer Kontext),
- beschreiben ihren Lern- und Arbeitsprozess sowie individuelle Fortschritte und Schwierigkeiten (u. a. Reflexionsgespräch, Lerntagebuch, Portfolio),
- nutzen analoge und digitale Hilfsmittel (u. a. (Online-) Wörterbücher, audiodigitale Lernsysteme, Tippkarten),
- beurteilen unterschiedliche Behaltens- und Sprachlernstrategien im Hinblick auf ihre situative Nutzbarkeit (u. a. lautes Nachsprechen, um Wiederholung bitten, Gestik, Mimik, Bilder als Verstehenshilfe).

### **Sprachbewusstheit**

Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit und reflektieren über Sprache.

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben situativ vorkommende Regelmäßigkeiten und Normabweichungen in den Bereichen der Rechtschreibung, Grammatik sowie Aussprache und Intonation,
- beschreiben offenkundige Ähnlichkeiten und Unterschiede der englischen Sprache, der deutschen Sprache und anderer vertrauter Sprachen,
- entwickeln Hypothesen zu Regelmäßigkeiten der englischen Sprache.

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern in Englisch erbrachte Leistungen in den Beurteilungsbereichen „Schriftliche Arbeiten“ sowie „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Leistungsüberprüfungen im Fach Englisch basieren in erster Linie auf mündlichen, aber auch auf schriftlichen Verfahren. Schriftliche Arbeiten im Fach Englisch sind in Anzahl, Form und Inhalt der – gegenüber den Fächern Deutsch und Mathematik – geringeren Wochenstundenzahl anzupassen. Sie werden nicht benotet (VV zu § 5 AO-GS, 5.1 zu Abs. 1). Darüber hinaus gelten für den Englischunterricht in der Primarstufe folgende Vorgaben:

- Die Leistungsbewertung stützt sich im Wesentlichen auf die kriteriengeleitete Beobachtung mündlicher und praktischer Leistungen im Unterricht. Hinzu kommen schriftliche Arbeiten, die sich an den bekannten Aufgabenformaten aus dem Englischunterricht orientieren.

- Der kommunikativen Leistung der Aussagen wird größeres Gewicht beigemessen als der Korrektheit (*fluency before accuracy*). Das Kriterium der sprachlichen Richtigkeit wird dabei nicht außer Acht gelassen, aber zurückhaltend gewichtet.
- Der Schwerpunkt der Orthografie fließt nicht in die Leistungsbewertung ein. Die in Kapitel 2.2 beschriebenen Kompetenzen dienen der Anbahnung eines orthografischen Grundverständnisses. Eine systematische Einführung in die Orthografie findet in der Sekundarstufe I statt.
- Eine isolierte Leistungsfeststellung durch Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktate ist nicht zulässig.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

### **Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“**

Schriftliche Arbeiten dienen der schriftlichen Überprüfung von Kompetenzen. Sie sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen können. Zur Bewertung der Leistung sind die Lernausgangslage und der individuelle Fortschritt ebenso bedeutsam wie der bereits erreichte Lernstand. Die

schriftlichen Arbeiten bedürfen angemessener Vorbereitung und verlangen klar verständliche Aufgabenstellungen. In ihrer Gesamtheit sollen die Aufgabenstellungen die Vielfalt der im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Arbeitsweisen widerspiegeln.

Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) gelten für die Leistungsbewertung die Regelungen im entsprechenden Runderlass (BASS 14 – 01 Nr. 1).

### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses der individuellen Kompetenzentwicklung und/oder des Kompetenzstandes (z. B. mündliche Beiträge in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, Wiedergabe und Nutzung von vernetztem Wortschatz sowie gelernter *chunks* im *classroom discourse*, Präsentation von Lernergebnissen, Gestaltung szenischer Spielformen),
- schriftliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses der individuellen Kompetenzentwicklung und/oder des Kompetenzstandes (z. B. Beschriftungen, kurze persönliche Mitteilungen, kurze eigene Texte, Stichwortzettel, Beiträge in analogen und digitalen Portfolios),
- praktische Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses der individuellen Kompetenzentwicklung und/oder des Kompetenzstandes (z. B. Verstehen und Reagieren auf mündliche und schriftliche Impulse, Unterstützung des Lernpartners, Wiedergabe von Gehörtem und Gelesenem, Bedienen und Anwenden von digitalen Werkzeugen zur Sprachnutzung, Planung, Produktion und Gestaltung analoger und digitaler Produkte, Anwenden von Lernstrategien und Arbeitstechniken).

## **Lehrplan Kunst**

## **Inhalt**

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>54</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>57</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 58        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 61        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>68</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Aufgabe des Kunstunterrichts in der Primarstufe ist die Entwicklung des individuellen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Ausdrucksvermögens der Schülerinnen und Schüler. Der Kunstunterricht initiiert und ermöglicht ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse, in denen die Schülerinnen und Schüler sich wahrnehmend und deutend, praktisch gestaltend sowie reflektierend und urteilend mit sich selbst, mit anderen und mit ihrer – auch multi-medial vermittelten – Lebenswelt auseinandersetzen können.

Damit leistet der Kunstunterricht innerhalb des Fächerkanons einen wichtigen Beitrag zur Förderung von **Bildkompetenz** sowie zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Der Kunstunterricht vertieft Einsichten in die Gestaltbarkeit von Leben und Kultur, Umwelt und Gemeinschaft. Eigene Visionen von Welt können entwickelt sowie bildnerisch dargestellt werden und befähigen zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Bilder sind für alle Schülerinnen und Schüler Teil ihrer Alltagswelt und werden bewusst oder unbewusst wahrgenommen sowie in ihre Konstruktion von Wirklichkeit integriert.

Der Begriff Bild umfasst – im Verständnis eines erweiterten Bildbegriffs – sowohl mentale Bilder wie Vorstellungen, Fantasien und Wünsche als auch Bilder aus dem soziokulturellen Raum (Kunst, Alltag und Medien). Diese stehen in wechselseitigem Bezug und werden durch individuelle, kulturelle und historische Bedingungen beeinflusst.

Bilder haben verschiedene Eigenschaften und Ausdrucksformen. Dabei kann zwischen den Bildmitteln der Gestaltung (Farbe, Form und Material) und den räumlichen, flächigen oder zeitlichen Dimensionen von Bildern unterschieden werden. Letztere betreffen Aspekte der Zwei- bzw. Dreidimensionalität (wie Bezüge auf der Fläche, Ausdehnung im Raum) oder zeitbezogene Eigenschaften (wie Geschwindigkeit, Rhythmus), bspw. in (audio-)visuellen Bewegtbildern, Inszenierung und Spiel. Die ästhetischen Eigenschaften und Ausdrucksformen von Bildern lassen sich oft in Mischformen wiederfinden. Bilder können sich als vielseitige Form-Inhalts-Gefüge zeigen und verschiedene inhaltliche Funktionen besitzen, wie z. B. Erzählung, Ausdruck, Erfindung, Dokumentation, Information, Manipulation oder Orientierung. Dem gesamten Lehrplan liegt dieses Verständnis eines erweiterten Bildbegriffs zu Grunde.

Über Bilder können neue und auch ungewöhnliche Arbeits-, Sicht- und Denkweisen in besonderer Weise gefördert und angestoßen werden. Erkenntnisprozesse wie Nachempfinden und Nachvollziehen, Einordnen und Vergleichen, Fragen und Vermuten, kritisch Hinterfragen und Sinn finden werden eröffnet und dadurch die Bildkompetenz gefördert. Bildkompetenz meint die Fähigkeit zur aktiven Produktion und Rezeption von Bildern im Sinne des erweiterten Bildbegriffs. Dabei entwickelt sich Bildkompetenz als kumulativer Prozess in enger Verzahnung von Rezeptions- und Produktionsprozessen, die in komplexer Weise aufeinander bezogen werden. Reflexion ist immanenter Bestandteil von rezeptiven und produktiven Prozessen.

Rezeptive Prozesse sind das Wahrnehmen, Erleben, Beschreiben, Imaginieren, Analysieren und Interpretieren, in denen das eigene Empfinden, die Wirkung des Kunstwerks auf das Individuum und das Deuten im Vordergrund stehen. Produktive Prozesse beinhalten das Entwickeln von Bildideen, das freie und gezielte Experimentieren, das sachgerechte

Anwenden von Materialien und Werkzeugen und das Gestalten mit bildnerischen Mitteln sowie Strategien in eigenen Bildzusammenhängen. Reflexive Prozesse fokussieren das Verstehen und Kommunizieren über eigene und fremde Bilder durch Vergleichen, Hinterfragen, Herstellen von Zusammenhängen, Bilden ästhetischer Urteile und kriteriengeleitetes Bewerten.

Bildkompetenz umfasst neben überprüfbaren, produktiven und rezeptiven Kompetenzen, die nachfolgend als Kompetenzerwartungen ausgewiesen werden, noch eine Vielzahl an Erfahrungen und Fähigkeiten, die in besonderem Maße individuell geprägt sind. Diese fließen in produktive, rezeptive und reflexive Prozesse ein. Dazu gehören u. a. Kreativität und Fantasie, Wahrnehmungsfähigkeit, Empfindsamkeit, Imaginationsfähigkeit und Genussfähigkeit. Diese entziehen sich einer standardisierten Überprüfung und sind dennoch als grundlegende Fähigkeiten zu fördern und zu entwickeln.

Die Ausbildung von Bildkompetenz als übergeordnete fachliche Kompetenz kann nicht nur selbstbestimmtes und schöpferisch-gestalterisches Handeln fördern, sondern auch einen differenzierten Umgang mit Bildern ermöglichen und somit Orientierung in einer bildgeprägten Welt bieten.

Die Erfahrungsfelder der Schülerinnen und Schüler sowie ihre entwicklungsbedingten Verhaltens- und Ausdrucksweisen (z. B.: Sammeln, Ordnen, Forschen, Spielen, Experimentieren, Malen, Zeichnen, Plastizieren, Spielen, Inszenieren) sind Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung persönlichkeitsbildender und fachlicher Kompetenzen im Kunstunterricht.

Kunstunterricht ist so anzulegen, dass die fachlichen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen im Zusammenhang mit altersgemäßen Inhalten, Themen und Intentionen sinnhaft erarbeitet werden. Diese generieren sich aus den Erfahrungsfeldern der Kinder, wie z. B. Ich, Mensch und Gesellschaft, Vorstellungswelten, Räume und Lebensumfeld, Natur, Mobilität und Umwelt, Technik und Arbeitswelt, Zeit und Kultur. Dies intendiert, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Sichtweisen ausloten und finden sowie ausdrücken und darstellen können. Dabei kommt außerschulischen Lernorten (z.B. Museen, Ateliers) eine besondere Bedeutung zu.

Die Ziele des Kunstunterrichtes bedürfen einer Aufgabenkultur, die individuelle Zugänge, Lösungswege und -ergebnisse zulässt, Spielräume eröffnet und gleichzeitig Orientierung bietet, Partizipation sowie Kooperation ermöglicht und prozessorientiert angelegt ist.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Kunst einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Kunst die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen. Zugleich systematisieren sie die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Kunst angestrebten Bildkompetenz erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können.

Dabei gilt die obligatorische, wechselseitige Verknüpfung des Bereichs „Bilder betrachten und verstehen“ – der vor allem rezeptive Kompetenzen beinhaltet – mit den anderen, vornehmlich produktiv ausgerichteten Bereichen.

### **Bilder betrachten und verstehen**

Schülerinnen und Schüler nehmen mittels individueller Zugänge die vielfältigen Phänomene ihrer Lebenswelt bewusst wahr und erforschen sie bspw. mittels Sammeln, Ordnen, Nachstellen, Einfühlen, Imaginieren, Fabulieren, Verändern, (Details) Untersuchen, (Um-) Deuten. Hierdurch können sie ihr individuelles Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Ausdrucksvermögen erweitern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Zusammenhänge zwischen Gestaltung, Inhalt und Wirkung herstellen sowie u. a. deren kommunikative Funktionen untersuchen.

Durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Gestaltungsweisen und Bildstrategien von Künstlerinnen und Künstlern kann Interesse für eigenes experimentelles Arbeiten und spezifische Ausdrucksformen geweckt werden.

Einblicke in zeitgenössische Kunst, verschiedene Epochen und kulturelle Kontexte sollen u. a. Fenster zu Kulturen und deren Bildkonzepten sowie zu aktuellen Denk- und Lebensweisen öffnen (auch unter Berücksichtigung von Genderaspekten).

Unterschiedliche Deutungsansätze bieten Chancen zur Toleranzentwicklung, zur Weltorientierung und zur ästhetischen Urteilsbildung. Die Schülerinnen und Schüler nehmen im Austausch mit anderen Bilder bewusst wahr und lernen sie als vielfältige Form-Inhalts-Gefüge zu begreifen. Sie werden für die Mehrdeutigkeit von Bildern sensibilisiert und versuchen unterschiedliche Sichtweisen darauf wahrzunehmen und diese nachzuvollziehen.

### **Malen**

Der Bereich Malen beinhaltet malerische Gestaltungsformen mit farbigem Material auf Oberflächen in verschiedenen Wirkungs- und Funktionszusammenhängen.

Oftmals nutzen Schülerinnen und Schüler im Alltag bereits malerische Gestaltungsweisen im Bild als Ausdrucksmöglichkeit oder um Erscheinungsformen und Gegenstände in ihrer Umwelt farbig festzuhalten. Möglicherweise präferieren sie beim Malen bestimmte Farben und setzen Farbe affektiv und intuitiv als Gestaltungsmittel ein.

Auf diesen Erfahrungen aufbauend sollen Malwerkzeuge (wie Finger, Pinsel, Schwämme), Auftragstechniken (wie Pinseln, Tupfen, Spritzen), vielfältige Malgründe und verschiedene farbige Materialien (Wasserfarben, Acrylfarben, Farbkreiden, Farbstifte, Naturfarben) erforscht werden. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Veränderbarkeit und Wirkung von Farben (deren Mischung, Auftrag und Beziehung zueinander) zu erproben und zu beschreiben. Einsichten in die vielfältigen Möglichkeiten des Farbeinsatzes sowie das wachsende Repertoire malerischer Gestaltungsmittel kann die Schülerinnen und

Schüler beim Ausdruck zunehmend komplexerer eigener Gestaltungsideen und -bedürfnisse unterstützen.

### **Zeichnen und Drucken**

Im Bereich Zeichnen und Drucken sollen wirkungs- und funktionsbezogen grafische Spuren erzeugt, Strukturen dargestellt, Flächen voneinander abgegrenzt, Figur und Grund in Beziehung gesetzt werden.

Die Zeichnung nutzen Schülerinnen und Schüler vielfach, um ihre Wirklichkeit, ihre Ideen, Wünsche, Träume und Gedanken wahrzunehmen, zu verarbeiten, zu verstehen, zu verändern und neu zu gestalten.

An diese individuellen Ausdrucksbedürfnisse und alltagsgemäßen Darstellungsschemata anknüpfend sollen im Bereich Zeichnen und Drucken zeichnerische Verfahren (wie Zeichnen, Frottieren, Schraffieren; mit Bleistift, Kohle, Feder, Kreide), druckgrafische Verfahren (wie Abklatschen, Stempeln, Hoch- und Flachdruckverfahren) und Elemente der Schriftgestaltung für die Darstellung eigener Bildideen erarbeitet und weiterentwickelt werden.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Druckverfahren ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die besonderen Ausdrucksqualitäten im Rahmen von z. B. Vervielfältigungs- und Zufallsverfahren zu erproben und zu bewerten. Sie können befähigt werden Bezüge zwischen Motiv, Drucktechnik, Ausdruck und Wirkung herzustellen.

### **Plastizieren und Montieren**

Der Bereich Plastizieren und Montieren beinhaltet dreidimensionale Gestaltungsformen in verschiedenen Wirkungs- und Funktionszusammenhängen.

Oftmals plastizieren und montieren Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag intuitiv oder planvoll. Hierbei sind sensomotorisches Erleben und räumliche Erfahrung eng miteinander verbunden.

An diese Vorerfahrungen anknüpfend sollen im Bereich Plastizieren und Montieren vielfältige Materialien (wie Modelliermasse, Alltags- und Naturgegenstände), Werkzeuge sowie Verbindungen (wie Kleben, Verdrahten, Stecken) erforscht und der Umgang mit ihnen weiterentwickelt werden. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das Erproben und Beschreiben von spezifischen Materialeigenschaften; Bearbeitungsmöglichkeiten (wie Formen, Schneiden, Abtragen), Statik, Volumen und Gliederung. Sie können Sicherheit in der Verwendung dreidimensionaler Gestaltungstechniken gewinnen und diese zunehmend zielgerichtet für die Umsetzung eigener Gestaltungsvorhaben auswählen.

### **Agieren und Inszenieren**

Der Bereich Agieren und Inszenieren beinhaltet das Spiel mit dem eigenen Körper, mit Figuren und Alltagsgegenständen in verschiedenen Wirkungs- und Funktionszusammenhängen. Hierbei sind die Aspekte Aktion und Interaktion von zentraler Bedeutung.

In ihrem Alltag erleben, erproben oder inszenieren Schülerinnen und Schüler häufig sich und ihren Körper im Zusammenspiel mit Räumen, Objekten, Figuren, Materialien und dem Gegenüber. Dabei können sie Erfahrungen, Träume, Fantasien und Wünsche verarbeiten und in verschiedene Rollen schlüpfen.

An diese Vorerfahrungen anknüpfend sollen Schülerinnen und Schüler je nach Spielform verschiedene Ausdrucksmittel (wie Mimik, Gestik, Körperhaltung, Bewegung, Sprache, Licht, Geräusche und Musik) erproben, verändern, erfinden und mit ihnen improvisieren. Sie können daraus eigene Aktionen, Szenen und Inszenierungen entwickeln

### **Fotografieren und Filmen**

Der Bereich Fotografieren und Filmen beinhaltet die wirkungs- und funktionsbezogene Auseinandersetzung mit analogen und digitalen (Bewegt-)Bildern.

(Bewegt-)Bilder gehören zu den alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Häufig fotografieren und filmen sie sich, andere und Szenen mit digitalen Kameras, verändern mit einfachen Apps Fotos und navigieren sich durch virtuelle Bildwelten.

An die unterschiedlichen Vorerfahrungen anknüpfend sollen Schülerinnen und Schüler im Bereich Fotografieren und Filmen digitale Werkzeuge, Gestaltungsmöglichkeiten (wie digitale Fotografie, Film, Animation) und Bildmittel (wie Kameraperspektive, Ausschnitt, Format, Figur-Grund-Bezug) spielerisch erproben. Diese können sie wirkungs- und funktionsbezogen beim Fotografieren und Filmen zum Beispiel zur Darstellung eigener Szenen, Selbstinszenierungen, für Dokumentationen und Präsentationen untersuchen. Hierbei greifen analoge und digitale Gestaltungsmöglichkeiten ineinander und können zur Reflexion eigener Wahrnehmungsgewohnheiten führen. Einsichten in die Manipulierbarkeit von Wirklichkeit und die Wirkung und Veränderbarkeit vorgefundener Bilder werden ermöglicht.

### **Textiles Gestalten**

Der Bereich Textiles Gestalten beinhaltet die Auseinandersetzung mit textilen Materialien und Produkten, die Herstellung und Gestaltbarkeit textiler Flächen und Hüllen sowie die Realisation eigener Gestaltungsideen in verschiedenen Wirkungs- und Funktionszusammenhängen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen in der Regel aus ihrem Alltag verschiedene Erscheinungsformen von Textilien und erproben häufig deren Gestalt- und Veränderbarkeit im kindlichen Spiel zum Beispiel beim Verkleiden, Bau von Höhlen und Verstecken.

Daran anknüpfend sollen im Bereich Textiles Gestalten textile Materialien (wie Fäden, Stoffe), Textilien aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen (wie Kleidung, Wohnen, Spiel, Arbeitswelt, Kunst und Design) sowie deren natürliche bzw. chemische Herkunft und Gestaltbarkeit (wie Knoten, Flechten; Reißen; Verhüllen, Upcyclen, Verkleiden) erkundet werden.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

| <b>Bilder betrachten und verstehen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• betrachten mit Hilfe individueller Zugänge differenziert und beschreiben ihre Sinneseindrücke (Optik, Haptik, Akustik),</li> <li>• benennen und vergleichen subjektive Wahrnehmungen, Emotionen und Assoziationen bei der Betrachtung von Bildern bezogen auf eine leitende Fragestellung,</li> <li>• beschreiben ausgewählte Bilder aspektgeleitet und formulieren erste Deutungsansätze – auch als Denkanstoß für eigene Gestaltungsideen,</li> <li>• vergleichen Bilder aus verschiedenen Zeiten sowie Kulturen und beschreiben Unterschiede,</li> <li>• äußern sich fremden Sichtweisen, Gestaltungsprozessen und -produkten gegenüber wertschätzend und sachbezogen,</li> <li>• erstellen und begründen angeleitet Dokumentations-/ Präsentationsformen für Produkte und Prozesse.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben und strukturieren Sinneseindrücke auf Basis individueller Zugänge (Optik, Haptik, Akustik) und bewerten sie bezogen auf eine leitende Fragestellung,</li> <li>• begründen ihre subjektiven Wahrnehmungen, Emotionen und Assoziationen und erklären Zusammenhänge bezogen auf eine leitende Fragestellung,</li> <li>• untersuchen und deuten ausgewählte Bilder hinsichtlich Inhalt, bildnerischer Mittel, Funktionen und Strategien – auch als Impulsgeber für eigene Gestaltungsvorhaben,</li> <li>• erforschen Bilder hinsichtlich biografischer, gesellschaftlicher sowie kultureller Zusammenhänge und stellen Bezüge zu eigenen Gestaltungsideen her,</li> <li>• vergleichen eigene Sichtweisen, Gestaltungsprozesse und -produkte mit denen anderer und beurteilen das Anregungspotenzial für das eigene Arbeiten,</li> <li>• planen und realisieren kriteriengeleitet Dokumentations-/ Präsentationsformen (Ausstellungen, Inszenierungen) für Produkte und Prozesse.</li> </ul> |

| <b>Malen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln Farben und farbige Materialien aus Alltag, Kunst und Natur und stellen begründet eigene Ordnungen her,</li> <li>• experimentieren mit Malwerkzeugen (Finger, Pinsel, Schwämme), Auftragstechniken (Pinseln, Tupfen, Spritzen) sowie verschiedenen farbigen Materialien (Wasserfarben, Acrylfarben, Farbkreiden, Farbstifte) und benennen Besonderheiten,</li> <li>• stellen experimentell neue Farbtöne zum Malen her und beschreiben Entstehungsprozesse sowie Wirkungen,</li> <li>• ergänzen durch malerische Veränderungen farbige Spuren und Formen (auch aus eigenen Bildausschnitten) entsprechend ihrer Assoziationen,</li> <li>• realisieren themenorientiert individuelle Bildideen durch den Einsatz malerischer Gestaltungsmittel und Werkzeuge.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben und kategorisieren Farben und farbige Materialien aus Alltag, Kunst und Natur hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Wirkungen,</li> <li>• experimentieren mit Farbaufträgen (deckend, lasierend), Untergründen, Farbherstellung (Erd-/ Pflanzenfarben) sowie Farbbeziehungen (hell-dunkel, warm-kalt) und erläutern Bezüge zwischen spezifischem Einsatz und Wirkungsweisen,</li> <li>• experimentieren beim Malen mit Farbmischungen (Sekundärfarben, Aufhellung, Trübung) und erläutern Bezüge zwischen Mischergebnissen, Entstehungsprozessen sowie Farbwirkungen,</li> <li>• deuten durch malerische Veränderungen (Ergänzen, Reduzieren) farbige Spuren, Formen und Farbverläufe (auch aus eigenen Bildausschnitten) um,</li> <li>• entwickeln und realisieren wirkungs- und funktionsbezogen individuelle bildnerische Absichten durch den gezielten Einsatz malerischer Gestaltungsmittel und Werkzeuge.</li> </ul> |

| <b>Zeichnen und Drucken</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase  | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4  |
| Die Schülerinnen und Schüler  | Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln grafische Spuren und Strukturen aus Alltag, Kunst und Natur und stellen begründet eigene Ordnungen her,</li> <li>• experimentieren mit unterschiedlichen zeichnerischen und druckgrafischen Mitteln (Punkt, Linie, Struktur), Werkzeugen (Finger, Bleistift, Kreide, Pinsel, Stempel), grafischen Verfahren (Zeichnen, Stempeln, Abklatschen, Frottieren) und benennen Besonderheiten,</li> <li>• ergänzen grafische Spuren und Strukturen (auch aus eigenen Bildausschnitten) entsprechend ihrer Assoziationen zeichnerisch,</li> <li>• entwickeln eigene Bildzeichen (Mensch, Tier, Raum) bei der Realisation ihrer Bildabsichten weiter,</li> <li>• realisieren themenorientiert individuelle Bildideen durch den Einsatz zeichnerischer und druckgrafischer Gestaltungsmittel sowie Verfahren,</li> <li>• entwickeln themenorientiert individuelle Schriftgestaltungen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kategorisieren grafische Spuren und Strukturen aus Alltag, Kunst und Natur und beschreiben ihre Entstehung und Wirkung,</li> <li>• experimentieren mit unterschiedlichen zeichnerischen und druckgrafischen Mitteln (Punkt, Linie, Struktur), Werkzeugen (Stifte, Kohle, Feder, Kreide, selbst hergestellte Werkzeuge und Druckstöcke), grafischen Verfahren (Schraffieren, Hoch-/ Flachdruck) sowie Untergründen und erläutern Bezüge zwischen technischem Vorgehen und Wirkungen,</li> <li>• deuten grafische Spuren und Strukturen (auch aus eigenen Bildausschnitten und Druckergebnissen) um und verändern diese (durch Ergänzen, Zusammenfügen, Reduzieren),</li> <li>• stellen Sachverhalte, Beziehungen sowie Bewegungen dar (Figur-Grund-Bezug, Flächenabgrenzung, Überlappung) und vergleichen individuelle Lösungswege,</li> <li>• realisieren individuelle Bildideen durch den wirkungs- und funktionsbezogenen Einsatz zeichnerischer und druckgrafischer Gestaltungsmittel sowie Verfahren,</li> <li>• gestalten wirkungs- und funktionsbezogen individuelle grafische Zeichen- und Schriftsysteme (Schriftzeichen, Piktogramme).</li> </ul> |

| <b>Plastizieren und Montieren</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase   | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4   |
| Die Schülerinnen und Schüler   | Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln verschiedene Alltags- sowie Naturmaterialien und beschreiben Materialeigenschaften (hinsichtlich Haptik, Optik, Gebrauch),</li> <li>• experimentieren mit Bearbeitungs- und Verbindungsmöglichkeiten (Formen, Schneiden, Abtragen; Verdrahten, Kleben, Zusammenstecken) von unterschiedlichen Materialien und beurteilen Wirkungen sowie die Eignung von Werkzeugen (Schere, Zange, Säge),</li> <li>• realisieren themenorientiert Plastiken sowie Montagen (Alltagsmaterial) und beurteilen den Einsatz von Materialien, Werkzeugen und Materialverbindungen,</li> <li>• deuten Fundstücke aus Alltag und Natur um und ergänzen diese entsprechend ihrer Assoziationen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen unterschiedliche Alltags- und Naturmaterialien hinsichtlich ihrer Eigenschaften (Haptik, Optik), Verwendungsmöglichkeiten und Ausdrucksqualitäten,</li> <li>• erproben beim Plastizieren und Montieren unterschiedliche Materialien, Werkzeuge (Schere, Säge, Zange), Materialbearbeitungen sowie Materialverbindungen und beurteilen Zusammenhänge von technischem Vorgehen, Eignung (Stabilität) und Wirkungen (u. a. in Bezug auf Raum),</li> <li>• entwerfen und realisieren zielgerichtet Plastiken (Modelliermasse) sowie Montagen und beurteilen den Einsatz von Materialien, Werkzeugen und Materialverbindungen hinsichtlich Absicht und Wirkung,</li> <li>• verändern zielgerichtet – entsprechend einer Umdeutung, Irritation oder Neuerfindung – Alltagsgegenstände.</li> </ul> |

| <b>Agieren und Inszenieren</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erproben Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers und von Figuren hinsichtlich Mimik, Gestik, Körperhaltung, Bewegung und Zusammenspiel,</li> <li>• experimentieren mit Möglichkeiten der Veränderung der eigenen Person (Verkleiden), von Alltagsgegenständen und Räumen (Licht, Geräusche) und erläutern deren Wirkungen,</li> <li>• improvisieren und beurteilen Spielszenen mit dem Körper sowie mit Figuren hinsichtlich Absicht und Wirkung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erproben und beurteilen in der jeweiligen Spielform Ausdrucksmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Sprache, Bewegung im Raum und Zusammenspiel) für Gefühle, Stimmungen, Eigenschaften und Charaktere,</li> <li>• experimentieren mit Wirkzusammenhängen von Verkleidung, Masken, Alltagsgegenständen, Licht, Geräuschen und Musik mit Blick auf eine bestimmte Intention,</li> <li>• entwickeln – im Diskurs über Absicht und Wirkung szenischer Ausdrucksmittel – eigene (Spiel-)Szenen und realisieren diese.</li> </ul> |

| <b>Fotografieren und Filmen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln und ordnen themenbezogen unterschiedliche Fotos und beschreiben angeleitet Bezüge zwischen Bildmitteln (Ausschnitt, Kameraperspektive, Format) und Wirkungen,</li> <li>• experimentieren u. a. in der digitalen Fotografie mit Bildmitteln (Ausschnitt, Kameraperspektive, Format, Figur-Grund-Bezug) und beschreiben Wirkungen,</li> <li>• realisieren u. a. mittels digitaler Fotografie themenorientiert individuelle Bildideen durch den Einsatz bekannter Bildmittel.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen themenbezogen unterschiedliche Fotos sowie Filmsequenzen und erklären Bezüge zwischen Bildmitteln, Wirkungen und inhaltlichen Funktionen (u. a. Werbung),</li> <li>• experimentieren mit Bildmitteln (u. a. Perspektive) und untersuchen Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Werkzeuge in Foto und Film im Hinblick auf Wirkungs- und Funktionszusammenhänge,</li> <li>• entwickeln und realisieren wirkungsbezogen zu eigenen Ideen digitale Bewegtbilder (Animation).</li> </ul> |

| <b>Textiles Gestalten</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln und sortieren verschiedene textile Materialien nach unterschiedlichen Kriterien (u. a. Haptik und Gebrauch) und beschreiben ihre Wahrnehmungen,</li> <li>• experimentieren mit textilen Materialien (Fäden, Stoffe) und erproben deren Gestaltbarkeit (Knoten, Flechten; Reißen),</li> <li>• entwickeln und realisieren – ausgehend von spezifischen Materialeigenschaften – individuelle Gestaltungsideen (Verkleiden, Herstellen von Spielobjekten, Gestalten von Räumen).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen textile Materialien (Rohstoffe und Produkte) hinsichtlich spezifischer Material- und Ausdrucksqualitäten sowie Funktionen,</li> <li>• experimentieren mit einfachen flächenbildenden Verfahren und entwickeln sie in eigenen Gestaltungszusammenhängen weiter,</li> <li>• realisieren mit textilen und nichttextilen Materialien individuelle Gestaltungsideen, auch hinsichtlich einer Kontextveränderung (Upcyclen, Verhüllen).</li> </ul> |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- (gestaltung-)praktische Beiträge (z. B. bildnerische Gestaltungsprodukte – sowohl Endergebnisse als auch Zwischenprodukte – wie Entwürfe, Skizzen und Ergebnisse experimenteller Verfahren, gestaltungspraktische Untersuchungen innerhalb komplexerer Aufgabenzusammenhänge, bildnerische Beiträge zum Unterricht wie Materialsammlungen und Werkbegleitbücher, mediale Produkte wie Erklärvideos),
- mündliche Beiträge (z. B. im Kontext von Unterrichtsgesprächen sowie Reflexionen im Prozess der Bildfindung, in arbeitsbegleitenden Gesprächen in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, bei Präsentationen),
- schriftliche Beiträge (z. B. individuell oder kooperativ erstellte Arbeitsergebnisse, erläuternde Skizzen und Notizen zu Ideen, Hefte, Mappen, beschriftete bzw. kommentierte Sammlungen, Plakate, Portfolios, Informationsrecherchen, Dokumentationen)

des eigenen Lernweges wie Lerntagebücher und Lernberichte, Selbsteinschätzungen wie Zielscheiben und Fragebögen).

