



DAS SCHULINTERNE CURRICULUM

Ein Leitfaden zur Implementation der neuen Bildungspläne

Inhalt

Vorwort	3
1 Bildungspläne und schulinterne Curricula	4
1.1 Zur Anlage der neuen Bildungspläne	4
1.2 Ergänzung der Kompetenzerfordernisse durch inhaltliche Vorgaben	4
1.3 Leitperspektiven	7
1.4 Sprachbildung als Querschnittsaufgabe	8
1.5 Zur Funktion schulinterner Curricula	8
1.6 Die Rolle des Unterrichtsvorhabens	11
2 Digitalisierung der Bildungspläne und der schulinternen Curricula	14
2.1 Geplante digitale Unterstützungsangebote	14
2.2 Musterstruktur für die Erarbeitung digitaler schulinterner Fachcurricula	14
2.3 Erläuterungen zur Musterstruktur für die Erarbeitung digitaler schulinterner Fachcurricula	16
2.4 Beispiele	17
a) Grundschule: Sachunterricht, Jahrgangsstufe 4	18
b) Gymnasium: Deutsch, Jahrgangsstufe 7	22
c) Stadtteilschule: Mathematik, Jahrgangsstufe 5	24
d) Studienstufe der gymnasialen Oberstufe: Philosophie	27
2.5 Struktur für die Dokumentation von Unterrichtsvorhaben	30
3 Die Gestaltung des Prozesses	32
3.1 Die Bedeutung des Prozesses	32
3.2 Überblick über die Struktur des Prozesses	32
3.3 Steuerung und Kooperation	35
3.3.1 Steuerung durch die Leitungsebene	35
3.3.2 Arbeit in den Fachschaften	39
3.4 Arbeit aller Arbeitsgruppen und Gremien an einem geteilten Bild des Lernens	42
3.5 Unterstützungsangebote	43

Dieses Dokument enthält Navigationshilfen: Die Einträge im Inhaltsverzeichnis sind verlinkt und führen mit einem Klick direkt zum jeweiligen Kapitel. Auch die grau hinterlegten Verweise auf andere Abschnitte in Kapitel 3 sind verlinkt. Zusätzlich können Sie im Acrobat Reader über das Lesezeichen-Symbol in der Randspalte links die Gliederung des Dokuments einblenden und darüber in ein anderes Kapitel springen.

IMPRESSUM

Herausgeber

Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Bildung, Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Redaktion

Amt für Bildung: Burkhard Arnold, Stephan Haupt (federführend), Ilka Jasper, Dr. Yvonne Lampert

Unter Mitwirkung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Lydia Lach,

Christine Roggatz, Hendrik Stammermann, Juliane Troje

Grafische Gestaltung: Ulrike Bohl, KommunikationsDesign, Schenefeld

Titelbild: iStock.com/Bet_Noire

Hamburg 2023

Alle Rechte vorbehalten.

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

als im Jahr 2011 der Leitfaden „Auf dem Weg zum schulinternen Curriculum“ erschien, rückten angesichts der erstmaligen Einführung kompetenzorientierter Bildungspläne schulinterne Curricula in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Mittlerweile hat sich der Grundsatz der Kompetenzorientierung durchgesetzt und bedarf keiner ausführlichen Erläuterung mehr. Ebenso sind alle Schulen mit der Arbeit an und mit schulinternen Curricula vertraut.

Daher kann die nun vorgelegte Handreichung „Das schulinterne Curriculum – ein Leitfaden zur Implementation der neuen Bildungspläne“ andere Akzente setzen: Vornehmlich soll sie den Schulen Orientierung bieten bei der Überarbeitung der bestehenden schulinternen Curricula vor dem Hintergrund der neuen Bildungspläne, die zum 1. August 2023 bzw. zum 1. August 2024 in Kraft treten.

Sie gliedert sich wie folgt:

Das erste Kapitel bietet einen Überblick zur Anlage der neuen Bildungspläne, erläutert die Funktion, die den schulinternen Curricula bei der Umsetzung der neuen Bildungspläne zukommt, und geht auf das Verhältnis von Kerncurricula und schulinternen Fachcurricula ein.

Einen Ausblick auf die geplante digitale Bereitstellung der Bildungspläne und die geplanten digitalen Angebote zur Erstellung schulinterner Curricula gibt das zweite Kapitel. Die frühzeitige Information über die geplanten Funktionen ermöglicht es den Schulen, sich gezielt auf die digitale Umsetzung vorzubereiten und diese bei schuleigenen Gestaltungsentscheidungen sowie bei der Prozessplanung zu berücksichtigen.

Im dritten Kapitel finden Sie schließlich Empfehlungen und Hinweise zur Initiierung und Planung der schulinternen Abstimmungs- und Arbeitsprozesse.

Wir sind zuversichtlich, dass Ihnen die vorliegende Handreichung eine praxistaugliche Unterstützung dabei bietet, durch die Arbeit am schulinternen Curriculum die Möglichkeiten und Chancen, die sich aus den neuen Bildungsplänen ergeben, im Sinne Ihrer Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Rainer Köker

Leiter der Abteilung B 3:
Grundsatz und Gestaltung

Andreas Giese

Leiter der Abteilung LIF 1:
Fortbildung: Unterrichtsentwicklung

1 Bildungspläne und schulinterne Curricula

1.1 Zur Anlage der neuen Bildungspläne

Wie bisher gibt es vier Bildungspläne: den *Bildungsplan Grundschule*, den *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I*, den *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5 bis 11* sowie den *Bildungsplan Studienstufe*. Der geringfügig veränderte Zuschnitt ergibt sich aus der Bündelung sämtlicher Regelungen für die Vorstufe in einem Bildungsplan. Die vier Bildungspläne gliedern sich jeweils in drei Teile:

- Der den vier Bildungsplänen gemeinsame allgemeine Teil (A-Teil) beschreibt die Grundlagen der Erziehung und Bildung an Hamburgs Schulen.
- Der besondere Teil (B-Teil) besteht jeweils aus den Rahmenplänen für die Fächer und Lernbereiche, dem Rahmenplan für die Aufgabengebiete sowie aus den *Rahmenvorgaben Sprachbildung als Querschnittsaufgabe*.
- Die Regelungen für den Bereich der Leistungsbewertung bilden einen eigenen Teil (C-Teil).

Eine den Bildungsplänen vorangestellte Präambel bietet einen Überblick über die Neuerungen und die Anlage der neuen Bildungspläne: Es wird erläutert, wie die aus den bisherigen Bildungsplänen übernommenen Strukturelemente überarbeitet wurden, welche neuen Strukturelemente hinzukommen und wie die drei Teile in der neuen Anlage aufeinander bezogen sind.

Ausführlicher, als dies in einer Präambel möglich ist, werden die neuen Strukturelemente im Folgenden vorgestellt. Insbesondere soll dargestellt werden, wie sie bei der Überarbeitung des schulischen Curriculums zu berücksichtigen sind.

1.2 Ergänzung der Kompetenzanforderungen durch inhaltliche Vorgaben

Ein zentrales Element der überarbeiteten Bildungspläne sind die Kerncurricula, die verbindlich zu erarbeitende Inhalte ausweisen und damit die kompetenzbezogenen Anforderungen ergänzen und bereits bestehende inhaltliche Vorgaben präzisieren und konkretisieren. Denn Kompetenzen schließen Kenntnisse und Haltungen ein und werden durch die Auseinandersetzung mit Inhalten und durch den handelnden Umgang mit Wissen und Werten erworben. Daher beschreiben die neuen Kerncurricula auch Kerninhalte, mit denen sich Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollen und die der Kompetenzentwicklung wie auch der Aneignung von Fachmethoden und dem Aufbau von Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen dienen.¹

Die neuen Kerncurricula legen wesentliche fachliche Untersuchungsgegenstände und Wissens-elemente fest, die geeignet sind, in Lehr-Lern-Prozessen z. B. dargestellt, analysiert, hinterfragt und beurteilt zu werden. Außerdem eignen sich die Schülerinnen und Schülern durch diese Auseinandersetzung mit Kerninhalten ein kulturelles Basiswissen an, das für das Verstehen und Beurteilen von historischen, gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen und technischen sowie ästhetischen Phänomenen und Zusammenhängen erforderlich ist. Damit tragen die Kerncurricula dazu bei, die soziale, gesellschaftliche, wirtschaftliche, berufliche, kulturelle und politische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Im Zuge des systematischen Aufbaus von Fachkompetenzen und -kenntnissen lernen die Schülerinnen und Schüler, fachliche und überfachliche Zusammenhänge zu erkennen und zu durch-

¹ Vgl. E. Klieme et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise, Bonn/Berlin 2007 (unveränderter Nachdruck 2009), S. 12.

denken. So werden sie in die Lage versetzt, zunehmend selbstständig und verantwortungsvoll Ziele kompetenten Handelns auszumachen und komplexe Herausforderungen zu bewältigen.

Vor dem Hintergrund der Ausbreitung manipulierter und falscher Nachrichten und der wachsenden Bedeutung künstlicher Intelligenz sind Wissen und die Fähigkeit, zwischen Fakten und Fiktion zu unterscheiden und z. B. Fake News oder Ideologien, die evidenzbasierte Standards unterlaufen, als solche zu identifizieren, besonders wichtig. Wissen ist von Glauben, Meinen und Raten zu unterscheiden und muss auch sozial, kulturell und historisch verstanden werden. Behauptungen, Begriffe, Konzepte, Wertvorstellungen und Theorien zum Verständnis der Welt sind zu untersuchen und zu hinterfragen. Ein zentrales Ziel von Unterricht ist es, dass die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt statt fremdbestimmt denken und handeln, die Umwelt mitgestalten, anstatt sie als gegeben hinzunehmen, sowie verantwortungsvoll entscheiden und wählen, anstatt Behauptungen und Ziele anderer unreflektiert zu übernehmen. Die neuen Bildungspläne formulieren daher einen Kern von zu erwerbenden Kenntnissen, Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr Leben in der modernen Welt selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu gestalten.

Über die Sicherung des Kompetenzerwerbs durch die Klärung der Anforderungen hinaus kommt den Kerncurricula eine allgemeine Orientierungsfunktion zu: „Die Bildungs- und Kulturorientierung der Lehrpläne wahrt den Kulturzusammenhang im Gemeinleben“.² In einem größeren Kontext sind auch die Kerncurricula Teil der „ständigen gesamtgesellschaftlichen Aushandlung [dessen], was kulturell als wertvoll zählt und was nicht“³.

Die Einführung von Kerncurricula bedeutet daher nicht eine Abkehr vom kompetenzorientierten Unterricht, sondern eine Klärung der Anforderungen und eine Stärkung der Orientierungsfunktion. Wissen, Haltungen und Kompetenzen entwickeln sich gemeinsam, und dies spiegeln die neuen Kerncurricula wider. Schulinterne Curricula präzisieren schließlich die Wege, auf denen die Lernenden einer Schule bei der Entwicklung eines tieferen Verständnisses der Welt unterstützt werden, indem Wissen vermittelt und mit Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen sowie der Fähigkeit zum Wissenstransfer verbunden wird.

² H. Fend: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, S. 80.

³ A. Reckwitz: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne, Frankfurt/M. 2019, S. 299.

► Vertiefung: Kompetenzen und Inhalte

Der Kompetenzbegriff, der den nationalen Bildungsstandards und den Hamburger Bildungsplänen zugrunde liegt, geht zurück auf Franz E. Weinert. Nach seiner bekannten Definition sind Kompetenzen die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁴.

Zu Beginn der Diskussion um eine Kompetenzorientierung des Unterrichts Mitte der 2000er-Jahre fand eine Verengung des Begriffs auf das Können statt, wobei Inhalte, damals noch verbunden mit dem alten Stoffverteilungsplan, in den Hintergrund gerieten. Statt Inhalte abzuarbeiten, sollten Schülerinnen und Schüler sich selbstständig und könnensorientiert mit lebensnahen Themen auseinandersetzen und daran Kompetenzen entwickeln. Als Hilfe zur selbstständigen Auseinandersetzung entwickelte man das Methoden- und Kommunikationstraining.⁵

Die Trennung zwischen Können und Wissen ist in der aktuellen Literatur nicht so klar markiert. Die Lernpsychologie unterscheidet beispielsweise zwischen

- *deklarativem Wissen* im Sinne von Faktenwissen,
- *konzeptuellem Wissen* im Sinne eines Wissens um Zusammenhänge von Fachbegriffen und Fachmodellen,
- *prozeduralem Wissen* im Sinne eines Handlungswissens und
- *metakognitivem Wissen* im Sinne eines Wissens über das eigene Denken und Handeln, das z. B. die Planung, Kontrolle sowie die Regulation eigener Denk- und Handlungsprozesse beinhaltet.⁶

In diesem Modell wird das Können als prozedurales Wissen über Abläufe zur Lösung eines Problems unter produktiver Verwendung deklarativer Wissensinhalte bei gleichzeitiger aktiver Steuerung begriffen. Kompetente Lernende sind also Personen, die nicht nur etwas können, sondern auch benennen können, was sie tun, und die bereit sind, diese Fähigkeit auszuüben. Kompetente Radfahrende z. B. müssen nicht nur wissen, wie das eigene Fahrrad sicher zu bewegen ist (prozedurales Wissen). Sie müssen auch die Verkehrsregeln kennen und bereit und willens sein, diese Regeln einzuhalten.

Kompetenzmodelle stellen die Verbindung zwischen Wissen und Können her. Kompetenzen umfassen

- fachliche Kenntnisse,
- die Fähigkeit, diese Kenntnisse zur Lösung eines Problems einzusetzen, und
- die Bereitschaft (motivational, volitional, sozial), diese Fähigkeit verantwortungsvoll anzuwenden.⁷

⁴ F. E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 17–31, hier S. 27f.

⁵ Z. B. H. Klippert: Kommunikations-Training, 7. Aufl., Weinheim 2000.

⁶ Vgl. L. W. Anderson et al.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition, New York 2001, S. 40ff.

⁷ G. Ziener: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber 2008, S. 23.

1.3 Leitperspektiven

Die Leitperspektiven formulieren allgemeine Bildungsziele, die den aktuellen gesellschaftlichen, ökologischen und technologischen Herausforderungen in herausgehobener Weise Rechnung tragen. Eine Gemeinsamkeit der Leitperspektiven besteht darin, dass sie sich nicht auf ein Fach oder eine kleine Fächergruppe beschränken, sondern alle Fächer und Schulformen betreffen. Daher sind fächerübergreifende und fächerverbindende Absprachen auch in Bezug auf die Leitperspektiven wünschenswert.

Vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Bedeutung wurden folgende Leitperspektiven identifiziert:

- Werte für ein gelingendes Zusammenleben in einer solidarischen, vielfältigen Gesellschaft
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt

Die mit diesen Leitperspektiven verbundenen Themen, Haltungen und Handlungsweisen sollen in der Unterrichtsarbeit kontinuierlich Berücksichtigung finden und – wo immer thematisch passend und didaktisch sinnvoll – in die Bildungs- und Erziehungsaktivitäten einfließen.

Um die handlungsleitende Funktion der Leitperspektiven für den Unterricht zu stärken, werden in den einzelnen Rahmenplänen konkretisierende Hinweise gegeben:

- Zum einen erfolgt die Verankerung in Abschnitt 1.2 unter dem Titel „Beitrag des Faches [...] zu den Leitperspektiven“. Hier wird dargestellt, welchen Beitrag das Fach bzw. der Lernbereich zu jeder der drei Leitperspektiven leisten kann und soll.
- Zum anderen wird in den Kerncurricula in der linken Spalte auf eine bzw. mehrere Leitperspektiven mit Nennung der entsprechenden Kürzel (W, BNE, D) verwiesen, wenn diese im Kontext des zu behandelnden Themas, Inhalts oder Lerngegenstands von besonderer Bedeutung ist bzw. sind. Wird in der linken Spalte auf eine Leitperspektive verwiesen, so ist in der mittleren Spalte in einigen erläuternden Sätzen ausgeführt, in welcher Weise eine konkrete Verknüpfung des Themas, Inhalts oder Lerngegenstands mit der jeweiligen Leitperspektive hergestellt werden kann.

Grundlegend für gemeinsame Bezugspunkte zu den Leitperspektiven ist eine Verständigung innerhalb der Kollegien und Fachschaften über wesentliche und tragfähige Ziele, die für die fachliche und fachübergreifende Arbeit eine leitende und orientierende Funktion haben. So bilden die Vereinbarungen zur Umsetzung der Leitperspektiven innerhalb des schulinternen Curriculums Ankerpunkte für die gemeinsame pädagogische Arbeit.

Bei der Entwicklung des schulinternen Curriculums kann es sich ergeben, dass eine Fachkonferenz zu einem Themen- bzw. Inhaltsbereich die Behandlung einer weiteren oder einer anderen Leitperspektive vereinbart oder dass sie innerhalb einer Leitperspektive die Berücksichtigung anderer Aspekte festschreibt als im Rahmenplan empfohlen. In jedem Fall ist aber sicherzustellen, dass das Fach bzw. der Lernbereich den unter Abschnitt 1.2 des Rahmenplans dargestellten Beitrag leistet.

