der niedersächsische
kultusminister

grundsatzpapiere für die rahmenrichtlinien der orientierungsstufe

-V NI
-11(1975)

Inhaltsgliederung

Seite

1. Projektunterricht 3
2. Differenzierung 7
3. Lernkontrollen und Schülerbewertung 15
4. Englisch 23
5. Deutsch 27
6. Welt- und Umweltkunde 35
7. Kunst 39
8. Musik 43
9. Mathematik 47
10. Naturwissenschaftlicher Bereich 53

Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
-Bibliothek-

Zug.-Nr. 3303/77

Vorwort

Die „Vorläufigen Handreichungen zur Orientierungsstufe" wurden den Schulen 1971 zur Erprobung übergeben. In jährlichen Erfahrungsberichten haben dann die bis 1973 eingerichteten 83 Orientierungsstufen sowohl zu den grundsätzlichen Fragen der Gestaltung dieser Schulstufe als auch zu Zielen, Inhalten und Verfahren der einzelnen Fachbereiche und Fächer Stellung genommen. In mehr als 150 Lehrerfortbildungskursen auf Landes- und Bezirksebene, in zahlreichen Lehrervorbereitungskursen der regionalen Fortbildung und in den Arbeitstagungen der Planungsgruppen für neu einzurichtende Orientierungsstufen wurden die allgemeinen und die fachspezifischen Fragen der Orientierungsstufe erörtert sowie Stellungnahmen erarbeitet, die Wünsche und Vorschläge für die in Aussicht gestellte Überarbeitung der „Vorläufigen Handreichungen" enthielten.

Nach dreijähriger Erfahrung steht als wichtiges Ergebnis fest: die Ziele der Orientierungsstufe werden von den meisten Beteiligten nicht nur gedanklich bejaht, sondern auch als realisierbar bezeichnet. Die Orientierungsstufe ist in der Lage,

— über die Anforderungen im weiteren Sekundarbereich I zu orientieren,
— Vorurteile abzubauen und soziales Lernen einzuüben,
— über individuelle Schwerpunkte, Fähigkeiten und Grenzen der Schüler zu orientieren,
— den einzelnen Schüler seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern,
— eine weitaus stärker abgesicherte Vorhersage als bisher über die für den einzelnen Schüler geeignete Schullaufbahn zu treffen.

Das bedeutet, daß die pädagogische Konzeption der Orientierungsstufe in den neu zu erarbeitenden Rahmenrichtlinien erhalten bleiben wird. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß diese niedersächsische Konzeption nicht nur vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und dem von Bund und Ländern gemeinsam verabschiedeten Bildungsgesamtplan abgedeckt wird, sondern auch voll der Vereinbarung der Kultusminister der Bundesländer in der BRD (KMK-Vereinbarung) zur Orientierungsstufe vom 28. 2. 1974 entspricht.

Die „Vorläufigen Handreichungen" wurden 1970/71 erarbeitet. Seit dieser Zeit ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion — besonders die über die Lernziele — fortgesetzt worden. Neben den Erfahrungen aus der Schulpraxis müssen die Ergebnisse dieser Diskussion in den Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden.

Die mit der Überprüfung der „Vorläufigen Handreichungen" beauftragten Arbeitsgruppen hatten deshalb zunächst die Aufgabe, grundsätzliche Aussagen zu den Fachbereichen und Fächern der Orientierungsstufe und zu wesentlichen übergreifenden Fragen wie Projektunterricht, Differenzierung und Lernkontrollen zu machen. Sie haben dies in den „Grundsatzpapieren" getan.

Diese Grundsatzpapiere sind keine Rahmenrichtlinien; sie stellen vielmehr die Grundlage dar, auf der die Rahmenrichtlinien erstellt werden sollen.

Die zu erarbeitenden Rahmenrichtlinien werden dagegen für jedes Fach einen Lernzielkatalog mit den entsprechenden Inhalten und Ausführungen zur Gestaltung des Lernprozesses, zur Lernkontrolle und zur Leistungsbeurteilung enthalten.

Damit soll auch gewährleistet werden, daß die Arbeit der einzelnen Orientierungsstufen vergleichbar ist und die Kontinuität der Unterrichtsarbeit von der Primarstufe über die Orientierungsstufe bis zu den Schulformen des Sekundarbereichs I hergestellt wird.

Ich lege die Grundsatzpapiere hiermit Lehrern und Eltern vor und bitte um Stellungnahme dazu. Diese werde ich auswerten und dann bei der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien berücksichtigen. Ich würde mich freuen, wenn viele Lehrer und Eltern von dem Angebot Gebrauch machten. Damit die Arbeit an den Rahmenrichtlinien nicht verzögert wird, sollten die Stellungnahmen **bis zum 25. Mai 1975** hier vorliegen.

Die Arbeitsgruppen für die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien setzen sich aus Lehrern aller Schulformen zusammen, die mit den Aufgaben der Orientierungsstufe durch ihre Tätigkeit in dieser Schulstufe oder durch die Mitarbeit in überregionalen Arbeitsgruppen und in Lehrerfortbildungskursen vertraut sind. Durch Beteiligung je eines Mitgliedes der Arbeitsgruppen, die die „Vorläufigen Handreichungen" erstellten, sowie von Vertretern der Richtlinien-Gruppen für den Primarbereich, für die Klassen 7—10 des Sekundarbereichs I und für den Sekundarbereich II sowie der Fachkommissionen der Gesamtschulen ist sowohl die Kontinuität innerhalb der Orientierungsstufe selbst als auch die notwendige Abstimmung zwischen allen Schulformen gewährleistet. Außerdem werden Landesschulbeirat und Hochschulen Vertreter in die Richtlinienkommissionen entsenden. Damit wird für die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien sichergestellt, daß alle Betroffenen auch Beteiligte sind.

(Horst Leski)

Z-V VI
A-11(1975)

Projektunterricht

Gliederung

1. Vorbemerkung
2. Definition des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe
3. Erläuterung und Begründung für den Projektunterricht
4. Aufgaben des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe
5. Allgemeine Ziele des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe
6. Anforderungen an die Themen im Projektunterricht
7. Bildung von Gruppen im Projektunterricht
8. Verfahren des Projektunterrichts
9. Der Lehrer im Projektunterricht
10. Allgemein-organisatorische Fragen des Projektunterrichts
11. Beispiele für Projektunterricht

1. Vorbemerkung

Eine wichtige Aufgabe des Unterrichts in der Orientierungsstufe ist die Orientierung auf das weitgefächerte Angebot theoretischen und praktischen Lernens der verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs I in den Klassen 7—10. Zu dem sich zunehmend auffächernden und verbreiternden Bildungsangebot der Schule, wie vom Strukturplan für das Bildungswesen gefordert, gehört auch der Projektunterricht. Der Begriff „Projekt" wird in den Schulstufen und -formen sowie durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen jedoch in unterschiedlicher Weise begrifflich belegt und in vielfältigen Zusammensetzungen abweichend benutzt.

Im Projektunterricht für die Orientierungsstufe sollen die folgenden Forderungen des Strukturplanes für den Sekundarbereich I und im besonderen für die Orientierungsstufe verwirklicht werden:

(S. 155) —
„Ferner empfehlen sich im Kernbereich der Sekundarstufe I auch thematisch neue Fachinhalte; in ihnen könnten neue fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien wirksam werden."

(S. 149) —
„Vorrangig soll diese Stufe den Schülern zur Erprobung ihrer Fähigkeiten und zur Ermunterung ihrer Lernfreude und Neugier dienen."

(S. 141) —
„Das Recht auf eigene Entscheidung und Selbstbestimmung ist eine der substantiellen Zielsetzungen der neuen Schule. Die Fähigkeit jedoch, dieses Recht auch wahrnehmen zu können, ist nicht einfach schon beim Schüler vorhanden; sie muß erlernt werden."

(S. 148) —
„Der Schüler muß dabei seine Fähigkeit zur Selbsteinschätzung erproben, damit er über die nächsten Schritte seines Bildungsganges bewußter mitentscheiden kann."

(S. 143) —
„Eine Orientierung, die den Schüler über sich und seine Bildungsmöglichkeiten klar werden läßt, kann ferner durch die Errichtung von freiwilligen Projektgruppen in dieser Stufe geschehen. Sie sollte allerdings nicht als Gelegenheit zur Vermehrung des „Schulstoffs" benutzt werden, sondern muß unmittelbar an die Interessen der Kinder anknüpfen, die in diesem Alter besonders zahlreich und vielfältig vorhanden sind."

(S. 86) —
„Da produktive Leistungen zunehmend durch Zusammenarbeit bedingt sind, hat auch die Schule vielfach Arbeitsformen gefunden, die in Zusammenarbeit einführen und sie einüben. Der Lernprozeß wird dann zu einem Gruppenlernprozeß. Hierher gehört, daß Schüler gemeinsam an einem Experiment oder Projekt arbeiten."

(S. 143) —
„Darüber hinaus ist es notwendig, daß während der gesamten Dauer der Orientierungsstufe eine von äußerem Druck weitgehend freie Lernatmosphäre herrscht . . ."

Der Projektunterricht in der Orientierungsstufe soll zur Verwirklichung dieser Forderungen in besonderem Maße beitragen.

2. Definitionen des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe

Der Projektunterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß die Schüler sich mit Fragestellungen und Problemen aus ihrem Interessens- und Lebensbereich auseinandersetzen und lernen, Inhalte, Ziele und Verfahren selbst zu bestimmen. Während der gemeinsamen Planung und Durchführung sollen sowohl kooperatives Verhalten gelernt als auch Möglichkeiten der individuellen Entfaltung genutzt werden.

Projektunterricht in der Orientierungsstufe ist nicht zu verwechseln mit projektorientiertem Arbeiten in den Fächern und Fachbereichen, wie dies in verschiedenen Arbeitspapieren für den Sekundarbereich I beschrieben und in Unterrichtsmodellen und -entwürfen als „Projekte" für einzelne Fächer bzw. Fächergruppen dargestellt wird.

Er ist vielmehr eine „Arbeitsform", die auf den projektorientierten Fachunterricht vorbereiten soll.

3. Erläuterung und Begründung für den Projektunterricht

3.1. Projektunterricht in der Orientierungsstufe ist eine Unterrichtsform, die es den Schülern ermöglicht, unmittelbar aus ihren Interessen Unterricht zu gestalten. Er dient nicht in erster Linie der Bewältigung oder Erweiterung des fachspezifischen Lernzielkanons.

3.2. Der Projektunterricht kann unterrichtliche, schulinterne und auch außerschulische Fragestellungen aufgreifen, dabei wird in der Regel fächerübergreifend gearbeitet.

3.3. Im Projektunterricht wird der Lernprozeß im wesentlichen von den Schülern bestimmt, indem die Schüler sich ihrer Altersstufe gemäß in Eigeninitiative, Selbstbestimmung und Mitverantwortung selbst Lernziele setzen, Aufgaben stellen, selbst Lösungswege finden, über Sozialformen des Unterrichts und über Methoden und Medien entscheiden. Sie lernen dabei, ihre individuellen Fähigkeiten zu erkennen, einzuschätzen und zu erproben.

3.4. Im Projektunterricht herrscht eine von äußerem Druck weitgehend freie Lernatmosphäre. Der Projektunterricht begünstigt soziales Lernen und führt zu einem gemeinsamen Arbeitsergebnis.

3.5. Im Projektunterricht werden ferner durch das vielseitige Angebot an Einzelthemen, Aufgaben und Lösungswegen die Interessen- und Motivationslage, die Lernvoraussetzungen und die Lerngeschwindigkeit des einzelnen Schülers berücksichtigt. Dadurch kann verhindert werden, daß leistungsschwächere Schüler wegen des alterstypischen Konkurrenzdenkens und der sich daraus ergebenden verminderten Kooperationsbereitschaft resignieren.

4. Aufgaben des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe

Im Projektunterricht kommt es weniger darauf an, daß Schüler sich Faktenwissen aneignen, sondern vielmehr darauf, Verhaltensweisen einzuüben, Fähigkeiten zu entwickeln und Fertigkeiten zu erlernen, z. B.:

— Erlernen kooperativen Verhaltens;
— Erproben mündigen Verhaltens;
— Umgehen mit Informationen;
— Erstellen eines gemeinsamen Arbeitsergebnisses.

5. Allgemeine Ziele des Projektunterrichts in der Orientierungsstufe

Für den Projektunterricht in der Orientierungsstufe ergeben sich aus der Definition, der Erläuterung und Begründung sowie den Aufgaben die folgenden allgemeinen Ziele:

Der Schüler soll

— seinen Neigungen und Interessen entsprechend Themen bestimmen und sich Aufgaben selber stellen;

— sich aus eigenem Antrieb — seinen Fähigkeiten gemäß — Ziele setzen und lernen, zielstrebig mitgestaltend oder verändernd initiativ zu werden;

— Wege zur Erreichung der Ziele entwickeln und die notwendigen Arbeiten selbständig ausführen;
— seine Fähigkeiten entfalten und erproben und dabei sowohl Erfolgserlebnisse haben als auch die Grenzen seines Leistungsvermögens kennenlernen;
— die Notwendigkeit arbeitsteiliger Tätigkeit erkennen und erfahren, daß zur Lösung bestimmter Aufgaben kooperatives Handeln notwendig ist und dabei lernen, eigene Fähigkeiten innerhalb der Gruppe einzuschätzen und einzusetzen;
— seine Anliegen artikulieren und vertreten lernen und sich in sachlicher Diskussion üben;
— bei auftretenden Spannungen und Konflikten selber Wege zu ihrer Lösung finden;
— Informationen einholen, sammeln, ordnen, auswerten und sie kritisch beurteilen und einsetzen können;
— die eigenen Arbeitsergebnisse anderen zugänglich und verständlich machen;
— das eigene und gemeinsame Tun am Arbeitsergebnis reflektieren.

6. Anforderungen an die Themen im Projektunterricht

6.1. Das von den Schülern frei gewählte Thema des Projektunterrichts soll für den Schüler überschaubar und in dem vorgegebenen Zeitraum zu bearbeiten sein.

6.2. Es soll zur Gruppenarbeit auffordern, d. h. eine Arbeitsteilung nach Teilthemen ermöglichen und unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler berücksichtigen.

6.3. Es soll so angelegt sein, daß sich die Schüler dazu eine Vielzahl an Informationen beschaffen können. Die Vielzahl soll den Schülern ermöglichen, selbständig genügend ihnen verständliche Informationen auszuwählen, die von ihnen selbst ausgewertet werden können.