## Lehrplan Mathematik

## **Inhalt**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Aufgaben und Ziele .....</b>                       | <b>73</b> |
| <b>2 Bereiche und Kompetenzerwartungen .....</b>        | <b>76</b> |
| 2.1 Kompetenzbereiche (Prozesse)                        | 78        |
| 2.2 Inhalte   | 79        |
| 2.3 Kompetenzerwartungen                                | 82        |
| 2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzerwartungen              | 82        |
| 2.3.2 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte | 85        |
| <b>3 Leistungen fördern und bewerten.....</b>           | <b>95</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Den Aufgaben und Zielen des Mathematikunterrichts und dem Wesen der Mathematik wird in besonderer Weise eine Konzeption gerecht, in der das **Mathematiklernen durchgängig als konstruktiver, entdeckender Prozess** verstanden wird. Der Unterricht ermöglicht einen aktiven Kompetenzerwerb durch ergiebige Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus. Fehler sind häufig Konstruktionsversuche auf der Basis vernünftiger Überlegungen und liefern wertvolle Einsichten in die mathematikbezogenen Denkweisen der Schülerinnen und Schüler. Die Wirkung des Mathematikunterrichts entfaltet sich in der individuellen Auseinandersetzung mit fachlichen Strukturen ebenso wie in der wechselseitigen Verständigung und Kooperation darüber.

Der Mathematikunterricht der Grundschule greift die frühen mathematischen Erfahrungen der Kinder auf, vertieft und erweitert sie. Im Laufe der Grundschulzeit werden grundlegende mathematische Inhalte, Aufgaben und Darstellungsmittel immer wieder auf verschiedenen Niveaus angesprochen und somit kontinuierlich angereichert, ausdifferenziert und miteinander verknüpft. Auf diese Weise wird die Grundlage für das weiterführende schulische Mathematiklernen und für die lebenslange Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen des täglichen Lebens geschaffen.

Die Prinzipien der Anwendungsorientierung und der Strukturorientierung bringen die Beziehungshaltigkeit der Mathematik zum Ausdruck. Anwendungsorientierung meint einerseits, dass mathematische Vorerfahrungen aus lebensweltlichen Situationen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Andererseits werden Einsichten über die Realität mithilfe mathematischer Methoden neu gewonnen, erweitert und vertieft. Das Prinzip der Strukturorientierung unterstreicht, dass mathematische Aktivität häufig im Finden, Fortsetzen, Beschreiben und Begründen von Mustern besteht. So trägt der Mathematikunterricht zu einem Verständnis von Mathematik als die Wissenschaft der Muster und Strukturen bei.

Der verständnisorientierte Erwerb mathematischer Begriffe und Verfahrensweisen ist das Fundament des Mathematikunterrichts. Insbesondere im Anfangsunterricht wird darauf geachtet, dass die Lernenden sowohl ein tragfähiges Zahl- als auch Operationsverständnis, ein gesichertes Stellenwertverständnis sowie nicht-zählende Rechenstrategien erwerben können.

Mathematik ist ohne Darstellungen nicht (be-)greifbar, sodass neben dem Einsatz verschiedener Darstellungsformen (Handlungen mit Material, bildliche Darstellungen, Sprache und mathematische Symbole) auch deren wechselseitige Vernetzung, nicht nur in Einführungsphasen, unabdingbar ist. Darstellungsmittel sind zudem eine Kommunikations- und Argumentationshilfe für das Veranschaulichen von Denkwegen und das Sichtbarmachen von mathematischen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten.

Mithilfe geeigneter Handlungsmaterialien oder bildlicher Darstellungen führen die Lernenden beim grundlegenden Üben (gedankliche) Operationen aus. Vernetzendes Üben dient der Geläufigkeit und der Beweglichkeit. Es sichert und vertieft vorhandenes Wissen und Können, indem Beziehungen zwischen Zahlen und Operationen bewusst thematisiert werden. Das automatisierende bzw. die Geläufigkeit sichernde Üben baut letztendlich auf einer sicheren Verständnisgrundlage auf. Entdeckendes Üben thematisiert Muster und Strukturen im Rahmen ergiebiger Aufgabenstellungen und bietet somit besondere Optionen zur Förderung der prozessbezogenen Kompetenzen.

Für die Entwicklung mathematischen Verständnisses ist es gleichermaßen bedeutsam, dass die Lehrkraft den Erwerb sowohl der inhaltlichen als auch der prozessbezogenen Kompetenzen kontinuierlich unterstützt. Beide Bereiche bedingen einander.

Darüber hinaus trägt besonders ein an den prozessbezogenen Kompetenzen ausgerichteter Unterricht dazu bei, dass die Lernenden eine positive Einstellung zur Mathematik behalten oder entwickeln. Sie verfügen über Interesse an mathematischen Phänomenen, Motivation, Ausdauer und Konzentration im Prozess des mathematischen Arbeitens, die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten sowie Einsicht in den Nutzen des Gelernten.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Mathematik einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Mathematik die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenzen), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Kompetenzbereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Prozesse zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.

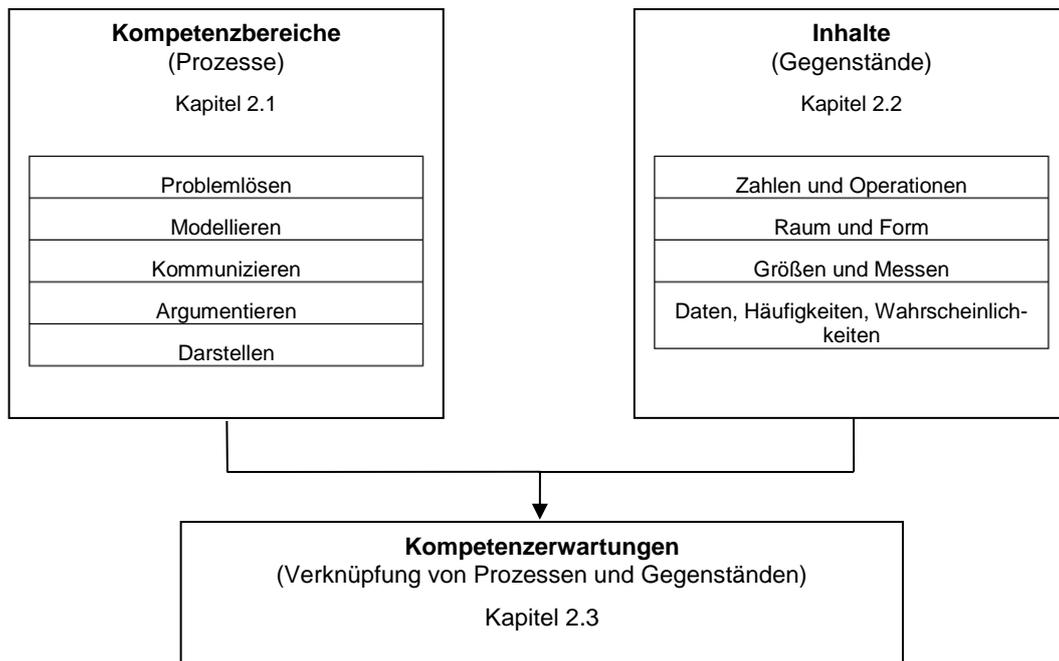
*Inhalte* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen in der Regel um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.



Die Abbildung gibt einen Überblick über die Kompetenzbereiche (Prozesse) und Inhalte des Mathematikunterrichts in der Grundschule. Die Kompetenzbereiche entfalten sich in prozessbezogenen Kompetenzerwartungen bis zum Ende von Klasse 4. In Verbindung mit den mathematischen Inhalten werden sie in fachliche Kompetenzen für das Ende der Schuleingangsphase und zum Ende von Klasse 4 konkretisiert. Die Kompetenzen und Inhalte sind für den gesamten Mathematikunterricht sowie für die Orientierung in der Lebenswirklichkeit auch über die Primarstufe hinaus von fundamentaler Bedeutung.

Prozesse und Inhalte sind untrennbar miteinander und auf vielfältige Weise verwoben. Kompetenzen werden in der aktiven Auseinandersetzung mit konkreten Lerninhalten erworben und weiterentwickelt.

Die Kompetenzbereiche und die ihnen zugeordneten Inhalte sind verbindlich. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die ausgewiesenen Kompetenzerwartungen nachhaltig erreichen können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken Prozesse und Inhalte für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

Dem Erkennen und Nutzen von Mustern und Strukturen kommt eine wesentliche Rolle im Mathematikunterricht zu. Muster und Strukturen bestimmen häufig einzelne Themenbereiche und können zur Verdeutlichung zentraler mathematischer Grundideen genutzt werden. Von daher werden sie im Folgenden nicht als eigener inhaltsbezogener Bereich ausgewiesen, sondern sind integraler Bestandteil des gesamten Mathematikunterrichts.

## 2.1 Kompetenzbereiche (Prozesse)

Die Entwicklung der für das Fach Mathematik angestrebten mathematischen Grundbildung erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse, die den untereinander vernetzten Kompetenzbereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

**Problemlösen – Erkunden, Lösen, Reflektieren**

Die Schülerinnen und Schüler erkunden Aufgabenstellungen eigenständig. Dabei entwickeln sie Ideen für mögliche Vorgehensweisen, wählen geeignete (digitale) Werkzeuge aus, probieren zunehmend systematisch, beschreiben und bewerten unterschiedliche Vorgehensweisen, nutzen Zusammenhänge und übertragen sie auf ähnliche Aufgabenstellungen.

**Modellieren – Strukturieren, Mathematisieren, Interpretieren**

Die Schülerinnen und Schüler wenden Mathematik auf konkrete Aufgabenstellungen aus ihrer Lebenswirklichkeit an. Dabei erfassen sie Sachsituationen, übertragen sie in ein mathematisches Modell und bearbeiten sie mithilfe mathematischer Kompetenzen, auch unter Nutzung digitaler Werkzeuge. Ihre Lösung beziehen sie anschließend wieder auf die Sachsituation.

**Kommunizieren – Beschreiben, Dokumentieren, Kooperieren**

Die Schülerinnen und Schüler stellen Denkprozesse oder Vorgehensweisen angemessen und nachvollziehbar dar und tauschen sich darüber mit anderen aus. Sie kommunizieren im Unterricht über mathematische Gegenstände und Beziehungen in der Umgangssprache und zunehmend auch in der Unterrichtssprache mit fachspezifischen Begriffen. Sie arbeiten mit anderen sachbezogen zusammen und halten sich dabei an Verabredungen und Regeln.

**Argumentieren – Vermuten, Begründen, Überprüfen**

Die Schülerinnen und Schüler stellen begründet Vermutungen über mathematische Zusammenhänge unterschiedlicher Komplexität an und erklären Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten (sprachlich, handelnd, zeichnerisch). Sie hinterfragen Vermutungen, Aussagen oder Begründungen.

**Darstellen – Verstehen, Verwenden, Vernetzen**

Die Schülerinnen und Schüler verstehen eingeführte Darstellungen, verwenden diese und selbst entwickelte Darstellungen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen und Dokumentation mathematischer Beziehungen und zur übersichtlichen Repräsentation von Informationen. Dies geschieht sowohl verbal in mündlicher oder schriftlicher Form als auch durch den Einsatz von anderen Darstellungsformen. Sie übertragen eine Darstellung in eine andere und sie vergleichen und bewerten Darstellungen.

## 2.2 Inhalte

Kompetenzen sind immer an fachliche Inhalte gebunden. Die mathematische Grundbildung soll deshalb mit Blick auf die nachfolgenden Inhalte bis zum Ende der Klasse 4 entwickelt werden. Aspekte der Algebra werden bei Zahlen und Operationen thematisiert und Aspekte des Funktionalen Zusammenhangs vorrangig im Rahmen von Größen und Messen sowie Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten behandelt.

### Zahlen und Operationen

Auf der Grundlage eines tragfähigen Zahl- und Operationsverständnisses entwickeln die Schülerinnen und Schüler Sicherheit im Verständnis und in der Ausführung der unterschiedlichen Rechenmethoden (schnelles Kopfrechnen, Zahlenrechnen, Ziffernrechnen, überschlagendes Rechnen). Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Rahmen der Rechenmethoden individuelle Rechenstrategien und wählen diese für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen flexibel aus.

Schwerpunkte sind

- Zahlverständnis,
- Operationsverständnis,
- schnelles Kopfrechnen,
- Zahlenrechnen,
- Ziffernrechnen,
- überschlagendes Rechnen und
- flexibles Rechnen.

### Raum und Form

Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Raumorientierung und ihre Raumvorstellung und sammeln durch handelnden Umgang Grunderfahrungen zu Eigenschaften und Maßen von ebenen Figuren und Körpern (z. B. Umfang und Flächeninhalt), zu den Auswirkungen geometrischer Operationen und zu geometrischen Eigenschaften wie Symmetrie. Sie entwickeln gezielt ihre zeichnerischen Fertigkeiten.

Schwerpunkte sind

- Raumorientierung und Raumvorstellung,
- ebene Figuren,
- Körper,
- Symmetrie und

- Zeichnen.

#### Größen und Messen

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.

Schwerpunkte sind

- Größenvorstellungen und Umgang mit Größen sowie
- Sachsituationen.

#### Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten

Die Schülerinnen und Schüler erheben Daten und stellen sie unterschiedlich dar. Sie bewerten sie in Bezug auf konkrete Fragestellungen und schätzen die Wahrscheinlichkeit einfacher Ereignisse ein.

Schwerpunkte sind

- Daten und Häufigkeiten sowie
- Wahrscheinlichkeiten.

Kinder können die fachlichen Kompetenzen im Mathematikunterricht dann erfolgreich erwerben, wenn sie grundlegende Vorläuferfähigkeiten erworben haben. Sofern Kinder diese beim Schuleintritt nur teilweise oder unzureichend mitbringen, müssen diese zunächst aufgebaut werden, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu gewährleisten.

Die im Weiteren ausgewiesenen Kompetenzerwartungen bauen auf Vorläuferfähigkeiten auf, die sich u. a. auf

- Mathematik im Alltag entdecken und erforschen,
  - mathematische Situationen darstellen und darüber sprechen,
  - kreativ sein und Probleme mithilfe der Mathematik lösen
- sowie
- Anzahlen bis 4 simultan erfassen,
  - unstrukturierte Anzahlen durch Abzählen ermitteln,
  - Mengen vergleichen (mehr, weniger, größer, kleiner, gleich), Mengeninvarianz, Eins-zu-Eins-Zuordnung,
  - die Zahlenwortreihe bis 10 vorwärts aufsagen, den Richtungsbegriff rückwärts erkennen,
  - räumliche Beziehungen benennen (u. a. oben, unten, vorne, hinten),
  - Unterschiede oder Ähnlichkeiten wahrnehmen, klassifizieren, sortieren, Muster erkennen,
  - einfache geometrische Formen (Kreis, Dreieck, Viereck) erkennen,
  - Teilfiguren in einem komplexen Hintergrund erkennen und isolieren (Figur-Grund-Wahrnehmung) sowie
  - Seheindrücke und Handbewegungen koordinieren (Auge-Hand-Koordination)
- beziehen.

Diese Vorläuferfähigkeiten werden in der Schule aufgenommen und individuell weiterentwickelt.

## 2.3 Kompetenzerwartungen

In den fünf Kompetenzbereichen werden die für das Fach charakteristischen Prozesse Problemlösen, Modellieren, Kommunizieren, Argumentieren und Darstellen mit verbindlichen Kompetenzerwartungen dargestellt.

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen. Dabei werden zu allen Kompetenzbereichen (Prozessen) zunächst prozessbezogene Kompetenzerwartungen aufgeführt. Anschließend werden Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte formuliert.

### 2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzerwartungen

Die Entwicklung der prozessbezogenen Kompetenzen ist von der Schuleingangsphase an kontinuierlich zu fördern. Sie sind im Unterrichtsalltag in vielfältiger Weise miteinander verwoben und werden nicht isoliert voneinander erworben.

| <b>Problemlösen</b>   |
|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4  |
| Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen die relevanten Informationen von Aufgabenstellungen mit eigenen Worten,</li><li>• stellen Fragen zu den Aufgabenstellungen und nutzen Vorerfahrungen zum Verständnis der Aufgabenstellungen,</li><li>• wählen für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen geeignete Werkzeuge und (digitale) Hilfsmittel aus,</li><li>• entwickeln Ideen für mögliche Vorgehensweisen und gehen dabei sukzessiv strukturiert (auch algorithmisch) vor,</li><li>• verwenden Hilfsmittel, Strategien und Forscherfragen zur Problemlösung,</li><li>• bearbeiten Aufgabenstellungen eigenständig und im Austausch mit anderen,</li><li>• überprüfen Ergebnisse auf Plausibilität, um ggf. Fehler finden und korrigieren zu können,</li><li>• übertragen Zusammenhänge auf ähnliche Sachverhalte und eigene Aufgabenstellungen, u. a. durch Variation oder Fortsetzung von gegebenen Aufgaben,</li><li>• beschreiben, vergleichen und bewerten verschiedene Vorgehensweisen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</li></ul> |

## **Modellieren**

Kompetenzerwartungen am Ende  
der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen realen oder simulierten Sachsituationen die für die Bearbeitung relevanten Informationen,
- artikulieren im Rahmen von realen oder simulierten Sachsituationen eigene Fragestellungen (u. a. in Form von Rechengeschichten, Gleichungen, Tabellen oder Zeichnungen),
- verarbeiten gewonnene relevante Informationen durch Zählen, Messen, Schätzen, Recherchieren mit (digitalen) Medien,
- übersetzen Aufgabenstellungen aus realen oder simulierten Sachsituationen in ein mathematisches Modell,
- nutzen geeignete Darstellungen (u. a. Term, Tabelle, Skizze, Diagramm) auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,
- lösen die Aufgabenstellungen mithilfe eines Modells,
- setzen das Ergebnis wieder zur realen oder simulierten Sachsituation in Beziehung und interpretieren sie als Antwort auf die Aufgabenstellung,
- prüfen die Ergebnisse auf Plausibilität und modifizieren ggf. ihre Vorgehensweise,
- finden zu vorgegebenen mathematischen Modellen passende Problemstellungen.

## **Kommunizieren**

Kompetenzerwartungen am Ende  
der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten anhand von Beispielen,
- erläutern eigene Vorgehensweisen und Ideen verständlich,
- benennen Kriterien guter Beschreibungen und wenden diese an,
- halten ihre Arbeitsergebnisse, Vorgehensweisen und Lernerfahrungen fest,
- präsentieren Lösungswege, Ideen und Ergebnisse mithilfe geeigneter Darstellungsformen und (digitaler) Medien,

- verwenden bei der Darstellung mathematischer Sachverhalte geeignete Begriffe der Unterrichtssprache und der Fachsprache, mathematische Zeichen und Konventionen,
- stellen Lösungswege, Ideen und Ergebnisse für andere nachvollziehbar dar (u. a. im Rahmen von Mathekonferenzen),
- bearbeiten Aufgabenstellungen gemeinsam und halten sich dabei an getroffene Vereinbarungen bzw. Regeln,
- setzen eigene und fremde Standpunkte in Beziehung.

## Argumentieren

Kompetenzerwartungen am Ende  
der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Vermutungen über mathematische (auch algorithmische) Muster und Strukturen an,
- benennen Beispiele für vermutete Zusammenhänge,
- vergleichen mathematische Muster und Strukturen im Hinblick auf Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede,
- bestätigen oder widerlegen ihre Vermutungen anhand von Beispielen,
- erklären allgemeine Überlegungen in Bezug auf Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten anhand von Beispielen,
- begründen ihre Vorgehensweisen nachvollziehbar,
- hinterfragen eigene und fremde Vermutungen oder Aussagen,
- geben Begründungen anderer wieder,
- beurteilen die Nachvollziehbarkeit der Begründungen anderer.

## Darstellen

Kompetenzerwartungen am Ende  
der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- setzen erarbeitete mathematische Zeichen, Tabellen, Diagramme sachgerecht ein,
- setzen die Strukturen von Darstellungen ein (u. a. Kraft der 5, Kraft der 10, Darstellung von Kernaufgaben),
- erklären die Bedeutung von Darstellungen und setzen diese in der abgesprochenen Weise ein,
- setzen (eigene) analoge und digitale Darstellungen für das Bearbeiten von Aufgabenstellungen ein,
- setzen (eigene) analoge und digitale Darstellungen ein zur übersichtlichen Präsentation von Informationen,
- setzen (eigene) analoge und digitale Darstellungen ein zur Verdeutlichung von mathematischen Beziehungen,
- übertragen eine Darstellung in eine andere Darstellung derselben Darstellungsform,
- übertragen eine Darstellung in eine andere Darstellung einer anderen Darstellungsform,
- vergleichen und bewerten Darstellungen.

### 2.3.2 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte

Bezieht man prozessbezogene Kompetenzen und die Inhalte aufeinander, so ergeben sich die nachfolgenden Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte. Sofern Kompetenzerwartungen im Folgenden nicht getrennt nach Schuleingangsphase und Ende Klasse 4 ausgewiesen sind, sollen die Kompetenzen bereits zum Ende der Schuleingangsphase erworben sein und im Unterricht der Klassen 3 und 4 vertieft und abgesichert werden.

#### Zahlen und Operationen

| <b>Zahlverständnis</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zählen im Zahlenraum bis 100 (vorwärts, rückwärts, in Schritten, beliebige Startzahl),</li> <li>• benennen und schreiben Zahlen im Zahlenraum bis 100,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zählen im Zahlenraum bis 1.000.000 (vorwärts, rückwärts, in Schritten, beliebige Startzahl),</li> <li>• benennen und schreiben Zahlen im Zahlenraum bis 1 000 000,</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen Zahlen im Zahlenraum bis 100 unter Anwendung der Struktur des Zehnersystems dar (Prinzip der Bündelung, Stellenwertschreibweise),</li> <li>wechseln bei der Zahldarstellung und der Anzahlerfassung im Zahlenraum bis 100 zwischen den verschiedenen Darstellungsformen (mit Material, bildlich, symbolisch und sprachlich),</li> <li>nutzen Strukturen in Zahldarstellungen zur Anzahlerfassung im Zahlenraum bis 100,</li> <li>ordnen und vergleichen Zahlen im Zahlenraum bis 100,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen Zahlen im Zahlenraum bis 1.000.000 unter Anwendung der Struktur des Zehnersystems dar (Prinzip der Bündelung, Stellenwertschreibweise),</li> <li>wechseln bei der Zahldarstellung und der Anzahlerfassung im Zahlenraum bis 1.000.000 zwischen den verschiedenen Darstellungsformen (mit Material, bildlich, symbolisch, sprachlich),</li> <li>wandeln Zahlen des Dezimalsystems in Zahlen des Binärsystems um und umgekehrt,</li> <li>nutzen Strukturen in Zahldarstellungen zur Anzahlerfassung im Zahlenraum bis 1.000.000,</li> <li>ordnen und vergleichen Zahlen im Zahlenraum bis 1.000.000,</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben Beziehungen zwischen Zahlen und in Zahlenfolgen (u. a. ist der Vorgänger/Nachfolger von, ist die Hälfte/das Doppelte von, ist um x kleiner/größer als).</li> </ul>   |  |

| <b>Operationsverständnis</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>ordnen Situationen des Hinzufügens, Vereinigens, Vergleichens und Additionsaufgaben einander zu,</li> <li>ordnen Situationen des Abziehens, Ergänzens, Vergleichens und Subtraktionsaufgaben einander zu,</li> <li>ordnen Situationen des Wiederholens, Zusammenfassens, Vergleichens und Multiplikationsaufgaben einander zu,</li> <li>ordnen Situationen des Aufteilens und Verteilens und Divisionsaufgaben einander zu,</li> <li>wechseln zwischen verschiedenen Darstellungsformen von Operationen (mit Material, bildlich, symbolisch und sprachlich),</li> </ul> |   |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen und beschreiben Rechengesetze an Beispielen (Kommutativgesetz, Assoziativgesetz, Distributivgesetz, Konstanzgesetz),</li> <li>• nutzen und erklären die Zusammenhänge der Operationen untereinander,</li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• verwenden Fachbegriffe (plus, minus, mal, geteilt).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verwenden Fachbegriffe (Summe, Differenz, Produkt, Quotient, addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren).</li> </ul> |

| <b>Schnelles Kopfrechnen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen Aufgaben zum schnellen Kopfrechnen im Zahlenraum bis 100 (erfassen schnell strukturierte Anzahlen, zerlegen Zahlen bis 10, ergänzen auf Stufenzahlen, rechnen mit Zehnerzahlen, zählen vorwärts und rückwärts in Schritten, verdoppeln und halbieren),</li> <li>• geben die Zahlensätze des kleinen Einpluseins automatisiert wieder und leiten deren Umkehrungen sicher ab,</li> <li>• geben die Kernaufgaben automatisiert wieder und leiten weitere Aufgaben des kleinen Einmaleins daraus ab.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen Aufgaben zum schnellen Kopfrechnen im erweiterten Zahlenraum bis 1.000.000,</li> <li>• geben alle Zahlensätze des kleinen Einmaleins automatisiert wieder und leiten deren Umkehraufgaben sicher ab.</li> </ul> |

## Zahlen und Operationen

| <b>Zahlenrechnen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 unter Ausnutzung von Rechengesetzen und</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen Aufgaben aller vier Grundrechenarten unter Ausnutzung von Rechengesetzen und</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Zerlegungsstrategien mündlich oder halbschriftlich,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rechnen vorteilhaft mithilfe von Zahlbeziehungen (u. a. Nachbarzahlen) und Rechengesetzen (u. a. Kommutativgesetz),</li> <li>• beschreiben (eigene) Rechenwege im Zahlenraum bis 100 für andere nachvollziehbar mündlich oder schriftlich.</li> </ul> | <p>Zerlegungsstrategien mündlich oder halbschriftlich,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rechnen vorteilhaft mithilfe von Zahlbeziehungen und Rechengesetzen bei allen vier Grundrechenarten (u. a. Distributivgesetz, Konstanzgesetz),</li> <li>• beschreiben und bewerten unterschiedliche Rechenwege unter dem Aspekt des vorteilhaften Rechnens im Zahlenraum bis 1.000.000 für andere nachvollziehbar mündlich oder schriftlich.</li> </ul> |
|---|---|

| <b>Ziffernrechnen</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die schriftlichen Rechenverfahren der Addition (auch mit mehreren Summanden), der Subtraktion (mit einem Subtrahenden), der Multiplikation (auch mit mehrstelligen Faktoren) und der Division (durch einstellige Divisoren) mit Verwendung der Restschreibweise, indem sie die einzelnen Rechenschritte der Algorithmen an Beispielen in nachvollziehbarer Weise beschreiben,</li> <li>• führen die schriftlichen Rechenverfahren der Addition, Subtraktion und Multiplikation sicher aus.</li> </ul> |