1.4 Sprachbildung als Querschnittsaufgabe

Grundsätze für die Umsetzung der Querschnittsaufgabe Sprachbildung im Rahmen des Fachunterrichts werden im allgemeinen Teil des Bildungsplans formuliert. Die zentralen sprachlichen Anforderungen für den Fachunterricht aller Fächer der allgemeinbildenden Schulen sowie didaktische Prinzipien zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden in den *Rahmenvorgaben Sprachbildung als Querschnittsaufgabe* beschrieben.

Kern der *Rahmenvorgaben* ist die *Kompetenzmatrix Sprachbildung*. Diese weist die sprachlichen Anforderungen aus, zu deren Erfüllung die Schülerinnen und Schüler befähigt werden müssen, um fachbezogene Aufgaben zu bearbeiten und erfolgreich am Fachunterricht der jeweiligen Jahrgangsstufen teilzunehmen. Dazu werden sprachliche Handlungen und Redemittel angeführt, die für den Lernerfolg in vielen oder allen Fächern besonders bedeutsam sind. Die Kompetenzmatrix liegt in zwei Fassungen vor: in einer für die Grundschule und einer weiteren für die Sekundarstufen I und II.

In den Rahmenplänen erfolgt zunächst in Abschnitt 1.3 ein allgemeiner Hinweis auf die Rahmenvorgaben. Innerhalb der Kerncurricula werden sodann den einzelnen Themen- bzw. Inhaltsbereichen durch Verweise auf die Kompetenzmatrix konkrete sprachliche Handlungen und Redemittel zugeordnet, die in dem jeweiligen Fachunterricht explizit thematisiert und eingeübt werden sollen. Wenn eine Fachschaft der vorgeschlagenen Zuordnung nicht folgen möchte, kann sie diese durch eine eigene Zuordnung ersetzen, sofern diese systematisch und vollständig ist und sicherstellt, dass die Rahmenvorgaben erfüllt werden.

1.5 Zur Funktion schulinterner Curricula

In schulinternen Curricula werden die Vorgaben der Bildungspläne, insbesondere der Kerncurricula, unter Berücksichtigung schuleigener Profile, Schwerpunkte, Voraussetzungen und Besonderheiten konkretisiert und ergänzt. Dabei sichern die schulinternen Curricula die Abstimmung der Unterrichtsangebote in den Jahrgangsstufen, Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten auf Ebene der Einzelschule. Sie berücksichtigen die schuleigene Ausgestaltung der Stundentafel sowie besondere Organisationsformen wie Projekt- oder Epochenunterricht.

Ein schulinternes Curriculum setzt sich zusammen aus den einzelnen (schulinternen) Curricula der Fächer und Lernbereiche (im Folgenden: schulinterne Fachcurricula) sowie aus den Über-einkünften zu weiteren Vorhaben (z. B. zu Projektwochen, Praktika, Wettbewerben, Schulfahrten oder zum Lernen an außerschulischen Lernorten). Das schulinterne Curriculum kann als Bindeglied zwischen dem Bildungsplan bzw. den Kerncurricula und dem Unterricht verstanden werden. Es bildet einen gemeinsam getragenen Standard, der auf der Grundlage der Verständigung der Lehrerkonferenz und ihrer Ausschüsse (insbesondere der Fachkonferenzen) verlässlich kommuniziert wird. Auswahl und Aufbereitung der konkreten Lerngegenstände durch die Fachlehrkraft erfolgen auf der Grundlage der im schulinternen Fachcurriculum festgeschriebenen Vereinbarungen und einer didaktischen Analyse unter Berücksichtigung der besonderen Voraussetzungen und Interessen der Lerngruppe.

Ein schulinternes Curriculum enthält also Vereinbarungen auf unterschiedlichen Ebenen:

1. Vereinbarungen, die die gesamte Schule betreffen. Diese berücksichtigen insbesondere das Schulprogramm und weitere schulische Rahmenbedingungen.
2. Vereinbarungen zur Abstimmung zwischen den Fächern und Lernbereichen.
3. Vereinbarungen zu den Fächern und Lernbereichen, die innerhalb der Fachschaften getroffen werden.

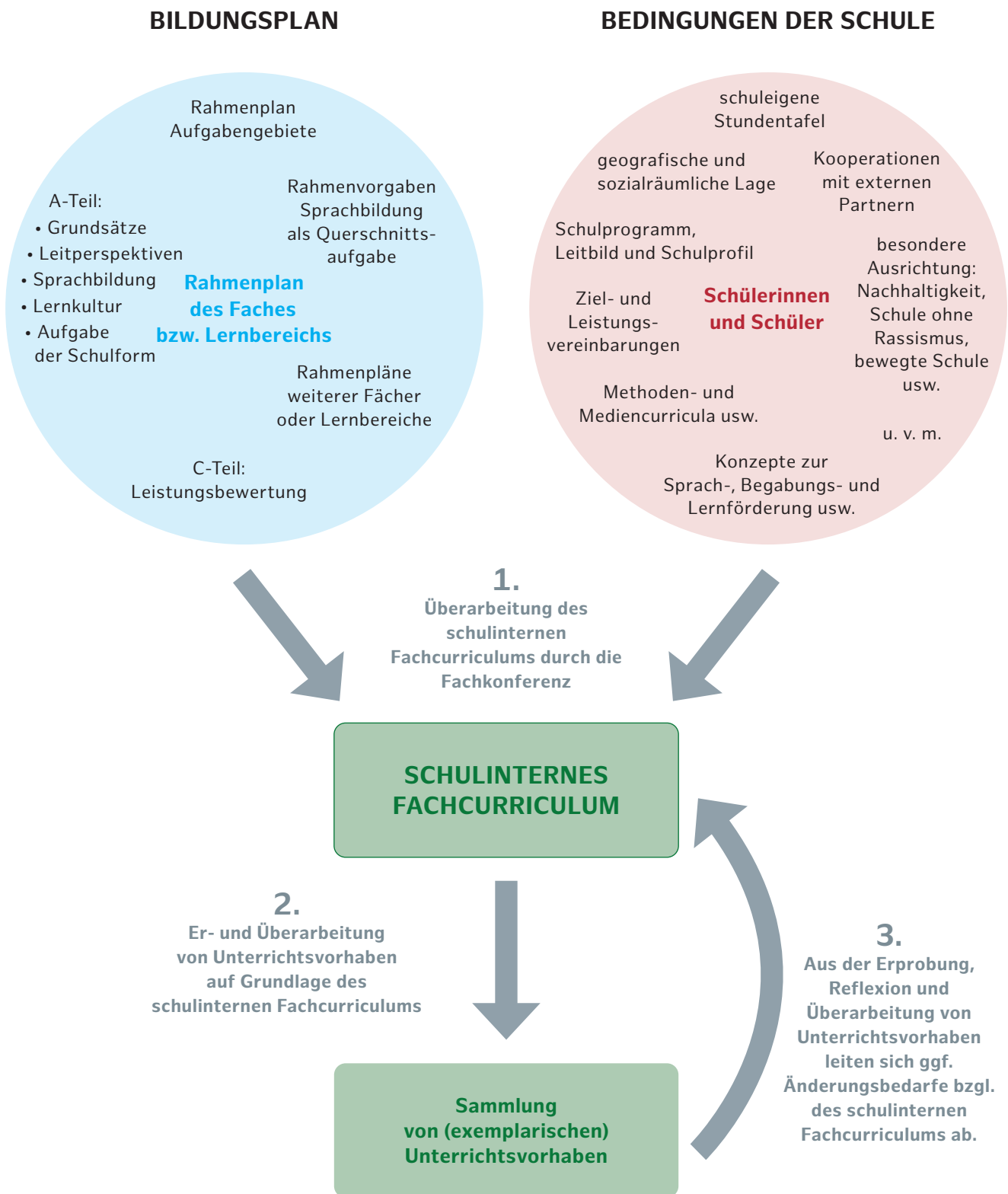
Die neuen Bildungspläne geben vor, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in den jeweiligen Fächern und Lernbereichen in der Auseinandersetzung mit welchen fachlichen Kerninhalten und Leitperspektiven entwickelt werden. Zugleich bleiben den Schulen inhaltliche Gestaltungsräume für schulspezifische Ergänzungen und Vertiefungen unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte, die für die Ausgestaltung eines schulinternen Curriculums bedeutsam sind. Hierzu gehören z. B. folgende schulspezifische Rahmenbedingungen:

- Schulprogramm, Leitbild und Schulprofil
- Lernkultur und pädagogische Schwerpunktsetzung der Schule
- Methoden- und Mediencurricula, Konzepte zu fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht
- Lehr- und Lernmittel
- integriertes Förderkonzept sowie ggf. ergänzende Konzepte, z. B. zur Begabten- und Begabungsförderung
- Strukturen der kollegialen Kooperation
- Rhythmisierung des Schultages
- Beschlüsse im Bereich der Leistungsbewertung
- Kooperationen mit externen Partnern
- etablierte Wettbewerbe
- Schulentwicklungskonzepte
- geografische und sozialräumliche Lage der Schule
- räumliche und personelle Ressourcen
- Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen

Die Entwicklung oder Überarbeitung eines schulinternen Curriculums stellt eine komplexe Aufgabe für die Lehrerkonferenz und ihre Ausschüsse (Fachkonferenz, Abteilungskonferenz, didaktische Konferenz, Jahrgangskonferenz, Jahrgangsfachkonferenz) dar. Grundlegend ist eine Verständigung darüber, welche wesentlichen Ziele auf der Ebene der Schule angestrebt werden und für die fachinterne oder fächerübergreifende Arbeit eine leitende und orientierende Funktion erhalten sollen.

Ausgehend von den verbindlichen Vorgaben des jeweiligen Bildungsplans wird unter Berücksichtigung der schulspezifischen Rahmenbedingungen im schulinternen Curriculum festgelegt, welche Lernanlässe zur Erreichung welcher Lernziele in den jeweiligen Fächern und Lernbereichen geschaffen werden und wie die Schülerinnen und Schüler durch die Übertragung der Vorgaben des jeweiligen Bildungsplans in ihrer Lernentwicklung begleitet und unterstützt werden können. Aus dem schulinternen Curriculum geht hervor, wie neues Wissen und Können an bereits vorhandenes anschließt, welche Methoden vermittelt und wie das erworbene Wissen und Können in verschiedenen Kontexten angewendet und weiterentwickelt werden. Der Einbezug der Leitperspektiven, der Aufgabengebiete und der Sprachbildung wird für die jeweiligen Themen- bzw. Inhaltsbereiche oder Unterrichtsvorhaben konkretisiert.

Grafik 1: Die Überarbeitung der schulinternen Fachcurricula



Die schulinternen Curricula der einzelnen Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete sind nicht isoliert zu betrachten. Vielmehr sind in der Gesamtschau des schulinternen Curriculums die Vereinbarungen so auszugestalten, dass über die Jahrgangsstufen ein kumulativer Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gesichert wird.

Die Fachschaften treffen auf Grundlage der übergreifenden Vereinbarungen inhaltliche, didaktische und methodische Vereinbarungen für das jeweilige Fach bzw. den jeweiligen Lernbereich. Die Schulen entscheiden, wie konkret die verbindlichen Vereinbarungen ausfallen. Demnach kann das schulinterne Curriculum aus allgemeineren Vereinbarungen bestehen, die den Rahmen für die Konzeption von Unterrichtsvorhaben bilden und auf deren Grundlage die Lehrkräfte z. B. in Jahrgangsfachteams Unterrichtsvorhaben entwickeln. Es kann aber auch aus konkreten Unterrichtsvorhaben bestehen, die als Teil des schulinternen Curriculums verbindlich zu unterrichten sind. Es empfiehlt sich, auch die Unterrichtsvorhaben, die nicht als Teil des schulinternen Curriculums verbindlich festgeschrieben sind, zu sammeln, zu evaluieren und weiterzuentwickeln, um einen Fundus aus bewährten Unterrichtsvorhaben aufzubauen.

Unabhängig davon, ob die Vereinbarungen konkrete Unterrichtsvorhaben enthalten, ist darauf zu achten, dass den einzelnen Lehrkräften ein angemessener Gestaltungsraum bleibt, der es ihnen ermöglicht, die besonderen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen. Das schulinterne Curriculum spiegelt somit sowohl die Vorgaben der Bildungspläne bzw. Kerncurricula als auch gemeinsame Leitvorstellungen, pädagogische Haltungen und die spezifische Lernkultur der Schule wider.

Die im schulinternen Curriculum festgeschriebenen Vereinbarungen zur inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausgestaltung von Unterricht bilden die gemeinsame verbindliche Grundlage für Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Sie stärken die kollegiale Kooperation, unterstützen die Arbeit in den Fach- und Jahrgangsfachteams, bieten insbesondere Kolleginnen und Kollegen, die das jeweilige Fach neu bzw. erstmals an ihrer Schule unterrichten, einen Überblick über die bestehende Unterrichtspraxis und machen Schwerpunktsetzungen transparent.

1.6 Die Rolle des Unterrichtsvorhabens

Unabhängig davon, ob das schulinterne Curriculum aus konkreten, verbindlich umzusetzenden Unterrichtsvorhaben oder aus abstrakteren Vereinbarungen zur Ausgestaltung der Themen- bzw. Inhaltsbereiche besteht, die dann den Rahmen für die Entwicklung von konkreten Unterrichtsvorhaben bilden, ist es für die Arbeit in den Fachschaften hilfreich und wichtig, dass konkrete Unterrichtsvorhaben gemeinsam entwickelt, gesammelt, evaluiert und kontinuierlich überarbeitet werden.

Der Unterricht in einer Jahrgangsstufe besteht in der Regel aus etwa vier bis acht Unterrichtsvorhaben mit einem Umfang von ca. vier bis acht Wochen (in Abhängigkeit von der Wochenstundenzahl des jeweiligen Faches oder Lernbereichs). Unterrichtsvorhaben setzen die vereinbarten Inhalte in didaktische und methodische Planungen um, benennen beispielsweise inhaltliche Sequenzen, sinnstiftende und verstehensorientierte Aufgaben, Sachkontexte, außerschulische Lernorte und verweisen auf konkrete Arbeitsmaterialien oder Medien.

Ein Unterrichtsvorhaben ...

- ... repräsentiert **zentrale Ziele, Ideen und Inhalte des Faches**, so wie sie im Bildungsplan dargestellt sind. Es stellt Wege dar, auf denen sich die Schülerinnen und Schüler mit methodischen und inhaltlichen Besonderheiten des jeweiligen Faches auseinandersetzen können.
- ... bietet eine pädagogisch und didaktisch sinnvolle **Auswahl von** zu entwickelnden **Kompetenzen und** verbindet diese in geeigneter Weise mit **Inhalten**.
- ... stellt **gehaltvolle und sinnstiftende Frage- oder Problemstellungen** in den Mittelpunkt, die dem Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler eine Richtung geben. Es kann z. B. von einer Anwendungsorientierung, einer innerfachlichen Fragestellung, aber auch von einer fächerübergreifenden Fragestellung her entwickelt werden.
- ... bietet allen Lernenden ein an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasstes **kognitives Aktivierungspotenzial**, indem durch die Auswahl der Inhalte, Aufgaben und Methoden unterschiedliche Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigt werden.
- ... ermöglicht eine **Differenzierung**, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungsständen und ggf. Anforderungsebenen Rechnung trägt, sodass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefördert und gefordert werden. Es sieht auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Denk- und Lernwege beschreiten sowie eigene Übungs- oder Vertiefungsschwerpunkte wählen können.
- ... bietet der Lehrkraft **diagnostische Möglichkeiten**, um Erkenntnisse über den aktuellen Kompetenzentwicklungs- und Kenntnisstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erhalten und sie dementsprechend besser individuell zu fördern und zu fordern, und berücksichtigt in seiner Konzeption Bereiche und Formen sowie Kriterien der **Leistungsbewertung**.
- ... integriert ausgewählte Aspekte der **drei Leitperspektiven** „Werte für ein gelingendes Zusammenleben in einer solidarischen, vielfältigen Gesellschaft“, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt“.
- ... berücksichtigt die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden im Unterrichtsprozess (kognitive und kommunikative Funktion von Sprache) und fördert die **Sprachbildung** der Schülerinnen und Schüler durch fachlich passende Aufgaben und Methoden sowie durch sprachliche Gerüste und Hilfen auf Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene.
- ... berücksichtigt in seiner Konzeption **konkrete Aufgabenformate, Materialien, Darstellungsmittel sowie analoge und digitale Werkzeuge**.
- ... berücksichtigt die **Sozialität des Lernens** und bietet Möglichkeiten der **Interaktion mit anderen** im Sinne eines Von- und Miteinanderlernens aller Schülerinnen und Schüler.
- ... sieht im Sinne einer **Ziel- und Methodentransparenz** vor und während des Unterrichtsvorhabens eine Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Planung und Reflexion vor, sodass diese Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.
- ... bietet den Schülerinnen und Schülern **Gelegenheit zur Reflexion** ihrer Lern- und Denkwege, um so neue Lernstrategien zu entwickeln (**Metakognition**).
- ... geht in seiner Konzeption von einem angemessenen zeitlichen Rahmen aus und nimmt eine **Phasierung des Lernprozesses** vor.

- ... berücksichtigt **Ziele und Leitideen der Schule**, z. B. inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen. Dazu ermöglicht es idealerweise die Verknüpfung mit Unterrichtsvorhaben anderer Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete.
- ... leistet im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsvorhaben einen Beitrag zum **vernetzten Lernen** und fördert einen **kumulativen Kompetenzaufbau**. Dazu werden zentrale Prinzipien und Ideen des Faches in verschiedenen Unterrichtsvorhaben aufgegriffen, vertieft und systematisch miteinander verknüpft. Bei einer horizontalen Vernetzung werden die erworbenen Kompetenzen fächerübergreifend angewendet.