6.4. Es soll die Schüler auffordern, zu einem gemeinsamen Abschluß (Arbeitsergebnis, Handlung) zu gelangen.

7. Bildung von Gruppen im Projektunterricht

Unabhängig von der gewählten Organisationsform des Projektunterrichts (klassenübergreifend oder im Klassenverband) muß beachtet werden:

7.1. Die Gruppen können sich klassenübergreifend oder innerhalb des Klassenverbandes bilden.

7.2. Die Gruppen sollen sich feiwillig zusammenschließen.

7.2.1. Wenn
— Außenseiter integriert werden müssen,
— Gruppen ihre Aufgaben wegen ungünstiger Begabungsstreuung voraussichtlich nicht erfüllen können,
— Gruppen durch die Anzahl der Teilnehmer arbeitsunfähig werden,
kann ein Einwirken des Lehrers auf den Gruppenbildungsprozeß notwendig werden.

7.3. Die Teilnehmerzahl soll so bemessen sein, daß die Gruppe arbeitsfähig ist (s. gruppenunterrichtliche Praxis).

8. Verfahren des Projektunterrichts

8.1. In der Gesamtgruppe[1]) (Projektgruppe)

8.1.1. Die allgemeinen Ziele des Projektunterrichts werden in kindgemäßer Fassung mit den Schülern besprochen.

8.1.2. Damit bei der Bildung von Gesamtgruppen (Projektgruppen) die Interessen möglichst aller Schüler berücksichtigt werden können, ist es ratsam, jeden Schüler 2—3 Themen seiner Wahl nennen zu lassen.

8.1.3. In Zusammenarbeit mit dem projektbegleitenden Lehrer stellen die Schüler Aspekte und Fragestellungen des Projektthemas zusammen.

8.1.4. Die Auswahl wird von den Schülern unter dem Gesichtspunkt der Erfüllbarkeit (Materialbeschaffung, Zeitfaktor, Darstellbarkeit) getroffen.

8.1.5. Die in der Gesamtgruppe (Projektgruppe) erzielten Ergebnisse werden festgehalten, damit sie als Grundlage für die Weiterarbeit in den Teilgruppen (Arbeitsgruppen) verfügbar sind.

8.1.6. Der Projektunterricht wird zum Abschluß von allen an der Arbeit Beteiligten gründlich reflektiert.

8.2. In der Teilgruppe[2]) (Arbeitsgruppe)

8.2.1. Die Arbeitsaufteilung in Einzelarbeit erfolgt durch die Gruppe. Es muß dabei vermieden werden, daß „Stars" Planung und Ausführung an sich reißen.

8.2.2. Die Schüler erstellen einen Arbeits- und Zeitplan.

8.2.3. Erkundungsvorhaben und Aktionen, die im Verlaufe des Projekts durchgeführt werden sollen, müssen sorgfältig eingeplant, vorbereitet und mit dem projektbegleitenden Lehrer abgesprochen werden.

9. Der Lehrer im Projektunterricht

9.1. Der Lehrer ist im Projektunterricht Partner der Schüler.

9.2. Der Lehrer sollte bei klassenübergreifendem Projektunterricht möglichst ein Projektthema seiner Wahl begleiten.

9.3. Der Lehrer sollte sich mit inhaltlichen Fragen und Problemen des von ihm begleiteten Projektunterrichts so intensiv befassen, daß er jederzeit eingreifen kann, wenn Schüler aus eigenem Vermögen nicht mehr weiterarbeiten können.

9.4. Der Lehrer sollte Schülerinitiativen weder hemmen noch in den Arbeitsablauf zu stark lenkend eingreifen; den Arbeits- und Zeitplan der Schüler aber auf Erfüllbarkeit hin überprüfen.

9.5. Der Lehrer wird beim ersten Projektunterricht noch bedeutend stärker mitwirken müssen, als es bei wiederholter Durchführung erforderlich sein wird.

9.6. Der Lehrer soll den Gruppenbildungsprozeß nur dann beeinflussen, wenn sich abzeichnet, daß die Gruppe von der Größe oder Zusammensetzung her arbeitsunfähig zu werden droht.

9.7. Der Lehrer hat während des Projektunterrichts verstärkt die Möglichkeit, Schülerbeobachtung (s. Kategorien und Aspekte des Beobachtungsbogens) durchzuführen.

10. Allgemein-organisatorische Fragen des Projektunterrichts

10.1. Die Bereitschaft zur Mitarbeit bei den Kollegen ist wesentlich, darum muß das gesamte Kollegium über die Zielsetzung und Bedeutung des Projektunterrichts informiert werden.

10.2. Die materiellen Voraussetzungen für einen optimalen Verlauf des Projektunterrichts müssen vom Kollegium rechtzeitig eingeplant und sichergestellt werden.

10.3. Während der Orientierungsstufen-Zeit wird 4—5mal Projektunterricht durchgeführt. Der Zeitbedarf für Projektunterricht ist bei der Jahresplanung der Orientierungsstufe zu berücksichtigen.
Für jeden Projektunterricht sind 15 bis 20 Stunden vorzusehen.

---

[1]) Gruppe, die dasselbe Projektthema bearbeitet.
[2]) Gruppe, die einen bestimmten Arbeitsauftrag der Gesamtgruppe erfüllt.

10.4. Der Zeitpunkt, zu dem Projektunterricht durchgeführt wird, ist von jeder Orientierungsstufe nach den jeweiligen Gegebenheiten zu ermitteln. Bei aktuellen Anlässen sollen Schülerinteressen möglichst ohne Verzögerung verwirklicht werden.

10.5. Die Eltern sollten über die pädagogischen und organisatorischen Fragen im Zusammenhang mit dem Projektunterricht informiert werden.

11. Beispiele für Projektunterricht

Beispiele von Projektunterricht, der in Orientierungsstufen durchgeführt wurde:

— Wohnen in Osnabrück
— Schüler begegnen der Umweltverschmutzung
— Wir und die Polizei
— Wir erkunden Betriebe:
Nordwest-Blumen-Wiesmoor
Frottierweberei Wiesmoor
— Wir erforschen ein verlassenes Heuerhaus
— Wir gestalten unseren Schulhof (Pausenhof)
— Wir gestalten ein Stufenfest
— Wir und unser Krankenhaus
— Wir und unsere Kurgäste
— Der Bau des Großhotels und unser Ort
— Wir brauchen eine neue Schule
— Pferdezucht
— Wir und der Tierschutz
— Wir organisieren eine Konzertveranstaltung
— Wie werde ich Rennfahrer?
— Die Grenze der DDR und unser Ort
— Warum haben wir keine 5-Tage-Woche?

Alternativen zur Organisation von Projektunterricht

Projektgruppe	Vorteile	Nachteile
Im Klassenverband	Soziale Integration ist eher möglich; da die Schüler sich kennen, erfolgt eine angemessene Aufgabenverteilung; vor allem im 1. OSt-Jahr wird das Gruppenbewußtsein der Klasse gefördert.	Die einzelnen Schüler haben — bezogen auf die Themen — geringere Auswahlmöglichkeiten.
klassenübergreifend	Individuelle Schüler-Wünsche werden stärker berücksichtigt; Schüler-Bindungen über den Klassenverband hinaus werden ermöglicht bzw. erleichtert.	Die organisatorischen Schwierigkeiten sind groß. Die Zuordnung von Lehrern zu bestimmten Projektgruppen ist erschwert.
Zeitplanung		
mehrere zusammenhängende Projekttage (Block)	Der Projektunterricht kann in einer kurzen, überschaubaren Zeit durchgeführt werden. Der fächergebundene Unterricht ist nur kurzfristig unterbrochen.	Die Materialbeschaffung ist erschwert oder unmöglich; die Ausführung bestimmter Arbeitsaufträge ist gefährdet.
gestreute Projekttage (mit jeweils 3 bis 4 Unterrichtsstunden je Projekttag)	Es bleibt ein Spielraum zwischen den verschiedenen Phasen des Projektunterrichts; Materialbeschaffung ist begünstigt. Diese Tage können schon bei der Stundenplangestaltung Berücksichtigung finden.	Die Kontinuität der Arbeit könnte bei zu langen zeitlichen Abständen gefährdet werden. Es ist nicht sichergestellt, ob alle Gruppen jeweils soviel Zeit benötigen.
gestreute Einzel- oder Doppelstunden	Geringer organisatorischer Aufwand.	Es besteht die Gefahr, daß nur bestimmte Fächer mit der Durchführung von Projektunterricht befaßt sind, so daß eine einseitige zeitliche Belastung erfolgt.

Differenzierung

Gliederung

1. Differenzierung in der Orientierungsstufe
   - Grundsätze und Definitionen
   - Modell der Wechselwirkungen im differenzierenden Unterricht
2. Formen der Differenzierung
   - 2.1. Arbeitsgemeinschaften
   - 2.2. Innere Differenzierung, Gruppenunterricht
     - frei gebildete Kleingruppe
     - heterogen zusammengesetzte Kleingruppe
     - homogen zusammengesetzte Kleingruppe
     - Graphiken
   - 2.3. Äußere Differenzierung
     - Grundmodell der flexiblen Differenzierung
     - Grundmodell der Differenzierung in Fachleistungskursen
   - 2.4. Förderkurse

1. Differenzierung in der Orientierungsstufe — Grundsätze und Definitionen

Das polare Spannungsverhältnis zwischen den grundlegenden Zielen der Orientierungsstufe, „soziale Integration" einerseits und „optimale individuelle Förderung" andererseits, erfordert eine Verbindung, die insbesondere durch Maßnahmen der unterrichtlichen Differenzierung geleistet werden kann. Soziale Integration ist dabei als ein langfristiger, geplanter, schrittweiser Prozeß zu verstehen, optimale Förderung des einzelnen als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip.

Unterricht, der nur im ungegliederten Klassenverband stattfindet, kann nicht beiden Ansprüchen gerecht werden. Der Klassenverband muß also in wechselndem, zunehmenden Umfang gegliedert werden. Dabei sind Erfahrungen der Schüler wertvoll, die sie aus der Grundschule in die Orientierungsstufe mitbringen. Grundsätzlich sind differenzierende Maßnahmen als durchgängiges Prinzip, nicht als Selbstzweck anzusehen. Sie sind dort vorzunehmen, wo sie vom Lernprozeß her erforderlich sind und sich von der Sache her anbieten.

Optimale Förderung des einzelnen Schülers ist bei zeitlich gleichem Unterrichtsangebot nur durch Erhöhung der Effektivität des Unterrichts zu leisten. Diese kann durch Maßnahmen der unterrichtlichen Differenzierung bewirkt werden. Gleichzeitig werden — insbesondere bei einem gut geplanten Gruppenunterricht — Ansätze für soziales Lernen geschaffen und Beobachtungen im Hinblick auf die Schullaufbahnempfehlung gegen Ende der 6. Klasse erleichtert.

Da alle ehemals nach Schulformen voneinander getrennten Schüler in der Orientierungsstufe in einer Lerngruppe vorhanden sind, unterscheiden sich die Schüler einer Klasse durch vielfältige **Lernprozeßvoraussetzungen,** die bei der Erfassung der Lernausgangslage zu berücksichtigen sind, zum Beispiel:

Entwicklungsstand
Vorwissen
Milieufaktoren
Interesse
Motivation
Lernfähigkeit
Lerngeschwindigkeit
Kommunikationsfähigkeit
Abstraktionsvermögen
Konzentrationsfähigkeit
Arbeitshaltung
Arbeitstempo

Neben diesen individuellen Unterschieden in der Lernfähigkeit wird die Notwendigkeit differenzierender Maßnahmen im Unterricht der Orientierungsstufe auch durch andere Faktoren bedingt.

Da der **Begabungsbegriff** nicht mehr nur statisch ausgelegt werden kann und Begabung damit nicht mehr als eine einmalige vorgegebene Größe zu akzeptieren ist, muß der Unterricht in der Orientierungsstufe auf die verschiedenen Abläufe im Begabungsprozeß nach Zeit und Art Rücksicht nehmen.

Auch der Begriff der Leistung ist in der Orientierungsstufe in einem umfassenderen Sinne zu sehen. Leistung ist nicht primär im Sinne von „Leistung als Ergebnis", sondern von „Leistung als Prozeß" zu verstehen, wobei selbstverständlich „Leistung als Prozeß" in der Regel auch zu „Leistung als Ergebnis" führen wird. Der Unterricht in der Orientierungsstufe hat demnach darauf ausgerichtet zu sein, Leistung (mit Prozeßcharakter) zu ermöglichen und sie nicht nur als Resultat abzufragen. Das bedingt unterschiedliche Wege im Unterricht, um die Schüler in den Stand zu setzen, Leistungsnachweise zu erbringen. Der konsequent an Lernzielen orientierte Unterricht zielt nicht ausschließlich auf Zuwachs des individuellen Wissens, Verstehens usw. im rein kognitiven Bereich, sondern vielmehr auf ein Wachstum an Lernfähigkeit, Orientierungsvermögen und Selbstbestimmung. Der Schüler soll das Lernen lernen. Da sich bei den Schülern der Orientierungsstufe gerade in bezug auf die vielfältigen Aspekte der Lernfähigkeit erhebliche Unterschiede zeigen, müssen die unterrichtlichen Maßnahmen in unterschiedlicher Weise darauf reagieren.

Schließlich ist jeder Lernprozeß in hohem Maße von der Lernbereitschaft, der Motivation der Schüler abhängig. Es ist mit Sicherheit davon auszugehen, daß nicht alle Schüler einer Lerngruppe in gleicher Weise für einen Unterrichtsgegenstand zu motivieren sind. Hier spielen zum einen das überdauernde, bereits während der vorschulischen Phase aufgebaute Motivsystem der Schüler, zum anderen die motivierenden Anreize einer spezifischen, augenblicklichen Situation eine Rolle. Differenzierende Unterrichtsmaßnahmen sind geeignet, etwaigen Mangel an Lernbereitschaft nicht zu verstärken, sondern langsam abzubauen, andererseits vorhandene Lernbereitschaft in das unterrichtliche Konzept sinnvoll einzubeziehen. Es gibt durchaus Anzeichen dafür, daß wechselnde differenzierende Unterrichtsmaßnahmen in der Lage sind, bei den Schülern motivationssteigernd zu wirken.

Unterrichtliche Differenzierung meint also das unterschiedliche Eingehen des Lehrenden auf eine vorgegebene Gruppe von Schülern einerseits, das Ermöglichen von unterschiedlichen Lernprozessen — auch durch die Schüler selbst — in verschiedenen Lerngruppierungen andererseits. Ziel der Differenzierung ist es, jeden Schüler über spezifische Lernprozesse zu dem angestrebten Unterrichtsziel zu führen.

Aus einem solchen Verständnis unterrichtlicher Differenzierung ergibt sich eine Reihe von Forderungen:

— Der differenzierende Unterricht darf soziales Lernen in der Schülergruppe nicht verbauen, sondern muß auf die Schaffung von Situationen abgestimmt sein, die gerade solche Lernprozesse im sozialen Bereich ermöglichen und soziales Lernen auch zum Unterrichtsgegenstand machen.

