

Inhalt

1.	Zum Begriff der Orientierungsstufe	13
1.1	Der entwicklungspsychologische und pädagogische Hintergrund	13
1.2	Grundlegung des „Orientierungs“-Gedankens	14
1.2.1	Von der Förderstufe zur Orientierungsstufe	14
1.2.2	Die Zielsetzung der Bund-Länder-Kommission	15
1.3	Die Problematik der bundeseinheitlichen Verwirklichung	15
1.4	Die schulartabhängige oder gegliederte Orientierungsstufe	16
1.4.1	Die verborgene Problematik der gegliederten Orientierungsstufe	17
1.5	Die integrierte oder schulartunabhängige Orientierungsstufe	18
1.5.1	Die innere Organisation der Orientierungsstufe	19
1.5.2	Die äußere Organisation der integrierten Orientierungsstufe	20
2.	Die gegenwärtige Entwicklungsproblematik	22
2.1	Die Kernfragen der praktischen Umsetzung	22
2.2	Eingangsvoraussetzungen und Verfahrensweisen	23
2.2.1	Eintritt in die Orientierungsstufe ohne Vorbedingungen	23
2.2.2	Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Orientierungsstufe	24
2.2.3	Der Übergang zur Fachspezialisierung	24
2.3	Integration	25
2.3.1	Heterogenes Gesamtbild	25
2.3.2	Kooperation	26
2.3.3	Straffe Zuweisungsorganisation	27
2.4	Leistungsdifferenzierung	28
2.4.1	Der Sinn der äußeren Differenzierung	28
2.4.2	„Setting“-Strukturen	28
2.4.3	Niveaugruppen-Kerngruppen-Relation	29
2.4.4	Kurs- bzw. Niveaugruppenbildung	30
2.5	Leistungsbewertung und Zuweisungsverfahren	30
2.5.1	Das übergreifende Leistungsbewertungssystem	30
2.5.2	Noten als Zuweisungskriterium	32
2.6	Die Arbeitsbelastung der Lehrer	33
2.6.1	Koordinationsbelastung	33

2.6.2	Rationalisierung durch technische Ausrüstung	34
2.7	Stütz- und Fördermaßnahmen	34
2.7.1	Die Aufgabe der Stütz- und Förderkurse	34
2.7.2	Die organisatorische Einordnung der Stütz- und Förderkurse	35
2.7.3	Die Belastbarkeit durch Stütz- und Förderkurse	35
3.	Der Bezug zu Schülern, Lehrern und Eltern	37
3.1	Die Rolle der Schüler	37
3.1.1	Die Schülereinstellung zu der vollintegrierten Anfangsphase	37
3.1.2	Die persönliche Bewältigung der Differenzierung	38
3.1.3	Sozialisationsstufen	38
3.1.4	Der pädagogische Hintergrund der äußeren Differenzierung	39
3.1.5	Differenzierung als Motivation	41
3.1.6	Individuelle Förderung in den Niveaugruppen	41
3.1.7	Stützen und Fördern	42
3.1.8	Sozialtypische Gruppenbildungen	42
3.1.9	Erzieherische Vorzüge des Kurs-Kern-Wechsels	43
3.2	Die Rolle des Lehrers in der Orientierungsstufe	44
3.2.1	Objektivität durch Erfahrungsaustausch	44
3.2.2	Lehrentalent als Motor im Team	45
3.3	Die Rolle der Eltern	45
3.3.1	Entlastung durch allgemeine Orientierungshilfe	46
3.3.2	Bisherige Kompetenz der Entscheidungshilfe	46
3.3.3	Uneingeschränkte Entwicklungs- und Zuweisungschancen	47
4.	Differenzierung	49
4.1	Differenzierungserfahrungen unter verschiedenen Aspekten	49
4.2	Der Stellenwert der Binnendifferenzierung	50
4.3	Die normative Kraft der äußeren Differenzierung	50
4.4	Die Differenzierungsfächer Deutsch, Englisch, Mathematik	51
4.5	Der Differenzierungszeitpunkt	52
4.6	Die Grob- und Feindifferenzierung	53
4.7	Flexibilität und Phasen in der Differenzierung	53
4.8	Die Problematik der Deutsch-Differenzierung	54
4.9	Maßnahmen zur Überbrückung der Niveaustufen	55
5.	Integration	56
5.1	Binnendifferenzierung in integrierten Kerngruppenfächern	56
5.2	Sozialintegration als Unterrichts- und Organisationsprinzip	57
5.3	Integrationsfähige Fächer	58