► Leitfragen für die Entwicklung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben

1. Was wissen, können und verstehen Schülerinnen und Schüler nach diesem Unterrichtsvorhaben mehr bzw. besser als vorher (inhaltliche Wissens Elemente und Kompetenzen sowie prozessbezogene Kompetenzen)?
2. Wie ist das Unterrichtsvorhaben für einen verstehensorientierten sowie kumulativen Kompetenzaufbau mit den Inhalten und Kompetenzen anderer Unterrichtsvorhaben verbunden?
3. Welche – für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame und an der Struktur des Lerngegenstandes orientierte – Problemstellung und welcher Bezug zur Lebenswelt geben dem Denken und Handeln der Lernenden eine Richtung?
4. Welches sind sprachliche Voraussetzungen und wie (z. B. mit welchen Aufgabenformaten und „Gerüsten“) kann die (bildungs-)sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden? Wie können die sprachlichen Ressourcen der Lernenden eingebunden werden?
5. Wie können handlungsorientierte Materialien, digitale Medien und unterschiedliche Darstellungsmittel für das Lernen der Schülerinnen und Schüler vernetzend und (fach-)didaktisch sinnvoll eingesetzt werden?
6. Mit welchen Aufgaben, Instrumenten und Unterrichtsarrangements können Lernstände festgestellt und differenziert gefördert werden?
7. Wie kann das Unterrichtsvorhaben zu einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, ökologischen, technischen, ethischen und andere Fragen beitragen, die sich insbesondere aus den Leitperspektiven und den Themen der Aufgabengebiete ergeben?
8. Wie werden schulische Vereinbarungen und Zielsetzungen im Unterrichtsvorhaben abgebildet bzw. integriert?

2 Digitalisierung der Bildungspläne und der schulinternen Curricula

2.1 Geplante digitale Unterstützungsangebote

Mit der Bereitstellung digitaler Bildungspläne wird die Behörde für Schule und Berufsbildung im Lernmanagementsystem „Lernen Hamburg“ (LMS) den Schulen ein Tool zur Erarbeitung und Dokumentation digitaler schulinterner Fachcurricula zur Verfügung stellen, das die Implementierung der neuen Bildungspläne erleichtern und unterstützen soll. Nachdem die Rahmenpläne unmittelbar nach ihrer Verabschiedung als PDF-Dokumente veröffentlicht wurden, werden sie nun digital aufbereitet. Im Fokus stehen dabei die Anwenderfreundlichkeit und Nutzbarkeit für die fachbezogenen Gremien der Schule: die Fachkonferenzen mit ihren Fachleitungen.

Die systematische Digitalisierung der verschiedenen Elemente der Rahmenpläne, insbesondere der Kompetenzen sowie der Inhalte und Verweise der Kerncurricula, ermöglicht es, Textmarken, Verlinkungen und Mouse-over-Effekte einzurichten, die die Lektüre der Rahmenpläne erleichtern. Darüber hinaus bildet sie die Grundlage des Tools zur Erarbeitung und Dokumentation digitaler schulinterner Fachcurricula. Dieses Werkzeug soll es den Fachkonferenzen ermöglichen, aus der Struktur des Kerncurriculums die Elemente einzeln oder in der vorgeschlagenen Verbindung auszuwählen, in das schulinterne Fachcurriculum zu übertragen und sie dabei ggf. anzupassen oder zu ergänzen. **Dieses digitale Angebot soll den Schulen zum 1. August 2023, dem Zeitpunkt des Inkrafttretens der Rahmenpläne, zur Verfügung stehen.**

In der Folge sollen im LMS weitere Angebote eingerichtet werden:

- Von den digitalen Rahmenplänen aus erfolgt eine Verlinkung auf zentral zur Verfügung gestellte Umsetzungshilfen und Hinweise. Dieses Angebot ist bereits in Arbeit und soll nach und nach ausgebaut werden.
- Vorgesehen ist die Entwicklung eines Baukastensystems zur Entwicklung und Dokumentation von Unterrichtsvorhaben.
- Perspektivisch geplant ist die Einrichtung eines Forums zum schulübergreifenden Austausch von Unterrichtsvorhaben.

Damit sich die Schulen gezielt auf die Nutzung des Tools zur Erarbeitung und Dokumentation digitaler schulinterner Fachcurricula vorbereiten und es bei schuleigenen Gestaltungsentscheidungen sowie bei der Prozessplanung berücksichtigen können, sollen die wesentlichen geplanten Funktionen im Folgenden skizziert und anhand von Mustern für die Struktur schulinterner Fachcurricula erläutert werden.

2.2 Musterstruktur für die Erarbeitung digitaler schulinterner Fachcurricula

Im Rahmen des digitalen Angebots wird folgende Musterstruktur für schulinterne Fachcurricula bereitgestellt, die die Schulen nach ihren Vorstellungen anpassen können:

Fach		Umfang	Zeitraum
Jgs.	Nr.	Themenfeld/Themenbereich/Modul	
Leitgedanken / Verstehensziel / übergeordnetes Ziel			
Kompetenzen		Inhalte	
Aufgaben- gebiete	Kompetenzen	Inhalte	
Sprachbildung		Fachbegriffe	
Leitperspektiven			
Hinweise zu fächerverbindendem oder fächerübergreifendem Unterricht		Spiralcurriculare Bezüge	
[Freifeld]		[Freifeld]	

2.3 Erläuterungen zur Musterstruktur für die Erarbeitung digitaler schulinterner Fachcurricula

Bei der Anpassung dieser Struktur durch die Schule ist es möglich, die vorgegebenen Felder durch weitere zu ergänzen und die Felder unterschiedlich anzuordnen. Die Freifelder erlauben z. B. die Ergänzung folgender Bereiche:

- Material und Aufgaben (z. B. aus den zentralen Umsetzungshilfen)
- inklusives Lernen und Differenzierung
- Diagnostik und Leistungsbewertung
- außerschulische Lernorte
- besondere Unterrichtsformen

Die Funktionen des digitalen Tools sollen es erlauben, die Felder der jeweiligen Tabelle des schulinternen Fachcurriculums möglichst unkompliziert auszufüllen. Dies soll grundsätzlich auf folgende Arten möglich sein:

- Es werden die Inhalte aus dem entsprechenden Feld der jeweiligen Tabelle des Kerncurriculums übernommen (z. B. die Vorgaben zu verbindlichen Inhalten aus der zweiten Spalte der Kerncurricula oder die Kompetenzen, auf die in der dritten Spalte der Kerncurricula verwiesen wird).
- Es werden Inhalte aus anderen Teilen des Rahmen- oder Bildungsplans übernommen (z. B. Kompetenzen, auf die an entsprechender Stelle des Kerncurriculums nicht verwiesen wird, oder Kompetenzen aus dem Rahmenplan Aufgabengebiete).
- Ein Feld wird mit einem gewählten Wert gefüllt, der eine Berechnung und damit weitere Funktionen ermöglicht (z. B. der zeitliche Umfang in Stunden oder Wochen).
- Ein Feld wird mit Freitext gefüllt (z. B. das Feld zum Verstehensziel oder ein Freifeld) oder ergänzt (z. B. das Feld zu den vereinbarten Inhalten).

Je nach Feld stehen eine oder mehrere dieser Funktionen zur Verfügung:

- In manchen Feldern, z. B. in dem Feld für die Fachbegriffe, können die Inhalte – sofern die Fachkonferenz keine Änderung vornehmen möchte – einfach aus dem Kerncurriculum übernommen werden.
- An vielen Stellen kann es allerdings sinnvoll sein, den übernommenen Inhalt anzupassen, zu kürzen oder zu ergänzen. Dies gilt beispielsweise für die Spalte mit den vereinbarten Inhalten. Hier kann sich eine Fachkonferenz darauf verständigen, die im Kerncurriculum vorgegebenen Inhalte zu konkretisieren, zu ergänzen oder optionale Inhalte zu streichen. Doch auch verbindliche Inhalte können gestrichen werden, sofern sie an anderer Stelle aufgenommen werden.
- Sofern eine Fachkonferenz einem im Kerncurriculum enthaltenen Verweis nicht folgen möchte, kann sie eigene Bezüge herstellen. Zum Beispiel kann sie für einen Themenbereich bzw. ein Modul andere Fachkompetenzen, andere Sprachkompetenzen, andere Aufgabengebiete oder andere Leitperspektiven auswählen als die ausgewiesenen.
- Die einzelnen Kompetenzen können allerdings nicht angepasst werden, da es den Schulen nicht obliegt, eigene Kompetenzmodelle und -formulierungen zu entwickeln. Hier ist es lediglich möglich, mit Freitext ergänzende Hinweise zu formulieren.
- Die Kompetenzen und Inhalte der Aufgabengebiete können nicht einfach aus dem entsprechenden Kernmodul eines Faches oder Lernbereichs übernommen werden, da sich der jeweilige Verweis auf das Aufgabengebiet als Ganzes, nicht aber auf einzelne Kompetenzen oder Inhalte bezieht. Hier wählt die Fachschaft die Kompetenzen und Inhalte aus dem Rahmenplan Aufgabengebiete aus, die im Zusammenhang eines Themen- oder Inhaltsbereichs gefördert bzw. behandelt werden sollen, und ergänzt diese ggf. um eigene Vereinbarungen.

- Durch Freitext erfolgt z. B. die Formulierung eines Verstehensziels oder eines anderen übergeordneten Ziels.
- Wo die Kerncurricula mit Abkürzungen auf konkrete inhaltliche Angaben verweisen, ist es möglich, diese Angaben bei der Übernahme aus dem Kerncurriculum ins schulinterne Fachcurriculum automatisch in die ausführliche Form zu überführen. Wenn beispielsweise das Kerncurriculum für den Philosophieunterricht in der Studienstufe an einer Stelle den Verweis „D2“ enthält, wird daraus im schulinternen Fachcurriculum, das die Planungsgrundlage für den Unterricht bilden soll und somit hinreichend klar und ausführlich sein muss, die vollständige Angabe „strukturiert, begründet und konsistent philosophische Probleme darstellen und erläutern (D2)“.

Auf der Ebene der Themenfelder/-bereiche bzw. Module erlaubt das Tool, Wahlpflicht- oder Wahlmodule aus den Rahmenplänen auszuwählen oder eigene Themenfelder/-bereiche bzw. Module zu ergänzen. Außerdem ist es möglich, die einzelnen Bausteine des schulinternen Fachcurriculums zur Abbildung einer zeitlichen Abfolge zu verschieben, d. h. eine schulspezifische Reihenfolge festzulegen.

Hinweis

Die zuvor beschriebenen Möglichkeiten beschreiben lediglich geplante technische Funktionen. Wenn diese Funktionen die Möglichkeit eröffnen, Formulierungen von Vorgaben des Bildungsplans zu ändern, berührt dies nicht die Verbindlichkeit der Vorgaben und enthebt die Fachkonferenzen nicht von der Verpflichtung, diese umzusetzen.

2.4 Beispiele

Im Folgenden finden sich vier Beispiele dafür, wie die Struktur angepasst und erweitert werden kann und wie sich die Felder und Funktionen auf unterschiedliche Weise nutzen lassen. Ziel dieser Beispiele ist es, eine Bandbreite unterschiedlicher Gestaltungsentscheidungen und Nutzungsmöglichkeiten abzubilden. Mit dem einzelnen Beispiel verbindet sich nicht die Aufforderung, in der jeweiligen Schulform oder in dem jeweiligen Fach genau so zu verfahren. Vielmehr gilt es, die Struktur so zu nutzen, dass sie für die Schulform und das Fach geeignet ist und zu der jeweiligen Arbeitsweise und den Ressourcen des Kollegiums und der Fachschaft passt.

Das erste Beispiel enthält detaillierte Erläuterungen dazu, welche Entscheidungen die (fiktive) Fachschaft getroffen hat. Um sich vertieft mit den vier Beispielen auseinanderzusetzen, empfiehlt es sich, das entsprechende Themenfeld bzw. Modul des jeweiligen Rahmenplans zum Vergleich heranzuziehen.

a) Grundschule: Sachunterricht, Jahrgangsstufe 4

Jgs.	Nr. ¹	Fachperspektiven	Themenfeld	Umfang	Zeitraum
4	4.4	technisch, naturwissenschaftlich, historisch	Energie	6 Wochen	Feb.–Apr.

Leitgedanken ²

Energie ist ein Schlüsselkonzept zum Verständnis der Zusammenhänge, die den Klimawandel bewirken. Wissen über dieses Konzept ermöglicht es, Alltagserfahrungen plausibel zu machen und Ansätze für forschendes Lernen zu finden. Zentral sind die Feststellungen, dass Energie weder neu gebildet noch vernichtet, sondern nur übertragen und dabei ggf. von einer Form in eine andere umgewandelt werden kann. Gleichzeitig ist Energie immer an einen Speicher gebunden. Im Rahmen dieses Themenfeldes wird, ausgehend von Getreide und unter dem Aspekt des Energieeinsatzes, die Herstellung von Mehl und schließlich Backwaren in früheren Zeiten (z. B. Wind- oder Wassermühle, Holzofen) mit heute (Elektrizität) verglichen. Dabei werden die Energieträger und die Umwandlungsvorgänge zwischen Energieformen in den Blick genommen. Verschiedene Energieträger, neue Technologien und verändertes Konsumverhalten werden bezüglich ihrer Wirkung auf den Ressourcenverbrauch und das Klima hin überprüft. Schließlich werden Eigenschaften elektrischer Energie und die Modellvorstellung sich bewegender Elektronen erarbeitet. Die Einsicht, dass die Energieform elektrischer Strom Wirkungen entfalten kann, wenn er durch den geschlossenen Kreis eines elektrischen Leiters fließt, führt zum Erproben von elektrischen Kommunikationstechniken am Beispiel des Morseapparats und schafft ein grundlegendes Verständnis für die elektronische Datenverarbeitung. Über die Atbasch-Verschlüsselung und die visuelle Programmiersprache Scratch Jr werden dann erste Erfahrungen mit dem Programmieren von Algorithmen gemacht.

(weiter auf der nächsten Seite)

- ¹ Die Nummerierung ermöglicht Verweise innerhalb des schulinternen Curriculums. In diesem Beispiel folgt die Fachschaft der im Kerncurriculum empfohlenen Reihenfolge für die Behandlung der Themenfelder.
- ² Die Kerncurricula des Rahmenplans Sachunterricht enthalten keine Leitgedanken. In diesem Beispiel hat sich die Fachschaft entschieden, dieses Feld trotzdem auszufüllen und einen eigenen Text zu verfassen.

LEGENDE

- Blau hinterlegte Felder:** Diese Felder können durch die vollständige Übernahme der Inhalte des Kerncurriculums befüllt werden.
- Orange hinterlegte Felder:** Die durch diese Felder hergestellten Bezüge können aus dem Kerncurriculum übernommen werden, sie bedürfen jedoch einer Konkretisierung durch Auswahl der Inhalte oder Kompetenzen.
- Felder ohne Schattierung:** Die Inhalte dieser Felder gestaltet die Fachschaft eigenständig.

<p>Inhalte 3</p> <p>Energie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energiebedarf früher und heute • Energieformen und Energieträger • Kraftwerke wandeln Energie um • fossile Energieträger, Treibhauseffekt und Klimakrise • sparsamer Umgang mit Energie ist Klimaschutz <p>Experimente zu Stromkreisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefahren des elektrischen Stroms und Schutzvorkehrungen • Stromkreise – Aufbau, Bestandteile, Schaltskizzen • Reihen- und Parallelschaltung • Strom hat eine Richtung und eine Stärke (fließende Elektronen) • Leitfähigkeitsuntersuchungen an verschiedenen Materialien <p>Mit Strom kommunizieren und Daten verarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit einem selbst gebauten Morseapparat kommunizieren • Computer arbeiten nach dem EVA-Prinzip • Automaten lösen Probleme mit Algorithmen • Nachrichten codieren und decodieren mit der Atbasch-Verschlüsselung 	<p>Kompetenzen 4</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>His-O-f ... vergleichen Lebensbedingungen von Menschen vergangener Zeiten mit den eigenen Lebensbedingungen.</p> <p>Nat-E-g ... beachten bei der Durchführung von Versuchen, Experimenten und Untersuchungen Sicherheitsaspekte (z. B. beim Umgang mit Feuer oder Strom).</p> <p>Nat-E-h ... führen Untersuchungen, Versuche und Experimente nach Anleitung zunehmend selbstständig durch.</p> <p>Tec-O-c ... beschreiben beispielhaft Energiebedarf und Formen der Energieumwandlung bei technischen Geräten (z. B. Strom in Licht, Wärme oder Bewegung).</p> <p>Tec-O-d ... beschreiben Verbrennung als Umwandlungsprozess von chemischer Energie in Wärmeenergie.</p> <p>Tec-O-e ... unterscheiden nicht regenerative Primärenergien (z. B. Kohle, Erdöl, Erdgas) und regenerative (z. B. Wasser, Wind, Sonne).</p> <p>Tec-E-f ... nutzen und erstellen Bauanleitungen, Pläne und Handlungsanweisungen (z. B. Aufbauzeichnungen, einfache Schaltskizzen, Rezepte und andere Algorithmen).</p> <p>Tec-E-g ... messen und beschreiben physikalische Größen (z. B. elektrische Leitfähigkeit, Magnetkraft, Geschwindigkeit, Gewicht, Kraft, Druck, Löslichkeit, Temperatur, Volumen, Weg, Zeit).</p> <p>Tec-E-i ... lösen technische und informatische Probleme durch Planen, Konstruieren und Optimieren (z. B. tragfähige Balkenbrücke) bzw. durch Entwicklung von Algorithmen (z. B. Malen nach Zahlen, grafische Programmierumgebungen).</p> <p>Tec-E-j ... bauen Schaltungen, mit deren Hilfe elektrischer Strom in Licht, Wärme oder Bewegung umgewandelt wird.</p> <p>Tec-U-b ... beschreiben und beurteilen Vorteile und Nachteile ausgewählter technischer Entwicklungen.</p> <p>Tec-U-e ... vergleichen Herstellungsabläufe, Arbeitsprozesse und Tätigkeiten früher und heute.</p> <p>Perspektivenübergreifende Kompetenzen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>Üb-B-d ... finden, sammeln und nutzen geeignete Informationsquellen (z. B. Sachbücher, ausgewählte Webseiten, Realbegegnungen), um eine Fragestellung zu bearbeiten.</p> <p>Üb-A-b ... vertreten in Sachgesprächen eigene Vorstellungen und Standpunkte und begründen diese.</p> <p>Üb-A-e ... erkennen einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.</p>
---	--

(weiter auf der nächsten Seite)

3 In diesem Beispiel hat sich die Fachschaft entschieden, von den optionalen Inhalten, die das Kerncurriculum für jeden der drei Unterbereiche ausweist, nur den des dritten Unterbereichs (siehe Markierung) in das schulinterne Fachcurriculum aufzunehmen und diesen dort verbindlich festzuschreiben.