— Die unterschiedlich angelegten, bedingten und ausgebildeten Lernfähigkeiten der Schüler sind in all ihrer Unterschiedlichkeit dem Lernprozeß nutzbar zu machen. Der Unterricht muß darauf abzielen, Vorhandenes zu fördern und erkennbare Mängel schrittweise abzubauen.

— Der Unterricht muß auf vorhandene Motivationen eingehen, Motivationsschwächen beheben und die Möglichkeit schaffen, individuelle Motivationen positiv zu erweitern.

— Der Unterricht muß unterschiedliche Wege anbieten, um Lernprozesse in Gang zu setzen und das angestrebte Lern-Endverhalten zu erbringen.

— Die Unterrichtsorganisation muß unterschiedliche Lernzeitangebote zulassen.

Die unterschiedliche Lernausgangslage der Schüler bewirkt, daß unterschiedliche Lernprozesse in variierenden Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Die in der Entwicklung befindliche Interessenslage und die Leistungsbereitschaft, die im Verlaufe der Orientierungsstufe zudem Schwankungen unterworfen sind, verbieten eine zu frühzeitige Einweisung in ein starres System leistungshomogener Gruppierungen. Sie erfordern anpassungsfähige, auf das Lernvermögen und Lernverhalten des einzelnen eingehende Methoden.

Die Forderung nach Chancengerechtigkeit hinsichtlich der späteren Schullaufbahn bedingt aber gleichzeitig eine Orientierung an gemeinsamen Groblernzielen, die eine strukturelle Differenzierung des Lernprozesses erlauben. Lernzielorientierte Planung und methodische Organisation differenzierender Maßnahmen können insbesondere leisten:

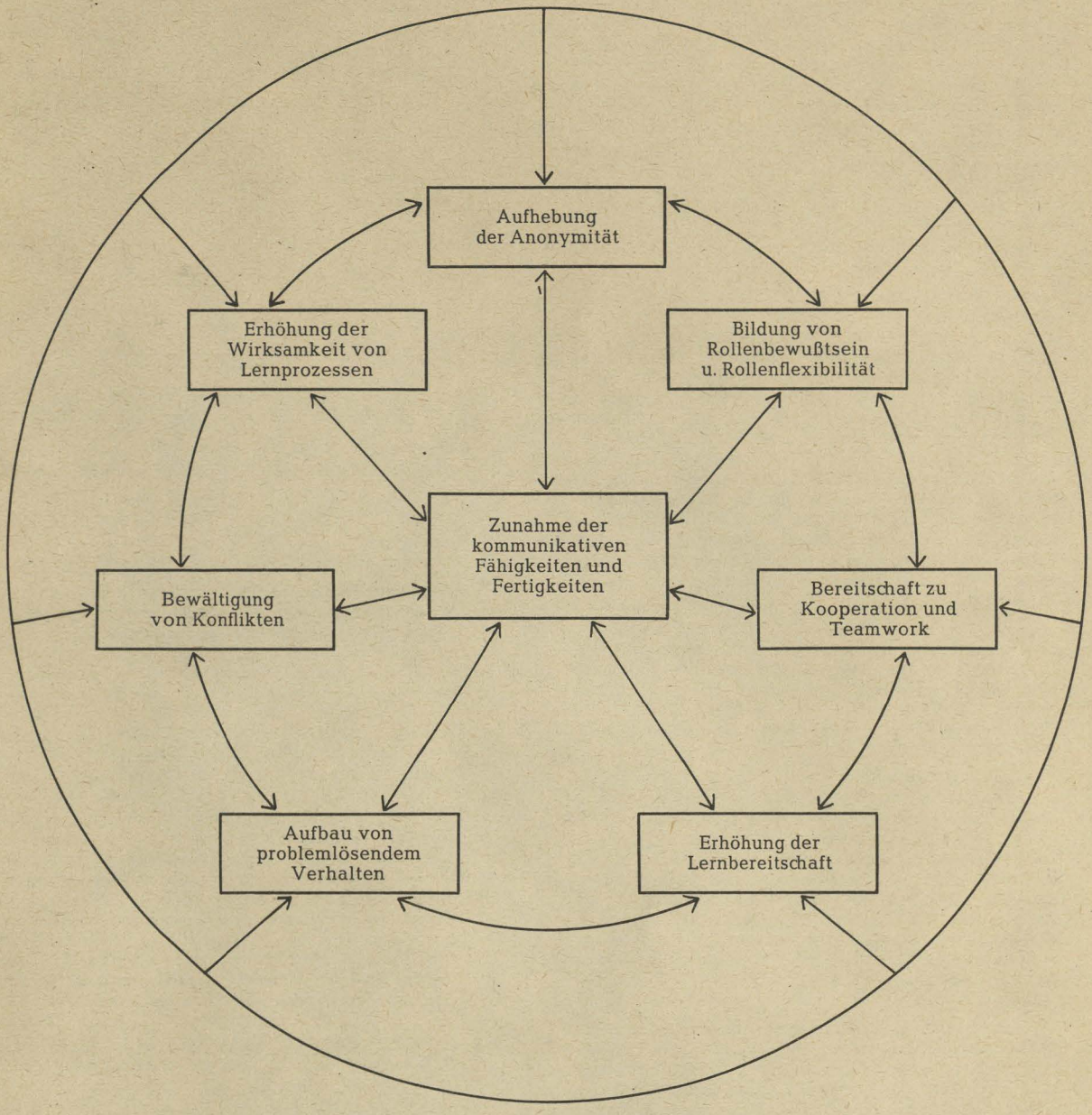
Zunahme der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten,

Erhöhung der Wirksamkeit von Lernprozessen,

Bereitschaft zur Kooperation,
Bildung von Rollenbewußtsein
und Rollenflexibilität,
Aufhebung der Anonymität,
Aufbau von problemlösendem Verhalten,
Bewältigung von Konflikten,
Erhöhung der Lernbereitschaft (Abb. unten).

In unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts werden die genannten Faktoren verschieden gewichtet.

Modell der Wechselwirkungen im differenzierenden Unterricht



2. Formen der Differenzierung

In der Praxis wird nur ein komplexes System differenzierender Maßnahmen die genannten Forderungen und Wirkungen leisten können.

2.1. Die **ARBEITSGEMEINSCHAFTEN,** die die Schüler wahlweise jeweils ein halbes Jahr besuchen, dienen in besonderem Maße der Ausbildung und Förderung der kindlichen Interessensgebiete, wobei sie auf die unterschiedliche Sachmotivation der Schüler eingehen können. Es hat sich gezeigt, daß hier die integrative und die fördernde Wirkung durch die ungezwungene Kooperation und durch die Beteiligung der Schüler an Planung und Gestaltung der Arbeit fruchtbar werden. Häufige Erfolgserlebnisse verbessern die allgemeine Lernhaltung.

2.2. Die **INNERE DIFFERENZIERUNG** des Unterrichts vermag den Prozeß des sozialen Lernens und das Prinzip der individuellen Förderung in der hetorogenen Schülergruppe am weitestgehenden zu vereinen, wobei ein bestimmtes repressionsfreies soziales Klima, das differenzierende Gruppierungen ermöglicht, eine wesentliche Voraussetzung ist. Die Vielfalt der Lernziele erfordert einen angemessenen Einsatz verschiedener unterrichtlicher Formen, die zwischen Klassenunterricht, partnerschaftlichen und gruppenunterrichtlichen Arbeitsweisen und der Einzelarbeit wechseln. Dabei ergibt sich die Wahl der Unterrichtsorganisation und der methodischen Steuerung der Lernprozesse (Methodendifferenzierung) aus den didaktischen Anforderungen der gesetzten Lernziele und den ihnen zugeordneten Inhalten.

Im **Gruppenunterricht** bieten sich Möglichkeiten des kooperativen Lernens für Schüler mit unterschiedlicher Lernausgangslage und mit unterschiedlichem Lernvermögen. Er hat Auswirkungen auf die sozialen Verhaltensweisen, fördert die Selbsttätigkeit und erlaubt die Beteiligung der Schüler an der Planung und Durchführung des Unterrichts als einer Voraussetzung für die Selbstfindung und Selbstverwirklichung.

Aus Variationen in der Zusammensetzung der Gruppen und der jeweils anzustrebenden Lernziele ergeben sich verschiedene Möglichkeiten: Die Sozialstruktur des Klassenverbandes wird gebildet aus entsprechend der individuellen Interessenslage und dem individuellen Bedürfnis f r e i g e b i l d e t e n K l e i n g r u p p e n, die ihrerseits wieder durch die Gesamtstruktur des heterogenen Klassenverbandes mitgeprägt werden. Diese spontan gebildeten Gruppen können auch im Gruppenunterricht zur Bewältigung bestimmter Aufgaben eingesetzt werden. Dabei können die Gruppen arbeitsgleich oder arbeitsteilig tätig werden.

Die h e t e r o g e n e K l e i n g r u p p e fördert das kooperative Verhalten und erfordert von den einzelnen Schülern eine wechselnde Rollenanpassung je nach der Zusammensetzung der Gruppe und der gestellten Aufgabe: Die Arbeit bedingt Gruppenzusammensetzungen, die sich nach den geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Sachbereichen ergeben und vom Lehrer kontrollierbar gesteuert werden. Hier müssen Lernverhalten und Lernfähigkeit des Schülers bereits diagnostiziert sein, um gezielte Förderung der Lernprozesse zu ermöglichen. Mit fortschreitender Arbeit in der Orientierungsstufe können sich feste heterogene Gruppen bilden, in denen die Kooperation durch Arbeitsteilung intensiviert werden und zu gesicherten Erfolgen führen wird.

Die Arbeit in h o m o g e n zusammengesetzten K l e i n g r u p p e n erfordert ebenfalls die Diagnose und Steuerung durch den Lehrer. Hier besonders können Verfahren des arbeitsteiligen Unterrichts Anwendung finden und Fördermaßnahmen gezielt angesetzt werden.

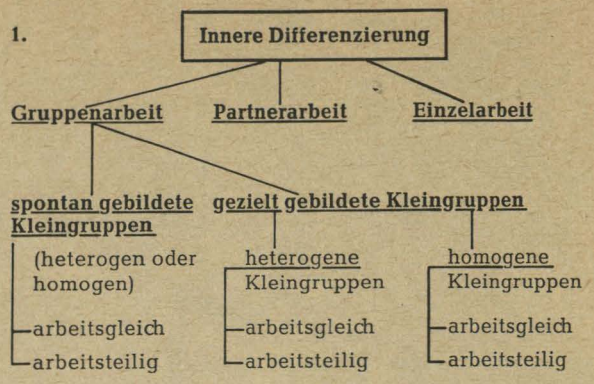
Die Gruppenzusammensetzung ist abhängig von der Lernausgangslage und der Unterrichtssituation. Sie ändert sich entsprechend den Zielen, Themen, Methoden und Medien. **Schüler** h e t e r o g e n e r Gruppen haben unterschiedliche Lernausgangslagen. Bei der Aufgliederung des Klassenverbandes in h o m o g e n e Gruppen dagegen unterscheiden sich die einzelnen **Gruppen** durch unterschiedliche Lernausgangslagen, wobei der Lernanforderungsgrad für alle Schüler gleich ist:

Die Lernprozesse in einer Unterrichtseinheit müssen für einzelne Schüler oder Schülergruppen unterschiedlich gestaltet werden. Hierbei bleibt im wesentlichen ein in der Grobstruktur lernzieleinheitlicher Unterricht für den heterogenen Klassenverband erhalten.

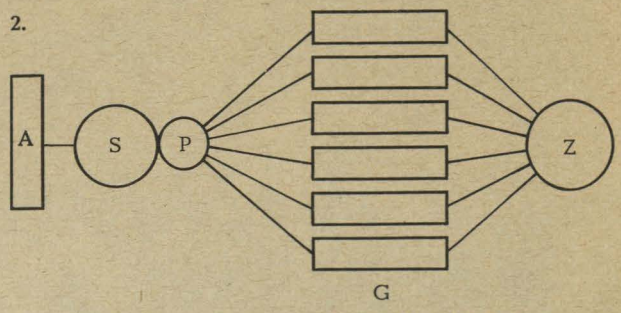
Die Kriterien zur Gruppenzusammensetzung werden in Abhängigkeit von den jeweiligen Problemstellungen und Lernzielen wechseln. So werden das Vorwissen und bereits erworbene Fertigkeiten, die Ausprägung der Sprech- und Denkfähigkeit, der Informationsbewältigung und Selbständigkeit, des Durchsetzungsvermögens und des Arbeitsverhaltens eine Rolle spielen. Letztlich werden immer wieder der zu bewältigende Inhalt und notwendig werdende gezielte methodische Schritte die Zusammensetzung der Gruppe und den Lernprozeßverlauf beeinflussen.

Gleichwertige, flexible, sach- und lernzielgerechte Verknüpfung der Organisationsformen ist „innere Differenzierung".

1.



2.



A = Ausgangssituation
S = Sachklärung, Zielsetzung
P = Organis.-Planung
G = Arbeit in Kleingruppen
Z = Zusammenführung

Die obenstehende Abbildung 2 versucht, die Organisationsplanung des „arbeitsteiligen Gruppenunterrichts über längere Zeit" auf differenzierenden Unterricht zu übertragen. Dabei handelt es sich um ein Grundmodell. Bestimmte Phasen können im aktuellen Unterrichtsvollzug verkürzt werden oder wegfallen. Auch die Anzahl der Gruppen ist beispielhaft angenommen. Der Unterricht in dieser Form kann sich sowohl über eine Unterrichtsstunde als auch über einen längeren Zeitraum erstrecken.