## Zahlen und Operationen

| <b>Überschlagendes Rechnen</b>   |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben die ungefähre Größenordnung der Ergebnisse von Aufgaben im Zahlenraum bis 100 an,</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben die ungefähre Größenordnung der Ergebnisse von Aufgaben im Zahlenraum bis 1.000.000 an, runden und schätzen dabei mit aufgabenabhängiger Genauigkeit,</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen die Überschlagsergebnisse zu den Aufgabenanforderungen in Beziehung und prüfen sie auf Plausibilität.</li> </ul> |   |

| <b>Flexibles Rechnen</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• entscheiden sich aufgabenbezogen oder nach eigenen Präferenzen für eine Strategie des Zahlenrechnens (stellenweise, schrittweise, Hilfsaufgaben, Kopfrechnen) und berechnen Aufgaben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• entscheiden sich aufgabenbezogen nach eigenen Präferenzen für eine Strategie des Zahlenrechnens oder ein schriftliches Normalverfahren, verwenden ggf. digitale Mathematikwerkzeuge und berechnen Aufgaben.</li> </ul> |

## Raum und Form

| <b>Raumorientierung und Raumvorstellung</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientieren sich nach mündlicher Anweisung im Raum,</li> <li>• beschreiben Wege und Lagebeziehungen (u. a. rechts, links, über, unter, hinter, vor) zwischen konkreten oder bildlich dargestellten Gegenständen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientieren sich nach einem Wegeplan im Raum ,auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> <li>• beschreiben räumliche Beziehungen anhand von u. a. bildhaften Darstellungen, Anordnungen, Plänen und aus der Vorstellung,</li> <li>• verändern die Lage von ebenen Figuren und Körpern in der Vorstellung und</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | benennen das Ergebnis der Bewegung (u. a. Kippbewegungen eines Würfels). |
|--|--|

| <b>Ebene Figuren</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>identifizieren die geometrischen Grundformen (Rechteck, Quadrat, Dreieck, Kreis) und beschreiben diese mit Fachbegriffen (Seite, Ecke, Kante, Fläche),</li> <li>stellen Muster durch Legen und Fortsetzen her, beschreiben sie und erfinden eigene Muster, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> <li>stellen ebene Figuren her durch Legen, Nachlegen und Auslegen, Zerlegen und Zusammensetzen und Vervollständigen, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifizieren weitere ebene Figuren (u. a. Sechseck, Achteck, Parallelogramm) und beschreiben diese mit Fachbegriffen (u. a. senkrecht, waagrecht, parallel, rechter Winkel),</li> <li>stellen Muster durch Fortsetzen her (u. a. Bandornamente, Parkettierungen), beschreiben sie und erfinden eigene Muster, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> <li>bestimmen und vergleichen den Flächeninhalt ebener Figuren und deren Umfang (u. a. durch Auslegen mit Einheitsquadraten oder Zerlegen in Teilstücke) ,auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> <li>erstellen ebene Figuren maßstäblich durch Verkleinern und Vergrößern (u. a. auf Gitterpapier).</li> </ul> |

| <b>Körper</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>identifizieren die geometrischen Körper Würfel, Quader und Kugel (auch in der Umwelt), stellen sie her, sortieren</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifizieren geometrische Körper (u. a. Pyramide, Zylinder), stellen Kör-</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p>sie nach Eigenschaften und beschreiben diese mit Fachbegriffen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen einfache Würfelgebäude ,auch nach Plan her.</li> </ul> | <p>permodelle her, sortieren sie nach geometrischen Eigenschaften und beschreiben diese mit Fachbegriffen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen komplexere Gebäude nach Plan her ,auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> <li>• ordnen Körpern und Bauwerken ihre zweidimensionalen oder dreidimensionalen Darstellungen zu (u. a. Würfelnetze),</li> <li>• bestimmen und vergleichen den Rauminhalt von Körpern mit Einheitswürfeln.</li> </ul> |
|--|--|

| <b>Symmetrie</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren bei einfachen ebenen Figuren Eigenschaften der Achsensymmetrie (u. a. durch Klappen, Durchstechen, Spiegeln mit dem Spiegel).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fertigen symmetrische Figuren an (u. a. Zeichnen von Spiegelbildern auf Gitterpapier, Spiegeln mit einem Doppelspiegel) und nutzen dabei die Eigenschaften der Achsensymmetrie ,auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.</li> </ul> |

| <b>Zeichnen</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeichnen Linien, ebene Figuren und Muster aus freier Hand und mit Hilfsmitteln (u. a. Lineal, Schablone, Gitterpapier).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeichnen Bögen und zueinander parallele oder senkrechte Geraden mit Zeichengeräten (u. a. Zirkel, Geodreieck),</li> <li>• zeichnen ebene Figuren und Bauwerke in Gitter- und Punkterastern.</li> </ul> |

## Größen und Messen

| Größenvorstellung und Umgang mit Größen   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>ermitteln Längen mit Messgeräten (u. a. Lineal, Zollstock) sachlich angemessen,</li> <li>vergleichen und ordnen Längen, Zeitspannen und Geldbeträge,</li> <li>geben Größen von vertrauten Objekten an und schätzen mithilfe von Stützpunktvorstellungen (für 1cm, 1m, 1€),</li> <li>benennen einfache Uhrzeiten (u. a. volle Stunde, halbe Stunde, Viertelstunde, Dreiviertelstunde) auf analogen und digitalen Uhren und stellen diese ein,</li> <li>verwenden die Einheiten für Geldwerte (ct, €), Längen (cm, m), Zeitspannen (Minute, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr) und stellen Größenangaben in unterschiedlichen Schreibweisen dar (umwandeln),</li> <li>rechnen mit Größen (nur ganzzahlige Maßzahlen).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>ermitteln Größen (u. a. Längen, Zeitspannen, Rauminhalte und Gewichte (Masse)) mit geeigneten Messgeräten,</li> <li>vergleichen und ordnen Größen (u. a. Datenmengen, Längen, Gewichte (Masse)),</li> <li>geben Größen von vertrauten Objekten an und schätzen mithilfe von Stützpunktvorstellungen (für 1g, 500g, 1kg, 1t, 1km),</li> <li>benennen Uhrzeiten auf analogen und auf digitalen Uhren und stellen diese ein,</li> <li>verwenden zusätzlich die Einheiten für Längen (mm, km), Zeitspannen (Sekunde), Gewichte (Masse) (g, kg, t), Volumina (ml, l) und Datenmengen (Byte, kB, MB) und stellen Größenangaben in unterschiedlichen Schreibweisen dar (umwandeln),</li> <li>nutzen im Alltag gebräuchliche Bruchzahlen bei Größenangaben und wandeln diese in kleinere Einheiten um (<math>\frac{1}{4}</math>, <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{3}{4}</math>),</li> <li>rechnen mit Größen (auch mit Dezimalzahlen).</li> </ul> |

| <b>Sachsituationen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren zu Spiel- und Sachsituationen sowie zu einfachen Sachaufgaben (u. a. Rechengeschichten oder Bildsachaufgaben) mathematische Fragen und Aufgabenstellungen und lösen sie,</li> <li>• nutzen Bearbeitungshilfen wie Zeichnungen, Skizzen zur Lösung von Sachaufgaben,</li> <li>• formulieren zu vorgegebenen Gleichungen Rechengeschichten oder zeichnen dazu passende Bildsachaufgaben, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren zu realen oder simulierten Situationen (auch in projektorientierten Problemkontexten) und zu Sachaufgaben mathematische Fragen und Aufgabenstellungen und lösen sie,</li> <li>• nutzen selbstständig Bearbeitungshilfen wie Tabellen, Skizzen, Diagramme zur Lösung von Sachaufgaben (u. a. zur Darstellung funktionaler Beziehungen),</li> <li>• begründen, ob Näherungswerte (u. a. Schätzen, Überschlagen) ausreichen oder ein genaues Ergebnis nötig ist,</li> <li>• formulieren Sachaufgaben zu vorgegebenen Modellen (u. a. Gleichungen, Tabellen), auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.</li> </ul> |

### **Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten**

| <b>Daten und Häufigkeiten</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln Daten aus der unmittelbaren Lebenswirklichkeit und untersuchen individuelle Konsumbedürfnisse,</li> <li>• stellen Daten und Häufigkeiten in Diagrammen und Tabellen dar,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen Daten und Häufigkeiten in Diagrammen und Tabellen dar, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge,</li> </ul> |

- entnehmen Kalendern, Diagrammen und Tabellen Daten und interpretieren sie zur Beantwortung von mathemathhaltigen sowie verbraucherrelevanten Fragestellungen,
- strukturieren Daten (unter Berücksichtigung von verbraucherrelevanten Themen) mithilfe von Tabellen, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.

| <b>Wahrscheinlichkeiten</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bestimmen zunehmend systematischer die Anzahl verschiedener Möglichkeiten im Rahmen einfacher kombinatorischer Aufgabenstellungen,</li> <li>• beschreiben die Wahrscheinlichkeit von einfachen Ereignissen (sicher, (un-)wahrscheinlich, (un-)möglich).</li> </ul> |   |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten - sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen und schriftlichen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“**

Schriftliche Arbeiten werden ausschließlich in den Klassen 3 und 4 geschrieben und dienen der schriftlichen Überprüfung von Kompetenzen. Sie sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen können. Zur Bewertung der Leistung sind die Lernausgangslage und der individuelle Fortschritt ebenso bedeutsam wie der bereits erreichte Lernstand. Die schriftlichen Arbeiten bedürfen angemessener Vorbereitung und verlangen klar verständliche Aufgabenstellungen. In ihrer Gesamtheit sollen die Aufgabenstellungen die Vielfalt der im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Arbeitsweisen widerspiegeln.

Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) gelten für die Leistungsbewertung die Regelungen im entsprechenden Runderlass (BASS 14 – 01 Nr. 1).

#### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge (z. B. Beiträge in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen oder im Plenum, Präsentationen, Referate, Mathekonferenzen, Lerngespräche),
- schriftliche Beiträge (z. B. aufgabenbezogene schriftliche Ausarbeitungen, kurze schriftliche Tests, Lernberichte, Pässe, Forscherhefte, Lernplakate, Lerntagebücher, mediale Produkte).

## **Lehrplan Musik**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>100</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>103</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 104        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 106        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>110</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Der Musikunterricht der Primarstufe hat die Aufgabe, die **musikbezogene Handlungs- und Urteilskompetenz** individuell zu fördern. Er leistet innerhalb des Fächerkanons einen wichtigen Beitrag zur persönlichen Entwicklung ästhetischer Sensibilität und Offenheit, kreativen und imaginativen Potenzials, individuellen Ausdrucksvermögens sowie kultureller Identität. Ziel des Musikunterrichts ist es, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren. Im Zentrum stehen Gestaltungs- und Reflexionsprozesse, die sich auf die künstlerisch-ästhetischen Dimensionen von Kultur sowie auf gesellschaftliche und individuelle Erfahrungswelten in Gegenwart und Vergangenheit beziehen. Der Musikunterricht stellt somit ein Kontinuum dar, welches auch seinen spezifischen Beitrag zum Schulleben leistet. Damit einher geht zudem die Förderung von Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit.

Musik ist für Kinder Teil ihrer täglichen Erfahrung, ob unbewusst im Hintergrund und eingebunden in Alltagshandlungen oder in bewusster und empathischer Hinwendung und Nutzung. Dabei stehen verschiedene Arten von Musik unterschiedlicher Zeiten, Kulturen und Zwecke zur Verfügung, sei es durch (digitale) Medien, in Konzerten und Live-Situationen oder in der eigenen Musizierpraxis. Daher soll der Musikunterricht den Kindern ermöglichen, sich in ihren Lebens- und Erfahrungsräumen bewusst auf Musik einzulassen. Sie erleben Musik nicht nur als sozial verbindendes Element, sondern entwickeln durch die Auseinandersetzung mit Musik auch ihr ästhetisches Urteilsvermögen weiter. Indem die Musik in ihrer Vielfalt einbezogen wird, leistet der Musikunterricht einen Beitrag zum interkulturellen sowie inklusiven Lernen. Der Musikunterricht bietet zudem allen Kindern die Chance, sich erfolgreich in die Gemeinschaft einzubringen, da Musik eine Form zwischenmenschlicher Verständigung darstellt.

Vor diesem Hintergrund hat das Fach Musik in der Primarstufe die Aufgabe, an den unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten, individuellen Bedürfnissen und praktischen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Die Kinder werden an ein aktives und selbstbestimmtes Musikmachen und Musikverstehen sowie an einen kritischen Umgang mit Musikmedien herangeführt. Der Abbau von Stereotypen gelingt unter anderem durch geschlechtersensible Lehr- und Lernprozesse, die den Kindern einen individuellen Zugang zur Musik ermöglichen. So werden sie ermutigt, eigene musikalische Vorlieben zu entwickeln. Die Entwicklung musikalischer Kompetenzen vollzieht sich als kumulativer Prozess in Verbindung mit Hörerlebnissen, in kreativen Schaffens- und Ausführungsprozessen und in der Auseinandersetzung mit Musik.

Die Entwicklung musikbezogener Handlungs- und Urteilskompetenz erfolgt in der Regel durch die Vernetzung der in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Bereiche. Die Kompetenzen, die die Kinder im Rahmen der vorschulischen Erziehung und durch außerschulische Alltagserfahrungen erworben haben, werden kontinuierlich erweitert und vertieft. Dabei lassen sich musikalisch-ästhetische und handlungsbezogene Kompetenzen unterscheiden.

*Musikalisch-ästhetische Kompetenzen* sind im besonderen Maße individuell geprägt und lassen sich unter den Aspekten Wahrnehmung, Empathie, Intuition und Körpersensibilität näher beschreiben. Damit entziehen sie sich weitgehend einer Überprüfung.

Zur Wahrnehmung gehört die grundsätzliche Bereitschaft, sich neugierig und aufgeschlossen auf Musik und die durch sie auslösbaren Erlebnispotenziale einzulassen, sowie die Fähigkeit, ihr konzentriert zuzuhören und den durch sie ausgelösten Stimmungen, Emotionen und Assoziationen nachzugehen. Empathie beschreibt in diesem Zusammenhang die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich mit Anteilnahme, Sensibilität und Vorstellungsvermögen auf Musik einzulassen und die eigene Erfahrungswelt für eine Auseinandersetzung mit Musik zu nutzen. Intuition meint subjektive und unabhängig von Reflexionsprozessen getroffene Entscheidungen im Vertrauen auf die eigene Erlebnisfähigkeit. Sie erfordert die Bereitschaft, eigene Erfahrungen, Ideen und Wissen offen und unmittelbar in kreative Prozesse oder in die hörende Auseinandersetzung einzubringen. Körpersensibilität setzt die Bereitschaft voraus, sich auf den eigenen Körper einzulassen und ihn mit seinen Möglichkeiten und Grenzen in der Ausübung wie auch in der Wahrnehmung von Musik zu erkunden. Sie ermöglicht es, Bewegungsvorstellungen im Erleben des eigenen Körpers entstehen zu lassen und damit auf den energetischen Gehalt von Musik zu reagieren. Auch durch die eigene Produktion von Musik können Schülerinnen und Schüler musikalisch-ästhetische Kompetenzen vertiefen und erweitern. Die Weiterentwicklung musikalisch-ästhetischer Kompetenzen vollzieht sich implizit im Zusammenhang mit dem Erwerb handlungsbezogener Kompetenzen.

*Handlungsbezogene Kompetenzen* sind musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf alle Wissens-, Erfahrungs- und Handlungsfelder im Umgang mit der Vielgestaltigkeit der Musik beziehen. Sie setzen eine bewusste Wahrnehmung voraus. Handlungsbezogene Kompetenzen sind überprüf- und beobachtbar. Deshalb werden im Weiteren nur die handlungsbezogenen Kompetenzen explizit ausgewiesen.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Musik einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und unterschiedlicher Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Musik die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen. Zugleich systematisieren sie die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Musik angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### **Musik machen und gestalten**

Musik machen und gestalten bezieht sich zum einen auf das aktive Musizieren, wie insbesondere auch das regelmäßige Singen, und zum anderen auf das planvolle sowie experimentelle Gestalten von Klängen bzw. Tönen und Geräuschen und bildet das Fundament für alles weitere musikalische Handeln. Beim Musikmachen und -gestalten werden neben fachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen auch Kreativität und Ausdrucksfähigkeit weiterentwickelt.

Das spielerische Erforschen von unterschiedlichen Instrumenten, auch der eigenen Stimme und elektronischer Klangerzeuger, soll das klangliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler erweitern, eine differenzierte Hörfähigkeit fördern und so neuen Raum für Kreativität schaffen. Indem die musikalischen Parameter und kompositorischen Mittel ästhetisch erlebt und aktiv musizierend gestaltet werden, können sie auch verstanden und mithilfe von Fachbegriffen bewusst reflektiert werden. Einfache Notation kann das praktische Musizieren unterstützen. Mit dem Singen wird an die außerschulische Musizierpraxis angeknüpft: eine vielseitige Stimmkultur hat einen lebenslangen, gesunden Umgang mit dem Instrument Stimme im Blick. Musizieren in einer Gruppe kann neben der Freude am geschaffenen Klang und an gemeinsamen musikalischen Ergebnissen auch die Einsicht in kooperative Prozesse, bei denen Wahrnehmung und Kommunikation grundlegend sind, ermöglichen.

Digitale Medien erweitern den musikalischen Handlungsspielraum beim aktiven Musizieren und Komponieren sowie bei der Aufzeichnung von Ergebnissen und Präsentationen. Ein späterer selbstbestimmter, genussvoller Umgang mit Musik in allen unterschiedlichen Lebensbereichen profitiert in hohem Maße von vielfältigen ästhetischen Erfahrungen.

### **Musik hören und verstehen**

Der Umgang mit Musik ist untrennbar mit dem Musikhören verbunden. Da das bewusste und verstehende Hören eine wichtige Voraussetzung musikalischer Tätigkeit darstellt, ist dessen Ausbildung eine Aufgabe für alle Bereiche des Faches.

Ein grundlegendes Ziel der Hörerziehung ist die Unterstützung und Ausbildung der Offenohrigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ihre Bereitschaft, sich auf bewusstes Musikhören einzulassen und den Ausdrucksreichtum und die Formenvielfalt von Musik wahrzunehmen und damit umzugehen, trägt dazu bei, ein verstehendes Hören zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch ein breites Hörwissen, erfahren Musik in vielfältiger

Weise und begegnen offen Musik verschiedener Zeiten, Kulturen und Zwecke. Eine besondere Rolle nehmen das Erforschen des Ausdrucksgehalts, die Reflexion der individuellen Wirkung von Musik und die Ausbildung einer inneren Klangvorstellung ein. Mithilfe von einfacher Notation können Schülerinnen und Schüler musikalische Tätigkeiten festhalten, reproduzieren und hörend reflektieren sowie mit Fachbegriffen benennen.

Im Rahmen der Digitalisierung und des zunehmenden Medienkonsums ist eine bewusste Heranführung an verstehendes Hören von essentieller Bedeutung, um ein Verständnis von Musik und ihrer Wirkung zu entwickeln. Dies hat ebenfalls großes Gewicht beim Ausbilden individueller musikalischer Präferenzen.

### **Musik umsetzen und darstellen**

Durch die Vernetzung von Musik mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmedien wie Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen oder Bildern werden vielfältige Zugänge und differenzierte Erlebensweisen im Kontext fachlichen Lernens ermöglicht.

Wenn Schülerinnen und Schüler sich zu Musik bewegen, können sie entsprechend der Machart der Musik inhaltliche, formale, emotionale, motorische und kommunikative Aspekte erfahren und mithilfe von Fachbegriffen reflektieren. Diese Herangehensweise trägt dem natürlichen Bewegungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler Rechnung und ermöglicht verschiedene Zugänge zur Improvisation. Während des Gestaltens musikalischer Szenen folgen die Schülerinnen und Schüler performativen Prinzipien (Raum, Zeit, Material, Handlung) und es kann eine Vernetzung von Musik und Sprache stattfinden. So kann sich ein produktiver Zugang zu anderen Kunstformen eröffnen. Das Umsetzen von Musik in Bilder und die Umsetzung von Bildern in Musik zeigen die Wechselwirkung von Musik und bildender Kunst. Schülerinnen und Schüler können so die Vernetzung künstlerischer Ausdrucksmedien erleben und ein Bewusstsein für das Wechselverhältnis von Form, Farbe und Material in Musik und Bild entwickeln.

Digitale Medien dienen als künstlerisch-musikalisches Darstellungsmittel und unterstützen das Dokumentieren, Bearbeiten, Austauschen und Bewerten von bewegtem Bildmaterial im Rahmen musikalischer Lehr- und Lernprozesse.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

| <b>Musik machen und gestalten</b>   |  |
|---|--|
| 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"> <li>• setzen beim Sprechen, Singen und bei Stimmexperimenten die individuellen klanglichen Möglichkeiten ihrer Stimme experimentell ein (in Bezug auf Stimmumfang, Intonation, Artikulation, Atmung, Körperhaltung und deren Zusammenwirkung),</li> <li>• musizieren Lieder und Rhythmicals technisch anstrengungsfrei – auch auswendig (u. a. Lieder zum Tages- und Jahresverlauf, zu bestimmten Anlässen, traditionelle Volkslieder, Popsongs, Lieder unterschiedlicher Sprachen und Kulturen, z. B. entsprechend einer schulinternen Liederliste),</li> <li>• singen im Rahmen der Stimmbildung und des Liedrepertoires einfache melodische und rhythmische Verläufe,</li> <li>• singen gemeinsam in der Gruppe sicher (u. a. in Bezug auf Tonhöhe, Tempo und Lautstärke),</li> <li>• realisieren experimentell unterschiedliche Klänge und Spielweisen auf verschiedenen Instrumenten (körpereigene, traditionelle, selbst hergestellte, elektronische Klangerzeuger),</li> <li>• setzen einfache musikalische Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke, Klangfarbe) beim Musizieren und Erfinden von Musik intuitiv ein,</li> <li>• beschreiben elementare musikalische Mittel und ihren Ausdrucksgehalt (u. a. Tonhöhe, Lautstärke, Rhythmus, Form) mit einfachen Fachbegriffen (u. a. hoch – tief, piano, forte, Grundschlag, Strophe, Refrain),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen beim Sprechen, Singen und bei Stimmexperimenten die individuellen klanglichen Möglichkeiten ihrer Stimme zielgerichtet ein (in Bezug auf Stimmumfang, Intonation, Artikulation, Atmung, Körperhaltung und deren Zusammenwirkung),</li> <li>• singen im Rahmen der Stimmbildung und des Liedrepertoires differenzierte melodische und rhythmische Verläufe (u. a. Melodien mit Tonsprüngen),</li> <li>• singen einfache Formen der Mehrstimmigkeit (u. a. Kanon, Ostinato),</li> <li>• realisieren zielgerichtet unterschiedliche Klänge und Spielweisen auf verschiedenen Instrumenten (körpereigene, traditionelle, selbst hergestellte, elektronische Klangerzeuger),</li> <li>• setzen einfache musikalische Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke, Klangfarbe) beim Musizieren und Erfinden von Musik zielgerichtet ein,</li> <li>• beschreiben musikalische Mittel und ihren Ausdrucksgehalt (u. a. musikalische Parameter, Formaspekte) differenziert mit Fachbegriffen (u. a. lauter werden / leiser werden, Tempo, Pause, Bridge, Vorspiel),</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen beim Musizieren verabredete Vorgaben (u. a. Dirigiergesten, Symbole) um und benennen diese mit einfachen Fachbegriffen (u. a. dirigieren),</li> <li>• spielen mit Instrumenten einfache Musikstücke (Liedbegleitung, Improvisation, Mitspielstück, Klangspiel) allein und in der Gruppe,</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielen mit Instrumenten einfache Musikstücke aus unterschiedlichen Zeiten, Themen und Kulturen allein und in der Gruppe, auch nach einfacher elementarer grafischer und traditioneller Notation (u. a. Symbole, elementare rhythmische Notation),</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfinden, auch unter Nutzung digitaler Medien, eigene Klangspiele nach erarbeiteten Vorgaben (u. a. zu ausgewählten Spielauslösern wie Bildern, Gedichten) und beschreiben ihr Handeln mit einfachen Fachbegriffen (u. a. komponieren),</li> <li>• beschreiben in der Beschäftigung mit ihren individuellen, auch aufgezeichneten, Musikstücken die klanglichen Ergebnisse bezogen auf ausgewählte Schwerpunkte (u. a. gemeinsames Tempo, rhythmische Präzision, Vielfalt der Klänge, inhaltliche Passung),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben in der Beschäftigung mit ihren individuellen, auch aufgezeichneten, Musikstücken differenziert die klanglichen Ergebnisse bezogen auf ausgewählte Schwerpunkte (u. a. Qualität der Ausführung, musikalischer Ausdrucksgehalt),</li> </ul>         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren eigene und vorgegebene Musikstücke und Klanggestaltungen anhand ihrer vorherigen Planung adressatengerecht, ggf. unter Nutzung digitaler Medien.</li> </ul>   |  |

| <b>Musik hören und verstehen</b>  |  |
|---|--|
| 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"> <li>• benennen traditionelle und elektronische Instrumente bzw. die Instrumentengruppe unter Verwendung von Fachbegriffen (Saiten-, Blas-, Tasten- und Schlaginstrumente) durch Rückgriff auf ihre Klangvorstellungen in verschiedenen musikalischen Kontexten (beim Musizieren, Hören und Erfinden von Musik),</li> <li>• benennen grundlegende musikalische Formen von einfachen Musikstücken unter Verwendung von Fachbegriffen (u. a. Refrain, Strophe) anhand von gehörter und selbstgemachter Musik richtig,</li> <li>• beschreiben elementare Gestaltungsprinzipien von Musik verschiedener Zeiten, Absichten und Kulturen unter Verwendung von Fachbegriffen (u. a. Wiederholung, schnell – langsam sowie hoch – tief) und erweitern dadurch ihr Hörrepertoire,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen musikalische Formen von einfachen Musikstücken unter Verwendung von Fachbegriffen (u. a. Rondo) anhand von gehörter und selbstgemachter Musik richtig,</li> <li>• beschreiben unterschiedliche Gestaltungsprinzipien von Musik verschiedener Zeiten, Absichten und Kulturen (u. a. Tanzmusik, Kirchenmusik) unter Verwendung von Fachbegriffen und erweitern dadurch ihr Hörrepertoire,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben auf der Basis ihrer individuellen Hörerfahrungen die Wirkung von Musik bezogen auf ausgewählte Schwerpunkte,</li> <li>• beschreiben subjektive Höreindrücke unter Verwendung von Fachbegriffen (u. a. piano, forte, Strophe, Refrain) und unter Berücksichtigung individueller Hörgewohnheiten,</li> <li>• beschreiben Leben und musikalisches Wirken von Komponistinnen und Komponisten verschiedener Zeiten, Stile und Kulturen bezogen auf ausgewählte Schwerpunkte (u. a. Genderaspekt),</li> <li>• lesen und schreiben elementare grafische Notation (u. a. Punkte, Linien, Instrumentensymbole) als Hör- und Spielhilfe.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben differenziert und beurteilen die Wirkung von Musik verschiedener Zeiten, Absichten und Kulturen (u. a. Wirkung von Filmmusik, Musik in der Werbung), auch unter Berücksichtigung des Urheberrechts,</li> <li>• beurteilen ihre individuellen Hörgewohnheiten im Kontext ihrer Musikvorlieben kritisch und selbstbestimmt (u. a. im Hinblick auf Gender, Quantität, Sozialisation),</li> <li>• lesen und schreiben grafische Notation (u. a. Symbole) und einfache traditionelle Notation (u. a. Notenwerte: Achtel- und Viertelnoten sowie halbe und ganze Noten) als Hör- und Spielhilfe zielgerichtet und begründen ihre Auswahl.</li> </ul> |
|--|---|

| <b>Musik umsetzen und darstellen</b>  |   |
|---|---|
| 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"> <li>• bewegen sich experimentell zu Musik (in Bewegungsimprovisationen und nach erarbeiteten Vorgaben u. a. zu Liedern, Werken und eigener Musik),</li> <li>• realisieren selbst entwickelte und einfache vorgegebene Tänze zu Musik (u. a. Poptanz, Tänze nach historischen Vorbildern, Tänze unterschiedlicher Kulturen),</li> <li>• setzen choreografische Mittel (verabredete Bewegungsabläufe, Gestik und Mimik) experimentell in musikalischen Spielszenen bezogen auf eine leitende Spielidee ein (u. a. Lieder, Gedichte),</li> <li>• beschreiben ihre individuellen Umsetzungen (künstlerisch, musikalisch und</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewegen sich formklar und ausdrucksstark zu Musik (in Bewegungsimprovisationen und nach erarbeiteten Vorgaben),</li> <li>• realisieren selbst entwickelte und vorgegebene Tänze zu Musik choreografisch sicher (u. a. Poptanz, Tänze nach historischen Vorbildern, Tänze unterschiedlicher Kulturen),</li> <li>• setzen choreografische Mittel (verabredete Bewegungsabläufe, Gestik und Mimik) zielgerichtet in musikalischen Spielszenen ein (u. a. zu Oper, Programmmusik, zum eigenen Klangspiel),</li> <li>• beurteilen ihre individuellen Umsetzungen (künstlerisch, musikalisch und in</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p>in Bewegung), auch unter Nutzung digitaler Medien,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• visualisieren mithilfe von Formen, Farben und Materialien durch Musik ausgelöste Stimmungen, Empfindungen und Gedanken experimentell (u. a. Malen nach Musik) und beschreiben ihre Auswahl,</li> <br/> <li>• beschreiben ihren individuellen Hör- und Seheindruck.</li> </ul> | <p>Bewegung), auch unter Nutzung digitaler Medien,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• visualisieren mithilfe von Formen, Farben und Materialien durch Musik ausgelöste Stimmungen, Empfindungen und Gedanken (u. a. Malen nach Musik) und begründen ihre Auswahl,</li> <br/> <li>• erfinden und realisieren Klanggestaltungen zu Bildvorlagen und begründen ihre Entscheidungen,</li> <br/> <li>• benennen Analogien zwischen Musik und bildender Kunst mithilfe von Fachbegriffen (u. a. in Bezug auf Farben, Formen und Bewegungen),</li> <br/> <li>• realisieren selbst entwickelte und vorgegebene Performances durch verschiedene künstlerische Ausdrucksmedien (Musik, Kunst, Bewegung), auch unter Nutzung digitaler Medien.</li> </ul> |
|--|--|

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- praktische Beiträge (z. B. Präsentationen, musikalische und performative Gestaltungen, auch als Verknüpfung von Musik mit Kunst, Sprache, Literatur und Bewegung, auch unter Nutzung digitaler Medien),
- mündliche Beiträge (z. B. Gesprächsbeiträge in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen, Präsentationen etc.),
- schriftliche Beiträge (z. B. Hörprotokolle, Materialsammlungen, Plakate, schriftliche Übungen, mediale Produkte – auch in Form eines Portfolios etc.).