4 Die Fachschaft hat sich entschieden, nur einen Teil der im Themenfeld angeführten Kompetenzen zu übernehmen. Die übrigen Kompetenzen verankert sie an einer anderen Stelle des schulinternen Fachcurriculums. Die einzelnen Kompetenzformulierungen sind stets unverändert zu übernehmen. Die konkrete Anwendung ergibt sich durch die Verbindung mit den Inhalten bei der Gestaltung von Unterrichtsvorhaben.

<p>Fachbegriffe 5</p> <p>die Bewegungsenergie die Wärmeenergie die elektrische Energie die chemische Energie das Erdöl die Kohle das Holz die Solarenergie das Windrad die Mühle der Schalter das Elektron</p> <p>der Leiter der Nichtleiter die Stromstärke der Widerstand die Glühlampe die LED das Kabel die Stromquelle der Generator die Turbine der Code programmieren</p>	<p>Beitrag zur Sprachbildung 6</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <p>1.3 ... nachfragen, wenn sie eine Anweisung nicht verstanden haben.</p> <p>3.6 ... im Austausch mit anderen Fragen oder Fragensammlungen zu einem fachbezogenen Sachverhalt entwickeln.</p> <p>4.2 ... zu einem Sachverhalt oder zu Texten eigene Überlegungen/Vermutungen über Ursachen und Folgen eines Sachverhaltes äußern und notieren.</p> <p>6.1 ... Sachverhalte beschreiben.</p> <p>9.10 ... im Austausch mit anderen eine Erklärung entwickeln, prüfen und überarbeiten.</p> <p>12.2 ... eine Aussage (Behauptung/These) in einem fachbezogenen Zusammenhang begründen.</p>
<p>Inhalte aus Aufgabengebiet 7 Umwelterziehung</p> <p>1.2.1 Energieversorgung zu Hause und in der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von elektrischen Geräten im Alltag • Zentrale Rolle des Stroms für den Alltag • Stromerzeugung im Kraftwerk <p>1.2.2 Erneuerbare Energien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimente zu erneuerbaren Energien (Bau eines Windrads) 	<p>Kompetenzen aus Aufgabengebiet Umwelterziehung 8</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>E1-b ... entnehmen Informationen aus Diagrammen und Grafiken.</p> <p>E2-a ... führen angeleitete Erkundungen durch.</p> <p>B1-b ... beurteilen ihr eigenes Verhalten im Hinblick auf die gesammelten Informationen und Fakten.</p> <p>B2-b ... begründen ihre eigene Haltung.</p> <p>H1-c ... reflektieren verschiedene Maßnahmen und leiten daraus zukünftiges Handeln ab.</p>
<p>Inhalte aus Aufgabengebiet Globales Lernen 9</p> <p>2.1 Die Klimakrise geht alle an</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globale und lokale Ursachen und Folgen der Klimakrise • Maßnahmen zum Klimaschutz – globale und lokale Beispiele 	<p>Kompetenzen aus Aufgabengebiet Globales Lernen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <p>E3-c ... erkennen die Verknüpfung von lokalen bis globalen Handlungsebenen bei der Produktion und beim Konsum von Gütern.</p> <p>B2-a ... bilden sich eine eigene Meinung zu Konflikten und unterscheiden zwischen fair und unfair, eigennützig und hilfsbereit.</p> <p>B2-b ... denken über Chancen und Probleme nach, die sich durch unser (Konsum-)Verhalten ergeben, und nehmen dazu Stellung.</p> <p>B3-a ... beurteilen an ausgewählten Beispielen und in Ansätzen das Wirken von Menschen als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig.</p> <p>H3-b ... entfalten Ansätze für ein eigenes (umwelt-)gerechtes (Konsum-)Verhalten und beginnen dieses zu begründen.</p>

(weiter auf der nächsten Seite)

5 Über die im Kerncurriculum ausgewiesenen Fachbegriffe hinaus hat die Fachschaft zwei weitere Begriffe (siehe Markierung) aufgenommen.

6 Die Fachschaft hat die sechs im Rahmenplan empfohlenen Sprachhandlungen übernommen und jeweils durch die Auswahl eines Deskriptors konkretisiert. Die Formulierungen der Deskriptoren sind stets unverändert zu übernehmen.

7 Die Fachschaft hat sich entschieden, der Empfehlung des Rahmenplans zu folgen und mit dem Themenfeld Energie die beiden Aufgabengebiete Umwelterziehung und Globales Lernen zu verknüpfen. Aus dem Kerncurriculum des Aufgabengebiets Umwelterziehung hat sie den Unterbereich 1.2.1 unverändert übernommen. Zusätzlich hat sie einen Inhalt aus dem Unterbereich 1.2.2 ergänzt und durch die Verständigung auf den Bau eines Windrads (siehe Markierung) konkretisiert.

8 Die einzelnen Kompetenzformulierungen sind stets unverändert zu übernehmen. Die Fachschaft hat geeignete Kompetenzen ausgewählt. Die übrigen Kompetenzen verankert die Schule an einer anderen Stelle des schulinternen Curriculums: in den schulinternen Curricula verschiedener Fächer und ggf. im Zusammenhang mit weiteren Vorhaben (z. B. Projektwochen).

9 Aus dem Kerncurriculum des Aufgabengebiets Globales Lernen hat die Fachschaft zwei von vier Inhalten des Bereichs 2.1 gewählt.

<p>Bezug ¹⁰ zu den Leitperspektiven</p>	<p>BNE</p>	<p>Dieses Unterrichtsvorhaben eignet sich, um die Nachhaltigkeitsthemen „saubere Energie“ und „Maßnahmen zum Klimaschutz“ zu thematisieren. Die Kinder eignen sich Wissen zum Umgang mit Energie an, erkennen Möglichkeiten der Einsparung von CO₂ in ihrem Alltag und werden befähigt, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihren Beitrag zum Klimaschutz zu leisten (SDG 7, 13).</p>
	<p>D</p>	<p>Computer und andere digitale Endgeräte sind für unser Leben heute unentbehrlich geworden. Dabei denkt man zunächst an die vielen positiven Anwendungsmöglichkeiten. Dass Herstellung und Nutzung der digitalen Geräte mit einem immensen Verbrauch an Ressourcen und Energie verbunden sind, kann im Rahmen dieses Themas verdeutlicht werden.</p>
<p>Fächerverbindender oder fächerübergreifender Unterricht ¹¹ Sport: Bewegungsfeld 8 – Fitness und achtsames Bewegen <i>Die Schülerinnen und Schüler nehmen Reaktionen des Körpers bei körperlicher Belastung wahr und können diese deuten (z. B. Puls, Körpertemperatur, Atemfrequenz). – Hier wird ein Zusammenhang zur Energiebereitstellung im Körper (Umwandlung von chemischer Energie in Bewegungsenergie) hergestellt.</i></p>		<p>Spiralcurriculare Bezüge ¹² 2.2 Der menschliche Körper <i>In der Nahrung ist chemische Energie gespeichert. Im Zuge der Verdauung werden der zugeführten Nahrung u. a. energiereiche Stoffe entzogen und für den Körper nutzbar gemacht.</i> 3.4 Wetter und Klima <i>Fließendes Wasser und strömende Luft enthalten Bewegungsenergie, die in andere Energieformen (z. B. Strom) umgewandelt werden kann. Der Mensch deckt seinen enormen technischen Energiebedarf zum überwiegenden Teil mithilfe fossiler Energieträger.</i></p>
<p>Inklusion, Differenzierung ¹³ Die Zusammenhänge, die den Treibhauseffekt verursachen, lassen sich mithilfe von Texten in normaler und erleichterter Sprache sowie mit grafischen Darstellungsformen unterschiedlicher Komplexität verdeutlichen. Hierbei unterstützt das lizenzfreie und kostenlose Material des Portals Globales Lernen: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/unser_klima_unser_leben_lehrerhandbuch.pdf Das Programmieren erfolgt differenziert und inklusiv mit ScratchJr (ab 5 Jahre) oder mit Scratch: https://www.scratchjr.org/ bzw. https://scratch.mit.edu/</p>		<p>Materialien ¹⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kraftwerke – hier wird Energie erzeugt (Schaubilder und Legekarten aus der Klimakiste) • Mit Wind Strom erzeugen (Bausatz aus der Klimakiste) • Wertebildung erneuerbare Energien: https://mundo.schule/search?search=energie&filter=Sachunterricht • TuWas-Box Strom, Klimakiste, Solarkocher von der LI-Ausleihstation: https://li.hamburg.de/ausleihstation/ • Kinderforscherkiste „Energie erleben, Klima schützen“ • Energie-Erlebnis-Fahrrad von Gut Karlshöhe: https://gut-karlshoehe.de/fuer-schulen/#ausleihmaterialien • Klimaschutz-Projekttag von Gut Karlshöhe in digitaler Form: https://gut-karlshoehe.de/ • Film (Online-Medienpaket) „Erneuerbare Energien“: Schulmediathek Hamburg, Signatur 5560190 • LMS/Umsetzungshilfen • Material zu elektrischem Strom: https://www.supra-lernplattform.de/lernfeld-natur-und-technik/elektrizitaet • Virtuelle Stromkreise: https://phet.colorado.edu/de/simulations/circuit-construction-kit-dc • Material für Programmieraufträge ohne Computer: https://www.csunplugged.org/de/ • RoboLab in der Bücherhalle: https://www.buecherhallen.de/zentralbibliothek-termin/robolab-klassenworkshop-10431.html?day=20221213&times=1670922000,1670932800
<p>Leistungsbewertung ¹⁵ Die Schülerinnen und Schüler fertigen Poster an, die im Rahmen der laufenden Unterrichtsarbeit bewertet werden.</p>		

¹⁰ Die Fachschaft hat sich entschieden, der im Kerncurriculum empfohlenen Auswahl der zu berücksichtigenden Leitperspektiven zu folgen und auch die Erläuterungen zu übernehmen.

¹¹ Die Fachschaft folgt der Empfehlung, Bezüge zum Fach Sport herzustellen. Sie wählt den passenden Bezugspunkt aus und konkretisiert diesen (siehe Markierung). Dem Verweis auf das Fach Bildende Kunst folgt sie nicht.

¹² Die Fachschaft folgt den Verweisen des Kerncurriculums. Sie hat sich entschieden, diese im schulinternen Fachcurriculum weiter zu erläutern (siehe Markierung).

¹³ Die Fachschaft nutzt ein Freifeld, um eigene Hinweise zu Inklusion und Differenzierung aufzunehmen.

¹⁴ In einem weiteren Freifeld sammelt die Fachschaft Materialien. Es empfiehlt sich, diese regelmäßig zu aktualisieren. Dabei kann sie auch auf die zentral zur Verfügung gestellten Umsetzungshilfen zurückgreifen.

¹⁵ Die Fachschaft nutzt ein drittes Freifeld zur Aufnahme von Vereinbarungen zum Bereich der Leistungsbewertung.

b) Gymnasium: Deutsch, Jahrgangsstufe 7

Fach Deutsch	Jgs. 7	D Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen
Leitgedanken		
<p>Literarische Texte Eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, Lesefreude und Leseinteresse zu wecken und zu erhalten sowie Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit altersgemäß anspruchsvoller Literatur zu befähigen. Hierzu setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit zentralen Stoffen, Motiven und Formen der Literatur auseinander. Sie lernen die Literatur als ein Medium kennen, in dem grundlegende Fragen menschlicher Existenz aufgeworfen und verhandelt werden. So kann die ästhetische Auseinandersetzung mit vertrauten und fremden Erfahrungen, Vorstellungen und Haltungen in der Literatur einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung leisten.</p> <p>Pragmatische Texte Im Deutschunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, pragmatische Texte zur Erschließung bedeutsamer Inhalte kompetent und kritisch zu nutzen. Die Beschäftigung mit altersgemäßen pragmatischen Texten befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich im Leben zu orientieren und situationsangemessen, problemlösend und selbstständig zu handeln. Dazu gehört insbesondere eine bewusste Mediennutzung, die Umfang und Inhalt der Kommunikation sowie Einhaltung der Kommunikationsregeln umfasst.</p>		
<p>Kompetenzen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>... entwickeln eine eigene Deutung des Textes, sprechen mit anderen darüber und beziehen sich dabei auf den Text (D.3). ... visualisieren Zusammenhänge von Figurenkonstellationen in literarischen Texten (D.3.1). ... erörtern Fragen mit lebensweltlichen Bezügen (B.3). ... lesen zügig altersgemäße Texte (C).</p> <p>► <i>Nutzung von Online-Tools zur Visualisierung von Analyseergebnissen</i></p> <p>... wenden auch handlungs- und produktionsorientierte Methoden zur Erschließung von Texten an (D.3). ... interpretieren Texte szenisch, indem sie neben sprachlichen auch Körpersprachliche Mittel in die Gestaltung einbeziehen (A.4). ... erproben kreative Schreibformen (B.3).</p> <p>... kennen filmische Gestaltungsmittel (D.1).</p> <p>... kennen zentrale Merkmale diskontinuierlicher Texte und nutzen sie für die Informationsentnahme (D.1). ... unterscheiden zwischen Informations- und Unterhaltungsfunktionen (D.1). ... visualisieren Zusammenhänge von grafischen und verbalen Anteilen bei diskontinuierlichen Texten (D.3.1). ... orientieren sich in und zwischen Texten (C).</p> <p>► <i>Analyse und Bewertung digitaler Medien</i></p>	<p>Inhalte</p> <p><u>Literarische Texte</u></p> <p>Epik</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Werk der Jugendliteratur: Tschick (Herrndorf) → 2. Schulhalbjahr • Auseinandersetzung mit einem Sagenstoff der mittelalterlichen Literatur in altersgemäßer Übertragung: Nibelungen – neu erzählt (Köhlmeier) <p><i>Fachwissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Haupt- und Nebenhandlung, Handlungs-/Konfliktverlauf, Figurenkonstellation, Autorin/Autor vs. Erzählerin/Erzähler, Spannungsaufbau, Leserlenkung <p>Lyrik</p> <ul style="list-style-type: none"> • klassische (18./19. Jahrhundert) und moderne (20./21. Jahrhundert) Balladen → [Verweis auf Einheit im Lehrwerk], auch in niederdeutscher Sprache → s. Reader Niederdeutsch <p><i>Fachwissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau, Refrain, Thema, Reimstruktur, Rhythmus <p>Filmisches/mediales Erzählen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literaturverfilmung: Tschick (Akin) → 2. Schulhalbjahr <p>ausgewählte sprachliche Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metapher, Vergleich, Personifikation, Klimax <p><u>Pragmatische Texte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Werbung: Werbestrategien in Computerspielen <p><i>Fachwissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema und Inhalt, Adressatin/Adressat, Textaufbau/-struktur, sprachliche und stilistische Auffälligkeiten, Textintention/-wirkung 	

(weiter auf der nächsten Seite)

b) Gymnasium: Deutsch, Jahrgangsstufe 7 (Fortsetzung)