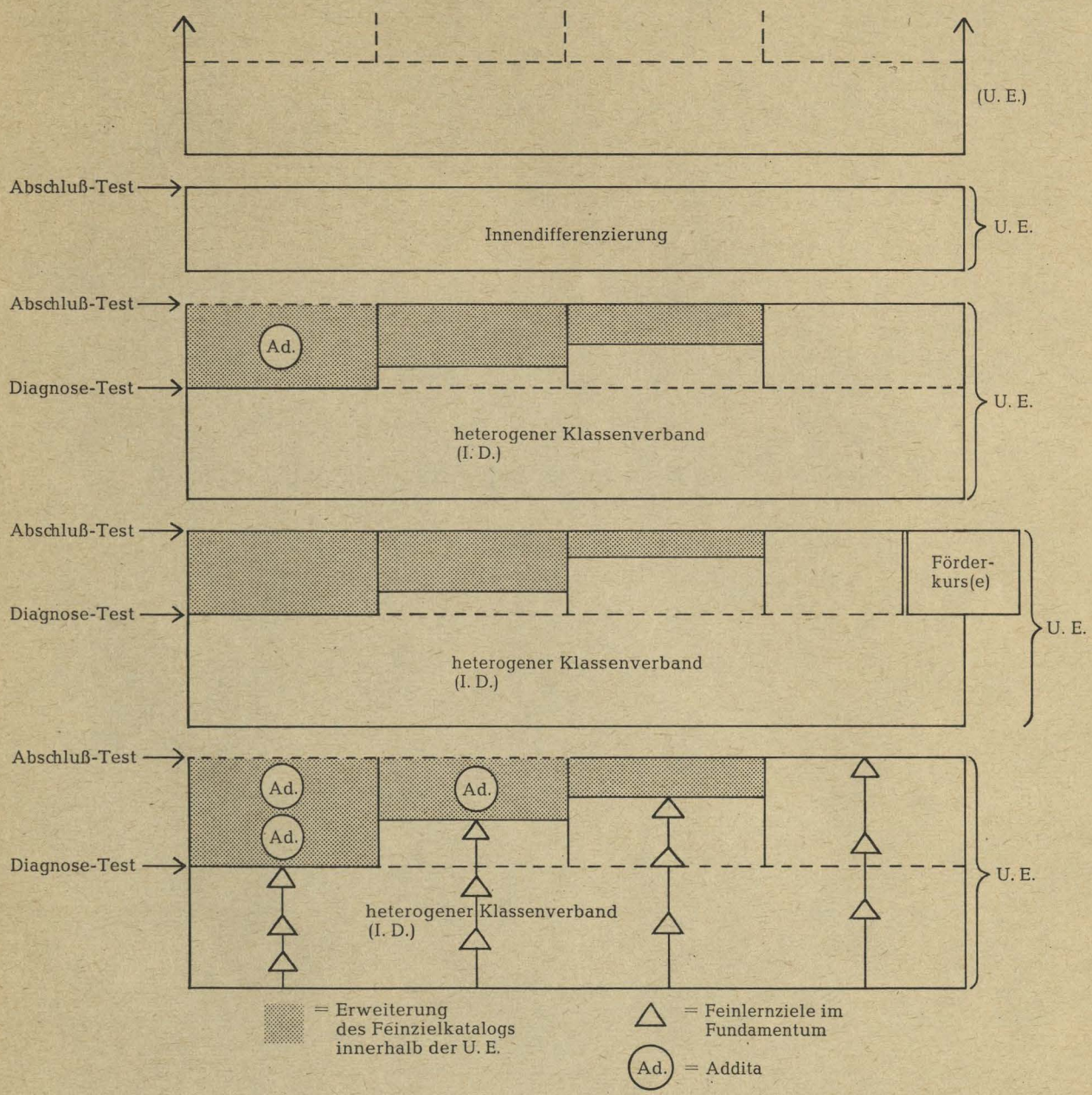
Die Innere Differenzierung erfordert vom einzelnen Lehrer vielfältige pädagogische Fähigkeiten. Er muß treffsicher diagnostizieren, die Tätigkeit der Schüler ohne Druck steuern und koordinieren sowie organisieren können. Seine Aufgabe wird durch ein Curriculm erleichtert, das unterschiedliche Lernprozeßverläufe berücksichtigt und vielfältige, differenzierende Unterrichtshilfen bereitstellt. In der Praxis ergeben sich daraus Schwierigkeiten, die zu Formen der äußeren Differenzierung führten.

2.3. **ÄUSSERE DIFFERENZIERUNG** ist in der Form des „streaming" und des „setting" denkbar. „Streaming" meint dabei eine fächerübergreifende Zuweisung der Schüler zu homogenen Leistungskursen (bzw. Leistungsklassen). „Setting" dagegen ermöglicht die Bildung von Kursen, denen die Schüler entsprechend ihrer jeweiligen Leistungsfähigkeit im Unterrichtsfach zugewiesen werden. In der Orientierungsstufe kommt in den Fächern Englisch und Mathematik nur das „setting"-Modell zum Tragen. Dabei muß die Bildung von „Niveaukursen", die die Schüler unter dem Gesichtspunkt eines vorgegebenen Leistungsniveaus selektieren, vermieden werden. Die Fachleistungskurse der Orientierungsstufe beabsichtigen vielmehr unter besonderer Berücksichtigung der unterschiedlich ablaufenden Lernprozesse die individuelle Förderung des einzelnen Schülers. Sie gehen von der unterschiedlichen Lernfähigkeit des Schülers aus und nicht von einem von außen gesetzten, meist auf die drei weiterführenden Schulformen bezogenen Anspruchsniveau. Flexibilität und Durchlässigkeit sind entscheidende Merkmale dieser Kurse.

Im folgenden werden zwei Grundmodelle der äußeren Differenzierung mit unterschiedlichen Ansätzen vorgestellt. Die Entscheidung für diese oder jene Form oder für eine Mischform ist je nach örtlichen Gegebenheiten durch die Konferenz zu treffen. Dabei ist als grundsätzliche Forderung zu beachten, daß Differenzierungsmaßnahmen Schülern und Eltern transparent zu machen sind.

Grundmodell der flexiblen Differenzierung

(mit möglichen Varianten für verschiedene U.-E.)
(Die Anzahl der Kurse kann wechseln)



Das Modell der flexiblen Differenzierung überträgt die Verfahren der Innendifferenzierung in wechselnden homogenen Gruppen auf die äußere Differenrung (s. Abb. oben).

Dieses Modell fordert integrierenden und differenzierenden Unterricht in permanentem Wechsel. Es setzt voraus, daß in allen didaktischen und methodischen Fragen des Unterrichts in kooperativer Planung möglichst genaue Absprachen in der Fachkonferenz getroffen werden. Das Modell ist nur fachspezifisch zu realisieren.

Mit dem Modell der flexiblen Differenzierung ist ein Grobraster gegeben, das der jeweiligen spezifischen Situation der Schule angepaßt werden muß (Gruppenfrequenz, Stundenzahl, Feinstrukturierung der Lernziele, Unterrichtsstil, Fachraumausstattung, verwendete Lehrbücher usw.).

Die Einführung in einen bestimmten Problemkreis (Unterrichtseinheit) erfolgt in innendifferenzierender Form im heterogenen Klassenverband. Sie beinhaltet das für alle Schüler verbindliche **Fundamentum**, das die für die Erreichung der Grobziele

notwendige Summe der Feinlernziele umfaßt, die von allen Schülern in unterschiedlicher Weise erreicht werden müssen. (Die verschieden ablaufenden Lernprozesse und die Differenzierungsmaßnahmen sind aufeinander abzustimmen.)

Zeitlich können die Länge der Einführungsphase und damit auch die der differenzierenden Phase je nach Unterrichtseinheit variieren. — Auf Grund von Diagnose-Tests, die nicht zensiert werden, und kriterienbezogener Beobachtung von Lernprozessen erfolgt nun die Einweisung in homogene Gruppen in jeweils wechselnder Zusammensetzung und Stärke. Dieses Modell läßt auch zu, daß bei bestimmten UE ausschließlich in innendifferenzierender Form gearbeitet wird.

In den Gruppen A_2, B_1, B_2 werden während der differenzierenden Phase innerhalb derselben UE (desselben thematischen Rahmens) bei der Erarbeitung des Fundamentums aufgetretene spezifische Lernausfälle durch gezielte Fördermaßnahmen aufgearbeitet, wofür verschiedene Methoden und unterschiedlicher Zeitaufwand notwendig werden. Durch wiederholende bzw. vorausgreifende Übungen können bestimmte Lernprobleme ausgeräumt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Addita zu behandeln.

Das **Additum** ist ein zusätzliches Angebot, das folgende Bedingungen erfüllen muß:

— Es enthält andere Lernziele als die für die Unterrichtseinheit festgelegten Groblernziele;

— es darf die Durchlässigkeit nicht gefährden;

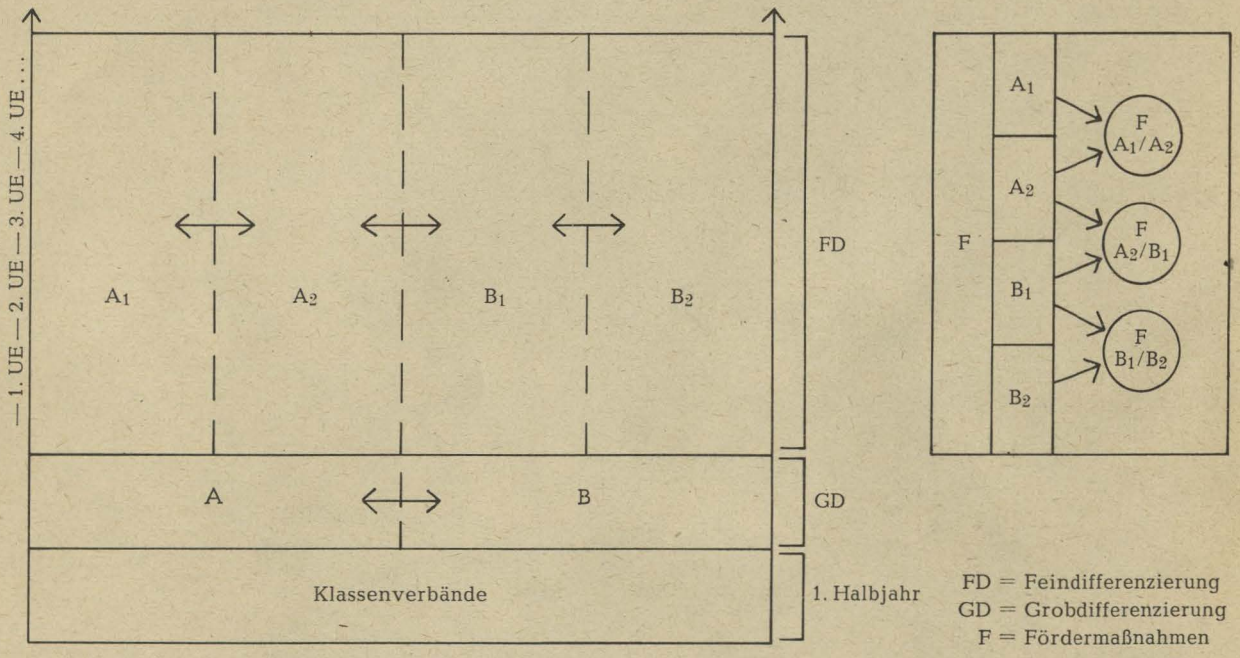
— es darf keine verbindlichen Lernziele späterer Unterrichtseinheiten vorwegnehmen.

Die Mindestdauer der Differenzierungsphase ergibt sich aus der Notwendigkeit, daß auch bei der förderungsbedürftigsten Gruppe die Beherrschung des Fundamentums abgesichert sein soll.

Je nach der Struktur der im Fundamentum angestrebten Lernziele können die Zusammensetzung und Größe der Gruppen unterschiedlich sein. Die bei Lernschwierigkeiten im Bereich des Fundamentums während der differenzierenden Phase aufzuwendende längere Zeitspanne steht nicht mehr für Addita zur Verfügung. Spezielle Lernschwierigkeiten sind im Rahmen parallellaufender Förderkurse aufzufangen.

Dieses Modell erfordert von der Fachkonferenz eine verstärkte Absicherung der Diagnose in häufigen Lernprozeßkontrollen, eine reibungslose Organisation der Gruppenzuweisung, der Planung und der methodischen Arbeit. Von den Schülern verlangt es eine kritische Anpassungsbereitschaft gegenüber wechselnden Bezugsgruppen und Bezugspersonen. Diese kritische Anpassungsbereitschaft (Rollenflexibilität und Rollendistanz) ist als ein soziales Lernziel den Schülern einsichtig zu machen, da sonst die Gefahr besteht, daß Kinder dieser Altersstufe ein kompliziertes System von wechselnden Arbeitsgruppen nur schwer überblicken und bewältigen können.

Grundmodell der Differenzierung in Fachleistungskursen



Von der organisatorischen Durchführung her ist das Modell der Differenzierung in Fachleistungskursen das übersichtlichste. Bei konsequenter Teamabsprache bezüglich Planung, methodischer Durchführung und Terminierung der Unterrichtssequenzen läßt sich auch hier das Prinzip der Durchlässigkeit bis zum Ende des 6. Schuljahres aufrechterhalten.

Durch die Arbeit in homogenen Kursen kann sich jedoch bei den B_1- und B_2-Schülern trotz verstärkter Motivation und häufigerer Erfolgserlebnisse eine Anpassung an einen Standard einstellen, die — evtl. auch durch die Erwartungshaltung des Lehrers beeinflußt — manche Schüler dazu verführt, sich mit einem niedrigeren Leistungsstand als es ihrem eigentlichen Vermögen entspräche zufriedenzugeben.

Der Unterricht beginnt in heterogenen Klassenverbänden. Um eine gesicherte Diagnose und eine objektivierte Zuweisung zu den Differenzierungsgruppen anzubahnen, umfaßt diese Phase in jedem Fall das erste Halbjahr des 5. Schuljahres. Sehr bald werden Maßnahmen der Inneren Differenzierung einsetzen. In dieser Phase können die Verfügungsstunden dazu benutzt werden, den Schülern aus verschiedenen Grundschulen eine gemeinsame Aus-

gangsbasis zu vermitteln. In Englisch und Mathematik setzt die erste Differenzierung in zwei verschiedenartige Grobkurse (A und B) frühestens nach einem halben Jahr innendifferenzierenden Unterrichts ein.

Von den Fachkonferenzen sind verbindliche Kriterien für die Lerngruppenzuweisung sowohl allgemeiner als auch fachspezifischer Art zu entwickeln. Kriterien für diese Maßnahmen können gewonnen werden aus informellen Tests, Beobachtungen der Fachlehrer, standardisierten Tests, ggf. Beobachtungen der Grundschullehrer. (Hilfen dazu werden im Anhang zu den Rahmenrichtlinien gegeben.)

Die sich anschließende Feindifferenzierung wird in der Regel mit vier unterschiedlichen Kursen (A_1, A_2, B_1, B_2) durchgeführt, die zeitlich parallel liegen. Die Anzahl der einzelnen Kurse richtet sich nach der Schülerzahl (z. B. 1 Kurs A_1, 2 Kurse A_2, 2 Kurse B_1, 1 Kurs B_2). Die Durchlässigkeit zwischen den Kursen wird durch zeitlich begrenzte Fördermaßnahmen im Rahmen der Verfügungsstunden gewährleistet. Es können auch die Möglichkeiten dafür geschaffen werden, Kursen, die zur Erreichung des einheitlichen Grobziels mehr Lernschritte benötigen, eine oder zwei Wochenstunden zusätzlich zuzuweisen oder in ihnen die Schülerzahl zu senken. Es empfiehlt sich, die Feindifferenzierung in homogene Gruppen nicht zu früh anzusetzen, um die Verfestigung von Kursstrukturen zu vermeiden. Innere Differenzierung wird auch während der Arbeit in Kursen ständig wirksam bleiben, um für den einzelnen Schüler den ihm gemäßen Lernprozeß zu gewährleisten.