## **Lehrplan Praktische Philosophie**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>114</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>117</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 118        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 122        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>128</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie richtet sich gemäß § 32 des Schulgesetzes an Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Das Fach Praktische Philosophie fördert die **philosophische Reflexionsfähigkeit** und zielt auf den **Erwerb elementarer philosophischer Bildung** ab. Fokussiert wird die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertefragen. Während dies im Religionsunterricht auf der Grundlage eines bestimmten Bekenntnisses geschieht, widmet sich das Fach Praktische Philosophie dieser Aufgabe auf der Grundlage einer argumentativ-diskursiven Reflexion im Sinne einer Werteorientierung ohne eine exklusive Bindung an eine bestimmte Weltanschauung. Es orientiert sich an philosophischen Werten wie Toleranz und Offenheit für andere Positionen, dem Bemühen um Verständigung sowie an der Bereitschaft, Positionen begründet und gewaltfrei zu vertreten. Bezugspunkt für die Ausrichtung des Faches ist insofern die Werteordnung, wie sie in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Erklärung der Menschenrechten und der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist. Dieses Fach leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu eigenständigem, kritischem, systematischem Denken zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler werden zur philosophischen Reflexion angeleitet und zur Verortung der eigenen Person in der (Um-)Welt angeregt. Dabei nimmt der Unterricht die Entwicklung von Positionierungen der Schülerinnen und Schüler zu verschiedensten Fragen und thematischen Aspekten in diesem Kontext in den Blick.

Zentrales Prinzip des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie ist es, das Philosophieren zu lernen. Es geht also nicht primär um den Erwerb von Wissen über die Philosophiegeschichte, sondern um die eigenständige gedankliche Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen.

Grundschul Kinder verfügen bereits über vielfältige Erfahrungen aus ihrer Lebenswirklichkeit. Sie bringen ihre ganz eigenen Erlebnisse mit sowie Kenntnisse und Vorstellungen von sich selbst, dem sozialen Miteinander, aber auch von Umwelt und Medien.

Losgelöst von den individuellen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen ist bei Kindern im Grundschulalter eine große Neugier und Sensibilität für existenzielle und weltanschauliche Themen anzutreffen. Diese Aufgeschlossenheit stellt unter Berücksichtigung und Einbeziehung der jeweiligen Lernausgangslage die Basis für die Planung und Gestaltung des Unterrichts dar. Die Erlebnisse, Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler bilden den Ausgangspunkt des Unterrichts und werden im Verlauf der Unterrichtsvorhaben in Beziehung zueinander wie zu den fachlichen Inhalten gesetzt. Dies eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lernchancen, indem sie ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen ausdrücken, die der anderen wahrnehmen und in Beziehung zu ihren eigenen setzen. Sie lernen zunehmend, Überzeugungen, (Wert-) Haltungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und eigene womöglich zu ändern, zu entwickeln und sich gegebenenfalls von denen anderer abzugrenzen. So leistet der Unterricht im Fach Praktische Philosophie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Dialog-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit.

In der Auseinandersetzung mit neuen Eindrücken und Erfahrungen sowie mit den Ansichten anderer Menschen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihren persönlichen und weltanschaulichen Lern- und Lebenshorizont. Vor diesem Hintergrund ist es unverzichtbar, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht offen und flexibel planen und durchführen. Schülerinnen und Schüler sind mit-entscheidende Partnerinnen und Partner im Unterricht, die durch ihre Beiträge, Fragen und Ideen wesentliche Impulse für die weitere Unterrichtsplanung und -gestaltung geben.

Gerade weil existenzielle und somit sensible Themen wesentlicher Bestandteil des Unterrichts sind, ist es von zentraler Bedeutung, dass Schülerinnen und Schülern eine eigene Position in Welt- und Wertorientierungsfragen entwickeln und artikulieren können. Auch werden sie dafür sensibilisiert, dass Menschen unterschiedliche Positionen einnehmen können und es dafür gute Gründe geben kann.

Für die philosophische Reflexion im Fach Praktische Philosophie vermittelt der Unterricht entsprechende methodische Instrumente und Arbeitstechniken. Dazu gehören insbesondere diskursive, analytische, argumentative und spekulative Methoden.

Hinausgehend über die traditionellen fachspezifischen Methoden und Techniken vereint der Unterricht im Fach Praktische Philosophie vielfältige – für Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe adäquate – Lernwege. Dazu gehören Zugänge, die ein ganzheitliches Lernen ermöglichen und fördern sowie gestalterische und produktionsorientierte Elemente (z. B. szenisches Spiel, Vertrauensspiele, künstlerisches Gestalten).

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Praktische Philosophie einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Praktische Philosophie die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände. Sie liefern verpflichtende Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Praktische Philosophie angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### Das Ich

In diesem Bereich geht es um Aspekte der Selbstwahrnehmung, Potenziale der Persönlichkeitsentwicklung und Fragen nach der Verortung des Selbst. Die Schülerinnen und Schüler werden zur Auseinandersetzung mit sich selbst angeregt sowie zur Artikulation und Reflexion eigener Persönlichkeitsmerkmale. Im Fokus stehen individuelle Fragen und Vorstellungen in Bezug auf das Selbst, auf eigene Fähigkeiten, Grenzen, Gefühle und Wünsche. Diese Auseinandersetzung erfolgt mit dem Ziel, eigenes Entwicklungspotenzial wahrzunehmen, einzuschätzen und Ideen für den Umgang damit zu entwickeln. Außerdem lernen die Schülerinnen und Schüler sich als Teil von Gesellschaft zu begreifen.

### Das Du

In diesem Bereich geht es um persönliche Beziehungen, insbesondere familiäre Beziehungen und Freundschaften, und deren Bedeutung für das eigene Leben. Das Zusammenspiel eigener (Beziehungs-) Konzepte mit denen anderer wird in den Blick genommen. Menschen begegnen ihrem Gegenüber, dem Du, mit ihren je eigenen Vorstellungen, Erwartungen und sozialen Emotionen. Die Auseinandersetzung damit kann helfen, Antworten auf Fragen nach einem gelingenden Leben in verschiedenen Formen persönlicher Beziehungen zu finden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Auswirkungen von unterschiedlichen sozialen Emotionen auf ihre Beziehungen zu erkennen. Sie können auch deren Stellenwert und Bedeutung für das (eigene) Leben einordnen. Fokussiert werden eigene Vorstellungen, Erwartungen und Konzepte in Bezug auf familiäre Beziehungen sowie Freundschaften.

### Das Wir und das Miteinander

In diesem Bereich geht es um Werte und Normen unserer komplexen Gesellschaft, die gekennzeichnet ist durch eine Vielfalt der Lebensformen, sozialen Beziehungen und Wertvorstellungen sowie durch das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Weltanschauungen und kulturellen Prägungen. Fragen nach dem Gelingen und Nicht-Gelingen von Gemeinschaft auch hinsichtlich globaler Aspekte sind zentral. Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Auseinandersetzung mit diesen Inhaltsaspekten zunehmend, dass Vergleichen nicht mit einem Wettstreit einhergehen muss. Sie erhalten Anregungen, Chancen und Schwierigkeiten des Miteinanders zu erfassen. Sie reflektieren den Umgang mit eigenen Gefühlen sowie mit denen anderer und lernen für Konfliktsituationen Lösungswege zu entwickeln, um für ein friedliches Miteinander Verantwortung zu übernehmen.

Hierzu gehört die Ermöglichung einer altersangemessenen kritischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Verantwortung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausprägungen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart.

### **Verantwortetes Leben – Umwelt und Technik**

In diesem Bereich geht es um die Art, wie Menschen mit ihren Handlungen die Welt verändern. Dieser Bereich widmet sich in seinen Schwerpunkten erstens der Umwelt- und Tierethik und zweitens den Auswirkungen der Technisierung und Digitalisierung auf die menschliche Lebenswelt. Angesichts des stetigen Wandels von Natur und Lebenswelt stellen sich Fragen nach einem adäquaten Umgang damit, denen die Schülerinnen und Schüler nachgehen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren und bewerten die Auswirkungen der Technisierung und Digitalisierung auf die menschliche Lebenswelt, das Miteinander in engen Beziehungen und die Gesellschaft insgesamt sowie auf die eigene Person. In der Beschäftigung mit diesen Schwerpunkten erschließen sich für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten, eigene Positionierungen zu entwickeln und mögliche Konsequenzen des (eigenen) Handelns zu reflektieren.

### **Sichtweisen auf die Welt**

In diesem Bereich geht es um unterschiedliche Lebenswege und Grenzsituationen des Lebens. Es geht auch um zentrale Fragen und Vorstellungen sowie Merkmale und Ausdrucksweisen von Kulturen und Religionen. Schülerinnen und Schüler erhalten Einblicke in verschiedene, auch religiöse, Weltanschauungen und lernen, ihre vorhandenen Kenntnisse zu strukturieren und zuzuordnen. Dies erfolgt mit dem Ziel, eigene Überzeugungen zu reflektieren und zu entfalten. Im Sinne der zu entwickelnden Dialog- und Reflexionsfähigkeit werden Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, sich unterschiedlichen Vorstellungen und Überzeugungen zu öffnen und einen adäquaten Umgang damit zu finden. So bieten sich ihnen vielfältige Möglichkeiten, Vorstellungen des respektvollen und wertschätzenden Umgangs im Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Weltanschauungen für ihre eigenen Konzepte zu nutzen.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

### Das Ich

| <b>Das bin ich und das kann ich</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre eigene Person und Persönlichkeit (u. a. Äußeres, Vorlieben und Hobbys, Wahrnehmung von Eigenschaften und Fähigkeiten),</li> <li>• erörtern die Vielfalt unterschiedlicher Stärken und Fähigkeiten,</li> <li>• benennen Bereiche eigenen Entwicklungspotenzials.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden zwischen gegebenen und erworbenen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen,</li> <li>• beschreiben die Bedeutung eigener Stärken für das Selbst,</li> <li>• reflektieren über die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und formulieren Möglichkeiten für den Umgang mit eigenem Entwicklungspotenzial (auch vor dem Hintergrund u. a. geschlechterbezogener Stereotype),</li> <li>• beschreiben eigene Rollen (u. a. Schülerin bzw. Schüler).</li> </ul> |

| <b>Meine Gefühle und mein Wohlbefinden</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen und beschreiben (eigene) Gefühle (angenehme und unangenehme),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern Möglichkeiten der Selbstsorge und Gefahren der Selbstvernachlässigung und deren Auswirkungen auf das eigene Wohlbefinden,</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären mögliche Gründe für Gefühle in unterschiedlichen Situationen,</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Möglichkeiten des Umgangs mit (eigenen) Gefühlen,</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Ausdrucksformen von Gefühlen,</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern Möglichkeiten des situationsangemessenen Umgangs mit (eigenen) Gefühlen hinsichtlich eines gelingenden Miteinanders.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben mögliche Auswirkungen von (eigenen) Gefühlen auf das Zusammenleben.</li> </ul> |   |

| <b>Meine Wünsche</b>   |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren individuelle Wünsche (u. a. Materielles, Ideelles, Gesundheit),</li> <li>• unterscheiden erfüllbare und unerfüllbare Wünsche,</li> <li>• erörtern den Wert verschiedener, auch eigener, Wünsche.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektieren über Wünsche im Hinblick auf deren Erfüllbarkeit und Wertigkeit,</li> <li>• benennen Wünsche von Menschen in anderen Lebenssituationen und erläutern den Einfluss von Lebensumständen auf das Wünschen.</li> </ul> |

### Das Du

| <b>Leben in Beziehung(en)</b>  |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern an Beispielen die Erfahrung von Angenommensein und Geborgenheit in der Begegnung mit anderen Menschen,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Erfahrungen von Perspektivwechsel,</li> <li>• analysieren angeleitet die Begriffe von Freundschaft und Familie (Formen,</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre Vorstellungen von Freundschaft und freundschaftlichem Verhalten,</li> </ul>   | <p>Merkmale, – definitorische – Bedeutung),</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern an Beispielen Gelingen und Misslingen von Freundschaft,</li> <li>• begründen, inwiefern die Begegnung mit anderen Menschen Irritationen und Fragen hervorrufen kann (Begegnung mit Fremdem, Unbekanntem).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen begründet Stellung zur Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen (u. a. Familie, Freundschaft) für das eigene Leben,</li> <li>• erörtern unterschiedliche soziale Emotionen (u. a. Neid, Liebe, Hass) und ihre möglichen Auswirkungen auf menschliche Beziehungen.</li> </ul> |

### Das Wir und das Miteinander

| <b>Leben in Gemeinschaft</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Lebenssituationen von Menschen in ihrem Umfeld,</li> <li>• beziehen in Ansätzen Stellung zu eigenen Rechten und Pflichten in einer Gemeinschaft,</li> <li>• beschreiben in Ansätzen die Gleichwertigkeit aller Menschen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Herausforderungen und Wechselwirkungen im gemeinschaftlichen Zusammenleben (Aktion, Reaktion, Interaktion),</li> <li>• entwickeln Ideen von eigenen Beiträgen zur Stärkung der Gemeinschaft (u. a. Schule, Familie, Freundschaft, Freizeit),</li> <li>• erläutern vor dem Hintergrund der Menschenwürde Konsequenzen für ihr Handeln gegenüber anderen Menschen,</li> <li>• erläutern Möglichkeiten und Chancen eines respektvollen Umgangs mit unterschiedlichen Lebenskonzepten,</li> <li>• erläutern exemplarisch, wie Menschen gleichberechtigt und selbstbestimmt in der Gemeinschaft zusammenleben können,</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>erörtern menschenwürdige Lebensbedingungen (u. a. Kinderrechte).</li> </ul> |
|--|--|

| <b>Das soziale Miteinander</b>   |   |
|--|---|
| 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"> <li>nennen zentrale Regeln für den Umgang miteinander,</li> <li>beschreiben unterschiedliche Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Wünsche von Menschen,</li> <li>erörtern mögliche Konsequenzen von gemeinschaftshinderlichem Verhalten,</li> <li>erläutern Situationen gegenseitiger Hilfe und Fürsorge.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>beurteilen die Bedeutung von Regeln für das soziale Miteinander,</li> <li>erläutern Möglichkeiten eines gelingenden Miteinanders vor dem Hintergrund unterschiedlicher Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Wünsche von Menschen,</li> <li>erörtern Anlässe, Bedeutung und (Organisations-) Formen von konkreter gegenseitiger Hilfe,</li> <li>beschreiben die Bedeutsamkeit von Vielfalt,</li> <li>unterscheiden begründet die Begriffe Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Lüge,</li> <li>diskutieren dilemmatische Situationen zum Lügen und beziehen Stellung,</li> <li>erläutern an Beispielen die Entstehung von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen gegenüber anderen Menschen,</li> <li>setzen sich an Beispielen mit menschengruppenverachtenden Denk- und Verhaltensmustern in Vergangenheit und Gegenwart kritisch auseinander,</li> <li>beschreiben verantwortungsvolles Handeln und Einschreiten im Kontext menschenverachtender Verhaltensweisen.</li> </ul> |

| <b>Umgang mit Konflikten</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Situationen des Streits und mögliche Gefühle der Konfliktpartner,</li> <li>• beschreiben Gemeinsamkeiten von Konfliktsituationen und untersuchen Streitursachen,</li> <li>• entwickeln anhand von Beispielen unterschiedliche Streitlösungen und untersuchen sie hinsichtlich ihrer Eignung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben den Zusammenhang von sozialen Emotionen und konkreten Konflikten,</li> <li>• erörtern die Frage nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit,</li> <li>• beschreiben Konfliktsituationen (u. a. Cybermobbing) und entwickeln Möglichkeiten der friedlichen Konfliktlösung.</li> </ul> |

#### **Verantwortetes Leben – Umwelt und Technik**

| <b>Umgang mit Natur und Umwelt</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre Wahrnehmung der Natur in ihrem Umfeld,</li> <li>• unterscheiden in Grundzügen zwischen Natur und Technik,</li> <li>• erklären an Beispielen die Wechselbeziehung zwischen Natur, Mensch und Tier (Mensch als Teil der Natur, Mensch als Gestalter der Natur),</li> <li>• benennen Handlungsmöglichkeiten für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt in ihrem Umfeld und beziehen Stellung dazu.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern an Beispielen die Gestaltung und Nutzung der Natur durch den Menschen sowie den Einfluss des Menschen auf die Natur,</li> <li>• entwickeln Ideen für den eigenen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur,</li> <li>• erörtern Möglichkeiten und Grenzen eines verantwortungsvollen Konsumverhaltens.</li> </ul> |

| <b>Umgang mit Tieren</b>   |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern anhand von Beispielen Bedürfnisse von Tieren,</li> <li>• begründen mögliche Regeln für einen verantwortungsvollen Umgang mit Tieren.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Verantwortung des Menschen für Tiere als Mit-Lebewesen,</li> <li>• beschreiben mögliche Auswirkungen unterschiedlicher Lebensbedingungen auf Tiere (Leben im natürlichen Umfeld, Leben als Haus-/Nutztier, Leben als Zoo-/Zirkustier),</li> <li>• reflektieren den Umgang mit Tieren und leiten Handlungsalternativen ab.</li> </ul> |

| <b>Digitales in meinem Leben</b>   |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben eigenes oder beobachtetes Mediennutzungsverhalten,</li> <li>• beschreiben anhand von (eigenen) Erfahrungen – auch im familiären Umfeld – Chancen und Risiken digitaler Mediennutzung (u. a. digitale Kommunikation).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern unterschiedliche Anlässe zur Nutzung digitaler Medien,</li> <li>• vergleichen digitales (Spiel-)Erleben mit analogem (Spiel-)Erleben,</li> <li>• diskutieren mögliche Auswirkungen der Entwicklung digitaler Technologien (künstliche Intelligenz) auf den Alltag,</li> <li>• beschreiben und reflektieren das eigene Mediennutzungsverhalten in Bezug auf mögliche Auswirkungen auf das Selbst und auf das Miteinander.</li> </ul> |

## Sichtweisen auf die Welt

| Ursprung und Grenzen des Lebens  |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen (eigene) Vorstellungen vom Weg des Lebens dar,</li> <li>erzählen von (eigenen) Erfahrungen mit Grenzen des Lebens.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben (eigene) Vorstellungen von Ursprung und Ende des Lebens und vergleichen sie mit anderen,</li> <li>unterscheiden naturwissenschaftliche Erkenntnisse und narrative Deutungsperspektiven zur Entstehung der Welt,</li> <li>erläutern (eigene) Erfahrungen und unterschiedliche Umgangsformen mit Ängsten, Leiden und Tod,</li> <li>untersuchen unterschiedliche Umgangsformen mit Grenzsituationen (u. a. Krankheit und Tod).</li> </ul> |

| Weltanschauungen   |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>erzählen von Erfahrungen mit Ritualen und beschreiben deren Bedeutung,</li> <li>benennen beispielhaft zentrale Merkmale von Religionen (u. a. „Heilige Schrift(en)“, Gotteshaus/Gebetsstätte),</li> <li>beschreiben Ausdrucksformen (u. a. Feste) unterschiedlicher Religionen und Kulturen,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>benennen unterschiedliche Anschauungen von Leben und Welt,</li> <li>erörtern Fragen nach (religiösem) Glauben und Nicht-Glauben,</li> <li>benennen gemeinsame Fragestellungen unterschiedlicher Anschauungen (u. a. Frage nach Gott bei Religionen, Frage nach Moral und Ethik, Frage nach Sinn),</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben anhand von Beispielen die Bedeutung religiöser und kultureller Feste.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen anhand von Beispielen Rituale, Traditionen und Bräuche entsprechenden Religionen (u. a. Judentum, Christentum, Islam) zu und beschreiben deren jeweilige Bedeutung,</li> <li>• vergleichen religiöse und nicht-religiöse Rituale, Traditionen und Bräuche (u. a. Ursprung, heutige Ausprägungsformen),</li> <li>• erörtern die Bedeutung des Erinnerns und Gedenkens für gegenwärtiges und zukünftiges Zusammenleben in Verantwortung,</li> <li>• erläutern Möglichkeiten und Chancen des respektvollen Zusammenlebens mit Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen,</li> <li>• erläutern die „Goldene Regel“ als gemeinsames Prinzip unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen.</li> </ul> |
|---|---|

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Beiträge in Dilemmadiskussionen und sokratischen Gesprächen, Beiträge zu Gedankenexperimenten, Beiträge in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, Präsentationen, gestaltetes Lesen etc.),
- schriftliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. schriftliche Ausführungen von Gedankenexperimenten, aufgabenbezogene schriftliche Ausarbeitungen, Lerntagebücher),
- praktische Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. szenisches Spiel, Standbilder, künstlerische und digitale Produkte).

## **Lehrplan Evangelische Religionslehre**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>132</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>135</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 136        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 139        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>149</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Evangelischer Religionsunterricht gewährleistet den Anspruch des Kindes auf **religiöse Bildung**. Im Spannungsfeld des Bekenntnisses zu Jesus Christus einerseits und des authentischen Erfahrungsraums der Schülerinnen und Schüler andererseits stiftet der Unterricht Beziehungen zwischen der Person, christlicher Religiosität und evangelischem Bekenntnis im Sinne eines Dialogs. In diesem Zusammenhang ermöglicht der evangelische Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern, eigene Erfahrungen aus ihrer Lebenswirklichkeit mit den elementaren Überlieferungen der Bibel in Beziehung zu setzen und diese als Deutungsangebot für die eigene, selbstverantwortete religiöse Praxis kennenzulernen und zu reflektieren. Die Entwicklung religiöser Bildung als Ziel berücksichtigt die Wahrnehmung und Deutung von Erfahrungen, vermittelt Wertorientierungen, zeigt Perspektiven für persönliches und gesellschaftliches Handeln auf. Somit zielt das Fach Evangelische Religionslehre auch darauf ab, zur Stabilität in der oftmals von Unsicherheiten geprägten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie zur persönlichen Sinnfindung und Entwicklung einer eigenen religiösen Identität beizutragen. Das Fach Evangelische Religionslehre verdeutlicht die christliche Prägung unserer Kultur und erzieht zu Offenheit und Dialogbereitschaft sowie respektvollem Umgang mit kulturellen und religiösen Lebensentwürfen und Lebenswelten im Sinne weltanschaulicher Pluralität.

Der evangelische Religionsunterricht achtet die unverfügbaren persönlichen Glaubensüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und ihre unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Grundorientierungen. Er ist offen für alle Schülerinnen und Schüler, die an ihm teilnehmen möchten bzw. deren Eltern dies wünschen. In diesem Sinn sichert das Fach Evangelische Religionslehre nach Art. 7 GG in Verbindung mit Art. 4 GG das Recht auf positive Religionsfreiheit des Einzelnen. Seine konfessionelle Ausrichtung wird durch die Konfessionalität der Lehrkräfte, ihre kirchliche Unterrichtserlaubnis und den Lehrplan gewährleistet.

Das Fach Evangelische Religionslehre steht vor den Aufgaben,

- die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und die biblisch-christliche Tradition in Beziehung zu bringen sowie im Sinne des didaktischen Prinzips der Korrelation wechselseitig zu erschließen und zu vernetzen,
- elementar in die biblische Tradition des Alten und des Neuen Testaments einzuführen und dabei auch die grundlegende Beziehung des Christentums zum Judentum zu erschließen,
- den Schülerinnen und Schülern in der Begegnung mit biblischen Texten und ihren eigenen Lebensfragen Orientierung auf der Suche nach einer eigenen Lebensausrichtung zu geben,
- im Sinne eines Miteinanderlebens und von Chancengleichheit, die Ehrfurcht vor dem Leben und der Schöpfung, ein gerechtes, friedliches und inklusives Zusammenleben in der Gesellschaft und die Unterstützung von Schwächeren sowie Vielfalt als Chance zu vermitteln,

- in einer pluralen Welt Perspektiven für Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen im Sinne einer zum Dialog befähigenden interreligiösen Bildung zu eröffnen,
- auf der Grundlage biblisch-christlicher Wertmaßstäbe Impulse für verantwortungsbewusstes ethisches Handeln zu geben,
- die Auseinandersetzung mit christlicher Tradition in Beispielen und Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens zu ermöglichen.

Das Lernen und Lehren im evangelischen Religionsunterricht folgt einer ganzheitlichen biblisch-christlich grundgelegten Sichtweise vom Menschen als Geschöpf Gottes und einer kindgeleiteten, dialogorientierten Theologie. Bedeutende fachspezifische Methoden bzw. Lernwege sind etwa das Erzählen, reflektierende Gesprächssituationen, meditative, symboldidaktische und performative Zugänge sowie der Einsatz von musisch-ästhetischen Anschauungs- und Ausdrucksmitteln. Darüber hinaus haben Gemeinschaft fördernde und religiöse Rituale, Feste und Feiern, Lieder und Gebete sowie Schulgottesdienste und die evangelische Kontaktstunde ihren Stellenwert.

Die elementaren Erfahrungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler spiegeln die gesellschaftlichen Haltungen zu Religion, Glaube und Kirche. Für viele von ihnen bietet das Fach die erste Möglichkeit, religiösen Inhalten und gläubigen Menschen zu begegnen sowie sich über ein mögliches Gemeindeleben und die Gotteshäuser auszutauschen.

Der evangelische Religionsunterricht bietet Raum für die Entwicklung und Ausbildung einer Fragehaltung zu existenziellen und religiösen Themen und nimmt dabei die Fragen und Antwortversuche der Kinder ernst. Dabei zeigt sich die Lehrkraft selbst immer wieder als Fragende und nach Antwort Suchende.

Damit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, über eigene Lebensfragen nachzudenken und Gefühle zur Sprache zu bringen, mit denen anderer zu vergleichen und biblische Texte zu verstehen, ist ein sprachsensibler Religionsunterricht erforderlich. Dieser berücksichtigt die Symbol-, Zeichen- und Bildsprache sowie die Begegnung mit verschiedenen Textsorten der Bibel. In der Auseinandersetzung mit biblisch-christlichen Lebensdeutungen finden die Schülerinnen und Schüler für sie wesentliche Ansätze für eine positive Einschätzung ihrer persönlichen Identität und der Würde ihrer Mitmenschen. So wird es ihnen möglich, Hoffnung zu schöpfen für ihr eigenes Leben und eine religiös motivierte Handlungsfähigkeit zu gewinnen.

Die Kooperation von evangelischer und katholischer Religionslehre ermöglicht es in besonderer Weise, die Frage nach der Bedeutung der Zugehörigkeit oder auch Nicht-Zugehörigkeit zu einer Konfession für die eigene Lebensgestaltung zu reflektieren und ein Bewusstsein für die Bedeutung von Konfessionalität und für den Reichtum christlichen Lebens zu entwickeln, den es im interkonfessionellen Dialog zu erschließen gilt.