Aufgaben- gebiete	Kompetenzen	Inhalte																
<p>Die Auswahl der Kompetenzen und Inhalte der Aufgabengebiete erfolgt nach Verabschiedung und Veröffentlichung der neuen Fassung des Rahmenplans Aufgabengebiete für die Sekundarstufe I des Gymnasiums.</p>																		
<p>Beitrag zur Sprachbildung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... die eigene Position, Ansicht oder Einstellung zu einem Sachverhalt mündlich oder schriftlich darlegen (11.3). → Tschick ... eine Problemfrage oder eine Konfliktsituation zum Fachthema benennen und einen Problembezug herstellen (13.1). → Nibelungen ... den Inhalt von Fachtexten bewerten und Widersprüche entdecken und kennzeichnen (B7). → Werbung ... mögliche Handlungsoptionen perspektivenorientiert herausstellen (14.7). → Balladen 		<p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Roman • die Ballade • die Epik, die Lyrik, die Dramatik • die Protagonistin/der Protagonist • die Metapher, die Personifikation 																
<p>Berücksichtigung der Leitperspektiven</p> <p>BNE Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie als Konsumentin und Konsument Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen und einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten können. Dazu reflektieren sie kritisch das Spannungsverhältnis ihrer Rollen und Perspektiven als Konsumentin und Konsument einerseits und Bürgerin und Bürger andererseits.</p>																		
<p>Hinweise zu fächerverbindendem oder fächerübergreifendem Unterricht</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;"><i>Fach</i></th> <th style="text-align: left;"><i>Bezug</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">Geschichte</td> <td>Macht und Herrschaft im Mittelalter</td> </tr> <tr> <td>Bildende Kunst</td> <td>Wechselbeziehung zwischen Bild und Wort</td> </tr> </tbody> </table>		<i>Fach</i>	<i>Bezug</i>	Geschichte	Macht und Herrschaft im Mittelalter	Bildende Kunst	Wechselbeziehung zwischen Bild und Wort	<p>Spiralcurriculare Bezüge</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;"><i>Jgs.</i></th> <th style="text-align: left;"><i>Bezug</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">5</td> <td>Gegenstand: Sagen Gegenstand: Bericht</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">6</td> <td>Fachwissen Epik Fachwissen Lyrik</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Informations- und Desinformationsstrategien</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">10</td> <td>Lyrik vom 8. Jh. bis in die Gegenwart</td> </tr> </tbody> </table>	<i>Jgs.</i>	<i>Bezug</i>	5	Gegenstand: Sagen Gegenstand: Bericht	6	Fachwissen Epik Fachwissen Lyrik	9	Informations- und Desinformationsstrategien	10	Lyrik vom 8. Jh. bis in die Gegenwart
<i>Fach</i>	<i>Bezug</i>																	
Geschichte	Macht und Herrschaft im Mittelalter																	
Bildende Kunst	Wechselbeziehung zwischen Bild und Wort																	
<i>Jgs.</i>	<i>Bezug</i>																	
5	Gegenstand: Sagen Gegenstand: Bericht																	
6	Fachwissen Epik Fachwissen Lyrik																	
9	Informations- und Desinformationsstrategien																	
10	Lyrik vom 8. Jh. bis in die Gegenwart																	

HINWEIS

Hellblau hinterlegt sind die Angaben, die aus dem Rahmenplan Deutsch bzw. aus anderen Teilen des Bildungsplans übernommen wurden.

Die Felder und Angaben **ohne Schattierung** hat die Fachschaft mit eigenen Formulierungen ausgestaltet.

c) Stadtteilschule: Mathematik, Jahrgangsstufe 5

Jgs.	Nr.	Umfang	Zeitraum	Lernerfolgskontrolle
5	1	5 Wochen	August/ September	koordinierte Klassenarbeit zusammen mit Thema 5.2; Plakate
Thema				Rahmenplanbezug
Daten erheben und auswerten: „Wir lernen uns kennen“				5/6: 1 Beschreibende Statistik I
Verstehensziel / übergeordnetes Ziel: „Ich kann mir aus Daten ein Bild machen“				
Inhalte (Fettdruck: erhöhte Anforderungen)		Kompetenzen (rechte Spalte: erhöhte Anforderungen)		
<p><i>Daten erfassen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln und Ordnen von Daten aus der Lebenswelt • Urlisten, Strichlisten • Daten strukturieren, z. B. Einteilen in sinnvolle Bereiche • Ranglisten • Durchführung und Auswertung von Umfragen • eigene Umfragen entwerfen, durchführen und auswerten <p><i>Daten darstellen und auswerten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeitstabelle lesen und aufstellen • Grafische Darstellung erhobener Daten (Säulen- und Balkendiagramm) • Informationsentnahme aus Tabellen und Diagrammen • Darstellungswechsel zwischen Tabelle und Diagramm • Wahl geeigneter Diagramme zur Darstellung eines Sachverhaltes • den gleichen Sachverhalt in verschiedenen Darstellungsformen beschreiben • Vergleich verschiedener Darstellungsformen im Hinblick auf Vor- und Nachteile • Kenngrößen Mittelwert bzw. arithmetisches Mittel, Zentralwert bzw. Median, Spannweite ermitteln und vergleichen 		<p>L1 Leitidee Zahl Die Schülerinnen und Schüler verfügen über angemessene Grundvorstellungen von natürlichen Zahlen (Anzahl, Rangzahl, Maßzahl).</p> <p>L5 Leitidee Daten und Zufall Die Schülerinnen und Schüler... ... sammeln Daten aus der Lebenswelt und stellen diese grafisch dar (Tabelle, Strichliste, Säulen- und Balkendiagramm). ... lesen Werte aus einfachen Diagrammen und Tabellen ab. ... vergleichen verschiedene Darstellungen des gleichen Sachverhalts.</p> <p>... verfügen über tragfähige Grundvorstellungen von natürlichen Zahlen im Zahlenraum bis eine Million und darüber hinaus (Anzahl, Rangzahl, Maßzahl) und des Stellenwertsystems.</p> <p>... sammeln unter einer gegebenen Fragestellung systematisch Daten, ordnen sie an und wählen eine geeignete Darstellung. ... entnehmen Informationen aus Tabellen, Schaubildern und Diagrammen in ihrer Lebenswelt. ... vergleichen verschiedene Darstellungen des gleichen Sachverhaltes miteinander und beschreiben Vor- und Nachteile der Darstellungen. ... erkennen und beschreiben Manipulationen bei der Darstellung von Daten.</p>		
		Prozessbezogene Kompetenzen		
		<ul style="list-style-type: none"> • K2 – Mathematisch kommunizieren (siehe sprachl. Schwerpunkt) • K5 – Mathematisch darstellen: sachgerechter Wechsel zwischen Sprache und math. Darstellung sowie gezielte Auswahl geeigneter Darstellung und Interpretation von unbekanntem Diagrammen im Sachkontext 		
		Digitale Kompetenzen		
		<ul style="list-style-type: none"> • D5.4 – Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen (siehe Nutzung dig. Hilfsmittel / Förderung dig. Kompetenzen) 		

(weiter auf der nächsten Seite)

Schulinterne Konkretisierung und Vereinbarungen der Fachkonferenz				
Didaktische und methodische Vereinbarungen	Material/Aufgaben			
<p>Sinnstiftende Leitfrage / Problemorientierung bzw. Lebensweltbezug / verbindlicher Sachkontext</p> <p>Wie können wir uns als neue 5a mit mathematischen Mitteln kennenlernen und anderen vorstellen? Wir gestalten eine Ausstellung für den ersten Elternabend unter der Überschrift: „Gestatten, die Klasse 5a stellt sich vor.“</p>				
<p>Lernendenprodukte (auch zur Differenzierung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • PA: eigene Plakate zu einer Datenerhebung in der Klasse, optional EA: Leserbriefe 	(selbst entworfener) Fragebogen, Pappen (Kunstsammlung)			
<p>Typische Fehler / Verstehenshürden</p> <ul style="list-style-type: none"> • geeignete Skalierung der Achsen finden, Zusammenfassen von Daten, Vergleichen unterschiedlich großer Gruppen, unter Mittelwert wird nur das arithmetische Mittel verstanden 	AB (LMS): „Haben die Jungen oder die Mädchen größere Füße?“			
<p>Sprachlicher Schwerpunkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben und Vergleichen der Diagramme und Daten der Urlisten (Sprachhandlungen Nr. 7 und 10). Vereinbarte Sprachmittel und Fachbegriffe: <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • die erste Spalte • die zweite Zeile • die mittlere Säule • der oberste/unterste Balken • die Anzahl der Schüler mit ... </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • die Strichliste • die Rangliste • das Säulendiagramm • das Balkendiagramm • die Einteilung / die Skalierung der Achsen </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • die Hochachse, die Rechtsachse • das arithmetische Mittel / der Durchschnitt • der Zentralwert • die Spannweite • der größte / der kleinste Wert </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Darstellungswechsels zwischen sprachlicher Darstellung in Alltags- und Fachsprache sowie grafischen Darstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • die erste Spalte • die zweite Zeile • die mittlere Säule • der oberste/unterste Balken • die Anzahl der Schüler mit ... 	<ul style="list-style-type: none"> • die Strichliste • die Rangliste • das Säulendiagramm • das Balkendiagramm • die Einteilung / die Skalierung der Achsen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Hochachse, die Rechtsachse • das arithmetische Mittel / der Durchschnitt • der Zentralwert • die Spannweite • der größte / der kleinste Wert 	<p>während des Unterrichts mit SuS Sprachspeicher erstellen mithilfe von Abbildungen und Artikeln</p> <p>optional: „Leserbrief“ zu falschem Diagramm schreiben und mit sprachlichen Gerüsten unterstützen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • die erste Spalte • die zweite Zeile • die mittlere Säule • der oberste/unterste Balken • die Anzahl der Schüler mit ... 	<ul style="list-style-type: none"> • die Strichliste • die Rangliste • das Säulendiagramm • das Balkendiagramm • die Einteilung / die Skalierung der Achsen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Hochachse, die Rechtsachse • das arithmetische Mittel / der Durchschnitt • der Zentralwert • die Spannweite • der größte / der kleinste Wert 		
<p>Didaktische Nutzung digitaler Hilfsmittel / Förderung digitaler Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Mittelwert einer Datenreihe mit Geogebra veranschaulichen (D5.4 digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen, um das Repertoire an Lösungsstrategien zu erweitern) • Entscheidung für keine eigene Nutzung digitaler Werkzeuge von Lernenden zur Herstellung von Diagrammen in Jgs. 5 in dieser Einheit. Der Schwerpunkt liegt auf der eigenen enaktiven Herstellung von Diagrammen und dem Üben des Umgangs mit Lineal und Geodreieck. [Daher kein Bezug zu D3.1. Entwickeln und produzieren und D5.2. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen.] 	Bsp. Link „Zwerge“			
<p>Inklusion, Differenzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand, Differenzierung nach Schwierigkeit bei Plakaterstellung • Leserbriefe sowie gestapelte und gruppierte Balken- und Säulendiagramme als besonders herausfordernde Aufgabe 	bei Bedarf Arbeitsmaterial von „Mathe sicher können – Sachrechnen – Säulendiagramme nutzen“			

(weiter auf der nächsten Seite)

c) Stadtteilschule: Mathematik, Jahrgangsstufe 5 (Fortsetzung)

Vereinbarte Schnittstellen und Bezüge	Material/Quellen/Hinweise
<p>Förderkonzept*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testung aller SuS mit MSK-Material in der ersten Woche 	<p>Mathe sicher können, Standortbestimmungen „N1 A+B“ (Zahldarstellung mit Material)</p>
<p>Fachliche Bezüge für kumulativen Kompetenzaufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzt/baut auf: Vorwissen Grundschule „Umgang mit Daten“ 4.5.1 • Grundlage für 5/6: Schaubilder und Koordinatensystem (5/6-15), Zufallsdaten darstellen mit Kreisdiagrammen (5/6-16) und Statistik (9/10-4), dort Nutzung digitaler Hilfsmittel (Excel) durch die SuS und Interpretation der Kenngrößen • übt den Umgang mit Zeichengeräten (5/6-4 Ebene Figuren) 	<p>Rahmenplan Mathematik Grundschule</p> <p>[Verweis innerhalb des schulinternen Fachcurriculums]</p>
<p>Bezüge zum schulischen Methodencurriculum*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Erstellen von Säulen- und Balkendiagrammen • Einführung des Planungs- und Reflexionsbogens für Projektarbeit 	<p>Methodencurriculum, S. XXX</p>
<p>Berücksichtigung der Leitperspektiven</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wertebildung: Auseinandersetzung mit dem Wert der Privatsphäre, sensibler Umgang mit eigenen Daten, Umgang mit anvertrauten Daten/ Arten der Datenerhebung • BNE: Durch die Anwendungsorientierung werden Kompetenzen gefördert, die wichtig sind, um die eigene Lebenswelt mathematisch zu durchdringen, zu erklären und zu prüfen. Darüber hinaus können die Fragen der Datenerhebung inhaltlich Themen aus dem Bereich Nachhaltigkeit aufgreifen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch in der Phase der Auswertung der erhobenen Daten der Klasse, wenn Frage auftauchen wie: „Wer hat das geschrieben?“ und „Das war doch bestimmt ...“ • „Lügen mit Diagrammen“, Fehler und ihre Wirkung thematisieren
<p>Aufgabengebiete und fachübergreifende Bezüge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft/Geographie: Umgang mit Daten in Tabellen, Lesen von Diagrammen und Schaubildern, v. a. auch Klimadiagrammen (Jgs. 7) • Medienerziehung: Persönlichkeitsrechte sowie Auswahl und Bewertung geeigneter Visualisierungen 	<p>siehe schulinternes Fachcurriculum Lernbereich Gesellschaft, Modul XXX</p> <p>[ggf. Verweis auf den Rahmenplan Aufgabengebiete, sobald dieser in neuer Fassung vorliegt]</p>

* Die vereinbarten Bezüge zu schulischen Konzepten können von Thema zu Thema sowie zwischen den Schulen stark variieren. Schnittstellen kann es beispielsweise auch mit dem schuleigenen Projektcurriculum oder den Konzepten zur Begabungsförderung, der Sprachförderung oder der Berufsorientierung geben.

HINWEIS

Hellblau hinterlegt sind die Angaben, die aus dem Rahmenplan Mathematik bzw. aus anderen Teilen des Bildungsplans übernommen wurden.

Die Felder und Angaben **ohne Schattierung** hat die Fachschaft mit eigenen Formulierungen ausgestaltet.

d) Studienstufe der gymnasialen Oberstufe: Philosophie

Fach Philosophie		Umfang ca. 8 Wochen	Zeitraum ab Februar
Sem. S2	Nr. 1	Themenbereich Wie wollen wir zusammen leben? Allgemeine Ethik	
Übergeordnete Ziele			
<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit, Voraussetzungen, Bedingungen und Konsequenzen des Denkens und Handelns genauer in Blick zu nehmen, zu hinterfragen und ggf. zu rechtfertigen • Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit, die Bedeutung von gemeinsamen Normen und Werten in einer demokratischen Gesellschaft zu reflektieren • Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung, Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen • Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit, an einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Miteinander einzutreten 			
Kompetenzen		Inhalte	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <p>... vorliegende Intuitionen, Antwortvorschläge, Lösungsansätze, Begründungen, Positionen, Argumente und Gewohnheiten hinterfragen und z. B. mit kreativ konstruierten Gegenbeispielen und Gedankenexperimenten auf Plausibilität und Konsistenz prüfen (F2).</p> <p>... eigene Verständnisschwierigkeiten, fehlendes Wissen, offene Fragen, Hindernisse für einen begründeten Problemlösungsvorschlag oder eine klare Positionierung erkennen und erläutern (A5).</p> <p>... im Rahmen rationaler Diskurse eigene Entscheidungen und Urteile mit abwägender Bezugnahme auf die Positionen anderer begründen (D4).</p> <p>... Erkenntnisse und Methoden der philosophischen Problemreflexion verallgemeinern und zur Orientierung im Denken und Handeln verwenden (R5).</p>		<p><i>Moralische Entscheidungen und ihre Begründungen</i></p> <p><i>Moralische Fragen, Werte und Normen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wodurch zeichnen sich moralische Fragen aus? Welche Rolle spielen Werte und Normen in einer Gemeinschaft? Welche moralischen Fragen begegnen uns im Alltag? Auf welcher Grundlage können moralische Fragen entschieden werden? • deskriptive und normative Sätze, Sein-Sollen-Problem / naturalistischer Fehlschluss, Wertelativismus vs. Idee von absoluten Werten; hierzu: Peter Singer, Praktische Ethik, Reclam, 3. Aufl., S. 27–33 <p><i>Ethische Prinzipien und ihre Anwendung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf welcher Grundlage treffen wir moralische Entscheidungen bzw. fällen wir moralische Urteile? • Beispiele moralischer Probleme und Lösungsansätze je nach Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler; hierzu Auszüge aus: Philosophieren 2 – Ethik, Rechts- und Staatsphilosophie, Kap. 4, Anwendungsgebiete der Ethik, S. 78–123 • deontologische und konsequentialistische Ansätze im Kontext konkreter Probleme • Kants kategorischer Imperativ und religiöse Ethik vs. konsequentialistische/utilitaristische Ansätze; hierzu Texte aus: Philosophieren 2 – Ethik, Rechts- und Staatsphilosophie, S. 46–55 • mögliche Erweiterung: Auszüge aus: Peter Singer, Praktische Ethik, 3. Aufl., z. B. Kap. 8 (Arm und Reich), Kap. 9 (Klimawandel) oder Kap. 10 (Die Umwelt) 	

(weiter auf der nächsten Seite)

d) Studienstufe der gymnasialen Oberstufe: Philosophie (Fortsetzung)