Die bisher zugrundegelegten Definitionen von Fundamentum und Additum gelten auch in diesem Modell (s. Seite 11/12).

Auf der Basis der beschriebenen Grundmodelle werden an den bestehenden Orientierungsstufen verschiedene Mischformen entwickelt und erprobt. (Die Modelle werden in einem Anhang zu den Rahmenrichtlinien dargestellt.)

2.4. FÖRDERKURSE

Neben der Arbeit im innendifferenzierten Klassenverband und der in fachspezifisch differenzierenden Kursen werden wechselnde Gruppen von Schülern gezielten Förderunterricht benötigen, weil sie durch Krankheit oder Leistungsabfall bedingte Lücken auffüllen oder in gezieltem Verhaltenstraining die Voraussetzungen zu erfolgreichem Lernen erwerben müssen, bzw. weil durch besondere therapeutische Maßnahmen noch fehlende Grundlagen weiter erarbeitet werden müssen (Konzentrations- und Leseschwächen, Sprachschwierigkeiten, math. Grundoperationen . . .). Gezielter Förderunterricht kann auch für Schüler mit besonders ausgeprägter Lern- und Leistungsfähigkeit notwendig werden.

Um im Fachleistungssystem Übergänge in Kurse mit höheren Anforderungen zu ermöglichen, können parallel zu den Unterrichtsphasen auch Übergangskurse durchgeführt werden.

Förderkurse stellen damit einen wichtigen und unverzichtbaren Anteil an der Orientierungsstufenarbeit dar. Jeder einzelne Schüler erfährt in ihnen durch ein zusätzliches Lernangebot und gezielte methodische Arbeit eine individuelle Förderung.

Lernkontrollen und Schülerbeurteilung

Gliederung

1. Vorbemerkung
2. Praxis der Zensurengebung
3. Anforderung an die Leistungsbewertung in der Orientierungsstufe
4. Verfahren der Leistungsbewertung in der Orientierungsstufe
   - 4.1. Lernkontrollen
   - 4.1.1. Aspekte der Lernkontrolle
   - 4.1.2. Informelle Tests
   - 4.1.3. Standardisierte Tests
   - 4.1.4. Lernkontrollen durch schriftliche Gestaltungsformen
   - 4.1.5. Mündliche Lernkontrollen
   - 4.1.6. Nicht-verbale Lernkontrollen
   - 4.2. Schülerbeobachtung
5. Schlußbemerkung

1. Vorbemerkung

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates heißt es:

(S. 280 oben) —

„Die Reform des Bildungswesens im Sinne des Strukturplanes wird den Bezugsrahmen für die Leistungsbewertung und für die Berechtigungen verändern."

(S. 280 unten/281 oben) —

„In Zukunft werden Versetzungen zunehmend an Bedeutung verlieren und durch eine differenzierte Leistungsbewertung ersetzt werden.

Das gilt sowohl für die Orientierungsstufe und die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II."

In der KMK-Vereinbarung zur Orientierungsstufe vom 28. 2. 1974 heißt es außerdem:

(7.) „Während der Orientierungsstufe ist eine eingehende Beratung der Schüler und Erziehungsberechtigten (im Sinne von Teil I der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule" — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973 —) erforderlich. Sie bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit, Begabungsschwerpunkte und Neigungen der Schüler und informiert über die weiterführenden Bildungsgänge.

Am Ende der Orientierungsstufe stellt die Schule fest, für welche weiterführenden Bildungsgänge der Schüler geeignet ist. Sie soll dabei einen bestimmten Bildungsgang besonders empfehlen.

Grundlage für diese Entscheidung sind:

— die in den einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen festgestellten Leistungen; informelle und standardisierte Leistungstests können dabei benutzt werden,

— ein von der Konferenz der an der Orientierungsstufe unterrichtenden Lehrer erstelltes pädagogisches Gutachten, das insbesondere die Entwicklung des Lernverhaltens berücksichtigt und nach Möglichkeit erkennbare Tendenzen aufzeigt.

Die Feststellung der Schule wird den Erziehungsberechtigten rechtzeitig vor Abschluß der Orientierungsstufe schriftlich mitgeteilt. Dieser Bescheid berechtigt zum Eintritt in die Bildungsgänge, für die die Eignung des Schülers festgestellt worden ist.

Die Länder können Regelungen treffen für den Fall, daß die Erziehungsberechtigten mit der Feststellung der Schule nicht einverstanden sind."

2. Praxis der Zensurengebung

Bewertungen sind nicht von vornherein notwendiger Bestandteil einer Lernkontrolle. Ist sie für den Lernenden selbst gedacht, kann ihm die Bewertung des Abstandes überlassen bleiben, der zwischen der erbrachten Leistung und den Anforderungen besteht. Je nach dem Grad der Leistungsmotivation, der Mißerfolgsängstlichkeit und der Selbsteinschätzung wird sie bei dem gleichen objektiven Tatbestand bei den einzelnen unterschiedlich ausfallen. Ist die Lernkontrolle eine Information für den Lehrenden, wird sein Urteil über die Bedeutung des Abstandes zwischen Leistung und Anforderungen von der Bewertung der Erreichbarkeit des Zieles und seiner Bedeutung abhängen. Wenn er an die Überprüfung korrigierende Lehrmaßnahmen anschließen will, wird sein Urteil individualisierend den Lernenden mit einschließen. Sollen Dritte über Lernergebnisse informiert werden, kann man nicht erwarten, daß sie die Lernziele kennen oder die Ergebnisse bewerten können. Deswegen steht in diesem Falle die Beurteilung für die Sache selbst.

Zensuren und Zeugnisse sind solche Beurteilungen. Sie werden auf Grund von Lernkontrollen abgegeben, die heute noch in der Regel ungenaue und pauschale Überprüfungen der Lernergebnisse darstellen. Das gilt vor allem für alle mündlichen Lernergebnisse, die vom Lehrenden spontane Bewertungen verlangen, ohne daß er über seine Kriterien Auskunft geben kann. Beurteilungsfehler wie die Beachtung früherer Leistungen, Leistungen in anderen Gebieten oder des sozialen Ranges des Lernenden lassen sich kaum vermeiden. Das gelingt bei schriftlichen Kontrollen besser, aber auch nur dann, wenn die Anforderungen genau formuliert sind und ihnen die Überprüfung entspricht. Das ist heute noch sehr wenig der Fall. Außerdem wären Beurteilungsfehler frühestens dann zu vermeiden, wenn zusätzlich Beurteilungsmaßstäbe festgelegt wären.

Zensuren und Zeugnisse sollen heute eine Berichtsfunktion erfüllen, der sich „pädagogische" Funktionen und die Zuweisungsfunktion anschließen. Da Zensuren Urteile in der Kurzform einer Note zusammenfassen, erfüllen sie die Berichtsfunktion nur in geringem Maße. Nur weil das Bewußtsein unserer Gesellschaft so wenig geschärft ist, daß sie die Zensur für eine Information über die Leistung selbst hält statt für einen Kommentar des Lehrenden, und darüber hinaus noch dazu neigt, Leistung und Person gleichzusetzen, nur deswegen wird auch die Zensur fälschlicherweise einem Bericht über den Schüler und sein Leistungsvermögen gleichgesetzt. In vielen Fällen entsprechen jedoch Zensur und Bericht über den Schüler und sein Leistungsvermögen einander nur unvollkommen.

Als pädagogische Funktionen werden die Motivation durch die Zensur und das Ergreifen fördernder Maßnahmen bezeichnet. Schon wegen ihrer Pauschalität wirkt die Zensur kaum lernfördernd. Aber auch die Höhe der Leistungsmotivation, der Mißerfolgsängstlichkeit und der Selbsteinschätzung entscheiden darüber, ob eine Zensur als Lob oder Tadel empfunden wird und ob dieses Lob oder dieser Tadel fördernd oder hemmend wirken. Eine gezielte Äußerung eines anerkannten Lehrenden, die auch den Leistungswillen und andere Persönlichkeitsfaktoren mit einschließen kann, hat eine bessere Wirkung, die auch viel besser vorhersagbar ist. Fördernde Maßnahmen lassen sich unmittelbar an die Lernkontrolle anschließen und bedürfen der Bewertung des Lernergebnisses nicht.

Obwohl Zensuren in der heutigen Form nur sehr unvollkommen über den Leistungsstand des Lernenden informieren, sind sie bis heute meist noch das einzige Instrument der Schule, mit dem sie ihre Zuweisungsfunktion erfüllt. Zensuren entscheiden darüber, ob ein Schüler mit seiner Lerngruppe fortschreitet oder einer anderen zugewiesen wird. Sie entscheiden über Sitzenbleiben und die Zugehörigkeit zu einer Schulform und beeinflussen damit die soziale Stellung des einzelnen. Das gilt auch dann noch immer, wenn eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen und die Möglichkeit der nachträglichen Korrektur nicht zu verkennen sind.

Während die pädagogischen Funktionen nur teilweise und kaum vorhersagbar und die Berichtsfunktion nur unvollkommen und irreführend erfüllt werden, wird die Zuweisungsfunktion ohne Einschränkung wahrgenommen. Da die Lernkontrollen nur eine ungefähre, unzuverlässige und subjektive Grundlage der pauschalen Urteile sind, muß die Beurteilungspraxis gründlich verbessert werden.

3. Anforderungen an die Leistungsbewertung in der Orientierungsstufe (OSt)

Die Verwirklichung wichtiger Ziele der Orientierungsstufe wie

— die optimale individuelle Förderung des einzelnen Schülers,

— die Orientierung von Schülern, Eltern und Lehrern über die individuellen Schwerpunkte, Fähigkeiten und Grenzen der Schüler,

— die Vergrößerung der Prognosesicherheit der Schullaufbahnempfehlung

ist ohne eine Reform der Leistungsbewertung nicht denkbar.

Eine differenzierte Leistungsbewertung muß folgende Funktionen erfüllen:

— Sie soll den Schüler informieren, wie erfolgreich sein Lernen in einem bestimmten Zeitabschnitt war, und ihn über seine derzeitige Lernsituation und Leistungsfähigkeit unterrichten.

— Sie soll besondere Fähigkeiten und Begabungsvarianten des Schülers aufzeigen, um als diagnostisches Instrument zur Einleitung von Förder- bzw. Hilfsmaßnahmen für den Schüler und als prognostisches Instrument für Entscheidungen über den Entwicklungsweg des Schülers genutzt zu werden.

— Sie dient der Kontrolle für den Lehrer über die Wirksamkeit des Unterrichts und die geleistete pädagogische Arbeit sowie der Reflexion über die didaktischen und methodischen Leistungen, um die pädagogische Arbeit danach ausrichten zu können.

— Sie soll die Eltern über die schulische Entwicklung ihres Kindes während eines bestimmten Zeitraumes und seine Verhaltensweisen in der Schule sowie den zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Lernerfolg informieren.

— Sie soll Verfahren verwenden, die für alle Beteiligten (Eltern, Lehrer, Schüler) durchschaubar sind.

4. Verfahren der Leistungsbewertung in der Orientierungsstufe (OSt)

4.1. Lernkontrollen

4.1.1. Aspekte der Lernkontrollen

Aufgrund der Konzeption der OSt und ihrer Stellung in der Schullaufbahn des einzelnen Kindes muß festgestellt werden, daß nicht so sehr die Leistung als Ergebnis gesehen werden darf, sondern vielmehr die Leistungsfähigkeit eines Schülers beachtet werden muß. Dabei hat nicht der Grad der Leistungsfähigkeit eine vorrangige Bedeutung, sondern die Art und Weise der Leistungsfähigkeit ist entscheidend.

Wenn von Leistungsfähigkeit die Rede ist, muß Leistung auch als ein Prozeß, nicht nur als Resultat eines Prozesses verstanden werden. Leistung, wie sie in einer schulischen Lernkontrolle ermittelt werden kann, ist aber keineswegs nur das Ergebnis eines Lernprozesses. Es wirken viele Faktoren mit, so z. B. auch charakterliche Merkmale (Ehrgeiz), augenblickliche Konstellationen der psychischen Konstitution (z. B. Lust- oder Unlustempfindungen) und wechselhafte Umweltzwänge. Eine objektive Leistungsbewertung ließe sich daher, wenn überhaupt, nur in einem äußerst komplizierten Koordinatensystem festhalten, das eher eine psychologische als eine pädagogische Aufgabe darstellte.

Wenn unter Lernkontrolle aber das Messen des Lernerfolgs zu verstehen ist und vieles von dem, was nach herkömmlichen Gepflogenheiten bei der Zensurenfindung berücksichtigt wird, bei der Schülerbeobachtung erfaßt wird, müssen nun die Aspekte aufgezeigt werden, unter denen Lernkontrolle durchgeführt werden kann:

1. Lernkontrolle, bezogen auf die Gruppennorm (Klasse, Kurs, Klassenstufe),
2. Lernkontrolle, bezogen auf das vorgegebene Lernziel, und
3. Lernkontrolle unter dem Gesichtspunkt des individuellen Lernzugewinns.

Wenn in der OSt Chancengerechtigkeit verwirklicht werden soll, ist beim Messen des Lernerfolges zu berücksichtigen, daß die Gruppenzusammensetzung von Klasse zu Klasse, von Kurs zu Kurs und von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann, und zwar auf Grund von Fakten, die vom einzelnen Schüler nicht beeinflußbar sind.

Wenn in der Schule unter curricularen Bemühungen lernzielorientiert unterrichtet wird, bedeutet Lernkontrolle die Durchführung von Verfahren, mit denen ermittelt werden kann, ob ein Schüler ein Lernziel erreicht hat oder wie weit er auf dem Weg dahin fortgeschritten ist. Für einen lernzielorientierten Unterricht kann eine Lernkontrolle nur auf die Lernziele bezogen sein; denn hier liegt der Informationswert der Lernkontrolle.

Die lernzielbezogene Lernkontrolle ist im Grunde die in ihrer Aussagekraft einzig abgesicherte und ist in Verbindung mit der Schülerbeobachtung in der Lage, folgendes zu leisten:

1. sie kann meßbare Daten über den Lernfortschritt des Schülers liefern,
2. sie kann über das Mithaltenkönnen des Schülers innerhalb von Sequenzen informieren,
3. sie kann Grundlage zur Einleitung individualisierender Maßnahmen sein und
4. sie kann der Reflexion des Lehrers bzw. der Fachkonferenz über geleistete Unterrichtsarbeit einen geeigneten Denkeinstieg liefern.