In seiner konfessionellen Ausprägung kann der Lehrplan auch im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts realisiert werden.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Evangelische Religionslehre einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse,

Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Evangelische Religionslehre die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände. Sie liefern verpflichtende Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Evangelische Religionslehre angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### **Miteinander leben in Gottes Schöpfung**

In diesem Bereich geht es um das biblische Verständnis von Schöpfung und den damit verbundenen Auftrag zur Verantwortungsübernahme durch den Menschen. Im Fokus stehen Aspekte des Wahrnehmens und Entdeckens der Schöpfung, der Selbstwahrnehmung und menschlicher Grunderfahrungen sowie Fragen nach gelingender Gemeinschaft im Kontext der gesamten Schöpfung. In der Auseinandersetzung mit Fragen nach dem eigenen Woher und Wohin und mit dem Gegenüber des anderen erfahren die Schülerinnen und Schüler ihre Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit und die der anderen Menschen. Das Miteinanderleben wird häufig nicht als spannungsfreie Selbstverständlichkeit erlebt und erfordert deshalb die Suche nach überzeugenden Wertmaßstäben und Leitlinien sozialen Handelns. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit möglichen Konsequenzen, die sich aus dem Schöpfungsglauben ergeben, auseinanderzusetzen. So eröffnen sich ihnen Lernchancen, sich selbst anzunehmen und als von Gott und den Menschen angenommen zu erfahren und anderen gegenüber Verständnis, Wertschätzung, Offenheit und Toleranz zu entwickeln. Auf der Grundlage der Glaubensüberlieferung erschließen sich die Schülerinnen und Schüler Maßstäbe ethischen Urteilens und werden so zum bewussten Engagement für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung motiviert.

### **Die Frage nach Gott**

In diesem Bereich geht es um Fragen nach und Vorstellungen von Gott, das biblische Reden von Gott und Möglichkeiten menschlicher Kommunikation mit Gott. Er greift auf, dass für die Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter Fragen nach Gott in konkreter Weise mit Fragen nach ihrer Person und ihrer Einbindung in die Welt gekoppelt sind. Durch Geschichten des Alten und Neuen Testaments wird die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem biblischen Glaubensbild vom Gott, der auf dem Lebensweg begleitet, ermöglicht. Der Bereich nimmt in den Blick, dass wir als Menschen von Gott nur bildhaft sprechen können und Gott größer ist als unsere Vorstellungen. Schülerinnen und Schüler lernen biblische Hoffnungsbilder und -worte kennen und stellen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenssituation her. Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, eine eigene religiöse Sprache zu finden für Gefühle und Erfahrungen von Freundschaft und Zuwendung, Angst und Leid. Sie können theologische Orientierung finden, lernen elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung wie beispielsweise das Gebet als Lob, Dank, Bitte und Klage sowie den Segen als Zuwendung und Zuspruch der Begleitung Gottes kennen und erörtern diese.

## **Jesus Christus**

In diesem Bereich geht es um Fragen nach der Person, dem Leben und Wirken Jesu und um Personen der Wirkungsgeschichte Jesu. Hierbei stehen die in den Evangelientexten tradierten Aussagen im Fokus, die Jesus als den von Maria geborenen Menschen, der als der erwartete Gesandte Gottes, als Christus und Sohn Gottes geglaubt wird, vermitteln. Zentraler Aspekt ist auch die im Glauben an die Auferweckung vermittelte Hoffnung, menschliche Lebensbegrenzungen und Leiderfahrungen zu überwinden. Dieser Bereich eröffnet den Schülerinnen und Schülern Lernchancen, aus dem Vorbild des Eintretens Jesu für Benachteiligte, Ausgegrenzte und Bedrückte und seinem Aufruf zur Nächstenliebe Impulse für das eigene Gestalten und christliches Handeln zu finden. In der Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen vom wachsenden Glauben an die Auferweckung Jesu nach Ostern erzählt wird, können die Schülerinnen und Schüler zudem ihre Fragen, Krisen und Sehnsüchte, auch Hoffnungen aus der eigenen Lebenswelt zum Ausdruck bringen und mit Kernaussagen christlichen Glaubens verknüpfen. So eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern Perspektiven des Trostes, der Stärkung und der Zuversicht, das eigene Leben mit seinen positiven und negativen Erfahrungen im Sinne des Osterglaubens zu deuten und modellhaft Anregungen für die eigene Lebensgestaltung zu gewinnen.

## **Kirche und Gemeinde**

In diesem Bereich geht es um zentrale Aspekte evangelischer Gemeinde und Kirche, um die Menschen, die hier ihren Glauben in Gemeinschaft leben, sowie um die Merkmale und Bedeutung des Kirchenraumes und die Bedeutung von religiösen Symbolen und Handlungen. Dies schließt das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden ein. Dieser Bereich fokussiert auch den biblischen Ursprung und die Bedeutung christlicher Feste im Kirchenjahr. Schülerinnen und Schüler lernen vielfältige Angebote der Kirche kennen, die ermöglichen, Zugehörigkeit, Geborgenheit und gemeinschaftliche Ausübung von Glauben zu erfahren. Sie lernen Möglichkeiten kennen, selbst Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen und christlich geprägte Formen des Miteinanders, auch der Ökumene, in den Blick zu nehmen und zu praktizieren.

## **Die Bibel**

In diesem Bereich geht es um die Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens. Es geht um die Unterscheidung von Altem und Neuem Testament und um deren Aufbau und Entstehungsgeschichte. Ins Blickfeld rücken das Alte Testament als jüdische Wurzel des christlichen Glaubens und das Neue Testament, das die Botschaft Jesu und die Anfänge der Kirche überliefert. Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bibel als Sammlung von Texten, in denen in vielfältigen Formen Erfahrungen mit Gott und mit Jesus Christus ihren Niederschlag gefunden haben, u. a. als Psalmen, prophetische Bücher, Briefe, Evangelien und als Geschichtsbuch. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Bibel darüber hinaus in ihrer Bedeutung für Christinnen und Christen als Orientierungshilfe für ihr Leben wahr.

Sie lernen zudem den Wert der Bibelübersetzung Martin Luthers im Kontext des Reformationsgeschehens kennen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass biblische Texte der Auslegung bedürfen und daher unterschiedliche Deutungen ermöglicht werden.

### **Religionen und Weltanschauungen**

In diesem Bereich geht es aus der Perspektive des evangelischen Glaubens um die Frage, was andere Religionen kennzeichnet und wie diese das Leben der Gläubigen und das Miteinander von Menschen prägen. Zur globalen und pluralen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gehört die Erfahrung der Begegnung mit Menschen, die anderen Religionen bzw. Weltanschauungen angehören. Das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen erfolgen unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrgenommen und die Schülerinnen und Schüler für die Bedeutsamkeit eines respektvollen Umgangs mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen sensibilisiert. Hierzu gehört eine altersangemessene kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach christlicher Verantwortung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausprägungen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

### Miteinander leben in Gottes Schöpfung

| Ich – Du – Wir   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre eigene Persönlichkeit sowie die anderer (u. a. Wahrnehmung von Eigenschaften und Fähigkeiten),</li> <li>• erzählen von frohen und traurigen Erlebnissen mit anderen und benennen Gefühle,</li> <li>• beschreiben die Einmaligkeit und Bedeutsamkeit jedes einzelnen Menschen für Gott (u. a. Kindersegnung),</li> <li>• ermitteln in – auch biblischen – Texten menschliche Grundfragen (u. a. Fragen des Zusammenlebens) und vergleichen sie mit eigenen Erfahrungen,</li> <li>• erläutern das Gebot der Nächstenliebe in elementarer Weise und entwickeln Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Alltag.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben eigene Fähigkeiten (Entdeckung von Möglichkeiten und Grenzen, Entwicklung von Potenzialen),</li> <li>• berichten von Erfahrungen vom Umgang mit Freundschaft und menschlichen Grunderfahrungen wie Freude, Liebe, Glück, Gelingen, Scheitern, Leid und Tod und entwickeln eigene Fragen dazu ,</li> <li>• deuten vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen biblische Texte über menschliche Grundfragen (u. a. Gelingen oder Nichtgelingen von Gemeinschaft),</li> <li>• benennen für konkrete Situationen Beispiele aus ihrer Lebenswelt für gemeinschaftsförderliches und gemeinschaftshinderliches Verhalten, auch im Hinblick auf die Nutzung sozialer Medien,</li> <li>• deuten biblische Bilder (u. a. Regenbogen) gegenwartsbezogen unter den Aspekten Bund, Zusage, Hoffnung, Lebensbejahung, Zuversicht,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>erörtern Vorstellungen zu christlichen Wegweisungen (u. a. 10 Gebote, Goldene Regel) für gelingendes Leben und Zusammenleben und entwickeln Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Alltag.</li> </ul> |
|--|---|

| <b>Die Welt als Gottes Schöpfung</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben ihre Wahrnehmungen von der Natur und erzählen von Entdeckungen in der Natur,</li> <li>formulieren Fragen und suchen Antworten zur Entstehung der Welt,</li> <li>beschreiben anhand biblischer Geschichten Gott als Schöpfer der Welt,</li> <li>stellen Freude, Lob und Dankbarkeit über die Schöpfung dar,</li> <li>benennen Ideen und Regeln für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden naturwissenschaftliche Erkenntnisse und biblische Deutungsperspektiven zur Entstehung der Welt,</li> <li>beschreiben den besonderen Auftrag des Menschen zur Bewahrung der Schöpfung und den verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Erde.</li> </ul> |

### **Die Frage nach Gott**

| <b>Reden von Gott</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
|   |   |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln ihre eigenen Fragen nach und an Gott,</li> <li>• erläutern eigene Gottesvorstellungen anhand von Bildern, Symbolen, Metaphern,</li> <li>• vergleichen ihre eigenen Gottesvorstellungen mit denen anderer.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen eigene Gottesvorstellungen dar und vergleichen sie mit biblischen Gottesvorstellungen,</li> <li>• erläutern die Bedeutung der Offenbarung des Gottesnamens als Versprechen,</li> <li>• untersuchen kriteriengeleitet Gottesvorstellungen in analogen und digitalen Medien,</li> <li>• vergleichen christliche Gottesbezeichnungen und -bilder mit denen anderer Religionen.</li> </ul> |
|--|---|

| <b>Reden mit Gott</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Gebete als Ausdruck einer auf Gott vertrauenden Kommunikation mit ihm,</li> <li>• benennen unterschiedliche elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung in Gebeten (Loben, Danken, Bitten, Klagen).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• deuten das Vaterunser, das christliche Grundgebet,</li> <li>• erläutern das Spannungsgefüge von Ansprechbarkeit und gleichzeitiger Unverfügbarkeit Gottes,</li> <li>• reflektieren Fragen nach dem Sinn leidvoller Grenzsituationen menschlichen Lebens wie Angst, Trauer, Trennung und Tod sowie Fragen nach der Nähe Gottes in diesen Situationen (Theodizee).</li> </ul> |

| <b>Gott begleitet auf dem Lebensweg</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben ausgewählte biblische (Weg-) Geschichten wieder (Abraham und Sara, Josef und seine Brüder),</li> <li>• beschreiben ausgewählte Psalmworte als sprachliche Ausdrucksform für menschliche Grunderfahrungen,</li> <li>• setzen Erfahrungen von Frauen und Männern der Bibel mit Gott als (Weg-) Begleiter zu eigenen Erfahrungen und Fragen in Beziehung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Rettung und Befreiung Israels aus Unterdrückung, auch unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für das jüdische und christliche Gottesbild von JHWH als Befreier,</li> <li>• ermitteln die übertragene Bedeutung von Psalmworten und Gleichnissen und setzen diese mit menschlichen Grunderfahrungen in Beziehung,</li> <li>• erläutern anhand biblischer Texte die aktive und Verantwortung übernehmende Rolle von Frauen und Männern (u. a. Rut, Mose),</li> <li>• beschreiben, wie Gottes Wort durch Propheten verkündet wurde,</li> <li>• beschreiben anhand von biblischen und heutigen Glaubenszeugnissen den Glauben als wesentliche Inspirations- und Kraftquelle für die persönliche Lebensgestaltung von Menschen,</li> <li>• zeigen an Beispielen Gottes Liebe in Form von Zugewandtheit und Entgegenkommen,</li> <li>• beschreiben anhand eines biblischen Textes das in schwierigen Lebenssituationen von gläubigen Menschen erfahrene Gottvertrauen, die Erfahrung von Trost sowie das Erlangen von Zuversicht für den weiteren persönlichen Lebensweg.</li> </ul> |
|--|---|

### Jesus Christus

| Das Leben Jesu                                      |   |
|---|---|
| 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"> <li>• benennen Jesus als geschichtliche Person,</li> <li>• erschließen anhand biblischer Geschichten zentrale Elemente im Leben Jesu (u. a. Gemeinschaft mit Frauen und Männern, unterschiedsloses Zugehen auf Menschen, Aufforderung zur Nachfolge),</li> <li>• benennen das Vaterunser als von Jesus gelehrt Gebet.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen wesentliche Stationen im Leben Jesu von Nazareth unter Berücksichtigung seiner Zeit und Umwelt,</li> <li>• zeigen anhand von Erzählungen zu Herkunft, Worten und Taten Jesu dessen Zugehörigkeit zu und Verbundenheit mit dem Judentum auf,</li> <li>• zeigen die verändernde Wirkung von Begegnungen mit Jesus auf und erläutern daraus resultierende Hoffnungsperspektiven für Menschen heute (u. a. Wunder).</li> </ul> |
|---|--|

| <b>Passion und Auferstehung</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben ausgehend von der Osterbotschaft ausgewählte Ereignisse der Passionsgeschichte wieder,</li> <li>• zeigen anhand einer biblischen Erzählung von der Erscheinung des auferweckten Christus Hoffnungsbilder auf.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben anhand ausgewählter Evangelientexte wesentliche Stationen und Personen bezogen auf Jesu Leiden, Tod und Auferstehung,</li> <li>• deuten die Bedeutung des Glaubens an die Auferweckung Jesu als Bestätigung seiner Gottessohnschaft und stellen dar, wie Menschen daraus Mut und Hoffnung schöpfen,</li> <li>• erörtern die Rolle von Frauen in Begegnungen mit Jesus und als erste Zeuginnen der Auferstehung Jesu.</li> </ul> |

| <b>Hoffnung auf Frieden und eine bessere Welt</b>                                   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• deuten die Geburt Jesu unter dem Gesichtspunkt der Menschwerdung Gottes,</li> <li>• entwickeln anhand ausgewählter Gleichnisse aus den Evangelien Bilder der Hoffnung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• deuten die Geburt Jesu im Kontext alttestamentlicher Friedensverheißung und unter Einbeziehung der Lichtsymbolik,</li> <li>• deuten die Reden Jesu über Gott und Gottes Reich hinsichtlich der daraus resultierenden Hoffnungsperspektive für Menschen zu aller Zeit (u. a. Gleichniserzählung, Auszug aus der Bergpredigt).</li> </ul> |
|--|--|

| <b>Nachfolge Jesu</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern an Beispielen Jesu Handeln für Benachteiligte, Ausgegrenzte und Bedrückte,</li> <li>• zeigen an biblischen Geschichten die Einladung Jesu zur Nächstenliebe und einem verantwortungsvollen Miteinander von Menschen auf.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Bedeutung von Orientierungen an Leben und Botschaft von Jesus Christus für verantwortungsvolles christliches Handeln im Alltag,</li> <li>• recherchieren – auch digital – christlich geprägte Lebenswege von Menschen und reflektieren deren Einsatz für andere,</li> <li>• erläutern die christliche Motivation von Menschen der jüngeren Geschichte zum Widerstand gegen bestehende Verhältnisse.</li> </ul> |

### **Kirche und Gemeinde**

| <b>Leben in der Kirchengemeinde</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die evangelische Kirchengemeinde als einen Ort der Gemeinschaft von Gläubigen (Menschen)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkunden und beschreiben die Innengestaltung einer evangelischen Kirche</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| unterschiedlichen Alters, gemeinsame Gottesdienstfeier, Erleben von Gemeinschaft). | (Bilder, Gegenstände, Zeichen, Symbole) und erläutern ihre Bedeutung auch im Hinblick auf den christlichen Glauben,   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren – auch digital – Angebote von Kirche als Glaubensgemeinschaft und beziehen Stellung dazu,</li> <li>• erläutern die Bedeutung der Taufe.</li> </ul> |

| <b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der christlichen Konfessionen</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigen anhand von Bräuchen und Legenden besonderer Gedenktage (Martin von Tours, Nikolaus von Myra) konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die evangelische und katholische Konfession hinsichtlich zentraler Gemeinsamkeiten und Unterschiede,</li> <li>• erläutern an Beispielen die Bedeutung und Schwerpunkte gottesdienstlicher Feiern in der evangelischen und katholischen Konfession,</li> <li>• erläutern Möglichkeiten gelebter Ökumene.</li> </ul> |

| <b>Feste im Kirchenjahr</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                       | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Erfahrungen mit Festen des Kirchenjahres,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben den Sinn christlichen Brauchtums in Bezug zu den Ursprungsgeschichten,</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Ostern und Weihnachten als zentrale christliche Feste.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen begründet Stellung zu heutigen Ausprägungsformen christlicher Feste (u. a. Reflexion von Konsumverhalten, mediale Darstellungen).</li> </ul> |
|--|--|

## Die Bibel

| <b>Die Bibel als Buch und Grundlage des Glaubens</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die Bibel als zentrales Glaubensbuch für Christinnen und Christen,</li> <li>• zeigen an Beispielen die Vielfalt möglicher Deutungen von biblischen Texten auf.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren das Alte Testament als jüdische Wurzel des christlichen Glaubens,</li> <li>• erläutern in Grundzügen Entstehung und Aufbau der Bibel mit ihren Büchern unterschiedlicher Herkunft und Texten unterschiedlicher Gattung,</li> <li>• erläutern die Bedeutung biblischer Texte im Leben von Christinnen und Christen.</li> </ul> |

| <b>Martin Luther</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern ausgewählte Lebensstationen Martin Luthers (u. a. Entscheidung zum Klosterleben, Thesen, Erkenntnis der unbedingten Gnade Gottes) und deren Bedeutung für sein reformatorisches Wirken,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Martin Luthers Glaubensweg als Suchen und Fragen nach Gottes Gerechtigkeit auch unter Einbeziehung von Personen seiner Zeit (u. a. Katharina von Bora).</li> </ul> |
|--|---|

## Religionen und Weltanschauungen

| Glaube und Lebensgestaltung von Menschen   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben beispielhaft Ausdrucksformen des Glaubens und Gotteshäuser/Gebetsstätten von Religionen,</li> <li>• recherchieren – auch digital – Elemente aus der Glaubenspraxis anderer Religionen und berichten davon.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären anhand von Erzählungen aus der Abrahamgeschichte die gemeinsame Berufung der drei monotheistischen Weltreligionen auf diese Geschichte,</li> <li>• recherchieren und präsentieren – auch digital – Informationen über Ausstattung und Glaubensvollzüge in Gotteshäusern/Gebetsstätten unterschiedlicher Religionen ihrer Lebenswelt,</li> <li>• beschreiben zentrale religiöse Ausdrucksformen in Judentum, Christentum, Islam und in einer weiteren Religion ihrer Lebenswelt.</li> </ul> |

| Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                              | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben in Ansätzen die Gleichwertigkeit aller Menschen,</li> </ul> |   |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigen unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen in ihrer Umgebung auf,</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben an Beispielen, wie die Lebensumstände eines Menschen dessen Leben prägen können,</li> <li>• nennen vor dem Hintergrund christlicher Verantwortung mögliche Beiträge zur Verbesserung von Lebenssituationen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern exemplarisch Werte und Handlungsregeln anderer Religionen/Gemeinschaften und vergleichen sie mit denen christlicher Konfessionen (u. a. Goldene Regel),</li> <li>• erläutern Chancen sowie mögliche Herausforderungen des Zusammenlebens mit Menschen anderen Glaubens bzw. anderer Überzeugungen,</li> <li>• erläutern an Beispielen die Entwicklung von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen,</li> <li>• erörtern die Bedeutung des Erinnerns und Gedenkens für gegenwärtiges und zukünftiges Zusammenleben in christlicher Verantwortung,</li> <li>• setzen sich an Beispielen mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Vergangenheit und Gegenwart kritisch auseinander und beschreiben auf christlichen Werten basierende mögliche Handlungsweisen.</li> </ul> |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

Da das Fach Evangelische Religionslehre keine spezifische Glaubenshaltung voraussetzt oder einfordert, erfolgt die Leistungsbewertung unabhängig von den persönlichen Glaubensüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler. Die religiösen Überzeugungen, das religiöse Leben und die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung. Die angestrebten Lernprozesse und Lernergebnisse umfassen auch Haltungen, Verhaltensweisen und Werturteile, die sich einer unmittelbaren Lernerfolgskontrolle entziehen. Daher können auch bewertungsfreie Unterrichtsphasen gestaltet werden, in denen z. B. religiöse Erfahrungen ermöglicht oder religiöse Ausdrucksformen erprobt werden.

### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. individuelle Gesprächsbeiträge in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, Präsentationen),
- schriftliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Lapbooks, Portfolios, Produkte des kreativen Schreibens, Bibelclouds),

- praktische Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. kreative Inszenierungen, Gegenstands- und Bodenbilder, szenische Darstellungen, kreativ-ästhetische Bildgestaltungen, Standbilder, digitale – auch kollaborative – Produkte, Ausstellungen und Themenkisten).

## **Lehrplan Katholische Religionslehre**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>154</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>158</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 159        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 162        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>173</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Der katholische Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Bildung, indem er den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit gibt, existenzielle Fragen zu stellen, ihnen nachzugehen und sich mit Antworten auf der Grundlage des christlichen Glaubens katholischer Prägung auseinanderzusetzen. So erschließt der Religionsunterricht die religiösen Dimensionen der Wirklichkeit und trägt zur **religiösen Bildung** der Schülerinnen und Schüler bei. Als bekenntnisorientiertes Fach wird der konfessionelle Religionsunterricht gemäß Grundgesetz Art. 7 Abs. 3 und Art. 14 der Landesverfassung in Übereinstimmung mit den Grundsätzen und Lehren der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt. Seine konfessionelle Ausrichtung wird durch die Konfessionalität der Lehrkräfte, ihre kirchliche Bevollmächtigung und den Lehrplan gewährleistet. Vor diesem Hintergrund vertritt die einzelne Lehrkraft als wichtige Ansprechpartnerin bzw. wichtiger Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler in Glaubens- und Lebensfragen glaubwürdig die Botschaft des Evangeliums. Die Entwicklung religiöser Bildung als Ziel berücksichtigt, sich am Subjekt zu orientieren, die Fähigkeit des Staunens und der sensiblen Wahrnehmung sowie die religiöse Sprach- und Deutungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu schulen. „Denn Religion eröffnet einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“<sup>1</sup>. Der katholische Religionsunterricht sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler dafür, ihre Selbstwahrnehmung zu schärfen, aber auch etwa durch Perspektivübernahme ihre Empathie gegenüber anderen zu stärken. Religiöse Bildung achtet die Würde jeder und jedes Einzelnen als von Gott geliebten Menschen, jenseits von etwaiger Funktionalität und Verwertbarkeit. Bildung im christlichen Kontext zielt auf die Verwirklichung der Bestimmung des Menschen zu einer von Gott gewollten Freiheit. Ebenso vermittelt sie die Achtung vor der Schöpfung und begründet von daher einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit den Lebensgrundlagen. In diesem Kontext werden die Schülerinnen und Schüler u. a. angeleitet, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen. Darüber hinaus erlangen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, am religiösen Dialog teilzunehmen und ihren Standpunkt argumentativ zu vertreten. Deshalb ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter einen verstehenden Zugang zu religiösen Weltdeutungen und Lebensweisen zu ermöglichen, die Frage nach Gott wachzuhalten und sie schrittweise zu verantwortungsbewusstem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen. Dies gelingt nur, wenn die christliche Botschaft und der Glaube an Gott und Jesus Christus im Sinne des didaktischen Prinzips der Korrelation in Wechselbeziehung zur Lebenswirklichkeit, zu den Erfahrungen und den Fragen der Schülerinnen und Schüler gebracht werden. Vor diesem Hintergrund steht das Fach Katholische Religionslehre vor den drei zentralen Aufgaben,

---

<sup>1</sup>Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe 80. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn, 16. Februar 2005, S. 7

- lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der katholischen Kirche sowie andere Konfessionen und Religionen zu vermitteln,
- Begegnungen mit Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen, diese zu reflektieren und dadurch mit ihnen vertraut zu werden sowie
- die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu fördern.<sup>2</sup>

Das im katholischen Religionsunterricht zu vermittelnde Grundwissen orientiert sich an dem Bekenntnis der Kirche zu Jesus Christus. Sein Zeugnis steht im Zentrum des christlichen Glaubens. Das Grundwissen umfasst vor allem das Verstehen der verschiedenen Sprach- und Ausdrucksformen religiöser Weiterfahrung: Symbole, Bilder, biblische Erzählungen und Gebetsformen sowie Werte und Weisungen zur Lebensgestaltung. Zu diesem Wissen gehören auch Kenntnisse über unterschiedliche Konfessionen und andere Religionen, insbesondere des Judentums und des Islams. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem kompetenten, wissensbasierten Handeln anzuleiten. Hierbei eröffnet der katholische Religionsunterricht verschiedene, auch performative, Zugänge zu den Inhalten des Faches.

Der Religionsunterricht ist ein zentraler Ort der Begegnung mit dem katholischen Glauben. Diese Begegnung ist altersangemessen und individualisiert zu gestalten, so dass Schülerinnen und Schüler sich mit Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens vertraut machen können, die von ihnen ganzheitlich wahrgenommen, bestaunt, befragt und gedeutet werden können.

Die elementaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler spiegeln die gesellschaftlichen Haltungen zu Religion, Glaube und Kirche. Hier knüpft das Lernen in der Primarstufe zum einen an frühkindlicher religionspädagogischer Bildung und Erfahrung, etwa in der Familie oder der Kindertagesstätte, an. Andererseits bietet das Fach für viele von ihnen die erste Möglichkeit, religiösen Inhalten und gläubigen Menschen zu begegnen sowie sich über ein mögliches Gemeindeleben und die Kirchenräume auszutauschen.

Der katholische Religionsunterricht bietet Raum für die Entwicklung und Ausbildung einer Fragehaltung zu existenziellen und religiösen Themen und nimmt dabei die Fragen und Antwortversuche der Kinder ernst. Er eröffnet den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund christlicher Antwortperspektiven Möglichkeiten zum Aufbau und zur Entwicklung einer eigenen religiösen Identität und zur Werteentwicklung. Dies schließt auch eine altersangemessene bzw. individualisierte Auseinandersetzung mit erfahrenen und gelebten Rollenmustern mit ein.

Im Religionsunterricht werden die Schülerinnen und Schüler auch befähigt, die Symbolsprache des christlichen Glaubens mit Inhalt zu füllen und Symbole in ihrer Mehrdimensionalität wahrzunehmen. Hier entdecken Schülerinnen und Schüler die Welt und die Dinge des Alltags neu und tiefer und können dadurch Zugänge zur Transzendenz und zu Gott gewinnen.

---

<sup>2</sup> Vgl. Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Die deutschen Bischöfe 103. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn, 22. November 2016, S. 13

Das Erzählen ist eine Grundform der jüdisch-christlichen Überlieferung. Es gilt, diese Tradition im Religionsunterricht aufrecht und lebendig zu erhalten. Biblische Inhalte erzählend nahezubringen, bietet den Schülerinnen und Schülern eine ganzheitliche Auseinandersetzung und Vergegenwärtigung der biblischen Geschichten.

Die Kooperation von katholischer und evangelischer Religionslehre ermöglicht es in besonderer Weise, die Frage nach der Bedeutung der Zugehörigkeit oder auch Nicht-Zugehörigkeit zu einer Konfession für die eigene Lebensgestaltung zu reflektieren und ein Bewusstsein für die Bedeutung von Konfessionalität und für den Reichtum christlichen Lebens zu entwickeln, den es im interkonfessionellen Dialog zu erschließen gilt.

In seiner konfessionellen Ausprägung kann der Lehrplan auch im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts realisiert werden, sofern dieser genehmigt ist.

Schulgottesdienste oder entsprechende liturgische Angebote, wie etwa Andachten, ergänzen und bereichern den Religionsunterricht und das Schulleben, indem sie den Schülerinnen und Schülern Erfahrungsmöglichkeiten mit gelebtem und gefeiertem Glauben vermitteln. Ebenso besteht die Möglichkeit, über die Seelsorgestunde den Kontakt zur Kirchengemeinde herzustellen.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Katholische Religionslehre einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Katholische Religionslehre die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände. Sie liefern verpflichtende Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## **2.1 Bereiche**

Die Entwicklung der für das Fach Katholische Religionslehre angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### **Miteinander leben in Gottes Schöpfung**

In diesem Bereich geht es um das biblische Verständnis von Schöpfung und den damit verbundenen Auftrag Gottes zur Verantwortungsübernahme durch den Menschen. Im Fokus stehen Aspekte der Selbstwahrnehmung und menschlicher Grunderfahrungen sowie Fragen nach gelingender Gemeinschaft im Kontext der gesamten Schöpfung Gottes. In der Auseinandersetzung mit Fragen nach dem eigenen Woher und Wohin und mit dem Gegenüber des anderen erfahren die Schülerinnen und Schüler im Kontext des christlichen Verständnisses ihre Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit und die der anderen Menschen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit möglichen Konsequenzen, die sich aus dem Schöpfungsglauben ergeben, auseinanderzusetzen. So eröffnen sich ihnen Lernchancen, sich selbst anzunehmen und als von Gott und den Menschen angenommen zu erfahren. Sie werden sensibilisiert, anderen gegenüber Verständnis, Offenheit und Toleranz zu entwickeln. Auf der Grundlage der Glaubensüberlieferung erschließen sich die Schülerinnen und Schüler Maßstäbe ethischen Urteilens und werden so zum bewussten Engagement für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung motiviert.