Aufgaben-gebiete	Kompetenzen	Inhalte
Globales Lernen	<p>Je nach Wahl der moralischen Probleme des Kurses stehen eine oder mehrere der folgenden Kompetenzen im Fokus.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... entwickeln eigene Fragestellungen zu Herausforderungen der Zukunft und werten geeignete Quellen aus (E1b). ... analysieren die soziokulturelle Diversität in ihrer Bedeutung und erkennen die Gefahren ihrer Missachtung (E2a). ... analysieren soziale, ökologische, ökonomische und politische Entwicklungs- und Globalisierungsprozesse sowie deren Wechselwirkungen (E3a). ... reflektieren kritisch bedeutende Umwelt- und Entwicklungsfragen, orientiert an Grund- und Menschenrechten sowie an der Zielsetzung internationaler Konsensbildung (B2a). 	<p>Je nach Wahl der moralischen Probleme werden Bezüge zu einem oder mehreren der folgenden Inhaltsbereiche hergestellt.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Ausprägung und Ursachen globaler Ungleichheiten und Lösungsansätze 3.1 Frieden und Konflikte 3.2 Flucht und Migration 3.5 Kommunikation und Kultur im globalen Kontext
Interkulturelle Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> ... beurteilen das eigene Handeln und das Handeln anderer im Kontext der jeweiligen Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen (B2a). ... überprüfen ihre Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten in sozial vielfältigen und von Diversität und Machtasymmetrien geprägten Situationen und damit verbundenen Unsicherheiten (Ambiguitätstoleranz) (H1b). ... überprüfen im Unterricht und im Schulleben gemeinsame Perspektiven und Aufgaben in einer diversen, modernen, pluralen, weltoffenen und demokratischen Gesellschaft (H2a). ...gestalten Verständigungsprozesse mit (H2c). 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Gesellschaftliche Diversität 1.2 Diskriminierung
<p>Sprachbildung</p> <p>Wir regen in vielfältiger Weise zur Reflexion über den Sprachgebrauch an und fördern im Rahmen dieses Moduls insbesondere folgende Sprachhandlungen und Sprachhandlungskompetenzen:</p>		<p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • moralische Norm • rechtliche Norm • Utilitarismus • Sein-Sollen-Problem • naturalistischer Fehlschluss • normativ • deskriptiv • deontologischer Ansatz • konsequenzialistischer Ansatz • Wertrelativismus
Sprachhandlung	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>	
8 Definieren	<p>8.9 ... im Austausch mit anderen Definitionen prüfen oder gemeinsam erstellen.</p>	
9 Erklären und Erläutern	<p>9.11 ... im Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern eine Erklärung entwickeln, überarbeiten oder prüfen.</p>	
12 Argumente formulieren und Begründen	<p>12.8 ... im Austausch mit anderen ein Argument formulieren, prüfen, korrigieren oder revidieren.</p>	
13 Diskutieren und Erörtern	<p>13.12 ... verbal Bezug nehmen auf Normen und Werte und moral-philosophische Begründungsansätze, um sich mit ethischen Frage- und Problemstellungen auseinanderzusetzen.</p>	

(weiter auf der nächsten Seite)

<p>Leitperspektiven</p> <p><i>Wertebildung/Werteorientierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler prüfen Ansätze der Begründung von Moral sowie Wertorientierungen, die Diskursen, Entscheidungen und Handlungen zugrunde liegen. Sie grenzen normative Fragen und Urteile von deskriptiven ab und diskutieren Konsequenzen, die sich hieraus für ihr Selbstverständnis sowie für die Übernahme von Verantwortung ergeben. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Bedeutung eigener Werte für sich und die Gemeinschaft. <p><i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Die Mitverantwortung für Mensch und Umwelt wird als moralische Forderung reflektiert. Soziale und kulturelle Aspekte von BNE im Kontext von Werten werden – je nach Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler – an ausgewählten Beispielen diskutiert (z. B. bezüglich unterschiedlicher Interessen verschiedener Gruppierungen sowie unterschiedlicher Blickwinkel auf ökologische, ökonomische, soziale und politische Gegebenheiten wie z. B. den Klimawandel). 	
<p>Hinweise zu fächerverbindendem oder fächerübergreifendem Unterricht</p> <p>Modul „Ethik“ im Parallelkurs Religion (Modul 4.1): Religiöse Ethik soll in Abgrenzung zum Konsequentialismus/Utilitarismus als deontologische Ethik verstanden und die Konsequenzen dieser reflektiert werden. Die jeweiligen Module werden in enger Zusammenarbeit unterrichtet. Interessierte Schülerinnen und Schüler aus beiden Kursen sollen motiviert werden, jeweils nach Erarbeitung der Module im Sinne des Wettbewerbs „Jugend debattiert“ (ggf. zur Vorbereitung auf eine Teilnahme am Landeswettbewerb) miteinander ins Gespräch zu kommen. Es wird für die Teilnahme an den Debatten für die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte zwei Wochen nach Abschluss der Module jeweils der Tag, an dem die Kurse stattfinden, zur Verfügung gestellt, sodass die Debatten organisiert und durchgeführt werden können. (Organisatorischer Hinweis: Anmeldung bei der Schulleitung und Reservierung der Aula mindestens vier Wochen vorher.)</p>	<p>Spiralcurriculare Bezüge</p> <p>Vgl. die Module für die Sek. I zum Themenbereich „Auf der Suche nach dem Guten“:</p> <p>Jgs. <i>Pflichtmodul</i> 8 Werte und Normen 9 Grundsätze ethischen Denkens und Handelns 10 Freiheit</p> <p>Wesentliche Grundlagen für die Erarbeitung dieses Moduls wurden vor allem in Jgs. 9 im Modul „Grundsätze ethischen Denkens und Handelns“ gelegt (vgl. hierzu unser SIC zu diesem Modul, [Angabe Ablageort]). An bereits erarbeitete Grundlagen ist zu erinnern und auf diese aufzubauen.</p>
<p>Klausuren</p> <p>Es werden Klausuren gestellt mit alltagsnahen moralisch relevanten Fallbeispielen. Hierzu sind aus deontologischer wie aus konsequentialistischer Perspektive Überlegungen anzustellen.</p>	<p>Weitere Vereinbarungen</p> <p>Wir motivieren die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay (phil-essay.de).</p>

HINWEIS

Hellblau hinterlegt sind die Angaben, die aus dem Rahmenplan Philosophie bzw. aus anderen Teilen des Bildungsplans übernommen wurden.

Die Felder und Angaben **ohne Schattierung** hat die Fachschaft mit eigenen Formulierungen ausgestaltet.

2.5 Struktur für die Dokumentation von Unterrichtsvorhaben

Auf Grundlage der in der Struktur für das schulinterne Fachcurriculum abgebildeten Vereinbarungen der Fachkonferenz entwickeln die Fachschaften jeweils konkrete Unterrichtsvorhaben. Es ist geplant, dass die Dokumentationen der Unterrichtsvorhaben zu einem Themenfeld bzw. Modul direkt unter der jeweiligen Struktur abgelegt werden können.

Die Entwicklung und Abstimmung einer Struktur für die Dokumentation von Unterrichtsvorhaben ist noch nicht abgeschlossen. Grundsätzlich sollen aber verschiedene Dokumentationsweisen unterstützt werden. Dabei bilden entweder die verschiedenen Planungs- und Gestaltungsaspekte oder die zeitlich-inhaltliche Gliederung des Unterrichtsvorhabens das primäre Ordnungsprinzip der Dokumentation.

Im ersten Fall werden in der Dokumentation sämtliche Hinweise zu einem Aspekt (z. B. zur Methodik, zur Differenzierung usw.) in einem Feld gesammelt:

Fach:		Umfang:	Zeitraum:
Jgs.:	Nr.:	Themenfeld/Themenbereich/Modul:	
Titel des Unterrichtsvorhabens:			
Darstellung des Unterrichtsvorhabens			
Leitgedanken / Verstehensziel / übergeordnetes Ziel:			
Kompetenzen:		Inhalte:	
Aufgaben- gebiete:	Kompetenzen:	Inhalte:	
Sprachbildung:		Fachbegriffe:	
Leitperspektiven:			
Hinweise zu fächerverbindendem oder fächerübergreifendem Unterricht:		Spiralcurriculare Bezüge:	
Hinweise zur Didaktik und Methodik:			
Materialien, Lernarrangements, Aufgaben:		Differenzierung, Inklusion:	
Feedback, Diagnostik, Leistungsbewertung:		Weitere Hinweise:	
Zeitliche bzw. thematische/inhaltliche/methodische Gliederung:			

Im zweiten Fall bildet die Dokumentation die Chronologie des geplanten Unterrichtsgeschehens ab und ordnet die jeweils relevanten Hinweise bestimmten zeitlichen bzw. inhaltlichen Abschnitten zu:

Fach:		Umfang:	Zeitraum:
Jgs.:	Nr.:	Themenfeld/Themenbereich/Modul:	
Titel des Unterrichtsvorhabens:			
Darstellung des Unterrichtsvorhabens			
Leitgedanken / Verstehensziel / übergeordnetes Ziel:			
Ggf. weitere Hinweise:			
Zeitliche bzw. thematische/inhaltliche/methodische Gliederung (mit Angaben zu Inhalten und Kompetenzen)		Hinweise zu <ul style="list-style-type: none"> • Didaktik und Methodik • Materialien, Lernarrangements, Aufgaben • Differenzierung, Inklusion • Feedback, Diagnostik, Leistungsbewertung • weiteren Aspekten 	

Es kann sich auch anbieten, beide Ordnungsprinzipien zu verbinden: So soll es möglich sein, eine Tabelle im Querformat anzulegen und für ausgewählte Aspekte eine eigene Spalte einzurichten:

Fach:		Umfang:	Zeitraum:
Jgs.:	Nr.:	Themenfeld/Themenbereich/Modul:	
Titel des Unterrichtsvorhabens:			
Darstellung des Unterrichtsvorhabens			
Leitgedanken / Verstehensziel / übergeordnetes Ziel:			
Ggf. weitere Hinweise:			
Zeitliche bzw. thematische/inhaltliche/methodische Gliederung	Inhalte und Kompetenzen	Sprachbildung, Leitperspektiven, Aufgabengebiete	Materialien, Lernarrangements, Aufgaben
			Differenzierung, Inklusion
			Feedback, Diagnostik, Leistungsbewertung

3 Die Gestaltung des Prozesses

3.1 Die Bedeutung des Prozesses

Die Implementierung der neuen Bildungspläne erfordert, dass alle Hamburger Schulen sich in den nächsten Jahren als multiprofessionelle Kollegien schulgenau mit den Inhalten der Bildungspläne auseinandersetzen und sich im Sinne des Lernens und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einen Erprobungs- und Verständigungsprozess begeben. Als solcher kann der Prozess einen wesentlichen Beitrag zur schulinternen Qualitätssicherung von Unterricht leisten.

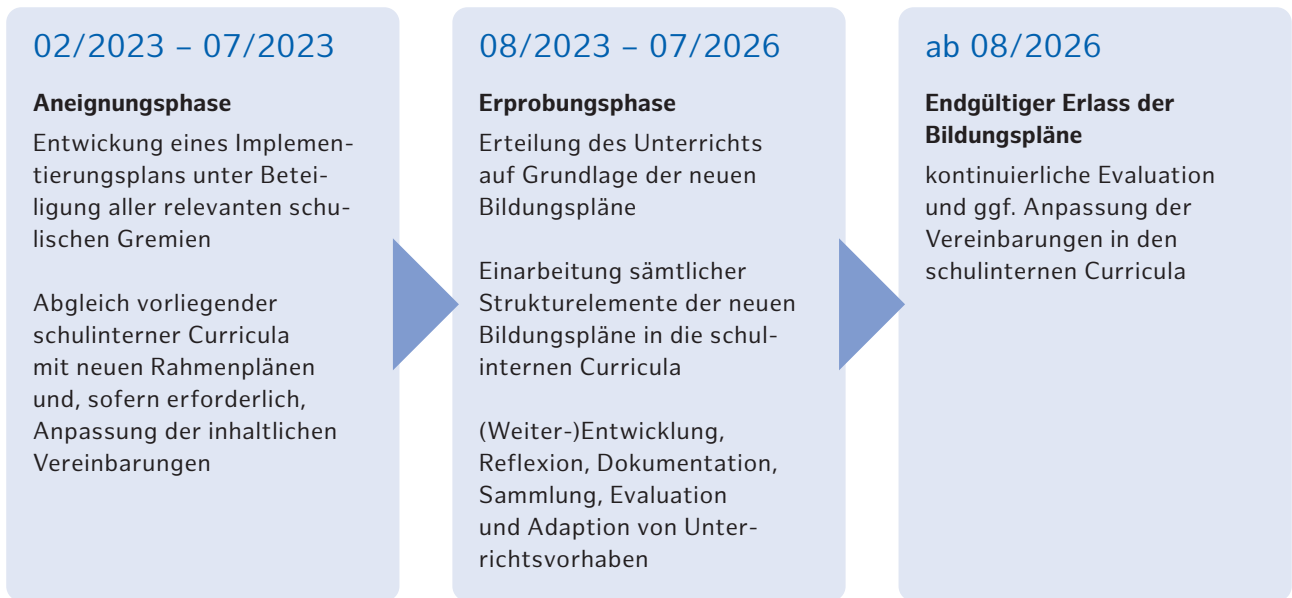
Das Ziel sind schulinterne Curricula, die transparent und verbindlich machen, was zu welchem Zeitpunkt an einer Schule gelernt werden kann, und darüber hinaus die Kolleginnen und Kollegen in ihrer konkreten Unterrichtsgestaltung unterstützen. Damit die Überarbeitung der schulinternen Curricula nachhaltige Wirkung im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung entfaltet, werden systematische und verlässliche Kooperationsstrukturen etabliert und abgesichert. Die Leitungsebene steuert und gestaltet diesen Prozess langfristig und adaptiv, indem sie auf sich verändernde Anforderungen in angemessener Weise reagiert.

Dafür plant sie in Zusammenarbeit mit den dafür vorgesehenen Gremien (neben den Fachkonferenzen sind dies z. B. die didaktische Konferenz, die Steuergruppe bzw. einzelne Funktionsträgerinnen und -träger) den Prozess so, dass sich alle für das Lernen der Schülerinnen und Schüler Verantwortlichen mit den Inhalten der Bildungspläne und den Gestaltungsräumen, die die neuen Bildungspläne für jede Schule bieten, auseinandersetzen und gemeinsam schulbezogene Standards für die schulinternen Fachcurricula etablieren.

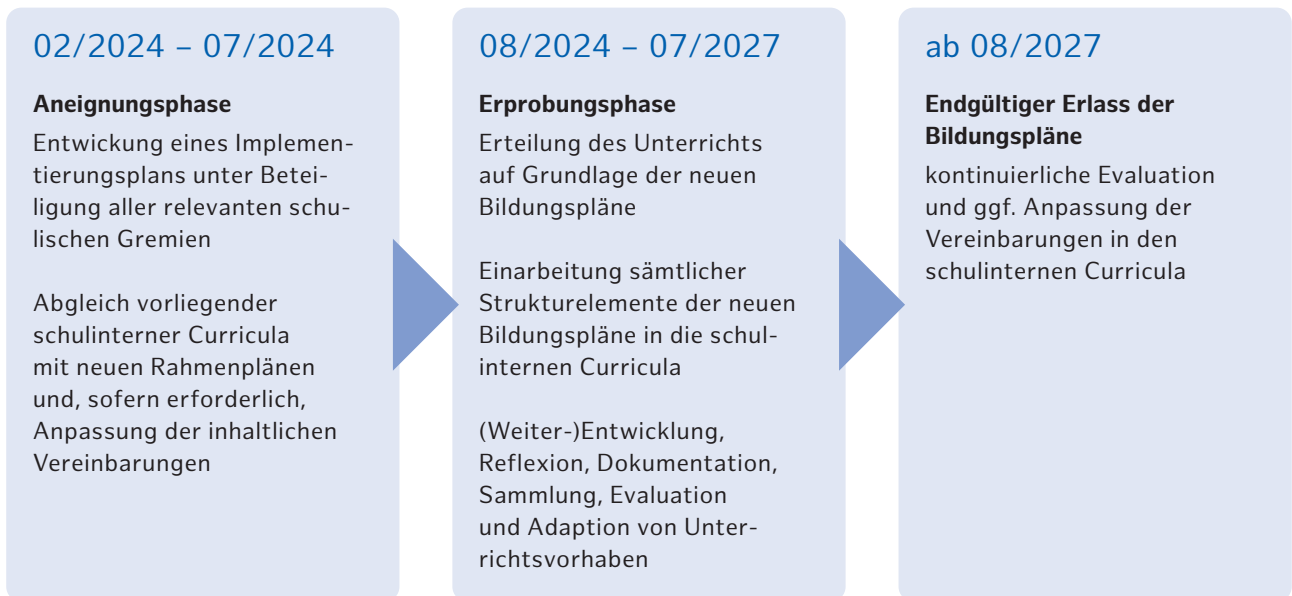
Voraussetzungen für das Gelingen einer gemeinsamen Entwicklungsarbeit und das Entstehen eines aussagekräftigen, für die Unterrichtsgestaltung nutzbaren schulinternen Curriculums sind die Verständigung über Vorgehen und Inhalte sowie eine prozesshafte Arbeit, die Erprobungs- und Reflexionsphasen einschließt. Die Arbeit an einem schulinternen Curriculum sollte also ein bewusst gestalteter und realistisch terminierter Prozess sein. Da die Schulen unterschiedliche Strukturen und Arbeitsweisen entwickelt haben, werden sich die Vorgehensweisen auf dem Weg zu einem abgestimmten schulinternen Curriculum unterscheiden.