Lernkontrolle unter dem Gesichtspunkt des individuellen Lernzugewinns ist gewiß bemerkenswert und für die Schullaufbahnempfehlung von Bedeutung. Da sie das geistige Wachstum des Kindes betrifft, ist es möglich, Lernkontrollen auf diesen Aspekt hin abzustellen und unter diesem Gesichtspunkt zu entwickeln. Indessen scheint es wohl fraglich, ob das bei der Anwendung lernzielbezogener Kontrollmaßnahmen noch erforderlich ist.

Gerade bei einer unter Lernzielbezug stehenden Lernkontrolle scheint die Frage des individuellen Lernzugewinns mit eingeschlossen zu sein. Sie ist freilich nicht von einer einzelnen Kontrollmaßnahme ablesbar, sondern nur aus der Rückschau auf eine Reihe von Lernkontrollen zu beantworten. Es ist anzunehmen, daß bei einer Lernzielbezogenheit der Lernkontrolle wegen der Unterschiedlichkeit der Lernziele auch die Lernkontrollen selbst in Form und Substanz recht unterschiedlich angelegt sind.

Die Vielfältigkeit der Lernkontrollen ermöglicht es durchaus, Informationen über den individuellen Lernzugewinn nach Grad und Art und Weise zu formulieren. Schließlich dürften auf dieselbe Weise auch Informationen über die Entwicklung der Lernfähigkeit eines Schülers zu produzieren sein.

Ergebnisse eines Lernprozesses kann man im schriftlichen Bereich durch informelle oder standardisierte Tests kontrollieren.

4.1.2. Informelle Tests

Informelle Tests sind solche Tests, die von Lehrern gemacht werden, um am Ende einer Unterrichtseinheit den Lernstand der Schüler auf objektiver Grundlage messen zu können. Zur Gewährleistung der Objektivität werden diese Tests nach den wichtigsten Gütekriterien konstruiert, ohne aber alle die für standardisierte Tests geltenden Konstruktionsvorschriften zu berücksichtigen.

Diese Gütekriterien sind:

Gültigkeit (Validität) — Objektivität — Zuverlässigkeit (Reliabilität).

Das Kriterium der Gültigkeit (Validität)

Das Gütekriterium der Validität stellt die für den Meßvorgang bedeutsame Forderung, daß nur das gemessen werden kann, was auch unterrichtet worden ist. Diese Forderung entspricht in etwa auch den Zielen der Orientierungsstufe: das Prinzip der

„Chancengerechtigkeit" der Orientierungsstufe bedingt z. B. im Hinblick auf Kurs- und Schulzweigzuweisungen, daß die Note „2" in der Klasse A sowie in der Klasse B dieselbe Lernleistung repräsentiert. Anders ausgedrückt: die Schüler in den Klassen A und B müssen in den einzelnen Unterrichtsfächern nach gleichen Unterrichtsintentionen unterrichtet, und ihre Lernleistung muß nach gleichen Kriterien bewertet werden. Diesem Anliegen wird heute — angestoßen durch das Programmierte Lernen und durch die Curriculumforschung in der Unterrichtsplanung durch die Operationalisierung der Lernziele entsprochen.

Durch die Operationalisierung soll das Lernziel eine solche Eindeutigkeit und Präzision gewinnen, daß es einmal das Unterrichtshandeln verschiedener Lehrer steuert und daß zum anderen das Erreichen des Lernziels am Verhalten der Schüler objektiv ablesbar wird. Ein operationalisiertes Lernziel besitzt also solche Beschreibungsmerkmale, die Beobachtbarkeit und Meßbarkeit ermöglichen.

Diese Art der Lernzielbeschreibung formuliert nicht die Unterrichtsintentionen durch solche Verben, die allein auf den inneren Lernvorgang bezogen sind. Als Beispiele seien typische Verben genannt: erkennen, fühlen, wollen, verstehen, begreifen, Einsicht gewinnen.

Lernziele müssen also ein beobachtbares Verhalten zum Ausdruck bringen, das ein Schüler in bezug auf den Lerngegenstand zeigen soll. Insofern beinhaltet ein Lernziel einen Inhalts- und einen Verhaltensaspekt.

Der Verhaltensaspekt erfordert zusätzlich eine Festlegung der Lernzielstufen im kognitiven und möglichst auch im affektiven Bereich.

Bei der Festlegung eines Lernzieles dürfen jedoch Operationalisierbarkeit, d. h. Beobachtbarkeit und Überprüfbarkeit allein nicht als Auswahlkriterien gelten.

Das Kriterium der Objektivität:

Es geht um die Frage, wie im Informellen Test die Objektivität in Testdurchführung und -auswertung sichergestellt werden kann.

Wenn der Test geschrieben wird, muß gewährleistet sein, daß alle Schüler unter den gleichen äußeren Voraussetzungen arbeiten (Durchführungsobjektivität).

Die Auswertungsobjektivität betrifft die Auswertung des Tests nach den Aspekten richtig und falsch. Hier gilt die Forderung, daß in der Ergebnisfeststellung keine Begünstigung durch den Testauswerter erfolgen darf.

Das Kriterium der Zuverlässigkeit (Reliabilität):

Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit betrifft die Meßgenauigkeit eines Tests. Von einem zuverlässigen Test wird erwartet, daß er bei vielfacher Wiederholung jedes Mal annähernd dasselbe Ergebnis liefert.

Mit Hilfe eines informellen Tests kann der Lehrer kontrollieren, ob die Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit die gesetzten Lernziele erreicht haben.

Die Frage „Lernziel erreicht — Lernziel nicht erreicht", die Lehrer und Schüler beantwortet wissen möchten, ist im Grunde genommen eine didaktische Frage. Der Lehrer möchte im Lernergebnis eine Basis für seine Entscheidung finden, welchen Lernweg der einzelne Schüler weiterhin gehen soll.

Auf Grund dieser Überlegungen kann die Bewertung eines Lernzieltests eigentlich nur in einer diagnostischen Analyse liegen, nämlich festzustellen, welche Lernziele der Schüler noch nicht erreicht hat. Bei der Konstruktion von lernzielorientierten Tests (LOT's) sind die Möglichkeiten zu berücksichtigen, die der Schule heute gegeben sind. Das Anliegen der LOT's ist danach bereits dann weitgehend erfüllt, wenn die Gütekriterien Gültigkeit (Validität) und Objektivität zugrunde gelegt werden, d. h. bei der Konstruktion und Analyse der LOT's klassenübergreifende Maßstäbe definiert werden.

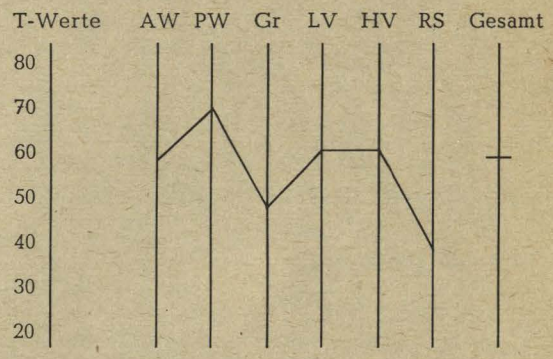
4.1.3. **Standardisierte Tests**

Standardisierte Tests wie sie z. Z. im Handel zu erwerben sind, überprüfen in der Regel Problembereiche oder Sachverhalte, insofern sind sie nicht direkt lernzielbezogen. Außerdem ordnen sie die Schüler nach ihren Ergebnissen in die Gruppe der anderen untersuchten Schüler ein, enthalten also (Gruppen-) Normtabellen.

Ein Normtest liefert in der Regel keine eindeutigen interpretierbaren didaktischen Informationen. Diese Funktion kann er aber dann gewinnen, wenn er aus Untertests besteht, die jeder für sich ein bestimmtes, von den anderen Untertests verschiedenes Lernverhalten erfassen.

Kamratowski/Penné/Schneider schlagen z. B. für den Englisch-Test die folgende Untertestkategorisierung vor: Aktiver Wortschatz (AW), Passiver Wortschatz (PW), Grammatik (Gr), Leseverständnis (LV), Hörverständnis (HV), Rechtschreibung (RS). Hier ergibt sich ein Leistungsprofil, das die Stärken und Schwächen des Schülers sichtbar macht.

Fiktives Beispiel für Schüler X:



4.1.4. **Lernkontrollen durch schriftliche Gestaltungsformen**

Für eine Reihe von Lernzielen lassen sich schriftliche Aufgaben nur ungenau angeben.

Dadurch entstehen für die Lernkontrolle besondere Probleme, weil die dargestellte Form des Lernzieltests nicht anwendbar ist. Aber die Bemühungen um eine Objektivierung der Lernkontrollen müssen sich auch auf die schriftlichen Gestaltungsformen dieser Aufgaben beziehen. Schriftliche Äußerungen wie Aufsatz, Referat, Protokoll u. ä. sind in ihrer Anlage und in ihren Ergebnissen offen.

Man kann die Lernkontrolle hierbei nur verbessern, indem man gegenstands- und textgebundenen Aufgaben den Vorzug vor ganz offenen Formen gibt und die Arbeitsanweisungen präzisiert.

Fachspezifische Arbeitsgruppen müssen die Lernziele so genau wie möglich festlegen und Kriterien für die Lernkontrolle bzw. Beurteilung entwickeln. Dabei muß klassenübergreifende Auswertungsobjektivität angestrebt werden.

Gegenwärtig werden folgende Ansätze praktiziert:

1. Weg

Kategorie:

Kategorisierung der fachspezifischen Leistung (Bewertungskategorien repräsentieren die Lernziele)

Ausprägungsgrad:

quantitative Festlegung (Aufzählung der einer Kategorie zugehörigen Elemente + Gewichtung des jeweiligen Elements durch eine Punktzahl)

2. Weg

Kategorie:

Kategorisierung der fachspezifischen Leistung (Bewertungskategorien repräsentieren die Lernziele)

Ausprägungsgrad:

qualitative Festlegung (Einschätzung des Gewichts der jeweiligen Kategorie mittels Schätzskala, wobei die Punktgewichte definiert werden, z. B.:

Die beiden Wege belegen, daß die Subjektivität des Lehrers nicht aufgehoben, aber relativiert ist. Untersuchungen haben ergeben, daß sich die Abweichung im Bewertungsverhalten der Lehrer dann erheblich verringert, wenn sie ca. 4× pro Jahr gemeinsam bewerten.

4.1.5. Mündliche Lernkontrollen

Die bisherigen Ausführungen über die Meßinstrumente zur Erfassung der Lernprodukte bezogen sich auf schriftliche Verfahren der Lernkontrolle. Wenn sich bei schriftlichen Verfahren auch in der Regel die meisten Lernziele der Unterrichtsfächer abtesten lassen, so dürfen nichtschriftliche Dokumentationen des Lernproduktes nicht deshalb unterschlagen werden, weil sich die Lernkontrolle als schwierig erweist. In den Fremdsprachen sind z. B. die Aussprache und die Sprach- und Sprechfähigkeit (kommunikative Kompetenz) wesentliche Lernzielelemente. Sie lassen sich kaum angemessen schriftlich überprüfen.

Generell gelten die Gütekriterien auch als Bezugspunkte für mündliche Lernkontrollverfahren. Es ist kein Problem, klassenübergreifend die Aufgaben zu konstruieren, auf die die Schüler im Sinne der Lernziele mündlich zu reagieren haben. Auch lassen sich eindeutig die Bewertungskriterien (quantitativ oder qualitativ — s. Ausführungen zur Bewertung schriftlicher Gestaltungen) definieren, so daß sich die individuelle Lernleistung durch eine Punktzahl zum Ausdruck bringen läßt. Die Schwierigkeit liegt in dem Zeitaufwand, die mündliche Lernkontrollen, die für alle Schüler verbindlich sind, erfordern.

Kann die mündliche Lernkontrolle nicht klassenübergreifend erfolgen, ergeben sich besondere Probleme. Es dürfen nicht solche Fakten auftreten, daß am Ende eines Halbjahres für einen Schüler zwei Eintragungen vorliegen, für einen anderen gar keine. Um zu einer annähernden Gerechtigkeit zu kommen, müßte man Festlegungen treffen, z. B. in dem Sinne, daß jeder Lehrer von jedem Schüler im Laufe eines Halbjahres zwei Eintragungen über mündliche Lernprodukte gewinnen muß. Bei diesem Weg muß durch Festlegungen in der Fachkonferenz sichergestellt werden, daß die mündlichen Lernkontrollen, die der Lehrer individuell in Zeitintervallen durchführt, gleiches Schwierigkeitsniveau besitzen. Auch sollten die Bewertungskriterien einigermaßen definiert sein.

4.1.6. Nicht-verbale Lernkontrollen

Zu den Lernzielen des naturwissenschaftlichen Unterrichts gehört es, die Schüler praktische experimentelle Fertigkeiten zu lehren. Lernprodukte liegen in den ästhetischen Fächern in der Regel als Gestaltungsprodukte vor.

Lernergebnisse in diesen Bereichen werden durch nicht-verbale Verfahren festgestellt (Nicht-verbale Lernkontrollen). Für sie gelten generell die gleichen Bedingungen wie für die übrigen Lernkontrollen.

4.2. Schülerbeobachtung

Leistungsbewertung darf sich nicht in bloßer Leistungsbemessung erschöpfen; deshalb müssen sich weitere Verfahren anschließen bzw. parallel geschaltet sein, die die hinter der Schülerleistung stehende Schülerpersönlichkeit erfassen. Das heißt, die Leistungsbewertung muß auch darauf abzielen, die verschiedenen Faktoren und Variablen, von denen der Lernerfolg des Schülers abhängt, zu untersuchen.

Die direkte Beobachtung des Schülers durch den Lehrer bietet z. B. eine solche Möglichkeit. Die beobachteten Verhaltensweisen dürfen jedoch nicht in die Zensur (Note) einbezogen werden, sondern die Leistungsbewertung muß in objektivierter Notengebung und in differenzierter präziser Darlegung der Lernsituation des Schülers erfolgen.

In der Orientierungsstufe ist seit der Einführung 1971 der Versuch unternommen worden, zu einer Präzisierung der Schülerbeurteilung (Zeugnis, Gutachten am Ende der Klasse 6) zu gelangen. Zusätzlich zu der üblichen Form der Zensurenskala, die weitgehend durch Festlegung von Lernzielen und Testeinsatz objektiviert wurde, wurden bestimmte Beobachtungskategorien und -aspekte festgelegt, die sowohl Persönlichkeitsfaktoren des Schülers wie bestimmte Verhaltensweisen erfassen. Dabei wurden aus der Fülle der möglichen und auch wünschenswerterweise einzubeziehenden Faktoren zum Lernverhalten einige für den Lehrer relativ einfach zu beobachtende Beobachtungskategorien und -aspekte ausgewählt und einheitlich festgelegt. Sie berücksichtigen die wesentlichen Gesichtspunkte, die von einer reformierten Leistungsbewertung erwartet werden.