### **Die Frage nach Gott**

In diesem Bereich geht es um Fragen nach und Vorstellungen von Gott sowie der Beziehung zwischen Gott und Mensch. Zentral ist die Beschäftigung mit Symbolen, Bildern und verschiedenen religiösen Sprachformen. Schülerinnen und Schüler lernen diese kennen und entwickeln ein Verständnis dafür, um biblische und andere Texte religiösen Inhalts sachgerecht lesen, verstehen und deuten zu können. Im Fokus stehen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, die die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem biblischen Glaubensbild vom Gott, der sein Volk auf dem Weg begleitet, ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler können theologische Orientierung finden und dabei ein eigenes Gottesbild entwickeln. Sie lernen elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung wie Loben, Danken, Bitten und Klagen, auch auf performative Weise, kennen und reflektieren diese. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, eine eigene religiöse Sprache für Gefühle und Erfahrungen von Freundschaft und Zuwendung, Angst und Leid zu erwerben und zu nutzen.

### **Jesus Christus**

In diesem Bereich geht es um Jesus Christus als den von Maria geborenen Menschen und Sohn Gottes. Jesu Leben, seine Sendung, insbesondere hinsichtlich seiner Zuwendung zu

den Ausgegrenzten und Nichtgeachteten, seine Erfahrung von Widerstand, die Konsequenz seines Weges und seiner Botschaft vom Reich Gottes bis hin zu seiner Passion und seinem Tod am Kreuz werden in den Blick genommen. Zentral ist die Osterbotschaft, die im christlichen Glauben an die Auferstehung vermittelte Hoffnung, über Leiden und Tod hinaus Leben bei Gott zu finden. Die Erfahrung von Ostern ist verbunden mit der Wirkungsgeschichte, die Menschen Jesus von Nazareth als Christus bekennen lässt. Durch die Auseinandersetzung und die Möglichkeit der Identifikation mit dem Wirken Jesu Christi sowie mit Personen, die in seiner Nachfolge stehen, lernen die Schülerinnen und Schüler, sich (neue, ungewohnte) Lebensperspektiven zu erschließen. Es eröffnen sich Lernchancen, aus dem Vorbild Jesu Impulse für die eigene Lebensgestaltung, für eigene Haltungen sowie eigenes Handeln zu erkennen und so Orientierung für das eigene Leben zu finden. Schülerinnen und Schüler lernen, positive wie negative Lebenserfahrungen im Sinne des Osterglaubens zu deuten und Perspektiven des Trostes, der Stärkung und der Lebenszuversicht zu finden.

### **Kirche und Gemeinde**

In diesem Bereich geht es um zentrale Aspekte katholischer Gemeinde und Kirche, die Merkmale und Bedeutung des Kirchenraumes und die Bedeutung von Ausdrucksformen des Glaubens sowie Ursprung und Bedeutung christlicher Feste im Kirchenjahr. Im Fokus steht, was prägend für den Auftrag der Kirche und das Leben in der Gemeinde in der Nachfolge Jesu Christi ist: die Verkündigung, die Feier der Liturgie, die Spendung der Sakramente als Zuwendung Gottes in Zeichen sowie der Auftrag zum karitativen Handeln. Dies schließt das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden ein, in der Christinnen und Christen ihre religiöse Identität finden und ihr Ausdruck verleihen. Die Schülerinnen und Schüler lernen vielfältige kirchliche Angebote kennen, die die Möglichkeit bieten, Zugehörigkeit, Geborgenheit und gemeinschaftliche Ausübung von Glauben zu erfahren. Sie lernen Möglichkeiten kennen, selbst Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen und verschiedene christlich geprägte Formen des Miteinanders, auch der Ökumene, in den Blick zu nehmen.

### **Die Bibel**

In diesem Bereich geht es um die Heilige Schrift als zentrale Grundlage des christlichen Glaubens. Dabei geht es auch um Grundzüge des Aufbaus und der Entstehung der Bibel. Die Unterscheidung zwischen dem Alten Testament als jüdische Wurzel christlichen Glaubens und dem Neuen Testament, das die Botschaft Jesu vom Reich Gottes und die Anfänge der Kirche überliefert, rückt ins Blickfeld. Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bibel als das „Buch der Bücher“, als Sammlung vielfältiger Ausdrucksformen in Form von u. a. Psalmen, prophetischen Büchern, Briefen, Evangelien und als Geschichtsbuch sowie in ihrer Bedeutung als Heilige Schrift für die Kirche. Die Schülerinnen und Schüler lernen die durch die Bibel vermittelten Lebens- und Gotteserfahrungen kennen und setzen diese in Beziehung zu ihren Erfahrungen, ihrem eigenen Leben, und ihrem Lebensumfeld. Darüber hinaus erwerben sie Kenntnisse über geografische, gesellschaftliche, religiöse und

politische Hintergründe neutestamentlicher Schriften. Das dadurch zu entwickelnde vertiefte Verständnis von Zusammenhängen ist für den Erwerb von biblischem Grund- und Deutungswissens unverzichtbar.

### **Religionen und Weltanschauungen**

In diesem Bereich geht es aus der Perspektive des katholischen Glaubens um die Frage, was andere Religionen kennzeichnet und wie diese das Leben der Gläubigen und das Miteinander von Menschen prägen. Zur globalen und pluralen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gehört die Erfahrung der Begegnung mit Menschen, die anderen Religionen bzw. Weltanschauungen angehören. Das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen erfolgen unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrgenommen und die Schülerinnen und Schüler für die Bedeutsamkeit eines respektvollen Umgangs mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen sensibilisiert. Hierzu gehört die altersangemessene kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach christlicher Verantwortung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausprägungsformen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

### Miteinander leben in Gottes Schöpfung

| <b>Ich – Du – Wir</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten Möglichkeiten des achtsamen Umgangs mit sich und anderen,</li> <li>• beschreiben ihre Einmaligkeit und die Unverwechselbarkeit eines jeden Menschen (u. a. Wahrnehmung von Eigenschaften und Fähigkeiten),</li> <li>• geben Erzählungen von der Sorge Gottes und der Zuwendung Jesu zu den Menschen wieder und beziehen sie auf ihre Erfahrungen,</li> <li>• bewerten Erfahrungen im Zusammenleben mit anderen vor dem Hintergrund der Einmaligkeit und Bedeutsamkeit jedes einzelnen Menschen für Gott (u. a. menschliche Fürsorge und Solidarität als Zeichen der Liebe Gottes),</li> <li>• erläutern die Bedeutung der Goldenen Regel als biblische Weisung für das Zusammenleben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Einzigartigkeit jedes Menschen mit seinen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen sowie Potenzialen,</li> <li>• reflektieren freudige und schmerzhaft erlebte Erlebnisse und stellen Erfahrungen im Umgang mit diesen Erlebnissen dar,</li> <li>• erläutern Gottes bedingungslose Annahme jedes Menschen,</li> <li>• beschreiben die Verschiedenartigkeit der Menschen und die Bedeutung von Vielfalt für das Zusammenleben (Umgang in Würde und Solidarität).</li> </ul> |

| <b>Die Welt als Gottes Schöpfung</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
|   |   |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre Wahrnehmungen von ihrer Umwelt,</li> <li>• formulieren Fragen nach dem Ursprung der Welt,</li> <li>• beschreiben anhand biblischer Geschichten Gott als Schöpfer der Welt,</li> <li>• stellen Freude, Lob und Dankbarkeit über die Schöpfung in elementaren Ausdrucksformen dar,</li> <li>• benennen Ideen und Regeln für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden naturwissenschaftliche Erkenntnisse und biblische Deutungsperspektiven zur Entstehung der Welt,</li> <li>• benennen wesentliche Aussagen der beiden Schöpfungstexte,</li> <li>• erläutern die besondere Stellung des Menschen in der Schöpfung,</li> <li>• erörtern an Beispielen Möglichkeiten und Grenzen eines verantwortungsvollen christlichen Umgangs mit der Schöpfung auch in eigener Mitverantwortung.</li> </ul> |
|---|---|

### Die Frage nach Gott

| Religiöse Symbole, Bilder und Sprechweisen  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Bedeutung zentraler religiöser Symbole (u. a. Hand, Wasser, Licht),</li> <li>• reflektieren Musik und Bilder als religiöse Ausdrucksform,</li> <li>• deuten alltägliche und biblische Bildworte (u. a. Hirte, Vater),</li> <li>• erläutern das christliche Verständnis von Engeln als Boten Gottes (Rafael, Gabriel).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern ausgewählte Zeichen, Symbole, Bilder und Rituale und stellen Bezüge zum eigenen Leben her (u. a. Herz, Weg, Brot),</li> <li>• deuten den Gottesnamen JHWH sowie biblische Bildworte, Redewendungen und Metaphern von Gott,</li> <li>• deuten die Botschaft Jesu vom Reich Gottes in Gleichnissen und stellen Bezüge zum eigenen Leben her,</li> <li>• stellen an Beispielen Bezüge zwischen Psalmen und ihren eigenen Erfahrungen her (Wiederfinden menschlicher Grunderfahrungen, Hinwendung der Menschen zu Gott),</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben biblische Hoffnungsbilder und stellen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenssituation her.</li> </ul> |
|--|--|

| <b>Ausdrucksweisen des Glaubens</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Bedeutung vertrauensvoller Begegnungen und Gespräche mit anderen Menschen,</li> <li>• beschreiben vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten der (eigenen) Hinwendung zu Gott und stellen diese dar (Psalmworte, Sonnengesang, (eigene) Gebete),</li> <li>• benennen unterschiedliche elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung (Loben, Danken, Bitten, Klagen),</li> <li>• stellen Formen des gelebten katholischen Glaubens dar (u. a. liturgische Feiern).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern vor dem Hintergrund biblischer Texte Möglichkeiten der Gotteserfahrung in der Begegnung mit Menschen,</li> <li>• benennen grundlegende Gebete und beschreiben diese als Ausdruck der Beziehung zu Gott,</li> <li>• deuten das Vaterunser, das christliche Grundgebet, und tragen dieses auswendig vor,</li> <li>• erläutern das christliche Verständnis der Dreieinigkeit Gottes anhand von Worten, Bildern, Symbolen und Gesten (u. a. Kreuzzeichen, Segenswünsche).</li> </ul> |

| <b>Gott begleitet auf dem Lebensweg</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren Fragen nach und an Gott,</li> <li>• geben exemplarische Glaubensgeschichten des Alten Testaments wieder (Noah, Abraham und Sara, Josef und seine Brüder),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Weg des Volkes Israel anhand von Erzählungen als Erfahrung der sorgenden Führung Gottes (u. a. Mose und der Auszug aus Ägypten, die Zehn Gebote),</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Berufung biblischer Propheten (u. a. Samuel),</li> <li>• beschreiben mithilfe ausgewählter Psalmworte menschliche Grundhaltungen vor Gott.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben anhand von biblischen und heutigen Glaubenszeugnissen den Glauben als wesentliche Inspirations- und Kraftquelle für die persönliche Lebensgestaltung von Menschen,</li> <li>• erörtern an biblischen Erzählungen das Verständnis von Gott als Gott der Freiheit und der Gerechtigkeit,</li> <li>• beschreiben verschiedene Biografien von Frauen im Alten und/ oder Neuen Testament und vergleichen sie in Ansätzen vor ihrem historischen Hintergrund (Rut),</li> <li>• erläutern anhand biblischer Erzählungen die aktive und Verantwortung übernehmende Rolle von Frauen und Männern,</li> <li>• erläutern Beweggründe der Propheten für ihren Aufruf zur Umkehr und ihre Ermutigung zum Vertrauen auf Gott (Jona, Elija, Jesaja),</li> <li>• erläutern Darstellungsmöglichkeiten menschlicher Grundhaltungen mit Worten und Bildern aus Psalmen,</li> <li>• stellen Fragen nach Gott und nach dem Leid in der Welt und benennen Antworten aus der Bibel,</li> <li>• beschreiben anhand eines biblischen Textes das in schwierigen Lebenssituationen von gläubigen Menschen erprobte Gottvertrauen, die Erfahrung von Trost sowie das Erlangen von Zuversicht für den weiteren persönlichen Lebens- und Glaubensweg.</li> </ul> |
|--|---|

## Jesus Christus

| Aus den Kindheitsgeschichten Jesu von Nazareth      |   |
|---|---|
| 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"> <li>• geben in Auszügen die Kindheitsgeschichten Jesu wieder (Marias Besuch bei Elisabeth, Jesu Geburt, Jesus im Tempel),</li> <li>• beschreiben zentrale Bilder und Symbole im Kontext der Geburt Jesu (u. a. Krippe, Stern).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die Kindheitsgeschichten nach Lukas und Matthäus,</li> <li>• reflektieren die Botschaft des Weihnachtsfestes hinsichtlich der Glaubensüberzeugung „Gott wird Mensch und kommt zu den Menschen“,</li> <li>• erläutern die Bedeutung Marias, der Mutter Jesu Christi.</li> </ul> |

| <b>Jesu Leben in Worten und Taten</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben Erzählungen Jesu von Gott dem Vater wieder und erläutern in Ansätzen deren Bedeutung (u. a. Vergebungsbereitschaft Gottes am Beispiel des Zachäus),</li> <li>• erschließen anhand biblischer Geschichten zentrale Elemente im Leben und Handeln Jesu (Gemeinschaft mit Frauen und Männern, unterschiedsloses Zugehen auf Menschen, Nachfolge, Veränderungen im Leben von Menschen durch die Begegnung mit Jesus),</li> <li>• geben biblische Gleichnisse wieder,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigen anhand von Erzählungen zu Herkunft, Worten und Taten Jesu dessen Zugehörigkeit zu und Verbundenheit mit dem Judentum auf,</li> <li>• beschreiben Jesu Rede von Gott und stellen Bezüge zum eigenen Leben her,</li> <li>• deuten biblische Geschichten vom bedingungslos liebenden Umgang Jesu mit den Menschen (Begegnungs- und Nachfolgegeschichten, Wundererzählungen, Heilungsgeschichten),</li> <li>• deuten anhand biblischer Geschichten Grunderfahrungen von Schuld und Vergebung,</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Fehler und Versagen im menschlichen Leben und stellen an-</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen das Sakrament der Versöhnung und setzen es in Beziehung zu</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| hand von eigenen Erfahrungen die Bedeutung von Versöhnung dar (u. a. Zachäus). | Jesu Rede von Gott als Hilfe zu Umkehr, Versöhnung und Neuanfang (Gleichnis vom barmherzigen Vater). |
|--|--|

| <b>Passion und Auferstehung</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>geben biblische Geschichten vom Leiden und Sterben Jesu Christi wieder und stellen Bezüge zu Leiderfahrungen in ihrer Lebenswelt her (Krankheit, Sterben, Tod),</li> <li>unterscheiden biblische Auferstehungserzählungen und zeigen Hoffnungsbilder auf (Emmausgeschichte, die Frauen am Grab).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben anhand von Auszügen aus den Evangelien die wichtigsten Stationen und relevante Personen im Kontext von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu Christi,</li> <li>setzen das letzte Mahl Jesu Christi mit seinen Jüngern in Bezug zur Eucharistiefeier der Kirche,</li> <li>erläutern das christliche Verständnis von Jesu Tod als Konsequenz seiner Liebe zu Gott und den Menschen,</li> <li>beschreiben die Auferstehung, die Bestätigung Jesu Christi durch Gott, und deren Bedeutung (Mut, Hoffnung).</li> </ul> |

| <b>Nachfolge Jesu</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben die Lebenswege von Heiligen und ermitteln in deren Legenden Hinweise für die Nachfolge Jesu Christi (St. Elisabeth, St. Martin, St. Nikolaus),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>recherchieren – auch digital – christlich geprägte Lebenswege von Menschen und reflektieren deren Einsatz für andere (Franziskus, „Helden des Alltags“),</li> <li>erörtern die Bedeutung von Orientierungen an Leben und Botschaft von Jesus Christus für verantwortungsvolles christliches Handeln im Alltag,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben anhand von Heiligen gelebte Traditionen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• deuten an Marias Lebensweg, wie Menschen sich von Gott in Anspruch nehmen lassen und unter dem Anspruch Gottes handeln.</li> </ul> |
|--|---|

### Kirche und Gemeinde

| <b>Kirchengemeinde</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkunden einen katholischen Kirchenraum und erklären die Bedeutung von Elementen der Innengestaltung (u. a. Taufbecken, Altar, Kreuz, Osterkerze),</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Bedeutung typischer Merkmale der Innengestaltung einer katholischen Kirche für den Gottesdienst (u. a. Ambo, Tabernakel, Ewiges Licht, Kreuzweg),</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die Kirche als Ort der Versammlung und Feier christlicher Gemeinden,</li> </ul>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die katholische Kirchengemeinde als einen Ort der Gemeinschaft von Gläubigen (Menschen unterschiedlichen Alters, gemeinsame Gottesdienstfeier, Erleben von Gemeinschaft),</li> </ul> |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Bedeutung des Sakraments der Taufe.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Bedeutung der Sakramente als Gottes Zuwendung und wirksame Zeichen der Gegenwart Jesu Christi (Taufe, Eucharistie, Buße/Versöhnung),</li> <li>• benennen Aufgaben und Dienste in der Gemeinde,</li> <li>• beschreiben Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung von Kindern in der Gemeinde.</li> </ul> |

| <b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der christlichen Konfessionen</b> |   |
|---|---|
| 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"> <li>• erläutern die Anfänge der evangelischen Konfession,</li> <li>• vergleichen die evangelische und katholische Konfession hinsichtlich zentraler Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Räume, äußere Merkmale, liturgische Handlungen, Gemeindeleben),</li> <li>• erläutern Möglichkeiten gelebter Ökumene.</li> </ul> |

| <b>Feste im Kirchenjahr</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Erfahrungen mit Ritualen und Festen (u. a. Stille, gemeinsames Mahl),</li> <li>• stellen Elemente gottesdienstlicher Feiern und ihre liturgische Gestaltung dar (u. a. Kreuzzeichen, Lobpreis, Fürbitten, Gebetshaltungen),</li> <li>• beschreiben Feiern in der Gemeinschaft und benennen zentrale Feste des Kirchenjahres (Weihnachten, Ostern).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Auftrag Jesu Christi zur Feier der Eucharistie,</li> <li>• erläutern den Ablauf des Kirchenjahres und die Bedeutung der zentralen Feste (Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Christi Himmelfahrt),</li> <li>• nehmen begründet Stellung zu heutigen Ausprägungsformen christlicher Feste (Reflexion von Konsumverhalten, mediale Darstellungen).</li> </ul> |

| <b>Auftrag der Kirche als Nachfolgegemeinschaft</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erzählen vom Einsatz von Menschen für andere vor dem Hintergrund der Nachfolge Jesu Christi.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben in Grundzügen den Auftrag der Kirche vor dem Hintergrund der Nachfolge Jesu Christi,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern vor dem Hintergrund des kirchlichen Auftrags Beispiele für Möglichkeiten und Grenzen der Übernahme von Verantwortung für sich und andere,</li> <li>• beschreiben biblische Weisungen für das Zusammenleben der Menschen (u. a. Auszüge aus Bergpredigt).</li> </ul> |
|--|---|

## Die Bibel

| Die Bibel als eine Sammlung von Büchern und als das Buch der Kirche  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die Bibel als Heilige Schrift und als das zentrale Buch der Kirche,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben das Alte Testament als jüdische Wurzel des christlichen Glaubens,</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden in der Bibel das Alte und das Neue Testament.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern, inwiefern das Neue Testament die Botschaft von Jesus Christus und die Anfänge der Kirche überliefert</li> <li>• beschreiben die Bibel als Bibliothek mit Büchern unterschiedlicher Herkunft und Texten unterschiedlicher Gattung,</li> <li>• beschreiben in Grundzügen Entstehung und wesentliche Merkmale der Evangelien,</li> <li>• erläutern die Bedeutung der Bibel als Heilige Schrift im Leben der Christinnen und Christen sowie deren Bedeutung im Gottesdienst.</li> </ul> |

| Das Land der Bibel zur Zeit Jesu  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>recherchieren – auch digital – die Herkunftsregion Jesu (Landschaft, Lebensbedingungen) und beschreiben diese.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden verschiedene religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu,</li> <li>benennen wichtige Regionen und Städte in der Bibel</li> <li>beschreiben unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechterrollen in der Gesellschaft zur Zeit Jesu.</li> </ul> |
|--|---|

### Religionen und Weltanschauungen

| <b>Glaube und Lebensgestaltung von Menschen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben ihre Wahrnehmung von Menschen verschiedener Religionen und nichtreligiöser Überzeugungen in ihrer Umgebung,</li> <li>identifizieren Gotteshäuser/Gebetsstätten der Religionen,</li> <li>recherchieren – auch digital – Elemente aus der Glaubenspraxis anderer Religionen und berichten davon.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>recherchieren und präsentieren – auch digital – Elemente des jüdischen Glaubens (Tora, Schabbat, Pessach, Synagoge),</li> <li>recherchieren und präsentieren – auch digital – Elemente des islamischen Glaubens (Koran, Mohammed, Ramadan, Moschee),</li> <li>beschreiben ausgehend von biblischen Geschichten die Bedeutung Abrahams in Judentum, Christentum und Islam,</li> <li>beschreiben zentrale religiöse Ausdrucksformen in Judentum, Christentum, Islam und in einer weiteren Religion ihrer Lebenswelt.</li> </ul> |

| <b>Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde</b>                                  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
|   |   |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● beschreiben in Ansätzen die Gleichwertigkeit aller Menschen,</li> </ul>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● zeigen unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen in ihrer Umgebung auf,</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● reflektieren Zusammenhänge zwischen biblischen Weisungen und dem Zusammenleben der Menschen (u. a. Zehn Gebote, Doppelgebot der Liebe) und entwickeln Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Alltag,</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● beschreiben an Beispielen, wie die Lebensumstände eines Menschen dessen Leben prägen können,</li> <li>● nennen vor dem Hintergrund christlicher Verantwortung Möglichkeiten, sich in ihrem Umfeld für ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener Religionen einzusetzen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● beschreiben an Beispielen Werte und Handlungsregeln anderer Religionen und Gemeinschaften und vergleichen sie (u. a. Goldene Regel),</li> <li>● erläutern Chancen sowie mögliche Herausforderungen des Zusammenlebens mit Menschen anderen Glaubens bzw. anderer Überzeugungen,</li> <li>● erläutern an Beispielen die Entwicklung von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen,</li> <li>● erörtern die Bedeutung des Erinnerns und Gedenkens für gegenwärtiges und zukünftiges Zusammenleben in christlicher Verantwortung,</li> <li>● setzen sich an Beispielen mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Vergangenheit und Gegenwart kritisch auseinander und beschreiben auf christlichen Werten basierende mögliche Handlungsweisen.</li> </ul> |

### 3 Leistung fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

Da das Fach Katholische Religionslehre keine spezifische Glaubenshaltung voraussetzt oder einfordert, erfolgt die Leistungsbewertung unabhängig von den persönlichen Glaubensüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler. Die religiösen Überzeugungen, das religiöse Leben und die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung. Die angestrebten Lernprozesse und Lernergebnisse umfassen auch Haltungen, Verhaltensweisen und Werturteile, die sich einer unmittelbaren Lernerfolgskontrolle entziehen. Daher können auch bewertungsfreie Unterrichtsphasen gestaltet werden, in denen z. B. religiöse Erfahrungen ermöglicht oder religiöse Ausdrucksformen erprobt werden.

### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Beiträge in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, Präsentationen),

- schriftliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. aufgabenbezogene schriftliche – auch digitale – Ausarbeitungen in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, Handouts, Portfolios, Lernstagebücher),
- praktische Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (fachspezifische Gestaltung in kooperativen und individuellen Arbeitsphasen, wie z. B. musikalische und kreativ gestaltete Arbeiten, szenisches Spiel, Collagen, Lapbooks, Erklärvideos).

## **Lehrplan Sachunterricht**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele.....</b>                    | <b>178</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>181</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 182        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 185        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten .....</b>      | <b>195</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Der Sachunterricht leistet einen zentralen Beitrag zur grundlegenden Bildung, indem Fragestellungen aus der sozialwissenschaftlichen, der naturwissenschaftlichen, der geographischen, der historischen und technischen Perspektive beleuchtet werden. Dadurch ist anschlussfähiges Lernen an den Elementarbereich ebenso wie an die Sekundarstufe I möglich.

Kinder haben bei Eintritt in die Primarstufe bereits eigene Erfahrungen mit verschiedenen Phänomenen in ihrer Lebenswelt gemacht und unterschiedliche Aneignungsverfahren spielerisch kennengelernt. Diese kindlichen Lernvoraussetzungen sowie die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler stellen den Ausgangspunkt des Lernens im Sachunterricht dar und werden weiterentwickelt mit den inhaltlichen und methodischen Anforderungen der Bezugswissenschaften (Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften und Technik).

Im Sachunterricht geht es somit um sachbezogene Lerntätigkeiten, die dazu dienen, die kindlichen Erfahrungen weiterzuentwickeln, zentrale Kompetenzen (Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz) fachspezifisch auszubauen und Neugier und Fragehaltung zu fördern, um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich ihre Lebenswelt weiter zu erschließen, sich darin zu orientieren, mitzuwirken und verantwortungsbewusst darin zu handeln und diese mitzugestalten.

Durch die Aktivierung der Schülervorstellungen und -einstellungen und ihres Vorwissens werden neue Informationen mit bisher Bekanntem verknüpft und durch Ausdifferenzierungen oder Umstrukturierungen der erhobenen Schülervorstellungen werden erste wissenschaftliche Konzepte angebahnt. Herausfordernde Problemstellungen aus authentischen Situationen unterstützen dabei den Aufbau neuer Wissensbestände. Die inhaltliche Entfaltung der Themen im Unterricht ist an der Lebenswelt der Kinder orientiert und findet ihre fachliche Ausschärfung in der Orientierung an Fachwissen und Fachmethoden der Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts.

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Sachunterricht bieten verschiedene Tätigkeiten in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen auf unterschiedlichen kognitiven Anspruchsniveaus an und beziehen die Lernbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler mit ein.

Ein handlungsorientierter Zugang und problemorientiertes sowie forschend-entdeckendes Lernen und Experimentieren unterstützen die Kinder dabei, Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten zu erwerben und sie in neuen Kontexten anzuwenden. Inhalte werden dabei sachlogisch strukturiert und die Schülerinnen und Schüler werden in ihrem Lernprozess durch Transparenz, Impulse, Differenzierungen, Rückmeldungen und Materialien individuell unterstützt. Sachunterrichtliches Arbeiten leistet dabei durch mündliche und schriftsprachliche Bearbeitungsprozesse, durch Austausch und Erläuterung von Überlegungen und Ergebnissen und nicht zuletzt durch die Klärung von Fachbegriffen in fachlichen Zusammenhängen einen wichtigen Beitrag zur Sprachbildung. Der Sachunterricht kultiviert somit auch das kritisch-prüfende Nachdenken und den Austausch von Argumenten. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern

erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Medien sind dabei sowohl Hilfsmittel zum Lernen als auch Gegenstand des Lernens selbst.

Durch die Berücksichtigung und die Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts, einschließlich der informatischen Grundbildung, werden Inhalte vielfältig vernetzt. Die perspektivübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (erkennen/verstehen, eigenständig erarbeiten, evaluieren/reflektieren, kommunizieren und mit anderen zusammenarbeiten, den Sachen interessiert begegnen, umsetzen/handeln) stellen zentrale Fähigkeiten zur Erschließung der Lebenswelt dar und verweisen auf grundlegende Ziele sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens. Die perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen umfassen die sozialwissenschaftliche, die naturwissenschaftliche, die geografische, die historische und die technische Perspektive und sind durch fachgemäße Methoden und Arbeitsweisen geprägt und durch die informatische Grundbildung ergänzt. Die Kompetenzerwartungen in Kapitel 2 tragen diesen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Rechnung.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Sachunterricht einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Sachunterricht die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,

- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände. Sie liefern verpflichtende Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Sachunterricht angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

### **Demokratie und Gesellschaft**

Im Bereich Demokratie und Gesellschaft steht die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit politisch-sozialen Problemen, mit Formen, Merkmalen und Regeln demokratischen Zusammenlebens in der Gesellschaft (Klasse, Schule, Gemeinschaften) sowie mit den Rechten und Aufgaben ihrer Mitglieder, aber auch politisch-sozialen Problemen auseinander. Vor diesem Hintergrund befassen sie sich mit verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Bedrohungen (u. a. (Cyber-)Mobbing und (Cyber-)Gewalt) sowie möglichen Schutzmaßnahmen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich als Teil einer durch politische Entscheidungen, Medien und Konsum geprägten Gesellschaft zu verstehen und das individuelle Konsumverhalten wie auch den individuellen Medienkonsum zu hinterfragen und ggf. zu verändern sowie auch mediale Darstellungen kritisch zu betrachten. Ausgehend von ihrem Umfeld erkennen sie Unterschiede in den Lebensbedingungen und Lebensgewohnheiten der Menschen lokal wie global. Aus Respekt vor der Würde des Menschen lernen sie, vielfältige Lebensweisen zu verstehen, zu tolerieren und zu respektieren. Dazu gehört die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen.