3.2 Überblick über die Struktur des Prozesses

Die Bildungspläne für die Grundschule und die Studienstufe, der A- und C-Teil sowie die Fachrahmenpläne der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Religion für die Sekundarstufe I des Gymnasiums und die Jahrgangsstufen 5–11 der Stadtteilschule treten zum 1. August 2023 in Kraft und werden anschließend drei Jahre lang erprobt. Die Erprobung endet zum 31. Juli 2026, ggf. mit einer weiteren Überarbeitung der Bildungspläne. Die zuständige Behörde beschließt zum Schuljahr 2026/27 auf Grundlage der Auswertung der Erprobungsphase über die endgültige Verbindlichkeit der Bildungspläne. Der Bildungsplan für die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe ist nur für die Schülerinnen und Schüler gültig, die im August 2023 in die Studienstufe eintreten. Schülerinnen und Schüler, die im August 2023 das dritte Semester der Studienstufe beginnen, werden weiter auf der Grundlage des bisher geltenden Bildungsplans unterrichtet.



Die Rahmenpläne des Bildungsplans für die Sekundarstufe I des Gymnasiums und des Bildungsplans für die Jahrgangsstufen 5–11 der Stadtteilschule treten zum 1. August 2024 in Kraft und werden ebenfalls anschließend drei Jahre lang erprobt. (Ausgenommen sind hier die Rahmenpläne für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Religion, deren Erprobung bereits zum 1. August 2023 beginnt.)



Die Schulen bereiten im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2022/23 bzw. 2023/24 die Implementation der neuen Bildungspläne insbesondere in Lehrer- und Fachkonferenzen so vor, dass mit Beginn des Schuljahres 2023/24 bzw. 2024/25 auf der Grundlage der überarbeiteten Bildungspläne unterrichtet werden kann.

Für die systematische und umfassende Einarbeitung aller neuen Strukturelemente in das schulinterne Curriculum steht die gesamte Erprobungsphase zur Verfügung. Auch nach dem endgültigen Erlass der Bildungspläne am Ende der Erprobungsphase erfolgt eine kontinuierliche Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums, indem Unterrichtsvorhaben gemeinsam entwickelt, erprobt und evaluiert werden; diese Weiterentwicklung führt ggf. zur Anpassung der Vereinbarungen in den Schulen.

Die Implementierung der neuen Bildungspläne vollzieht sich also in zwei Phasen, die jeweils für die 2022 erschienenen Bildungspläne sowie für die 2023 erscheinenden Bildungspläne durchlaufen werden:

Phase 1 (Aneignungsphase), Februar 2023 bzw. 2024 bis Juli 2023 bzw. 2024

Im Sinne einer Bestandsaufnahme erfolgt ein Abgleich der vorhandenen schulinternen Fachcurricula mit den neuen Rahmenplänen. Davon ausgehend und unter besonderer Berücksichtigung des A-Teils plant die Schulleitung den Prozess entlang der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie definiert Verantwortlichkeiten, erarbeitet erste, für den Start notwendige Entscheidungsvorlagen und erstellt eine erste Zeitleiste für die bevorstehende Arbeit der Gremien (vgl. 3.3.1).

Sofern in einem Fach oder Lernbereich grundlegende inhaltliche Unterschiede zwischen dem vorhandenen schulinternen Fachcurriculum und dem Kerncurriculum des Rahmenplans bestehen, hat die Überarbeitung der Fachinhalte Priorität. Dabei ist anzustreben, dass zu Beginn der Erprobungsphase alle verbindlichen Themenfelder/-bereiche bzw. Module berücksichtigt werden können. Es ist aber auch möglich, bereits in der Aneignungsphase an der Zuordnung und Umsetzung der Leitperspektiven, der Sprachbildung, der Aufgabengebiete oder anderer fachübergreifender Bezüge zu arbeiten.

Phase 2 (Erprobungsphase), August 2023 bzw. 2024 bis Juli 2026 bzw. 2027

Im Rahmen der dreijährigen Erprobungsphase werden die schulinternen Curricula vollständig überarbeitet. Die Schulen nutzen ihre bestehenden Curricula und passen diese nach und nach den Anforderungen und Möglichkeiten der neuen Bildungspläne an, um die in diesen angelegten Orientierungshinweise vollumfänglich zu nutzen. Dazu werden an den Schulen entsprechende Kooperationsstrukturen angelegt.

3.3 Steuerung und Kooperation

3.3.1 Steuerung durch die Leitungsebene

Ab Februar 2023 wird die Einführung der Bildungspläne zum Schuljahr 2023/24 vorbereitet. Den Auftakt bilden Dienstbesprechungen der Schulleiterinnen und Schulleiter, denen die Steuerung des Gesamtprozesses obliegt. Auf der Grundlage der im Dezember 2022 veröffentlichten Bildungspläne und des zeitgleich veröffentlichten Implementationskonzepts bereiten die Schulen die Implementierung der Bildungspläne vor.

Auch wenn ab dem Schuljahr 2023/24 auf der Grundlage der überarbeiteten Bildungspläne zu unterrichten ist, erfolgt die umfassende Überarbeitung und Weiterentwicklung der schulinternen Curricula im Rahmen einer länger dauernden Entwicklungsarbeit. Dies gilt insbesondere für die Berücksichtigung der Leitperspektiven und der Sprachbildung, die in die schulinternen Curricula integriert werden müssen. Für diese Entwicklungsarbeit kann die gesamte Zeit der Erprobung der Bildungspläne genutzt werden.

Die Implementierung der neuen Bildungspläne erfordert Vereinbarungen und Kooperation auf verschiedenen Ebenen:

- Das gesamte Kollegium setzt sich mit den allgemeinen Ausführungen und Vorgaben zur Bildung und Erziehung, die den A-Teil bilden, sowie mit den allgemeinen Vorgaben des C-Teils auseinander.
- Die Fachkonferenzen gestalten in Fachgruppen den Überarbeitungsprozess der bestehenden schulinternen Fachcurricula auf der Grundlage der didaktischen Grundsätze und inhaltlichen Vorgaben des jeweiligen Rahmenplans und vor dem Hintergrund der allgemeinen Ausführungen und Vorgaben des A- und des C-Teils.
- Zur Festlegung fächerübergreifender oder fächerverbindender Bezüge ist die Abstimmung zwischen den Fachkonferenzen erforderlich.

Es empfiehlt sich, dass die Schulleitung

- schulinterne Qualitätskriterien für die zu erstellenden Produkte definiert,
- festlegt, in welchen Zeit- und Kooperationsstrukturen gearbeitet wird,
- vorschlägt, in welchen Teams zu welchen Fragen gearbeitet wird,
- Verantwortlichkeiten sowie
- Dokumentations- und Reflexionsformate festlegt.

Außerdem wird empfohlen, an den Beginn des Prozesses eine Gesamtkonferenz zu setzen, die über die gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben informiert, mit Blick auf das Neue an Bewährtes erinnert und Chancen identifiziert sowie Schwerpunktsetzungen diskutiert. Der A-Teil der Bildungspläne gibt die pädagogische Richtung vor, an der die curriculare Arbeit ausgerichtet wird.

Für den Prozess ist es funktional und förderlich, auf Leitungsebene im Rahmen einer Bestandsaufnahme frühzeitig Überlegungen zu den nachfolgenden Fragen anzustellen und diesbezügliche Entscheidungen im Vorwege bzw. während des Entwicklungsprozesses zu treffen:

- Wer übernimmt die Verantwortung im gesamten Prozess bzw. an wen berichten die Arbeitsgruppen (die Schulleitung, die Abteilungsleitung, die didaktische Leitung oder die Fachleitung)?
- In welchen Zeitstrukturen soll gearbeitet werden? Wie können Präsenztage, Lehrerkonferenzen und pädagogische Jahrestage inhaltlich für die Implementierung der neuen Bildungspläne genutzt werden?
- Welche Akteure sind neben den Fachlehrkräften für die Erarbeitung der Curricula relevant (z. B. die Klimabeauftragte, der Medienpädagoge, die Sprachlernberatung oder die Förderkoordinatorin)? An welcher Stelle ist die multiprofessionelle Arbeit besonders wichtig?
- Wie soll mit der gemeinsamen Arbeit begonnen werden – Auseinandersetzung zur Lernkultur oder struktureller Abgleich von Kerncurricula und schulinterner Fachcurricula? – und wie soll sie im Laufe des Prozesses weitergeführt werden?
- Welche Festlegungen sollen zu welchem Zeitpunkt für die eigentliche curriculare Arbeit getroffen werden? (Zum Beispiel: In welchen Fächern werden im Jahrgang Leistungsnachweise mit digitalen Anteilen angefertigt?)
- Soll es darüber hinaus eine fächerübergreifende Koordinationsgruppe geben, die Zwischenergebnisse der arbeitsteilig agierenden Gruppen zusammenführt?
- Welche vorhandenen Kooperationsstrukturen können genutzt, welche sollen modifiziert, welche müssen erst noch geschaffen werden?
- In welchen kollaborativen Formaten soll der Arbeitsprozess dokumentiert werden?
- Wie wird eine angemessene Partizipation der Schulgemeinschaft im Entwicklungsprozess sichergestellt? An welchen Stellen im Prozess ist sie zwingend erforderlich?
- Wie kann eine regelhafte Reflexion des Prozesses und der Ergebnisse inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden?
- Wie sollen die Erkenntnisse in der Erprobungsphase dokumentiert, ausgewertet und in das schulinterne Curriculum eingearbeitet werden? Empfohlen wird eine Dokumentation im LMS, die es ermöglicht, das digitale Angebot der Behörde, das ab August 2023 zur Verfügung steht, effektiv zu nutzen (vgl. Kapitel 2).
- Welche Unterstützung (Fortbildung, Prozessbegleitung, Teamentwicklung, Beratung usw.) wird auf welchen Ebenen des Prozesses benötigt?

Entscheidungen zu diesen Fragen am Beginn des Implementationsprozesses ermöglichen die Berücksichtigung der Strukturen in den schulischen Abläufen im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2022/23 und in den Jahresplänen ab dem Schuljahr 2023/2024. Hierbei gilt es, die zur Verfügung stehenden Formate wie Präsenztage, Lehrerkonferenzen und pädagogische Jahrestage für die Ausgestaltung des schuleigenen Prozesses gezielt zu nutzen.

Eine höhere Qualität erreicht der Entwicklungsprozess, wenn die Arbeitsergebnisse aus den verschiedenen Arbeitsgruppen regelhaft vernetzt und im Hinblick auf den damit intendierten Kompetenzaufbau bei den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich reflektiert werden. Dabei ist es auch hilfreich, die Möglichkeit der asynchronen Kooperation mit online-gestützter Dokumentation in die Planung einzubeziehen. Das bedeutet, dass nicht immer alle Beteiligten einer Arbeitsgruppe gleichzeitig an ihrem Vorhaben arbeiten müssen; diese Arbeitsform kann die Organisation der gemeinsamen Arbeit deutlich entlasten. Die Arbeit kann aufgeteilt und der Arbeitsprozess online so dokumentiert werden (LMS, lserv etc.), dass alle Beteiligten zu jeder Zeit darauf zurückgreifen und daran weiterarbeiten können.

Wie könnte die grobe Planung aussehen?

Eine mögliche Planungsskizze für den Prozess:

Wer?	Was?	Wie?	Ziel
Schulleitung	Plant Prozess in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Ressourcen.	Leitungsrunden verständigen sich über die Fragen zum Prozess (s. o.), erstellen Übersicht über Arbeitsaufträge, Akteurinnen und Akteure, Ressourcen und Zeitplanung.	Die Ressourcen sind für das zweite Halbjahr und (perspektivisch) für das nächste Schuljahr bereitgestellt und im Jahresplan entsprechend ausgewiesen.
Schulleitung (ggf. in Kooperation mit Steuergruppe und/oder didaktischer Leitung)	<p>Informiert das Kollegium und initiiert den Prozess, verständigt sich auf gemeinsame Qualitätskriterien und kommuniziert diese an die beteiligten Gremien.</p> <p>Ermittelt ersten Fortbildungsbedarf.</p>	<p>Lehrerkonferenz und/oder Pädagogische Jahreskonferenz:</p> <p>Überblick über den Prozess.</p> <p>Auseinandersetzung mit dem A-Teil und/oder mit der Struktur der schulinternen Curricula (Muster vgl. 2.2).</p>	<p>Je nach der Einschätzung der Ausgangssituation des Kollegiums bieten sich zwei Vorgehensweisen an:</p> <p>a) Das Kollegium kennt die Präambel und den A-Teil der Bildungspläne und setzt sich inhaltlich mit den neuen Grundsätzen und Ausführungen zur Lernkultur und den drei Leitperspektiven auseinander.</p> <p>b) Das Kollegium kennt die Struktur der Kerncurricula und verständigt sich auf der Grundlage des Musters in dieser Handreichung auf eine Struktur für das schulinterne Curriculum.</p> <p>Das Kollegium kennt die zeitliche Planung des Prozesses sowie die qualitativen Erwartungen der Schulleitung.</p>
Schulleitung und entsprechende Akteure bzw. Funktionsstellen (z. B. Medienbeauftragte)	Abstimmung der Vorbereitung des kollaborativen (digitalen) Prozesses, Klärung des Fortbildungsbedarfs.	Abreden und/oder Nutzung der vorhandenen Koordinationen, Klärung von Fortbildungsbedarfen.	Bis zum August sind alle beteiligten Akteurinnen und Akteure mit den vereinbarten Strukturen zur Zusammenarbeit und Dokumentation vertraut (empfohlen wird im ersten Schritt das LMS). Die Verantwortlichen sind fortgebildet und multiplizieren ihr Wissen (z. B. im Rahmen von schulinternen Mikrofortbildungen).

(weiter auf der nächsten Seite)

Eine mögliche Planungsskizze für den Prozess (Fortsetzung):

Wer?	Was?	Wie?	Ziel
Didaktische Leitung und Fachleitungen	Planen die Arbeit an den schulinternen Fachcurricula (wer arbeitet wann und wie daran?), treffen vorgelagerte Entscheidungen bzw. bereiten Entscheidungsvorlagen vor.	Die didaktische Konferenz oder ein vergleichbares Gremium klärt, welche Festlegungen vor Beginn der eigentlichen curricularen Arbeit getroffen werden. Zum Beispiel: In welchen Fächern werden im Jahrgang digitale Leistungsnachweise erbracht?	Die Fachleitungen wissen, wie viele Kolleginnen oder Kollegen wann und wie im zweiten Halbjahr und im nächsten Schuljahr am schulinternen Fachcurriculum arbeiten sollen.
Fachleitungen	Informieren die Fachlehrkräfte über die Inhalte der Landesfachkonferenzen, koordinieren Fortbildungsbesuche und sorgen dafür, dass Inhalte in der Fachschaft multipliziert werden.	Fachkonferenzen oder per E-Mail.	Alle Kolleginnen und Kollegen sind zu dem Prozess in Bezug auf ihre Fächer ausreichend informiert.
Fachleitungen und Fachlehrkräfte	Setzen sich in Absprache der didaktischen Leitung mit den anderen Fachlehrkräften zusammen, die an den schulinternen Fachcurricula arbeiten.	Fachkonferenz, Absprachen und Koordinationen.	Die Verantwortlichkeiten der Über- bzw. Bearbeitung der schulinternen Fachcurricula sind innerhalb der Fachschaft geklärt.
Fachleitungen	Führen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen in den Fachkonferenzen zusammen, bündeln Fragen und Probleme und kommunizieren an die Schulleitung und die didaktische Leitung.	Fachkonferenz, Absprachen und Koordinationen.	Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden in der gesamten Fachschaft geteilt und evaluiert. Die Schulleitung und die didaktische Leitung kennen die Arbeits- und Entwicklungsstände.
Fachgruppen	Überarbeiten auf der Grundlage der neuen Bildungspläne die schulinternen Fachcurricula unter Berücksichtigung der allgemeinen Grundsätze und Vorgaben der Bildungspläne und der schulspezifischen Schwerpunktsetzungen.	Regelmäßige Arbeitsgruppen (vgl. 3.3.2).	Die Überarbeitung der schulinternen Fachcurricula führt nach einer Verständigung über die gemeinsamen Strukturelemente (vgl. <i>Muster unter 2.2</i>) zum Ausprobieren, gemeinsamen Verändern und Verbessern unterrichtlicher Praxis.

3.3.2 Arbeit in den Fachschaften

Besondere Bedeutung kommt der Arbeit in den Fachschaften zu. Diese beginnt mit einem Abgleich der vorhandenen schulinternen Fachcurricula mit den neuen Kerncurricula. Bei der Überarbeitung der schulinternen Fachcurricula wird sich an vielen Stellen die Möglichkeit bieten, an Bewährtes anzuknüpfen. Keine Schule fängt bei null an. Alle Hamburger Schulen haben in den letzten Jahren bereits schulinterne Curricula entwickelt, Stoffverteilungspläne geschrieben und Unterrichtsvorhaben erprobt. Mit der Einführung der neuen Bildungspläne soll nun insbesondere ein Fokus auf die Aktualisierung der inhaltlichen Vereinbarungen gelegt werden sowie die Verankerung der drei Leitperspektiven und der Sprachbildung in den schulinternen Fachcurricula erfolgen.