Mit den ausgewählten Beobachtungsaspekten wird ausschließlich eine pädagogische Absicht verfolgt. Sie sind nicht an den Kriterien für ein psychologisches Gutachten zu messen.

Neben der Vereinheitlichung der Beobachtungsaspekte trägt das festgelegte Beobachtungsschema auch zur Sensibilisierung für bisher nicht wahrgenommene Verhaltensweisen von Schülern bei, die u. U. erst durch den gezielten Beobachtungsauftrag in den Wahrnehmungshorizont des Beobachters gerückt werden.

Dabei muß bei der Unterrichtsplanung in den Fachkonferenzen eindeutig festgelegt werden, in welchem konkreten Schülerverhalten sich die Ausprägungsgrade der Beobachtungsaspekte zeigen.

Die Beobachtungsergebnisse dienen neben der Präzisierung der Schülerbeurteilung (im Zeugnis, Gutachten am Ende der 6. Klasse) der Diagnostik. In Absprache unter den Lehrern der betroffenen Schüler werden individuelle Hilfs- bzw. Erziehungsmaßnahmen eingeleitet oder bei bestimmten Ausfällen auch Fördermaßnahmen getroffen.

Zum anderen dienen sie der Prognose beim Abfassen der Gutachten am Ende der Klasse 6 (Schullaufbahnempfehlung) durch die Lehrer bzw. Klassen- oder Stufenkonferenz. Durch die Anwendung festgelegter vereinheitlichter Beobachtungsaspekte und bestimmter zugeordneter Ausprägungsgrade können dabei Beobachtungsdaten verschiedener Lehrer berücksichtigt werden und zu einer umfassenderen Verhaltensbeschreibung verarbeitet werden. Der Informationswert, die Zuverlässigkeit und auch die Vergleichbarkeit (auch zwischen verschiedenen Klassen und Schulen) der Lehrergutachten wird dadurch gesteigert.

Die Beratung der Eltern durch den Lehrer kann auf der Basis systematisch gesammelter Verhaltensdaten differenzierter und gezielter durchgeführt werden als auf Grund zufällig zusammengetragener Beobachtungen.

Eine fundierte systematische Verhaltensbeobachtung führt außerdem zu einer Versachlichung der Lehrer-Eltern-Beziehung und erleichtert die Erziehungsbemühungen erheblich. Die Schülerbeurtei-

lung (im Zeugnis, Gutachten am Ende der Klasse 6) seitens der Lehrer wird darüber hinaus ein- und durchsichtiger für die Eltern und schafft eine breitere Vertrauensbasis zwischen Lehrern und Eltern.

5. Schlußbemerkung

Da die Leistungsbewertung in der Orientierungsstufe grundsätzlich beide Komponenten einschließt — die objektivierte Notengebung zur Messung des Lernprodukts (Lernerfolgskontrolle) und die präzisierte differenzierte Bewertung des Lernverhaltens (Schülerbeobachtung) — sind zur Erläuterung und zum Verständnis der Zensuren immer mindestens auch Aussagen zu den Beobachtungsaspekten des Arbeitsverhaltens notwendig und müssen daher im Zeugnis ausgewiesen werden.

Für die Schullaufbahnempfehlung am Ende der Klasse 6 (Prognose) heißt es im Übergangserlaß vom 10. 1. 1974 (301-200/3-3/73): „Grundlage für das Eignungsgutachten sind die Beobachtungen und Leistungsergebnisse sowie Kontaktgespräche mit den Erziehungsberechtigten während der gesamten Orientierungsstufenzeit."

Sind die Zeugnisse während der Orientierungsstufenzeit jedoch Zwischenberichte über den jeweiligen „Lernzustand" — auf einen bestimmten Zeitraum der Orientierungsstufe bezogene Leistungsbewertungsinstrumente —, so müssen diese Zwischenberichte möglichst viele Teilfaktoren einbeziehen, die am Ende der Klasse 6 bei der Schülerbeurteilung und Schullaufbahnempfehlung berücksichtigt werden.

Die konsequente Folgerung aus den dargelegten Ausführungen wäre im Grunde ein völlig neuartig zu gestaltender „Lernzustandsbericht der Orientierungsstufe". Darin müßten sowohl Aussagen zu den Beobachtungskategorien als auch die Ergebnisse aus den produktbezogenen Lernkontrollen festgehalten werden. Da die Orientierungsstufe als Regelschule jedoch in ihren Möglichkeiten beschränkt ist, grundsätzliche Veränderungen durchzuführen — einmal aus Gründen der Belastbarkeit und zum anderen aus Gründen, die grundsätzlich für alle Schulformen geltende Bestimmungen betreffen —, ist zunächst der Versuch eines pragmatischen Ansatzes gemacht worden, wobei Daten des Arbeitsverhaltens (s. Beobachtungsbogen) in den Zwischenberichten (Zeugnissen) einbezogen worden sind.

Das heißt, um differenzierte Aussagen zur Leistungsbewertung machen zu können und damit die Schülerbeurteilung (im Zeugnis, Gutachten am Ende der Klasse 6) zu präzisieren, müssen die bei den einzelnen Fächern ausgewiesenen Noten im Zusammenhang mit den aufgeführten Aussagen zu den Beobachtungsaspekten gesehen werden.

Wenn ein verbessertes Verfahren der Lernkontrolle zuverlässigere Informationen über die Größe des Lernergebnisses liefert, können durch ihre Beachtung die notwendigen korrigierenden Maßnahmen ergriffen werden, ohne daß an sich eine Zensur nötig wird. Auch für die Lernmotivierung kann der Lehrende leicht auf die Zensur verzichten, und den Bericht während der Schulzeit gibt er viel angemessener in verbaler Form z. B. an Elternsprechtagen. Allein wegen der Prognosefunktion muß auch die Beurteilungspraxis verbessert werden.

Man muß aber erkennen, daß Leistungen nur einen begrenzten Voraussagewert haben. Allzu viele aktuelle Faktoren in der Entwicklung des Lernenden oder der Lernsituation wirken neben früheren Lernprozessen auf das neue Lernergebnis ein. Wird die Beurteilung nur in einer Zensur ausgedrückt, so können wesentliche Faktoren der Leistungsbewertung nur unzureichend und unvollkommen berücksichtigt werden bzw. sind nichtdurchschaubar in der Zensur erfaßt. Zensuren als Urteile über Leistungen verändern also die Leistungsbeurteilung und sind daher nie so zuverlässig, als daß sie die alleinige Grundlage von Prognosen sein könnten. Ihre Bedeutung wird aber dadurch erhöht, daß es nach den Absprachen über Lernziele auch zu einer Vereinheitlichung der lernzielbezogenen Beurteilungsmaßstäbe kommt.

Werden Urteile zu einem Gesamturteil zusammengefaßt, wie bei der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Klasse 6, wenn aus den vorliegenden Urteilen (Zeugnissen) der Orientierungsstufenzeit ein Gesamturteil zu bilden ist, so ist dieser Prozeß eine neue Urteilsbildung. Dabei müssen die einzelnen Zensuren als Faktoren gewichtet werden, wobei alle wesentlichen Teilfaktoren der Leistungsbewertung erneut zu berücksichtigen sind. Sie werden zu einem neuen Gesamturteil zusammengefaßt und dürfen nicht als arithmetisches Mittel aus den vorliegenden Zeugniszensuren mathematisch errechnet werden. Dabei wird das Gesamturteil vom arithmetischen Mittelwert der einzelnen Zeugniszensuren in einer Weise abweichen, die für das jeweilige Gewicht (den Wert) der einzelnen Zeugniszensuren charakteristisch ist.

Trotzdem kann sich die Schullaufbahnzuweisung am Ende der Orientierungsstufe nicht allein auf die Urteile über die gezeigten Leistungen stützen. Zu viele Faktoren werden in den Lernzielen der Fächer außer acht gelassen. Darum gründet sich das Gutachten auch auf Beobachtungen des Lehrenden in Bereichen, die über den Denk- und Arbeitsprozeß des Lernenden und sein soziales Verhalten Aufschluß geben. Auch für diese Beobachtungen, die ebenfalls in Form von Urteilen vorgelegt werden, gilt die Notwendigkeit der Objektivierung.

Erkennt man die Subjektivität dieser Beurteilungen und weist man jeden Versuch, sie als objektive Feststellungen bestimmter Qualitäten hinzustellen zurück, kann ihre Beachtung sehr nützlich sein. Sie erweitern die Basis für ein Gutachten, das ja auf der gleichen Qualitätsstufe steht, beträchtlich. Für die fördernden Maßnahmen, die sich während der Schulzeit an die Eintragungen anschließen, ist die Subjektivität von geringerer Bedeutung, da die Fördermaßnahmen in gleicher Weise festgelegt sind.

Anhang:

Orientierungsstufe

Literaturverzeichnis zu Leistungsbegriff — Leistungsbewertung — Leistungsmessung

Titel	Verfasser / Herausgeber	Verlag	Seite
Strukturplan für das Bildungswesen	Deutscher Bildungsrat	Klett, Stuttgart	38, 74/75, 78—90, 147—158, 280—282
Begabung und Lernen	Heinrich Roth	Klett	
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung	K. Ingenkamp (Hrsg.)	Beltz, Weinheim, 1971	
Objektivierte Leistungsmessung in der Schule (Reihe: Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform)	Gaude-Teschner	Diesterweg, Frankfurt	5—17, 37—41
Lehrer messen Leistung — Möglichkeiten, Grenzen, Entwicklung	Schriftenreihe der Landesregierung Schleswig-Holstein, Nr. 11		
Fachbereich: **Leistungsmessung** (Information Gesamtschule) LEI 2.2., Mai 1971	Hess. Institut für Lehrerfortbildung	Reinhardswaldschule, Fuldatal I/Kassel	
Möglichkeiten der Leistungsmessung durch Schultests, E IV 1006/01	Hess. Institut für Lehrerfortbildung	Reinhardswaldschule, Fuldatal I/Kassel	
Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen	Deutscher Bildungsrat	Klett, Stuttgart	
Schülerleistungen-Zensur	Dumke	Schroedel-Reihe, MK, LFB, (blau-weiß), 1973, Hannover	
Zensur und Zeugnis in der Schule	Ziegenspeck	Schroedel-Reihe, grau-orange, 1973, Hannover	
Leistungsbeurteilung in der Schule	Heller (Hrsg.)	1974, Heidelberg	
Lernziele und Programmierter Unterricht	Mager, R. F.	1965, Beltz, Weinheim	
Standardarbeiten-Verfahren zur Objektivierung der Notengebung	Wendeler, J.	1969, Beltz, Weinheim	

Englisch

Gliederung

1. Ziele des Englischunterrichts in der Orientierungsstufe
   1.1. Allgemeine Ziele
   1.2. Kognitive Ziele
   1.3. Pragmatisch-instrumentale Ziele
   1.4. Affektive Ziele
   1.5. Landes- und kulturkundliche Ziele
2. Sprachliche Inhalte
3. Zur Gestaltung des Lernprozesses
   3.1. Unterrichtsphasen/Leitlinie
   3.2. Einführungsphase (Vorkurs)
   3.3. Schriftbild
   3.4. Unterrichtssprache
4. Zur Differenzierung
5. Medien und Hilfsmittel
6. Lernkontrollen

1. Ziele des Englischunterrichts in der Orientierungsstufe

Die allgemeinen Ziele der Orientierungsstufe haben auch für das Fach Englisch Gültigkeit:

Die allgemeine Kommunikations- und Kontaktbereitschaft der Schüler soll gefördert werden.

Die Schüler sollen ermutigt werden, eigene Lösungswege zu finden und Transferleistungen zu vollbringen. Sie sollen sich eigene Ziele setzen und individuelle Arbeitsweisen entwickeln lernen.

Die Schüler sollen lernen, ihre eigene Lern- und Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen.

Sie sollen befähigt werden, bei der Entscheidung über ihre künftige Schullaufbahn mitzuwirken.

1.1. **Allgemeines Ziel des Englischunterrichts** ist es, die Schüler zu befähigen, in Situationen des Alltags entsprechend ihren noch begrenzten sprachlichen Fähigkeiten sinnvoll zu agieren und zu reagieren (kommunikative Kompetenz).

1.2. **Kognitive Ziele**

Die Schüler sollen angeleitet werden, einfache formale und funktionale Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, soweit ihr Abstraktionsvermögen dies zuläßt. Solche Erkenntnisse sollten dienende Funktion haben und nicht um ihrer selbst willen angestrebt werden, d. h. ohne Bezug auf die anzusteuernden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schüler sollten den Mechanismus der Übungen, Drills etc. durchschauen, um die erworbenen Strukturen sinnvoll transferieren zu können.

1.3. **Pragmatisch-instrumentale Ziele**

Die Schüler sollen in den vier Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben ausgebildet werden; ferner sollen sie zweckmäßige Lern- und Arbeitstechniken erwerben.

Hören und Sprechen werden auf dieser Stufe des Spracherwerbs im Mittelpunkt des Unterrichts stehen; es muß aber darauf hingewiesen werden, daß den rezeptiven Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen) größere Wichtigkeit zukommt, als ihnen bisher oft zugewiesen wurde.

1.4. **Affektive Ziele**

Die Schüler sollen die Bereitschaft entwickeln, die englische Sprache als Kommunikationsmittel zu akzeptieren und ihre Andersartigkeit anzuerkennen.

Der Englischunterricht sollte den Schülern Freude machen, so daß sie sich nicht nur wegen schulischer Leistungsanforderungen, sondern auch aus eigenem Interesse mit diesem Fach befassen und bereit sind, sich bietende Gelegenheiten zur praktischen Anwendung ihrer wachsenden fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zu nutzen.

1.5. **Landes- und kulturkundliche Ziele**

Die Schüler sollen sich von Klischeevorstellungen und Vorurteilen lösen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen.

Dabei ist nicht an einen systematischen Unterricht in Landeskunde gedacht.

2. Sprachliche Inhalte

Die sprachlichen Inhalte ergeben sich durch die Situationen und die Rollen, für die der Schüler eine kommunikative Kompetenz erwerben soll. Hinweise und Kriterien zur Aufstellung von Wort- und Strukturlisten müssen erarbeitet werden. Besonders im Hinblick auf eine qualitative Differenzierung können Wortschatzlisten nur dann sinnvoll sein, wenn sie Angaben über die Wörter machen, die aktiv bzw. passiv und mündlich bzw. schriftlich beherrscht werden sollen.