### **Körper und Gesundheit**

Im Bereich Körper und Gesundheit steht die Bezugsdisziplin Biologie der naturwissenschaftlichen Perspektive sowie die sozialwissenschaftliche Perspektive im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihren Körper mit Wertschätzung wahr, lernen ihn mit Fachausdrücken zu beschreiben und achten auf einen verantwortungsvollen Umgang mit sich und anderen. Dazu gehört als Gesundheitsvorsorge die Körperpflege und eine gesunde Lebensführung sowie präventiv die Thematisierung der Folgen des Drogenkonsums. Auch der Einfluss der Umwelt auf die Gesundheit des Menschen wird thematisiert, um die Gesundheitsvorsorge stärker unter dem Aspekt der Gemeinschaft zu betrachten. Im Rahmen der Sexualerziehung setzen sich die Schülerinnen und Schüler, auch vor dem Hintergrund geschlechtlicher Vielfalt, mit Geschlechtsmerkmalen auseinander. Sie erhalten Kenntnisse über die Pubertät, über die Entstehung und Entwicklung menschlichen Lebens, Verhütungsmethoden wie auch über den Schutz vor sexuell übertragbaren Infektionen. Darüber hinaus werden auch Präventionsmöglichkeiten gegen sexualisierte Gewalt an Kindern thematisiert.

### **Natur und Umwelt**

Im Bereich Natur und Umwelt steht die naturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts im Mittelpunkt. Durch naturwissenschaftliche Methoden wie Versuch, Experiment, Beobachtung, Untersuchung, Sammeln und Ordnen erschließen die Schülerinnen und Schüler die Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten der Natur. Sie befassen sich mit

Tieren, Pflanzen und Lebensräumen, untersuchen Naturphänomene und die Eigenschaften von ausgewählten Stoffen und lernen Energie als wichtige Ressource kennen. Sie werden anhand dieser Inhalte angeleitet, sich zunehmend belastbare naturwissenschaftliche Vorstellungen, Zusammenhänge und (Basis-)Konzepte anzueignen. Daneben reflektieren sie auch das Verhältnis von Mensch und Natur und die Verantwortung des Menschen für die Natur. Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ist hierbei von Bedeutung, aus dem die Schülerinnen und Schüler Konsequenzen aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen für ihr Alltagshandeln ableiten.

### **Raum und Mobilität**

Im Bereich Raum und Mobilität stehen die geographische Perspektive des Sachunterrichts und die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung im Mittelpunkt. Mit verschiedenen Hilfsmitteln orientieren sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer vertrauten Umgebung. Ausgehend von den Gegebenheiten realer Räume und deren zweidimensionaler Darstellung lernen sie, Karten zu lesen und zu interpretieren sowie spezifische Merkmale von Nah- und Fernräumen zu unterscheiden. Dadurch erwerben sie eine Vorstellung von größeren räumlichen Einheiten als Lebensraum von Menschen, reflektieren, dass Räume von Menschen gestaltet und genutzt werden, und leiten daraus Konsequenzen zum Schutz von Räumen ab und beachten sie im Alltagshandeln. Die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, sich in unterschiedlicher Form sicher am Straßenverkehr zu beteiligen. In der Vernetzung mit Kompetenzen aus anderen Bereichen sollen im Unterricht neben der Sicherheitserziehung auch Aspekte der Gesundheits-, Sozial- und Umwelterziehung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Elemente der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung thematisiert werden.

### **Technik, digitale Technologien und Arbeit**

Im Bereich Technik, digitale Technologien und Arbeit steht die technische Perspektive des Sachunterrichts im Mittelpunkt, die um den Aspekt der Digitalisierung erweitert wird. Bei der Konstruktion einfacher Modelle setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Merkmalen, Eigenschaften und der Funktionalität realer Fahrzeuge und Bauwerke auseinander. Sie entdecken und beschreiben an Gegenständen aus dem täglichen Leben die Anwendung physikalischer Gesetzmäßigkeiten zur Kraftersparnis. Sie machen erste Erfahrungen mit dem Programmieren und reflektieren die Möglichkeiten und Chancen der Digitalisierung für den Alltag. Die Schülerinnen und Schüler erkunden verschiedene Berufe und Arbeitsfelder, um erste Einblicke in die Arbeitswelt zu erhalten. Indem sie die Entwicklung einfacher Werkzeuge und Maschinen – auch unter dem Einfluss der Digitalisierung – nachvollziehen, erhalten sie Einblick in die Konsequenzen dieses Wandels für den Arbeitsprozess, für den einzelnen Menschen und für die Gesellschaft und erfahren, dass auch Berufe veränderbar sind.

### **Zeit und Wandel**

Im Bereich Zeit und Wandel steht die historische Perspektive des Sachunterrichts im Mittelpunkt. Indem die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Tages- und Jahresablauf, ihrer individuellen Lebensgeschichte und Beispielen menschlichen Handelns vor dem Hintergrund der historischen Rahmenbedingungen sowie exemplarischen ausgewählten historischen Zeiträumen auseinandersetzen, entwickeln sie ein Verständnis dafür, dass

Geschichte Wandel bedeutet und zukunftsrelevant ist. Durch die Rekonstruktion von Vergangenheit begreifen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Quellen, historischen Orten, Gedenkstätten und Erzählungen von Zeitzeugen als Grundlage historischen Wissens. Sie lernen Möglichkeiten kennen, sich in Zeiträumen zu orientieren und Vergangenes darzustellen. Sie werden sensibilisiert, historische Darstellungen in ihrem Lebensraum und in den Medien zu hinterfragen.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

### Demokratie und Gesellschaft

| <b>Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen und berücksichtigen eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen sowie die anderer Personen im Zusammenleben in der Klasse und in der Schule,</li> <li>• verhandeln Aufgaben und Regeln für das Zusammenleben in der Klasse und in der Schule und gestalten sie mit,</li> <li>• beteiligen sich an demokratischen Entscheidungsprozessen in der Klassen- und Schulgemeinschaft (u. a. Abstimmungen, Beratungen) und setzen Mehrheitsentscheidungen um.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhandeln unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse zwischen einzelnen und zwischen Gruppen lösungsorientiert,</li> <li>• erkunden und recherchieren auch mit digitalen Werkzeugen Aufgaben und Ämter in der Kommune und Institutionen der öffentlichen Versorgung und begründen deren Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben (Rathaus bzw. Kreishaus, Polizei, Verkehrsbetriebe),</li> <li>• erklären demokratische Entscheidungsprozesse im politischen Zusammenhang (u. a. Wahlen),</li> <li>• beurteilen die Bedeutung der Kinderrechte und reflektieren deren Umsetzung in ihrem Umfeld (u. a. Recht auf Mitbestimmung),</li> <li>• beschreiben Formen von (Cyber-)Mobbing und (Cyber-)Gewalt sowie jugendgefährdende Inhalte und benennen Verhaltensempfehlungen,</li> <li>• unterscheiden zwischen Codierung und Verschlüsselung von Daten und beschreiben Möglichkeiten zum Schutz persönlicher Daten.</li> </ul> |

| <b>Leben in der Medien- und Konsumgesellschaft</b>   |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden eigene Bedürfnisse und Wünsche und erklären die Bedeutung von Gütern und Dienstleistungen für die eigene Bedürfnisbefriedigung,</li> <li>• beschreiben den Einfluss der Werbung auf Konsumbedürfnisse und -wünsche,</li> <li>• beurteilen die Bedeutung der verfügbaren Mittel für Kaufentscheidungen (u. a. Taschengeld).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden Medien nach ihrer Funktion und bewerten auf dieser Grundlage die eigene Mediennutzung,</li> <li>• beschreiben Einflussfaktoren auf das Kaufverhalten und beurteilen die eigene Beeinflussbarkeit (u. a. Genderaspekte im Marketing, Dimensionen der Nachhaltigkeit),</li> <li>• beurteilen die Wirklichkeitsnähe medialer Darstellung und benennen Kriterien eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien.</li> </ul> |

| <b>Leben in Vielfalt</b>   |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Lebenssituationen von Menschen in ihrem Umfeld (u. a. Familienformen, Wohnort, Freizeitgestaltung).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren und präsentieren auch mit digitalen Werkzeugen Lebensgewohnheiten und Traditionen verschiedener Kulturen aus ihrem Alltag (Feste und Bräuche, Essensgewohnheiten),</li> <li>• vergleichen unterschiedliche Lebensgewohnheiten unter Berücksichtigung der eigenen kulturellen Bedingtheit der Wahrnehmung (u. a. Feste und Bräuche),</li> <li>• setzen sich mit gender- und kulturbezogenen Vorurteilen und Stereotypen sowie auch Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Menschen mit Behinderung auseinander,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen sich altersangemessen mit unterschiedlicher sexueller Orientierung und Gender auseinander.</li> </ul> |
|--|---|

### Körper und Gesundheit

| <b>Körper und gesunde Lebensführung</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Grundsätze der Körperpflege und der gesunden Lebensführung (u. a. Mundhygiene und Zahnpflege, gesunde Ernährung, Bewegung, aktive Freizeitgestaltung, Schlaf- und Ruhephasen),</li> <li>• beurteilen den individuellen Einfluss auf die Gesundheit.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Einfluss der Umwelt auf die menschliche Gesundheit (u. a. Trinkwasser, Luft),</li> <li>• beschreiben die Auswirkungen von Drogenkonsum auf die Gesundheit.</li> </ul> |

| <b>Körper und Entwicklung</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• achten körperliche Grenzen bei anderen und fordern die Einhaltung von Grenzen für sich selbst,</li> <li>• beschreiben Körperteile des Menschen und deren Funktion (u. a. Kopf, Rumpf, Gliedmaßen, Geschlechtsmerkmale),</li> <li>• untersuchen Leistung und Aufgaben der eigenen Sinne.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären Bau und Grundfunktionen des menschlichen Körpers (u. a. Blutkreislauf, Verdauung),</li> <li>• beschreiben physische und psychische Veränderungen in der Pubertät, auch vor dem Hintergrund von Gender-Vielfalt,</li> <li>• beschreiben die Entwicklung menschlichen Lebens von der Zeugung bis zur Geburt,</li> <li>• benennen Möglichkeiten der Empfängnisverhütung und zum Schutz vor sexuell übertragbaren Infektionen,</li> <li>• setzen sich mit Möglichkeiten zur Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder auseinander.</li> </ul> |

## Natur und Umwelt

| <b>Tiere, Pflanzen, Lebensräume</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden typische Tiere in deren Lebensräumen (u. a. Körperbau, Ernährung),</li> <li>• unterscheiden typische Pflanzen in deren Lebensräumen (Teile der Pflanze, Entwicklung),</li> <li>• erklären Abhängigkeiten von Tieren und Pflanzen von ihrem Lebensraum.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben das Prinzip der Anpasstheit von Tier- und Pflanzenarten an ihren Lebensraum (u. a. Wald),</li> <li>• erklären Einflüsse des Menschen auf den Lebensraum von Tieren und Pflanzen,</li> <li>• bewerten die Bedeutung von Natur- und Umweltschutz für den Erhalt der Lebensbedingungen von Tieren,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | Pflanzen und Menschen und leiten Handlungsmöglichkeiten ab. |
|--|---|

| <b>Stoffe, ihre Umwandlung und Stoffkreisläufe</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>ordnen Materialien und Gegenstände aus ihrem Alltag nach ausgewählten Aspekten (u. a. Volumen, Form),</li> <li>untersuchen in Versuchen chemische und physikalische Eigenschaften von Stoffen,</li> <li>benennen und beschreiben Naturphänomene (u. a. Magnetismus).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>leiten auf Grundlage von Beobachtungen stofflicher Umwandlung Fragestellungen für Versuche und Experimente ab und führen sie durch,</li> <li>untersuchen Stoffkreisläufe (u. a. Atmung),</li> <li>erfassen den Nutzen und die Gefahren der Eigenschaften von Stoffen für den Menschen an Beispielen aus dem Alltag (Lösungsmöglichkeiten von festen Stoffen, Stoffumwandlung bei Verbrennung),</li> <li>beschreiben Voraussetzungen für den Verbrennungsvorgang und begründen daraus Löschmethoden,</li> <li>untersuchen Naturphänomene im Hinblick auf physikalische und chemische Gesetzmäßigkeiten.</li> </ul> |

| <b>Energie und Ressourcen</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>untersuchen Energienutzungen im Alltag und prüfen mögliche Handlungsalternativen (u. a. Energiebedarf digitaler Geräte, Mobilität).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>erstellen einfache Stromkreise,</li> <li>beurteilen Gefahrensituationen im Umgang mit elektrischer Energie und beachten Sicherheitsregeln,</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden endliche Energieträger (Kohle, Erdgas, Erdöl) von unbegrenzten Energieträgern (Wind, Sonne, fließendes Wasser),</li> <li>• bewerten Merkmale eines ressourcensparenden Umgangs mit Energie und leiten Handlungsmöglichkeiten ab.</li> </ul> |
|--|--|

## Raum und Mobilität

| <b>Orientierung in Räumen</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen in subjektiven Karten vertraute Räume dar,</li> <li>• lesen und zeichnen einfache Pläne von vertrauten Räumen,</li> <li>• unterscheiden Merkmale verschiedener räumlicher Strukturen (ländlich, städtisch).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientieren sich mit (digitalen) Karten und anderen Hilfsmittel in Räumen (Sonnenstand, markante Punkte, Kompass, Navigationsgeräte, GPS),</li> <li>• erstellen einfache Modelle ausgewählter Räume ihrer Umgebung und beschreiben das Verhältnis von Wirklichkeit zu ihrer Darstellung,</li> <li>• setzen ihre vertraute Umgebung in Beziehung zu größeren räumlichen Einheiten (Nordrhein-Westfalen, Deutschland, Europa, Welt).</li> </ul> |

| <b>Räume nutzen und schützen</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die räumliche Struktur ihrer vertrauten Umgebung (Wohnort, kulturelle Angebote, Freizeitangebote),</li> <li>• erkunden die Gestaltung und Nutzung eines vertrauten Raums durch den Menschen,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen Lebenssituationen von Menschen in anderen Räumen mit der eigenen Lebenssituation (u. a. Familienformen, Wohnort, Schule),</li> <li>• erklären den Einfluss bestimmter Interessen auf die Gestaltung von Räumen (Tourismus, Mobilität),</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Grundsätze eines nachhaltigen Umgangs mit Räumen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln Handlungsmöglichkeiten zur Nutzung und zum Schutz von Räumen.</li> </ul> |
|---|--|

| <b>Mobilität im Raum</b>   |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben verschiedene Formen von Mobilität im vertrauten Raum (u. a. Fußgänger, öffentliche Verkehrsmittel),</li> <li>• berücksichtigen wichtige Verkehrsregeln und Verkehrszeichen sowie Sicherheitsvorkehrungen (u. a. helle Kleidung, Straßenschilder, Straßenmarkierungen),</li> <li>• fahren mit einem Roller oder Fahrrad einen Parcours.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientieren sich auch mit digitalen Werkzeugen im ÖPNV,</li> <li>• untersuchen die Verhaltensweisen von Verkehrsteilnehmerinnen und Verkehrsteilnehmern unter den Aspekten Verkehrssicherheit und Nachhaltigkeit und prüfen Handlungsalternativen,</li> <li>• beherrschen das Fahrrad motorisch sicher und nehmen an einer Fahrrad Ausbildung teil.</li> </ul> |

### Technik, digitale Technologie und Arbeit

| <b>Bauen und Konstruieren</b>   |   |
|---|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• überprüfen anhand selbstgebaute Fahrzeuge das Bewegungsverhalten rollender Objekte,</li> <li>• finden Lösungen für einfache technische Aufgaben, planen und realisieren deren Umsetzung,</li> <li>• fertigen und nutzen zum Bau ihrer Modelle einfache Modellzeichnungen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• überprüfen die Stabilität selbst konstruierter Modelle und beschreiben die Merkmale stabiler Bauweisen (Materialumformungen, Aussteifungen),</li> <li>• bewerten und optimieren selbst konstruierte Modelle (u. a. Materialökonomie),</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• simulieren und beschreiben das EVA-Prinzip (Eingabe, Verarbeitung, Ausgabe) als Grundprinzip der Datenverarbeitung in Informatiksystemen anhand eines Beispiels,</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• programmieren eine Sequenz.</li> </ul>  |

| <b>Technische und digitale Entwicklungen</b>  |  |
|---|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benutzen gebräuchliche (auch digitale) Werkzeuge und Materialien sach- und sicherheitsgemäß,</li> <li>• erklären die Funktion ausgewählter, auch digitaler, Werkzeuge und Geräte für die Arbeitswelt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen den Aufbau und die Funktion einfacher technischer Geräte aus ihrem Alltag und beschreiben ihre Wirkungsweise,</li> <li>• beschreiben – auch durch den Einfluss der Digitalisierung – die Entwicklung von Werkzeugen und Maschinen,</li> <li>• bewerten technische und digitale Entwicklungen im Hinblick auf die individuelle und die gesellschaftliche Bedeutung.</li> </ul> |

| <b>Arbeit und Beruf</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkunden und recherchieren auch mit digitalen Werkzeugen aus dem Alltag bekannte Berufe,</li> <li>• ordnen aus dem Alltag bekannte Berufe verschiedenen Arbeitsfeldern zu.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden Formen der Arbeitsorganisation und beschreiben die Auswirkungen auf Arbeitsprozesse, Menschen und Umwelt,</li> <li>• stellen auch unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive unterschiedliche Berufe dar.</li> </ul> |

## Zeit und Wandel

| Orientierung in der Zeit   |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen unterschiedliche Zeiteinteilungen und Zeitmessungen (Jahreszeiten, Uhrzeit, Jahreskalender),</li> <li>• stellen wichtige Ereignisse und Daten zur eigenen Lebensgeschichte an einer Zeitleiste dar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verorten historische Ereignisse auf einer Zeitleiste,</li> <li>• ordnen historische Ereignisse in ihren Kontext ein (Lebensbedingungen, Herrschaftsformen),</li> <li>• unterscheiden Bezeichnungen für größere Zeiträume und wenden sie zur Einordnung und Beschreibung von Ereignissen, Zeiträumen und Veränderungen an (u. a. Jahrhundert, Jahrtausend, Steinzeit),</li> <li>• erklären anhand von Beispielen langsame Prozesse und abrupte Brüche als Formen des Wandels (u. a. Entwicklung zur Sesshaftigkeit, Veränderung von familiären Lebensformen und Geschlechtern, Erfindung des Computers/ Digitalisierung).</li> </ul> |

| Früher, heute und morgen  |  |
|---|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen Beispiele aus der Lebenswelt „früher“, „heute“ und „morgen“ zu und erklären ihre Zuordnung (Mobilität, Werkzeuge, Spielzeuge).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen anhand von Beispielen und im Vergleich zu heute Unterschiede in den Lebensgewohnheiten und Lebensbedingungen von Menschen anderer Zeiträume (u. a. Steinzeit),</li> <li>• entwickeln Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Geschichte,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen gegenwärtiges, gemeinschaftliches Leben und zukünftige Handlungsmöglichkeiten im Rollenspiel dar.</li> </ul> |
|--|---|

| <b>Fakten und Fiktion</b>  |   |
|--|---|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>unterscheiden die Darstellung historischer Begebenheiten in Sachtexten und Sachbilderbüchern und fiktiven Geschichten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>setzen aus unterschiedlichen Verfahren (u. a. Quellenarbeit, Besuch von historischen Orten und Gedenkstätten, Analyse von Erzählungen von Zeitzeugen) gewonnene Erkenntnisse über Historisches als Bilder und Texte in narrativer Form um,</li> <li>unterscheiden in der Auseinandersetzung mit medialen Geschichtsdarstellungen zwischen Realität und Fiktion (u. a. Computerspiele, filmische Darstellung).</li> </ul> |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.

- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Gesprächsbeiträge in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen, Vortrag, Präsentation, Rollenspiel),
- schriftliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Tabellen, Zeichnungen, Collagen, Karten und Pläne, Beobachtungsbögen, Protokollbögen, Plakate, Portfolios, Lerntagebücher, digitale Produkte),
- praktische Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/ oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Modellbau, sachgerechte Nutzung von Werkzeugen und Messinstrumenten, sachgerechte Umgang mit Materialien, die Pflege von

Tieren und Pflanzen, das Anlegen von Sammlungen und Ausstellungen, Versuche und Experimente, Erkundungen zu Sachthemen, Programmieren).

## **Lehrplan Sport**

## **Inhalt**

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>Aufgaben und Ziele</b> .....                   | <b>200</b> |
| <b>2</b> | <b>Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen</b> | <b>203</b> |
| 2.1      | Bereiche  | 204        |
| 2.2      | Kompetenzerwartungen                              | 210        |
| <b>3</b> | <b>Leistungen fördern und bewerten</b> .....      | <b>224</b> |

# 1 Aufgaben und Ziele

Die Primarstufe sichert durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und fördert deren Entwicklung nachhaltig. Mit dem Ziel einer **umfassenden Handlungskompetenz in Bewegung, Spiel und Sport** beschreibt der Lehrplan für den Sportunterricht der Primarstufe beobachtbare fachliche Anforderungen und überprüfbare Lernergebnisse in Form von Kompetenzerwartungen.

Die in den gültigen Rahmenvorgaben für den Schulsport zu Grunde gelegte pädagogische Leitidee für den erziehenden Schulsport insgesamt und damit auch für den Sportunterricht findet ihren Ausdruck in folgendem Doppelauftrag:

Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport

und

Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur.

Die angestrebte umfassende Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler wird im Feld von Bewegung, Spiel und Sport unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven entwickelt

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A),
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B),
- etwas wagen und verantworten (C),
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D),
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E),
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F).

Durch diese unterschiedlichen Blickrichtungen auf Bewegung, Spiel und Sport wird Mehrperspektivität, neben Reflexion sowie Verständigung und Partizipation, zu dem leitenden Prinzip des erziehenden Sportunterrichts.

Dabei sind Ansprüche an die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung unverzichtbarer Bestandteil. Insbesondere im Schulsport erschließen sich vielfältige personale, materiale und soziale Erfahrungen. Bewegung, Spiel und Sport sind daher für eine ganzheitliche, körperliche Entwicklung und gesunde Lebensführung grundlegend. Damit stellt sich ebenfalls die Aufgabe, Impulse für einen bewegungsfreudigen Alltag zu geben, Freude an lebenslangem Sporttreiben anzubahnen und dafür passende Lern- und Übungsgelegenheiten zu schaffen.

Bewegung ist in besonderer Weise geeignet, durch die Förderung kognitiver Kontrollprozesse (exekutiver Funktionen) die Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Nachweislich sind diese Entwicklungsprozesse grundlegend für den Lernerfolg.

Im Sportunterricht der Primarstufe werden den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten eingeräumt, sich an der Inhaltsauswahl, an den zu verfolgenden Zielen und an den Vorgehensweisen in altersangemessener Weise zu beteiligen. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise ihre eigenen Bedürfnisse artikulieren, ihre Erfahrungen einbringen und so vorhandene Kompetenzen im Sportunterricht nutzen. Sie werden so zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln angeleitet.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben in erfahrungsoffenen Situationen und organisierten Lernprozessen, ausgehend von ihrem jeweiligen Leistungs- und Entwicklungsstand, individuelle Kompetenzerweiterungen. Durch differenzierte Unterrichtsangebote und kindgerechte Übungsformate werden sowohl dem leistungsstärkeren als auch dem motorisch unerfahreneren Kind durch angemessene Impulssetzungen Erfolgserlebnisse vermittelt.

Eine umfassende Handlungskompetenz unterliegt im weiteren Bildungsverlauf einer Ausdifferenzierung und beinhaltet ausgehend von der für das Fach Sport zentralen Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz immer auch eine fachspezifische Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz. Sie umfasst nicht nur gekonntes und reflektiertes sportliches Bewegungshandeln, sondern bezieht die Fähigkeiten ein, situativ sachgerecht und methodisch sinnvoll zu handeln, sich in sportlichen Handlungssituationen individuell und sozial verantwortlich zu verhalten sowie diese ergänzend durch sportliche Sachverhalte und Fragestellungen nach einsichtigen und nachvollziehbaren Kriterien zu reflektieren und zu beurteilen.

Unverzichtbare Bestandteile des Schullebens sind ferner vielfältige Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Rahmen des außerunterrichtlichen Schulsports unterstützt durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern. In diesem Zusammenhang kann die Entwicklung eines bewussten Mobilitätsverhaltens alltagsbezogen angebahnt werden.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Primarstufe leistet das Fach Sport einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern elementare Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln und damit eine Grundlage für die weitere Schullaufbahn zu legen.

Es ist Aufgabe der Primarstufe, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden. Die in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzerwartungen stellen eine Bezugsnorm für das Gemeinsame Lernen dar, da die Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlichem Anforderungsniveau und Komplexität erworben werden können.

Mit Eintritt in die Primarstufe verfügt jedes Kind über sehr individuelle Lern- und Bildungserfahrungen. In Ergänzung der frühkindlichen Bildung in der Familie gehört zu den Aufgaben des Elementarbereichs die ganzheitliche Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Im Sinne eines Kontinuums greift die Primarstufe individuelle Lern- und Bildungserfahrungen in der Schuleingangsphase auf, führt sie alters- und entwicklungsgemäß fort und leitet behutsam Formen systematischen Lernens und Arbeitens an.

Da in allen Fächern der Primarstufe fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft sind, ist es die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung aller Fächer, die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg zu entwickeln und zu stärken. Mehrsprachigkeit wird dabei als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Sport die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einsethenden Persönlichkeit. Das Fach leistet weiterhin Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht, hierzu zählen u. a.

- Menschenrechtsbildung,
- Werteerziehung,
- politische Bildung und Demokratieerziehung,
- Medienbildung und Bildung für die digitale Welt,
- Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- geschlechtersensible Bildung,
- kulturelle und interkulturelle Bildung.

Die inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Der vorliegende Lehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schul-eigene Projekte und die Beachtung aktueller Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

## 2 Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Lehrpläne werden u. a. die Ziele des Faches sowie die allgemeinen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (übergreifende fachliche Kompetenz), beschrieben.

Sie werden ausgehend von fachspezifischen Bereichen in konkretisierten Kompetenzerwartungen ausdifferenziert. Konkretisierte Kompetenzerwartungen weisen Können und Wissen aus.

*Bereiche* systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände. Sie liefern verpflichtende Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

### *Kompetenzerwartungen*

- beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse,
- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und machen transferierbares Wissen und Können sichtbar,
- stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar,
- beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens,
- können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

In Klammerzusätzen werden Kompetenzerwartungen um verbindliche Inhalte und Gegenstände zur Entwicklung der Kompetenz ergänzt. Der Zusatz „u. a.“ weist darauf hin, dass zusätzlich zu den genannten mindestens ein weiterer Inhalt bzw. Gegenstand verbindlich zu behandeln ist.

Insgesamt ist der Unterricht in der Primarstufe nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

## 2.1 Bereiche

Die Entwicklung der für das Fach Sport angestrebten Kompetenzen erfolgt durch die Vermittlung grundlegender fachlicher Prozesse und Inhalte, die den folgenden untereinander vernetzten Bereichen zugeordnet werden können.

Schülerinnen und Schüler kommen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Begabungen in die Schule. Im Rahmen seiner Möglichkeiten kann der Sportunterricht dazu beitragen, Stärken zu fördern, Entwicklungsdefizite (u. a. Gleichgewichtsvermögen, Reaktionsfähigkeit, Sprungkraft) auszugleichen und benachteiligten Schülerinnen und Schülern Zugangschancen zu Bewegung, Spiel und Sport zu eröffnen. Dabei wird auch berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer Körper- und Bewegungssozialisation häufig unterschiedliche Vorerfahrungen, Zugangsweisen und Erwartungen bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport mitbringen.

Im Folgenden werden die für die Primarstufe verbindlichen Bereiche und Schwerpunkte entsprechend den Rahmenvorgaben für den Schulsport aufgeführt

- Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen,
- Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen,
- Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik,
- Bewegen im Wasser – Schwimmen,
- Bewegen an Geräten – Turnen,
- Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste,
- Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele,
- Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport und
- Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport.

### **Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen (1)**

Elementare Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen sind grundlegend für die kindliche Entwicklung. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, um den Erwerb von Bewegungssicherheit in alltäglichen Bewegungssituationen, um die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Raumorientierung und das Zusammenspiel der Sinne. Dies gilt ebenso für die Entwicklung koordinativer und konditioneller sowie für die Verbesserung selbstregulativer Fähigkeiten.

Schwerpunkte sind

- Wahrnehmungsfähigkeit,
- Körperschema,
- Anspannung und Entspannung,
- Koordination und Kondition sowie

- Selbstregulation und Bewegung.

### **Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen (2)**

Spielen ist die Betätigungsform, mit der sich die Welt durch eigenes Tun, d. h. durch den Einsatz des Körpers und der Sinne, durch das Erproben und Experimentieren erschließen lässt. Spielen hat seinen Zweck in sich selbst. Es bereitet Freude, fördert Kreativität und Fantasie sowie eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit sachlichen und sozialen Zusammenhängen.