6.	Setting oder Streaming	59
6.1	Setting und Streaming als Lenkungsprinzip	59
7.	Verschiedene Modelle äußerer Differenzierung . . .	61
7.1	Differenzierung durch Phasenwechsel	61
7.1.1	Wechsel von Kerngruppen und gestaffelter Feindifferenzierung	61
7.1.2	Phasenwechsel mit unterschiedlichem Feindifferenzierungsangebot	64
7.1.3	Kernkontrollphasen-Modell	66
7.2	Nach Zeitplan fortschreitende Differenzierungsmaßnahmen	67
7.2.1	Die verfeinernde Differenzierung in je zwei Niveaugruppen	68
7.2.2	Äußere Zwei- und Vierfachdifferenzierung	69
7.2.3	Fortschreitende Differenzierung mit Kerngruppen- und Zwischenkurs-Unterbrechungen	70
7.2.4	Heterogene Kernkontroll-Perioden mit vorgeschalteten Zwischenkursen	72
7.2.5	Brückenkurse mit Mehrfachdifferenzierung	73
7.2.6	Flexible Mehrfachdifferenzierung mit starrer Zeiteinteilung	75
7.3	Entwicklungsgang des flexiblen äußeren Differenzierungsverfahrens im Schulversuch Mannheim-Vogelstang	76
7.3.1	Erster Differenzierungsversuch mit festen Zuordnungsschwellen	76
7.3.2	Flexible äußere Differenzierung ohne starre Zuordnungsleistungsschwellen	78
7.3.3	Zur Problematik der Niveau-Durchlässigkeit	81
8.	Der praktische Weg zur Findung des Schularthprofils der Schüler	85
8.1	Allmähliche Schularthspezialisierung	85
8.2	Einzelleistung und Gesamtbild	86
8.3	Leistungsgrenzwerte für die Weiterführung im „Streaming“	86
9.	Die didaktische Sonderstellung der Orientierungsstufe	89
9.1	Die Unterrichtsplanung	89
9.1.1	Planungssystematik anhand der Bloomschen Taxonomie	90
9.1.2	Der Zeitfaktor in der Unterrichtsplanung	92
9.1.3	Differenzierende Lernzielsetzung	93
9.2	Verfahren zur Leistungskontrolle	95
9.2.1	Informelle Leistungstests	96
9.2.2	Testerstellung	97
9.3	Objektivierung der Leistungskontrolle	98

9.3.1	Mittelwertberechnung als Grundlage des Leistungsvergleichs	98
9.3.2	Feststellung des Schwierigkeitsgrades zur Bewertung einer Aufgabe	99
9.3.3	Die Trennschärfe der Teilaufgaben	100
9.3.4	Die Standardabweichung	104
9.3.5	Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit der Leistungsmessung	109
9.3.6	Die Frage nach der unterrichtsgemäßen Aufgabenstellung (Validität)	109
10.	Objektivierungsverfahren in der Praxis der Orientierungsstufe	110
10.1	Leistungsbeobachtung durch den Fachlehrer	110
10.2	Sammeln von Durchschnittsergebnissen und Schwierigkeitsindex	111
10.3	Erfassen der Leistungsstreuung innerhalb eines Jahrgangs	111
10.3.1	Fachspezifische Systematik der Teilaufgabenausrichtung und -betrachtung	113
10.4	Gegenüberstellung der Großgruppenstrukturen	118
10.4.1	Leistungsvergleich der Niveaugruppen	120
10.4.2	Leistungsvergleich der Großgruppen untereinander	121
11.	Beispiele lernzielorientierter Planungsvorgänge	123
11.1	Nichtdifferenzierende, lernzielorientierte Unterrichtsplanung	124
11.1.1	Integrierter Deutschunterricht als Planungsbeispiel	126
11.2	Differenzierende, lernzielorientierte Unterrichtsplanung	126
11.2.1	Differenzierter Mathematikunterricht als Planungsbeispiel	127
11.3	Durchführung und Auswertung eines lernzielorientierten Tests	128
11.3.1	Beispiel eines Englishtests	130
11.3.2	Besondere Gesichtspunkte für die Testauswertung	131
11.3.3	Die Behandlung nicht lernzielkonformer Ergebnisse	134
11.3.4	Die Einordnung von Stütz- und Förderkursen	135
12.	Langzeitkontrolle	137
12.1	Mögliche Fehlentwicklung in der Plandurchführung	137
12.1.1	Beispiel mangelnder Kontinuität	137
12.1.2	Beispiel mangelnder Kooperation und Transparenz	138
12.2	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Langzeitkontrolle	140
12.2.1	Vorbereitung	140
12.2.2	Durchführung	141
12.2.3	Auswertung	142

12.3	Ergebnisse der Langzeitkontrolle an Beispielen	143
12.3.1	Die verwendbare Darstellung der Ergebnisse	144
13.	Schulorganisatorische Abläufe	149
13.1	Die Aufgaben des Klassenlehrers	149
13.1.1	Zu Beginn der Orientierungsstufe	149
13.1.2	Am Ende des ersten Halbjahres	150
13.1.3	Das 6. Schuljahr	151
13.2	Aufgaben des Fachlehrers	152
13.3	Durchführung von Aufnahmeprüfungen	153
13.4	Zeugnisse	154
14.	Die Entwicklung der Orientierungsstufe in den Bundesländern	155
15.	Literatur zum Thema Orientierungsstufe	164
15.1	Zur Einführung der Orientierungsstufe in den Bundesländern	164
15.2	Grundlagen	166
15.3	Organisation der Orientierungsstufe	168
15.4	Differenzierung und Integration	169
15.5	Allgemeine Erfahrungsberichte	171
15.6	Arbeitshilfen zur Planung und Testerstellung	172