Innerhalb der Fachschaft wird oftmals in kleineren Untergruppen oder Tandems gearbeitet. Günstig ist die Arbeit in Jahrgangsfachteams. Es empfiehlt sich, bereits bei der Vorbereitung der Kooperationsstrukturen zu klären, wie unterschiedliche Expertise genutzt und verschiedene Perspektiven zusammengeführt werden können. Dies ist zum einen erforderlich bei der Konzipierung fächerübergreifender Vorhaben. Zum anderen ist es gerade angesichts einer besonders heterogenen Schülerschaft bedeutsam, auch in der curricularen Arbeit die spezifische Expertise z. B. der für Begabtenförderung oder Sprachlernberatung zuständigen Lehrkräfte oder des pädagogisch-therapeutischen Fachpersonals zu nutzen.

In einem ersten Anpassungsschritt, der bereits innerhalb der Aneignungsphase bis zum August 2023 bzw. für das zweite Arbeitspaket bis zum August 2024 vollzogen werden soll, wird sichergestellt, dass mit den schulinternen Fachcurricula sämtliche Themenbereiche bzw. Module abgedeckt werden, die gemäß Rahmenplan verbindlich zu berücksichtigen sind. Hierzu müssen ggf. jene Themenbereiche bzw. Module, die das vorhandene schulinterne Fachcurriculum vorah, durch neue ergänzt oder ersetzt werden.

In der Folge arbeiten die Fachschaften an der Ausgestaltung der in den Bildungsplänen angelegten Gestaltungsräume:

- Die Kerncurricula beanspruchen nur einen Teil der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Die schulinternen Fachcurricula schreiben fest, wie die übrige Unterrichtszeit zu nutzen ist.
- Sofern die Kerncurricula Wahlpflicht- oder Wahloptionen eröffnen, enthalten die schulinternen Fachcurricula Vereinbarungen, wie diese Wahlpflicht- oder Wahloptionen zu nutzen sind. Diese Vereinbarungen können sowohl die genaue Festlegung von Themenbereichen als auch den Erhalt von Wahloptionen für die einzelnen Lehrkräfte vorsehen.
- Wo Kerncurricula kategoriale Vorgaben formulieren, sollen diese in schulinternen Fachcurricula durch Festlegung von Kontexten und Lerngegenständen konkretisiert werden.

Insbesondere auf Ebene der Fachschaften ist darauf zu achten, dass einerseits tragfähige Vereinbarungen getroffen werden, die gemeinsame Standards sichern, und dass den einzelnen Lehrkräften andererseits ein angemessener Gestaltungsraum bleibt, der es ihnen ermöglicht, die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen.

Über die Stoffverteilung hinaus sollen in der Arbeit der Fachschaften u. a. die folgenden Fragestellungen zum Tragen kommen:

- Welches Potenzial bieten die Leitperspektiven im jeweiligen Fach bzw. Lernbereich? Inwieweit sollen die Umsetzungsbeispiele im Kerncurriculum vor dem Hintergrund des Schulprofils ergänzt oder ersetzt werden? Wie werden schuleigene inhaltsbezogene Module durch Bezüge zu den Leitperspektiven ergänzt?
- Durch die Förderung welcher Sprachhandlungen kann das fachliche Lernen unserer Schülerinnen und Schüler gefördert werden?

- An welchen Stellen lassen sich fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Bezüge herstellen und curricular festlegen?
- Welche Entscheidungen über Klausuren, entsprechende Leistungen und digitale Leistungsnachweise in den einzelnen Jahrgangsstufen müssen (von den Abteilungsleitungen) getroffen und bei der inhaltlichen Gestaltung der Fachcurricula mitgedacht werden?

Darüber hinaus wird je nach Ausgangslage der Schule empfohlen, weitere Fragestellungen in den Blick zu nehmen, z. B.:

- Welche methodischen Festlegungen sollen – ggf. auch in Abstimmung mit anderen Fächern – für das jeweilige Fach ins Curriculum aufgenommen werden?
- Welche besonderen Herausforderungen stellen sich hinsichtlich einer spezifischen Schülerschaft? Wie kann die Heterogenität im Curriculum berücksichtigt werden?
- Welche außerschulischen Lernorte eignen sich in welcher Weise zur Aneignung eines Lerngegenstandes?
- Inwieweit können Themen im Rahmen von Projekttagen/-wochen bearbeitet werden?

Je nach Schulform und Ausstattung werden die Fachschaften auf mehr oder weniger Routinen aufbauen können, um diese Fragen intensiv zu bearbeiten. Es empfiehlt sich daher, zunächst exemplarisch Bausteine des Fachcurriculums zu erarbeiten, zu erproben und ihre Qualität zu reflektieren. Die Qualität erweist sich dabei nicht nur in der inhaltlichen Kohärenz zwischen den Anforderungen der Bildungspläne und den schulischen Vereinbarungen, sondern auch darin, wie groß der tatsächliche Nutzen des schulinternen Fachcurriculums für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung einer jeden Lehrkraft ist.

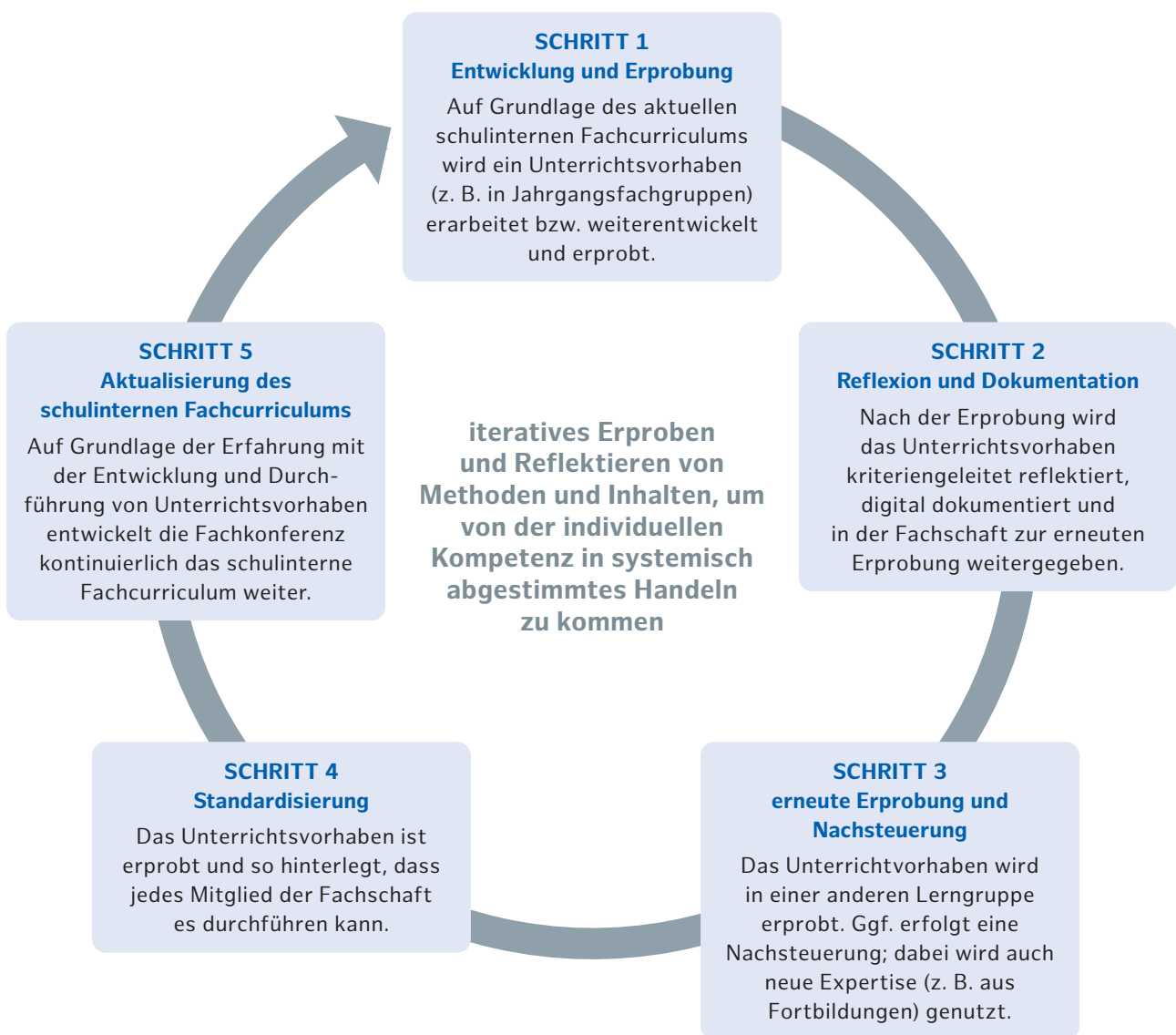
Wie können die Arbeitsgruppen bei der weiteren Arbeit an den schulinternen Fachcurricula vorgehen?

Über den inhaltlichen Abgleich der schulinternen Fachcurricula und der Kerncurricula auf Grundlage der allgemeinen Grundsätze und Vorgaben der Bildungspläne und eine erste Verständigung auf gemeinsame Strukturmerkmale eines schulinternen Curriculums (vgl. Muster unter 2.2) hinaus wird es um die Überarbeitung und Weiterentwicklung von Unterrichtsvorhaben gehen (vgl. 1.6). Grundlage hierfür ist ein geteiltes Bild vom Lernen und damit die Auseinandersetzung mit der im A-Teil beschriebenen Lernkultur (vgl. 3.4). Um die Qualität des Unterrichts und der pädagogischen Angebote zu gewährleisten, erfolgt in den Arbeitsgruppen in enger Zusammenarbeit eine Abstimmung darüber, wie die im A-Teil formulierten Grundsätze zur Unterrichts- und Erziehungsarbeit konkret umgesetzt werden sollen. Eine systematische Weiterentwicklung und Qualitätssicherung wird hier vorgedacht und erprobt. Dabei können zum Beispiel kollegiale Unterrichtshospitationen genutzt werden.

Es ist darauf zu achten, dass kontinuierliche Reflexionsaufträge in die Arbeitsgruppen gegeben werden, um Routinen des Ausprobierens, des zielgerichteten Reflektierens und des Weiterentwickelns zu etablieren, die auch über den Implementationsprozess hinaus Priorität auf den Agenden der Teams behalten. Je nach Ressource und System ist es sinnvoll, Verantwortliche, zum Beispiel die Fachleitungen, innerhalb dieser Gruppen zu benennen, die in regelmäßigen Abständen die arbeitsteilig entstandenen Ergebnisse zusammenführen, entlang der Qualitätskriterien überprüfen und ggf. Fragen klären. Es arbeiten idealerweise multiprofessionelle Teams zusammen, um Unterrichtsvorhaben kriteriengeleitet zu entwickeln, durchzuführen und zu reflektieren. Die Unterrichtsvorhaben werden dokumentiert und systematisch gesammelt, damit sie der gesamten Fachschaft zur Verfügung stehen. Außerdem können die Fachschaften aus ihren Erfahrungen mit der Er- und Überarbeitung von Unterrichtsvorhaben Änderungsbedarfe hinsichtlich des schulinternen Fachcurriculums ableiten.

Die Gruppen setzen sich ein erreichbares und realistisch terminiertes Ziel. Dazu werden entsprechende Sitzungen geplant und Aufgaben vergeben. Dieser Prozess wird digital dokumentiert. Der Arbeitsprozess und das Ergebnis (z. B. das Unterrichtsvorhaben) werden kriteriengeleitet reflektiert und ggf. in das schulinterne Curriculum eingespeist.

Grafik 2: Unterrichtsentwicklung in den Fachschaften durch die Arbeit an konkreten Unterrichtsvorhaben



Die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Unterrichtsvorhaben bietet den Fachschaften die Gelegenheit, kontinuierlich an einem gemeinsamen Bild vom Lernen und Lehren zu arbeiten.

3.4 Arbeit aller Arbeitsgruppen und Gremien an einem geteilten Bild des Lernens

Den neuen Bildungsplänen liegt ein Verständnis lernwirksamen Unterrichts zugrunde, das von der Vorstellung geprägt ist, dass Lernende sich individuell und aktiv in einem ko-konstruktiven Prozess mit dem Lerngegenstand und anderen Lernenden auseinandersetzen (vgl. den [A-Teil der Bildungspläne](#), S. 10f.). Demnach spielt das Zusammenwirken folgender drei Dimensionen eine entscheidende Rolle:

- kognitiv aktivierender Unterricht, der das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen, individuellen Zugänge und Fragen berücksichtigt,
- konstruktive Unterstützung der Lernenden in Bezug auf ihre emotionalen, motivationalen und kognitiven Bedürfnisse unter Einbezug eines effektiven Feedbacks, sodass auch Fehler als bedeutsame Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen werden,
- eine effiziente Klassen- bzw. Kursführung, sodass die Unterrichtszeit optimal und möglichst störungsfrei genutzt wird und das Ziel des Unterrichts zur Klärung von Fragen der Lernenden beiträgt.

Es empfiehlt sich, zu Beginn oder im Verlauf des Implementierungsprozesses die Schul- und Unterrichtskultur mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren vor dem Hintergrund dieser drei Dimensionen zu reflektieren. Die Verständigung darüber, was genau lernwirksamen Unterricht ausmacht und wie die eigene Schul- und Unterrichtskultur weiterentwickelt werden soll, wird für den weiteren Prozess bedeutsam sein. Dabei sind folgende Fragen hilfreich:

- Inwiefern werden die beschriebenen Dimensionen in unserem bisherigen Unterricht berücksichtigt?
- Welche bisherigen Annahmen haben uns bei der Gestaltung unseres Unterrichts geleitet?
- Welches Verständnis von kognitiver Aktivierung haben wir?
- Wie müssen Lehr-Lern-Settings gestaltet sein, damit ein Lernen in diesem Sinne möglich ist?
- Was bedeutet eine konstruktive Unterstützung im Lernprozess für den konkreten Unterricht?
- Welche Rolle der Lehrkraft ist funktional für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler?
- Welche Formen formativen und summativen Feedbacks können wir nutzen, um unsere Schülerinnen und Schüler lernwirksam zu unterstützen?
- Was müssen wir selbst lernen, um einen solchen Unterricht gestalten zu können? Welche Fortbildungen braucht es für wen?
- Welche Expertise ist bereits bei wem vorhanden? Wie kann sie genutzt und ggf. multipliziert werden?

Für alle Prozessschritte und alle Akteurinnen und Akteure stehen vielfältige Unterstützungsangebote zur Verfügung, die von den Schulen jederzeit in Anspruch genommen werden können.

3.5 Unterstützungsangebote

Unterstützungsangebote sollen den Implementationsprozess vereinfachen, systematisieren und zugleich einen Rahmen für eine erfolgreiche Erprobung bieten. Um diesen Prozess wirksam zu begleiten, hat die Behörde eine Begleit-Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Abteilungen des Amtes B und des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) sowie des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) eingesetzt. Auch Leitungen der verschiedenen Schulformen wurden eingeladen, sich zu beteiligen und ihre Interessen und Bedarfe einzubringen. Aufgabe der Begleit-AG ist es, die Unterstützungsmaßnahmen so abzustimmen, dass sie eine möglichst große Wirkung entfalten, und diese zugleich auf ihre Passung und Wirkung zu untersuchen und anzupassen. Die Begleit-AG unterstützt auch das IfBQ bei der Evaluation.

Neue Elemente der überarbeiteten Bildungspläne sind die Umsetzungshilfen, die die Behörde für Schule und Berufsbildung den Schulen in der Säule „Bildungspläne“ im Lernmanagementsystem „Lernen Hamburg“ (LMS) zur Verfügung stellen wird. In der digitalen Aufbereitung der Bildungspläne im LMS werden den Lehrkräften konkrete Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts zur Verfügung gestellt, die die Unterrichtsvorbereitung unterstützen können.

Landesfachkonferenzen bzw. Landesbildungsplankonferenzen werden zur Beratung über die Umsetzung der neuen Rahmenpläne in schulinterne Fachcurricula genutzt. Damit erhalten alle Fachleitungen Gelegenheit, sich über die Neuerungen und die Implementation auszutauschen.

Ab dem Februar 2023 werden auch die Fachfortbildungen schwerpunktmäßig die Implementierung aufgreifen. Bei jedem Angebot, das über TIS zugänglich ist, wird ein Bezug zu den neuen Bildungsplänen deutlich. Darüber hinaus werden Fachtagungen und ergänzende Kompaktangebote organisiert. In den LI-Fachreferaten können Fachleitungen außerdem schulinterne Fortbildungsangebote abrufen, um schulspezifisch die Implementierung in Fachschaften zu unterstützen.

Schließlich bietet das LI Fortbildungen und Beratung für Schulleitungen und Funktionsträger zu Fragen der Steuerung und Gestaltung des Implementationsprozesses an. Auf Anfrage vermitteln die Agentur für Schulberatung und das Referat für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung Unterstützung bei der Implementation der Bildungspläne.

Wesentliches Ziel ist es, den Implementationsprozess gemeinsam so zu gestalten, dass es allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, gute Bildung zu erhalten.