Deshalb werden im Sportunterricht Gelegenheiten geboten, Spielräume zu entdecken und zu gestalten, Spielideen selbst zu entwickeln und eigene Spiele zu (er)finden, aber auch Spiele nachzuspielen. Darüber hinaus eröffnet sich in lernförderlichen Spielen in besonderer Weise der Umgang mit Elementen der Selbstregulation wie z. B. der exekutiven Funktionen.

Schwerpunkte sind

- Spielerfahrungen, Spielideen, und Spielräume,
- Das gemeinsame Spiel sowie
- Lernförderliche Spiele.

### **Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik (3)**

Laufen, Springen und Werfen sind Grundformen menschlichen Bewegens. Somit erschließt sich dem Menschen Umwelt, Natur und der eigene Körper. Zudem bilden Laufen, Springen und Werfen eine wichtige Basis für alltagsmotorische und sportartspezifische Anforderungen. In vielfältigen Spiel- und Bewegungssituationen entwickeln sich Bewegungskönnen und die Einschätzung des individuellen Leistungsvermögens weiter. Im Verlauf der Grundschulzeit werden diese ausgebaut und durch fortschreitende Bewegungssicherheit zu den klassischen leichtathletischen Disziplinen Lauf, Sprung und Wurf entfaltet. Unter gesundheitlichen Aspekten gewinnt insbesondere das ausdauernde Laufen schon in der Primarstufe eine besondere Bedeutung.

Schulische und außerschulische Wettbewerbe und Angebote bereichern das Schulleben und ermöglichen den Vergleich sportlicher Leistungen.

Schwerpunkte sind

- Laufen – Sprint, Ausdauer, Hindernis,
- Springen – Weitsprung, hoch Springen,
- Werfen – Weitwurf sowie
- Leichtathletische Wettbewerbe und Wettkämpfe.

#### **Bewegen im Wasser – Schwimmen (4)**

Wasser ist ein Bewegungsraum, in dem Bewegungsaktivitäten durchgeführt und Bewegungserfahrungen gesammelt werden, die ausschließlich in diesem Element möglich sind. Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen haben Vorrang vor zu frühen sportartspezifischen Anforderungen. Dabei ist ein behutsamer Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten elementar, damit das Bewegen im Wasser als positiv besetzte Erfahrung empfunden wird.

Neben elementaren Erfahrungen im Springen, Tauchen, Atmen und Gleiten ist am Ende der Grundschulzeit eine ausgewählte Wechsel- oder Gleichzugtechnik in ihrer Grobform zu beherrschen.

Durch das Erleben des individuellen Kompetenzfortschritts und das Wahrnehmen körperlicher Empfindungen wird der hohe gesundheitsförderliche und freizeitrelevante Wert des Bewehens im Wasser und Schwimmens angebahnt. Sich sicher und kontrolliert im Wasser bewegen zu können ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Wassersport und hat gleichzeitig eine lebensrettende Bedeutung für den Aufenthalt im Wasser. Dazu ist die Vermittlung der Bade-, Hygiene- und (lebenserhaltenden) Sicherheitsregeln für das Bewegen im und am Wasser grundlegend.

Schwerpunkte sind

- Wassergewöhnung und Sicherheit,
- Grundfertigkeiten: Springen und Tauchen, Atmen, Drehen, Rollen, Gleiten, (Sich-)Fortbewegen sowie
- Basisstufe Schwimmen können.

Der Unterricht im Bereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ muss auf Grund seiner Bedeutung und angesichts seiner organisatorischen Besonderheiten im Verlauf der Grundschulzeit im Umfang eines vollen Schuljahres mit mindestens einer Wochenstunde (ca. 30 Minuten Wasserzeit) erteilt werden.

#### **Bewegen an Geräten – Turnen (5)**

Beim Schwingen, Schaukeln, Drehen, Rollen, Stützen und Springen an Geräten wird der eigene Körper in unterschiedlichen Raumlagen und Raumbeziehungen wahrgenommen. Zugleich werden Erfahrungen mit der Körperspannung, der Schwerkraft, dem Gleichgewicht und der Höhe gemacht. Turnerische Handlungssituationen ermöglichen im besonderen Maße, Risiken abzuwägen, Herausforderungen anzunehmen und zu bewältigen sowie verantwortungsvoll die eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen.

Im Verlauf der Grundschulzeit eröffnen sich Wege von normungebundenen zu normgebundenen turnerischen Bewegungsformen. Die für eine gesunde körperliche Entwicklung wichtigen Voraussetzungen Kraft, Beweglichkeit und Gleichgewicht werden besonders angesprochen. Soziale Erfahrungen erschließen sich durch vielfältige Möglichkeiten im Miteinander-turnen sowie beim Sichern und Helfen.

Durch die Gestaltung und Präsentation von turnerischen Bewegungen an Geräten oder in Gerätekombinationen können Schülerinnen und Schüler Bestätigung erfahren und Bewegungsfreude erleben.

Schwerpunkte sind

- Gleichgewicht als Bewegungserlebnis,
- Raum- und Lageerfahrungen,
- Kunststücke und Akrobatik,
- Normungebundenen Turnen an Geräten und Gerätekombinationen sowie
- Normgebundenen Turnen an Geräten.

### **Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste (6)**

Lerngelegenheiten, in denen gestaltet, getanzt oder etwas dargestellt wird, ermöglichen Freude an kreativem Bewegungshandeln und an Selbstbestätigung sowie dem Gemeinschaftserleben bei vielfältigen Ausdrucks- und Bewegungsanlässen.

Schülerinnen und Schüler, die miteinander tanzen, etwas gestalten, präsentieren und darstellen, treten über und durch Bewegung in Kontakt und verständigen sich über ihr Bewegungshandeln. Dieser Bereich eröffnet auch die Erfahrung von Gemeinsamkeit in einem konkurrenzfreien Raum.

Schwerpunkte sind

- Vielfalt der Ausdrucks- und Bewegungsformen,
- Rhythmus, Bewegungsgestaltung und Tanz sowie
- Bewegung als Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeit.

### **Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele (7)**

Spiele in diesem Bereich folgen in ihrer Spielidee festen und komplexen Regelstrukturen. Für ein gelingendes Mit- und Gegeneinander-Spielen in Sportspielen sind grundlegende koordinative Fähigkeiten, spielspezifische Fertigkeiten, Regelkenntnisse, taktische Handlungsfähigkeiten sowie soziale Kompetenzen notwendig.

Bereits kleine Regelspiele und deren altersangemessene Anpassung bieten Chancen, positive Spielerlebnisse zu ermöglichen sowie grundlegende Spielfähigkeiten und taktische Verhaltensweisen anzubahnen. Als Ausgangspunkt bei der Spielvermittlung sind solche Elementarformen von Spielen zu wählen, die bereits die grundlegende Idee der Sportspiele repräsentieren. Dabei werden in besonderer Weise die eigenen Fähigkeiten zur Anpassung an das Spielgeschehen sowie der faire und rücksichtsvolle Umgang miteinander gestärkt.

Schwerpunkte sind

- Ideen und Strukturen von Regel- und Sportspielen,

- Spielspezifische motorische Fertigkeiten,
- Taktische Verhaltensweisen und Anpassung an das Spielgeschehen sowie
- Fairness und Respekt.

### **Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport (8)**

Mit den Fortbewegungsarten Gleiten, Fahren und Rollen erschließen sich gestaltete Bewegungsräume und natürliche Räume (u. a. Wälder, Berge, Flüsse, Seen) auf neue Weise. Schülerinnen und Schüler können dabei im Unterricht Bewegungsfertigkeiten entwickeln, die Elemente ihrer Bewegungskultur auch außerhalb von Unterricht und Schule werden können. Das Erfahren von Geschwindigkeit und die Anforderungen an das dynamische Gleichgewicht sind eine unerlässliche Grundlage für neue Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Körpererfahrungen, bei denen Wagnis- und Risikoeinschätzung grundlegend sind. Die schnellere Fortbewegung in der unmittelbaren Nähe anderer, das Bewegen außerhalb normierter Sportstätten, die Erziehung zu sicherem, hilfsbereitem und verantwortlichem Umgang mit Partnerinnen und Partnern haben in diesem Bewegungsbereich einen hohen Stellenwert.

Viele Inhalte lassen sich fächerübergreifend und fächerverbindend im Sinne einer nachhaltigen Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung aufbereiten und im Schulalltag umsetzen.

Schwerpunkt ist

- Bewegungserfahrungen und Bewegungskönnen in natürlichen und gestalteten Räumen.

### **Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport<sup>3</sup> (9)**

Beim Ringern und Kämpfen im Sportunterricht steht der spielerische, regelgeleitete Aspekt der körperlichen Auseinandersetzung im Vordergrund. Oberstes Prinzip ist das verantwortungsbewusste Handeln gegenüber der Partnerin/dem Partner bzw. der Gegnerin/dem Gegner. Die Beherrschung von Emotionen und die Sorge um die körperliche Unversehrtheit der Partnerin bzw. des Partners müssen das Kräftemessen steuern. Hieraus ergeben sich Chancen, über die bewussten Erfahrungen unmittelbarer Körperkontakte ein rücksichtsvolles Miteinander in der Begegnung von Schwächeren und Stärkeren anzubahnen. Dabei kommt der Kontrolle von Emotionen eine besondere Bedeutung zu.

Körperbezogene Erfahrungen beim Ringern und Kämpfen sind für die Entwicklung ebenfalls von besonderer Bedeutung. Die Grenzen des eigenen Körpers zu behaupten, sich partnerschaftlich zu verhalten und gegebenenfalls auf Überlegenheitsansprüche zu verzichten,

---

<sup>3</sup> Durch Festlegungen in den Rahmenvorgaben für den Schulsport sind alle Elemente aus Sportbereichen, die als Ausgangspunkt oder Zielsetzung bedrohliche Situationen des Schlagens, Stoßens und Tretens oder der praktischen Anleitung zur bewussten Verletzung eines Gegners zum Inhalt haben, für die Umsetzung im Rahmen des Sportunterrichts nicht erlaubt.

sind für diesen Bereich prägend. Damit können der unmittelbare Körperkontakt und das (Sich-)Anfassen zu wichtigen Erfahrungen des Miteinanders im Gegeneinander werden.

Über die konkreten Körpererfahrungen im Mit- und Gegeneinander und ihre Verarbeitung im Sportunterricht ergeben sich Lernchancen im Sinne der Selbstbehauptung und Gewaltprävention.

Schwerpunkte sind

- Körperkontakt und Kooperation – Achtsamkeit im Miteinander,
- Spielerische Kampfformen,
- Kampfformen und Regelungen,
- Taktische Fähigkeiten und technische Fertigkeiten sowie
- Kampfsituationen – Achtsamkeit im Gegeneinander.

## 2.2 Kompetenzerwartungen

Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

### Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen

| Wahrnehmungsfähigkeit  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• steuern ihre Bewegung durch den Einsatz körpfernäher (taktile, vestibuläre, kinästhetische) und körferferner Sinne (visuell, auditiv).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• steuern bewusst ihre Bewegung körpfernäher (taktile, vestibuläre, kinästhetische) und körferferner (visuell, auditiv) Sinne zur Verbesserung ihrer Bewegungsqualität.</li> </ul> |

| Körperschema   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfassen ihr Körperschema in Ruhe und in einfachen Bewegungssituationen (Körperhaltungen im Liegen, Sitzen, Stehen, Gehen und Laufen).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhalten sich körpergerecht bei unterschiedlichen Bewegungsanforderungen.</li> </ul> |

| Anspannung und Entspannung  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen Spannung und Entspannung als bewegungsrelevante Größen zielgerichtet her.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen ihre Körperspannung in verschiedenen Anforderungssituationen zweckmäßig ein,</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen Spannung und Entspannung als gesundheitsförderliche Selbsterfahrung.</li> </ul> |
|--|---|

| <b>Koordination und Kondition</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen angeleitet Übungen zur Schulung ihrer koordinativen (u. a. Gleichgewichtsfähigkeit) Fähigkeiten durch,</li> <li>• benennen die Reaktionen ihres Körpers auf körperliche Belastungen,</li> <li>• beschreiben erste Zusammenhänge von Bewegungsbelastung und Körperreaktion.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen Übungen zur Schulung ihrer koordinativen (u. a. Gleichgewichtsfähigkeit) und konditionellen Fähigkeiten durch,</li> <li>• passen ihr Bewegungshandeln ihren Körperreaktionen an.</li> </ul> |

| <b>Selbstregulation und Bewegung</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen ausgewählte Bewegungsaufgaben zur Verbesserung der exekutiven Funktionen (Arbeitsgedächtnis, Impulskontrolle, kognitive Flexibilität) aus,</li> <li>• beschreiben in Grundzügen die Bedeutung von Emotionen auf selbstregulative Prozesse.</li> </ul> |   |

## Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen

| <b>Spielerfahrungen, Spielideen und Spielräume</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielen in vorgegebenen oder selbst gewählten Bewegungsanlässen (u. a. mit Alltags-, Spiel- und Sportmaterialien),</li> <li>• setzen vorgegebene Spielideen und einfache eigene Spielentwürfe um,</li> <li>• treffen erste Vereinbarungen (u. a. Spielregel, Spielgerät, Spielraum) zur Aufrechterhaltung des Spiels.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen Kriterien für ein gelingendes Spiel um,</li> <li>• übertragen Spielideen auf unterschiedliche Spielräume,</li> <li>• orientieren und bewegen sich kontrolliert in vorgegebenen und selbst gestalteten Spielräumen.</li> </ul> |

| <b>Das gemeinsame Spiel</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen vereinbarte Spielregeln an,</li> <li>• benennen Gründe für ein gelingendes Spiel,</li> <li>• nehmen notwendige einfache Spielveränderungen vor,</li> <li>• setzen im Miteinander ein faires Gegeneinander um.</li> </ul> |   |

| <b>Lernförderliche Spiele</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielen einfache lernförderliche Spiele und Spielformen unter Berücksichtigung ausgewählter Zielsetzungen (u. a. Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit),</li> </ul> |   |

- entdecken lernförderliche Elemente (u.a. Impulskontrolle, kognitive Flexibilität) im Spielkontext,
- beschreiben in Grundzügen Auswirkungen von Mechanismen der Selbstregulation (u. a. Impulskontrolle) auf Spielsituationen.

### Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik

| <b>Laufen – Sprint, Ausdauer, Hindernis</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewältigen unterschiedliche Laufanforderungen,</li> <li>• beschreiben ihre körperlichen Reaktionen beim schnellen und ausdauernden Laufen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beherrschen die Sprinttechnik in Grobform,</li> <li>• benennen wesentliche Bewegungsmerkmale beim Sprint (Armschwung, Ballenaufsatz, Zieleinlauf),</li> <li>• laufen ausdauernd (10 Min.) in einem gleichmäßigen und selbst gewählten Tempo,</li> <li>• laufen rhythmisch über Hindernisse (u. a. Reifen, Matten, Hürden).</li> </ul> |

| <b>Springen – Weitsprung, hoch springen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewältigen unterschiedliche Sprungsituationen,</li> <li>• beschreiben erste technische Erfahrungen beim Überwinden von Höhen und Weiten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beherrschen die Weitsprungtechnik in Grobform (Anlauf, Absprung, Flugphase, Landung),</li> <li>• überwinden Hindernisse in der Höhe (Grundform Schersprung),</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen wesentliche technische Bewegungsmerkmale beim Weitsprung und hoch Springen.</li> </ul> |
|--|--|

| <b>Werfen – Weitwurf</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erproben verschiedene Wurfarten (u. a. Schlagballwurf),</li> <li>• beschreiben erste technische Erfahrungen beim Weitwurf,</li> <li>• werfen mit unterschiedlichen Wurfobjekten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen die Technik des Schlagballwurfs in der Grobform aus,</li> <li>• benennen wesentliche technische Bewegungsmerkmale des Schlagballwurfs (Ballhaltung, Anlauf, Wurfauslage, Abwurf, Flugbahn),</li> <li>• wenden anforderungsbezogen Stoß- und Wurftechniken an.</li> </ul> |

| <b>Leichtathletische Wettbewerbe und Wettkämpfe</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                                | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewältigen angeleitet und regelgerecht Wettbewerbssituationen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfüllen messbare Anforderungen bei Wettbewerben oder Wettkämpfen,</li> <li>• erweitern ihre individuelle Leistungsfähigkeit auf Grundlage ihrer Erfahrungen in Wettbewerbs- oder Wettkampfsituationen.</li> </ul> |

## Bewegen im Wasser – Schwimmen

| <b>Wassergewöhnung und Sicherheit</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen in spielerischer und ganzheitlicher Form die spezifischen Eigenschaften und Wirkungen des Wassers (u. a. Wasserwiderstand, Kältereiz),</li> <li>• beschreiben Empfindungen (u. a. Unsicherheit, Freude, Angst, Mut),</li> <li>• spielen mit- und gegeneinander erlebnisreich im Wasser,</li> <li>• wenden Grundsätze der Bade-, Hygiene- und Sicherheitsregeln zielgerichtet und umweltbewusst an.</li> </ul> |   |

| <b>Grundfertigkeiten: Springen und Tauchen, Atmen, Drehen, Rollen, Gleiten, (Sich) Fortbewegen</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• springen unter Einhaltung von Sprungregeln sicher und sachgerecht,</li> <li>• tauchen mit offenen Augen tief und weit unter Einhaltung der Tauchregeln,</li> <li>• wenden grundlegende Atemtechniken situationsgerecht an,</li> <li>• wechseln ihre Körperposition im Wasser aufgrund eines initialen Kraftimpulses,</li> <li>• nutzen den statischen und dynamischen Auftrieb des Wassers zum Gleiten und (Sich-)Fortbewegen.</li> </ul> |   |

| <b>Basisstufe ‚Schwimmen können‘</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>schwimmen mit und ohne Hilfsmittel ökonomisch und ausdauernd in Bauch- und Rückenlage,</li> <li>schwimmen nach Sprung ins Wasser 100 m ohne Unterbrechung in beliebiger Zeit mit einer ausgewählten Wechsel- oder Gleichzugtechnik sicher in der Grobform und verlassen das Becken selbständig.</li> </ul> |   |

Weitere Regelungen zum Bereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ auf Seite 10.

### **Bewegen an Geräten – Turnen**

| <b>Gleichgewicht als Bewegungserlebnis</b>  |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>balancieren variantenreich (u. a. verschiedene Geräte, Höhen, Untergründe).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>bewältigen Balancieraufgaben mit komplexeren Anforderungen.</li> </ul> |

| <b>Raum- und Lageerfahrungen</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>erproben gerätespezifische Bewegungsanlässe (u. a. Schwingen, Schaukeln, Drehen, Rollen, Stützen, Springen),</li> <li>beschreiben Erfahrungen in einfachen turnerischen Wagnissituationen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>bewältigen Bewegungsaufgaben im Schwingen, Schaukeln, Drehen, Rollen, Stützen und Springen an unterschiedlichen Geräten,</li> <li>beurteilen turnerische Wagnissituationen anhand ausgewählter Kriterien.</li> </ul> |

| <b>Kunststücke und Akrobatik</b>   |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                        | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrieren einfache turnerische Bewegungskunststücke.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrieren eigene und vorgegebene Bewegungskunststücke.</li> </ul> |

| <b>Normungebundenes Turnen an Geräten und Gerätekombinationen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>bewältigen einfache turnerische Bewegungsaufgaben, auch an Geräten und Gerätekombinationen,</li> <li>berücksichtigen beim Auf-, Abbau und Transport von Geräten erste notwendige Sicherheitsaspekte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrieren turnerisches Bewegen an vorgegebenen oder selbst gewählten Geräten und Gerätekombinationen,</li> <li>benennen Geräte und wenden erforderliche Sicherheitsaspekte an.</li> </ul> |

| <b>Normgebundenes Turnen an Geräten</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>setzen Körperspannung und Kraft beim Erlernen turnerischer Bewegungen ein,</li> <li>führen einfache turnerische Bewegungen an ausgewählten Geräten (u. a. Boden, Kasten, Reck) aus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>wenden ihre Körperspannung und Kraft beim Erlernen turnerischer Bewegungen an,</li> <li>demonstrieren in der Grobform turnerische Bewegungsfertigkeiten an Geräten (Reck, Barren, Bock, Kasten, Boden, Ringe),</li> <li>sammeln erste Erfahrungen im Sichern und Helfen.</li> </ul> |

## Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste

| <b>Vielfalt der Ausdrucks- und Bewegungsformen</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>gestalten vorgegebene Ausdrucks- und Bewegungsformen mit und ohne Handgerät(en) oder Objekt(en) nach,</li> <li>präsentieren einfache Ausdrucks- und Bewegungsformen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>kombinieren und variieren Ausdrucks- und Bewegungsformen mit unterschiedlichen Handgeräten und Objekten,</li> <li>präsentieren kriteriengeleitete (u. a. Bewegungsqualität) Ausdrucks- und Bewegungsformen.</li> </ul> |

| <b>Rhythmus, Bewegungsgestaltung und Tanz</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>setzen vorgegebene Rhythmen und erste Tänze unter Beachtung einfacher Ausführungskriterien (u. a. Präzision) um,</li> <li>vergleichen ausgewählte Tanzformen anderer Kulturen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>entwerfen und präsentieren einzeln, mit dem Partner oder in der Gruppe einfache, kriteriengeleitete (u. a. Synchronität) Bewegungsgestaltungen,</li> <li>variieren nach vorgegebenen Gestaltungskriterien (u.a. Raum, Rhythmus, Form) einfache Tänze,</li> <li>vergleichen kriteriengeleitet Tanzformen aus Alltag und Lebenswelt der Mitschülerinnen und Mitschüler.</li> </ul> |

| <b>Bewegung als Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeit</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen mit Bewegung Alltagssituationen, Rollen, Gefühle und Stimmungen dar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>erproben und präsentieren allein und in der Gruppe pantomimische und szenische Darstellungsmöglichkeiten.</li> </ul> |

### **Spiele in und mit Regelstrukturen – Sportspiele**

| <b>Ideen und Strukturen von Regel- und Sportspielen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler                      | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>spielen regelgeleitet und rollengerecht Kleine Spiele.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>setzen Spielidee und Regelungen komplexerer Spiele um,</li> <li>spielen Sportspiele nach vereinfachten Regeln.</li> </ul> |

| <b>Spispezifische motorische Fertigkeiten</b>   |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrieren sportspielübergreifende motorische Grundfertigkeiten in einfachen spielerischen Übungsformen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>wenden erste motorische Grundfertigkeiten (u. a. Fangen, Werfen, Passen) in einfachen Spielsituationen an,</li> <li>wenden sportspielspezifische Grundfertigkeiten situationsgerecht an.</li> </ul> |

| <b>Taktische Verhaltensweisen und Anpassung an das Spielgeschehen</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhalten sich aufmerksam in einfachen Spielsituationen,</li> <li>• setzen erste taktische Überlegungen in einfachen spielorientierten Situationen um,</li> <li>• nehmen während des Spiels verschiedene einfache Rollen an.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen taktische Überlegungen in einfachen spielorientierten Situationen ein,</li> <li>• modifizieren aufgrund erkannter Spielprobleme ihr taktisches Spielverhalten,</li> <li>• variieren das Spiel durch die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen (Angriff, Verteidigung),</li> <li>• beurteilen ihr Spielverhalten in Spielsituationen.</li> </ul> |

| <b>Fairness und Respekt</b>  |  |
|--|--|
| <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   | <p>Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielen in ersten kleinen Regelspielen freudvoll, fair und respektvoll mit- und gegeneinander.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen miteinander durch faires und respektvolles Spielverhalten Konfliktsituationen,</li> <li>• zeigen emotional regelkonformes Verhalten bei Erfolg und Misserfolg.</li> </ul> |

## Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport

| <b>Bewegungserfahrungen und Bewegungskönnen in natürlichen und gestalteten Räumen</b>  |  |
|--|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erproben ausgewählte Gleit-, Fahr- oder Rollgeräte in unterschiedlichen Räumen,</li> <li>• beschreiben ihre Bewegungserfahrungen mit den ausgewählten Gleit-, Fahr- oder Rollgeräten,</li> <li>• nutzen Fahreigenschaften zur Bewältigung von Bewegungsaufgaben (u. a. bremsen, Kurven fahren),</li> <li>• beachten grundlegende Sicherheitsaspekte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln grundlegende gerätspezifische Fertigkeiten (u. a. Verlagerung des Körperschwerpunktes),</li> <li>• bewältigen vorgegebene oder selbst entwickelte Anforderungssituationen mit ausgewählten Gleit-, Fahr- oder Rollgeräten,</li> <li>• halten Sicherheitsvorgaben in Abhängigkeit von Material, Raum und Personal ein,</li> <li>• bewältigen bewegungssicher Gleit-, Fahr- oder Rollherausforderungen (u. a. Mehrfachaufgaben im Parcours) in natürlicher und gestalteter Umwelt,</li> <li>• beurteilen Wagnissituationen anhand äußerer und innerer Faktoren.</li> </ul> |

## Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport

| <b>Körperkontakt und Kooperation – Achtsamkeit im Miteinander</b>   |   |
|---|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler   | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• gehen bei Spiel- und Übungsformen (Gruppen- und Zweikampfsituationen) kooperativ und achtsam miteinander um,</li> <li>• bauen Zutrauen für Körperkontakt auf.</li> </ul> |   |

| <b>Spielerische Kampfformen</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen einfache spielerische Kampfformen (u. a. Zieh- und Schiebekämpfe) durch und beschreiben ihre Erfahrungen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen spielerische Kampfformen (um Zonen, Körperlagen, Material) durch,</li> <li>• entwickeln spielerische Kampfformen weiter.</li> </ul> |

| <b>Kampfformen und Regelungen</b>  |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• führen einfache Kampfformen (Boden- und Gruppenkämpfe) regelgerecht durch.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfinden Kriterien geleitet eigene Kampfformen und deren Regelungen,</li> <li>• bewerten Kriterien geleitet Kampfformen und deren Regelungen.</li> </ul> |

| <b>Taktische Fähigkeiten und technische Fertigkeiten</b>   |   |
|--|---|
| Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen einfache taktische Fähigkeiten (u. a. Vergrößerung der Körperfläche) ein.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden erste technische Fertigkeiten (Greifen, Heben, Drehen, Wenden, Schieben, Ziehen) an,</li> <li>• setzen erlernte technische Fertigkeiten und taktische Fähigkeiten zielorientiert in Kampfformen ein.</li> </ul> |

| <b>Kampfsituationen - Achtsamkeit im Gegeneinander</b>  |  |
|---|--|
| Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Schuleingangsphase<br>Die Schülerinnen und Schüler  | Kompetenzerwartungen am Ende<br>der Klasse 4<br>Die Schülerinnen und Schüler |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• kämpfen unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Gegnerin oder des Gegners,</li> <li>• gehen unter Einhaltung erlernter Regeln im Gegeneinander achtsam miteinander um.</li> </ul> |  |

### 3 Leistungen fördern und bewerten

Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.

Die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit herangeführt. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind die beobachteten Ergebnisse Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule (§ 5 AO GS) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zu berücksichtigen. Die Leistungsbewertung insgesamt bezieht sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben.

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Dies erfordert, dass Unterricht und Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen.

Als Leistung werden nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei stellt der Erwerb der verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Primarstufe beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und sie durch individuelle Rückmeldung Erkenntnisse über ihre Lernentwicklung bekommen.

Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell Erfolg versprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien. In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich im Lernprozess beobachtet und ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten – sofern die Schulkonferenz keinen abweichenden Beschluss gefasst hat.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden. Die Kompetenzerwartungen des Lehrplans ermöglichen eine Vielzahl von mündlichen, schriftlichen und praktischen Überprüfungsformen.

#### **Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“**

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und praktische Leistungen erkennbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In die Bewertung fließen somit alle erbrachten Leistungen der Schüler*innen* und Schüler mit ein. Bei der Bewertung berücksichtigt werden die Qualität, die Quantität und die Kontinuität der Beiträge. Der Stand der Kompetenzentwicklung im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ wird sowohl durch kontinuierliche Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Zudem kann im Fach Sport neben dem individuellen Lernfortschritt auch das Bemühen um das Erfüllen von Bewegungsherausforderungen als individuelle Leistung verstanden werden.

Zum Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zählen u. a.:

- sportpraktisches Handeln (z. B. qualitativ bewertbare sportbezogene Bewegungshandlungen, qualitativ bewertbare sportbezogene Darstellungsleistungen),
- mündliche Beiträge unter Berücksichtigung des Prozesses und/oder des Standes der Kompetenzentwicklung (z. B. Beiträge zum Unterricht, insbesondere in Gesprächs- und Reflexionsphasen, Formen des selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens).

Insbesondere unterrichtsbegleitende Lernerfolgsüberprüfungen ermöglichen in vielfältigen Handlungssituationen, die Entwicklung und Ausprägung der Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern einzuschätzen und zu berücksichtigen.

Außerunterrichtliche Leistungen, wie z. B. die Teilnahme an Schulsportwettkämpfen und Sport-Arbeitsgemeinschaften, können unter „Bemerkungen“ auf dem Zeugnis dokumentiert werden; sie sind jedoch nicht Teil der Sportnote. Das Erreichen bestimmter Niveaustufen des Schwimmen-Könnens ist im Zeugnis auszuweisen.