Der Schüler soll alle Lautzeichen passiv beherrschen, damit er selbständig mit Wörterverzeichnissen umgehen kann. (Anm.: Um Interferenzen mit dem Schriftbild zu vermeiden, sind die Lautzeichen einzeln einzuführen.)

Der Intonationsschulung sollte mindestens ebensoviel Gewicht zukommen wie der Artikulationsschulung.

Landeskundliche Inhalte lassen den Schüler Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des täglichen Lebens dort und hier erkennen. Systematik ist dabei nicht anzustreben. Klischeevorstellungen von „dem Engländer" als Typ sollten vermieden bzw. abgebaut werden.

3. Zur Gestaltung des Lernprozesses

3.1. **Unterrichtsphasen / Leitlinie**

Die Unterrichtseinheiten im Fremdsprachenunterricht gliedern sich in zwei Grobphasen, die sich häufig durchdringen:

die Phase des Spracherwerbs und
die Phase der Sprachanwendung.

Die Phase des Spracherwerbs ist durch folgende Ziele gekennzeichnet:

1. Erfassen der situativen Bedeutsamkeit eines Ausdrucksmittels (rezeptiv).
2. Erarbeiten von Ausdrucksmitteln zur aktiven situationsgebundenen Mitarbeit (imitativ).
3. Mündliches und schriftliches Festigen der Ausdrucksmittel (aktiv-reproduktiv).

Die Phase des Spracherwerbs erfüllt eine Doppelfunktion: Einerseits ist sie autonome Lernstufe, die entscheidend zur Verfügbarkeit des neuen Sprachmaterials beiträgt; andererseits hat sie vermittelnden Charakter, da sie Hilfsdienste bei der Vorbereitung der Phase der Sprachanwendung leistet.

Die Phase der Sprachanwendung hat die folgende Strukturierung:

1. Informationsentnahme in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen (Texte, Dialoge, Hörszenen).
2. Verarbeiten der Informationen und Reproduktion in mündlicher und/oder schriftlicher Form.
3. Freie Anwendung der gelernten und automatisierten Sprachmittel in neuen Situationen (mündlicher und schriftlicher Transfer).
4. Anwendung in Tests (siehe auch „Lernzielkontrollen"!)

Die sprachlichen Teilsysteme, die in der Phase des Spracherwerbs isoliert voneinander gelernt werden (Minimalsituationen), sind in der Phase der Sprachanwendung dichter und komplexer gefügt.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung der Fähigkeit, sich in Transfersituationen angemessen zu verhalten — nicht aber eine grammatikalische Systematisierung und Kategorienbildung.

Diese „Leitlinie" soll kein starres Schema sein, sondern dem Lehrer helfen, den didaktischen Ort seiner unterrichtlichen Maßnahmen zu bestimmen und die geeigneten methodischen Mittel zu finden. (Siehe auch „Medien und Hilfsmittel"!)

3.2. **Einführungsphase (Vorkurse)**

Für den Beginn des Englischunterrichts in Klasse 5 wird eine Einführungsphase von 1—2 Wochen empfohlen, in der die Schüler unabhängig vom Lehr-

werk an die fremde Sprache und an die unterrichtlichen Verfahren zum Erwerb dieser Sprache gewöhnt werden.

Ausgangssituation ist die unmittelbare Umwelt der Schüler (Klassenraum), aus der sich die ersten natürlichen Sprechanlässe ergeben: Begrüßung, Benennung, Aufträge, Fragen und Antworten usw. Hierbei lernen sie einen Teil der Unterrichtsphraseologie und -verfahren kennen: Lautdiskriminierung, imitierendes Nachsprechen, Gestik und Mimik als Hilfsmittel zum Verstehen fremdsprachlicher Wörter und Strukturen, usw.

Ein phonetischer Vorkurs ist in jedem Falle abzulehnen.

Die Orientierungsstufe wird sich in zunehmendem Maße auf jene Schüler einstellen müssen, die Früh-englisch-Kenntnisse aus dem Primarbereich mitbringen.

Zur Fortführung des Englischunterrichts dieser Schüler sind besondere schulorganisatorische Maßnahmen zu treffen.

Außerdem ergeben sich methodisch-didaktische Konsequenzen, z. B. für die Entwicklung und Modifizierung von Lehrwerken.

3.3. Schriftbild

Das Schriftbild sollte schon während der Einführungsphase mit einbezogen werden. Ein Zurückhalten des Schriftbildes fördert beim Schüler falsche Visualisierung des fremdsprachlichen Klangbildes, die sich verfestigen und zu Rechtschreibschwierigkeiten führen kann (vgl. Lit.). Während des gesamten Lehrgangs in der Orientierungsstufe sollte in den Phasen der mündlichen Übungstätigkeit das Schriftbild als visuelle Stütze einbezogen werden, wann immer dies sinnvoll erscheint.

Angaben und Hinweise darüber, ob und in welchem Umfang orthographische Fertigkeiten bei den Schülern auszubilden sind, müssen noch erarbeitet werden.

Es ist anzustreben, daß der in der Orientierungsstufe erarbeitete aktive Wortschatz auch orthographisch beherrscht wird.

3.4. Unterrichtssprache

Unterrichtssprache ist grundsätzlich Englisch. Das Prinzip der Einsprachigkeit sollte aber nicht als starres Dogma zu unnatürlichen Situationen führen, die das Erreichen der Ziele des Sprachunterrichts be- oder verhindern können.

Wo die Benutzung der Muttersprache eindeutig vorteilhafter ist, sollte sie als legitimes Mittel v o m L e h r e r bewußt eingesetzt werden. Das wird insbesondere der Fall sein

1. bei der raschen und präzisen Bedeutungserhellung neuer, einsprachig schwer zu semantisierender Wörter, um dadurch mehr Zeit für ausführliche Übungsphasen zu gewinnen;
2. bei der Analyse schwierigerer grammatischer Zusammenhänge (nur hierbei benutzen dann auch die S c h ü l e r die Muttersprache) und
3. in zweisprachigen Übungen zu Punkten, an denen die kontrastive Linguistik besondere Lernschwierigkeiten aufgedeckt hat.

Die Anerkennung der Muttersprache als eines wertvollen und legitimen Hilfsmittels in bestimmten, klar definierten Teilbereichen bringt die Gefahr mit sich, als „Aufweichung" eines bisher uneingeschränkt gültigen Prinzips mißverstanden zu werden und könnte deshalb zu einer unkontrollierten Anwendung der Muttersprache in anderen Bereichen des Englischunterrichts führen. Das ist entschieden abzulehnen.

4. Zur Differenzierung

Die allgemeinen Ziele der Orientierungsstufe — optimale Leistungsförderung jedes einzelnen Schülers, Chancengerechtigkeit, Sozialintegration — erfordern auch für den Fremdsprachenunterricht differenzierende Unterrichtsformen.

Im i n h a l t l i c h e n Bereich bedeutet das:

1. Gliederung der Inhalte in Fundamentum und Addita (siehe Definitionen der beiden Begriffe im Papier DIFFERENZIERUNG);
2. Formulierung des Fundamentums in Grob- und Feinlernziele; die Feinlernziele gegliedert nach angestrebter Sprachfertigkeit (nach Taxonomiestufen).

Im o r g a n i s a t o r i s c h e n Bereich bieten sich zwei Grundmodelle an:

1. Flexible Differenzierung (siehe Papier DIFFERENZIERUNG);
2. Differenzierung in Fachleistungskurse. D. h.: Im ersten Halbjahr der Klasse 5 wird im heterogenen Klassenverband unterrichtet. Binnendifferenzierende Maßnahmen werden dabei erforderlich sein.

Nicht vor Beginn des zweiten Halbjahres der Klasse 5 setzt eine äußere Differenzierung ein: Kurs B (Fundamentum) und Kurs A (Fundamentum mit erhöhter Sprachfertigkeit). Außerdem werden Addita angeboten. Am Ende der Klasse 5 erfolgt in der Regel eine weitere Aufgliederung der Kurse in A_1, A_2, A_3, A_4 („Feindifferenzierung").

Ob eine Feindifferenzierung überhaupt erforderlich ist, muß nach den jeweiligen Gegebenheiten von der Fachkonferenz entschieden werden.

In diesem Zusammenhang soll ausdrücklich auf die Gefahren hingewiesen werden, die sich bei der Einrichtung von Kursen mit ausschließlich leistungsschwachen Schülern ergeben: Motivationsmangel, Disziplinschwierigkeiten usw. Im sprachlichen Bereich fehlen einer solchen homogenen Gruppe Leitbilder, so daß der vorhandene Zustand eher zementiert als überwunden wird. Außerdem sollte auch hier der Aspekt der Sozialintegration beachtet werden.

Zuweisungskriterien für die einzelnen Lerngruppen müssen erarbeitet werden. Lehrwerke haben sich künftig darauf zu beziehen; sie müssen die Lernziele differenziert und präzise ausweisen.

Bei der Differenzierung in Fachleistungskurse muß die Durchlässigkeit mindestens bis Ende des ersten Halbjahres der Klasse 6 gegeben sein.

Im zweiten Halbjahr der Klasse 6 werden sich die Kurse zunehmend voneinander unterscheiden. Am Ende des Schuljahres wird jeder Schüler ein bestimmtes fachspezifisches Leistungsprofil erreicht haben. Dieses Profil soll vom Lehrer bei der Empfehlung für die Schullaufbahn berücksichtigt werden.

Übergänge von der einen zur anderen Lerngruppe erfolgen in bestimmten Abständen; in Einzelfällen kann die Veränderung jederzeit vorgenommen werden.

Um die Förder- und Übergangsmaßnahmen effektiv werden zu lassen, sind häufige Beratungen der Fachkonferenz erforderlich.

Schüler und Eltern sind rechtzeitig mit den Zielen und Verfahren der Differenzierung vertraut zu machen. Entscheidungen trifft die Fachkonferenz. Schüler und Eltern sollen an den Entscheidungen beratend beteiligt werden.

5. Medien und Hilfsmittel

Unter Medien und Hilfsmitteln werden alle Materialien und Vorrichtungen verstanden, die der Übermittlung von Unterrichtsinhalten sprachlicher und sachlicher Art und ihrer Veranschaulichung dienen. Sie übernehmen als integrierte Bestandteile des Englisch-Unterrichts in der Orientierungsstufe feste didaktische und methodische Funktionen im Ablauf des geplanten Unterrichts. Dazu ist erforderlich, daß das jeweilige Medium bei der Planung seinen festen didaktischen Ort erhält. In den zukünftigen Rahmenlehrplänen ist festzulegen,

— aus welchen Gründen,
— bei welcher Aufgabenstellung,
— zu welchem Zweck und Ziel,
— mit welcher Steuerungsintensität

das jeweilige Medium einzusetzen ist.

Es ist anzustreben, daß auch die Orientierungsstufe mit einem Fremdsprachentrakt ausgestattet wird. Dieser enthält mehrere Fachräume mit folgender Ausstattung:

Tonbandgerät mit Mikrofon
(ggf. Kassettenrecorder)
Plattenspieler
Tageslichtprojektor
Diaprojektor m. entsprechender Projektionsfläche
Magnettafel mit entsprechenden Haftelementen
Stecktafeln (Kork- oder Dämmplatten)
Schülerhandbücherei

Wenn Medien und Hilfsmittel integrierte Bestandteile des Unterrichts sein sollen, so ist dafür Sorge zu tragen, daß insbesondere die Materialien (Software: Filme, Dias, Tonbänder, Transparente u. a.) jederzeit verfügbar und auch einsatzbereit sind. Dazu ist es notwendig, daß eine Archivierung in Mediotheken erfolgt.

6. Lernkontrollen

Wie in allen anderen Fächern muß auch im Englischunterricht darauf geachtet werden, daß Lernkontrollen sich nicht ausschließlich auf die Lernziele soeben abgeschlossener Unterrichtssequenzen beziehen, sondern auch Aussagen über das ermöglichen, was schon seit längerem Lernbesitz des Schülers sein sollte.

Das setzt voraus, daß wiederholende Übungen systematisch in den Unterricht eingefügt werden.

Schriftliche Lernkontrollen

1. Aufgaben mit gebundener Aufgabenbeantwortung (Tests):

Für die Bereiche Hörverständnis, Leseverständnis, aktiver Wortschatz, passiver Wortschatz, Strukturverständnis, Rechtschreibung sind Tests einzusetzen.

2. Aufgaben mit freier Aufgabenbeantwortung:

Sprachliche Äußerungen im Zusammenhang (produktiv, kreativ) sind ein wesentlicher Bestandteil des Englischunterrichts, obwohl sie nur in Grenzen objektiv auswertbar sind, der Ermessensspielraum des Beurteilers also größer ist als z. B. bei Tests.

Dazu gehören u. a. Briefe, Dialoge, freie Äußerungen zu einem Bild, Redestrategien (giving/seeking information, agreement, disagreement).

Mündliche Lernkontrollen

Aus den Zielen des Englischunterrichts in der Orientierungsstufe ergibt sich, daß den mündlichen Leistungen der Schüler mindestens ebenso große Bedeutung zukommt wie den schriftlichen.

Da man nicht ohne weiteres davon ausgehen kann, daß die schriftlichen Leistungen eines Schülers verläßliche Rückschlüsse auf seine mündliche Kompetenz zulassen, folgt hieraus die Notwendigkeit, mündliche Sprachfertigkeit gezielt zu überprüfen und zu bewerten.

Dies wird nur in Ausnahmefällen (Sprachlabor-Prüfung) bei allen Schülern einer Klasse oder eines Kurses gleichzeitig geschehen können; allerdings könnte auf diese Weise noch am ehesten eine Objektivierung der Prüfung erreicht werden.

Im allgemeinen wird sich der Lehrer damit begnügen müssen, die mündlichen Leistungen aller Schüler im Laufe des Schuljahres immer wieder zu prüfen, zu bewerten und schriftlich festzuhalten („continuous assessment").

Unanfechtbare Objektivität wird hierbei nicht zu erreichen sein, aber der Lehrer kann die Kriterien offenlegen, nach denen er mündliche Leistungen beurteilt.

Dabei wird er nicht nur die Kriterien der sprachlichen Korrektheit (z. B. grammatical accuracy, appropriate vocabulary, idiomatic naturalness, pronunciation, intonation, stress) berücksichtigen, sondern auch die Frage, inwieweit eine sprachliche Äußerung einer bestimmten Kommunikationssituation angemessen ist, sowie kommunikationsrelevante Aspekte wie inleggibility, fluency, readiness of response etc.

Ein besonderer „Beobachtungsbogen für mündliche Leistungen" kann ihm gegebenenfalls bei dieser Aufgabe helfen. —

Deutsch

Gliederung

I Allgemeine Konzeption des Faches
1. Aufgabe des Deutschunterrichts
2. Lernprozesse mit dem Ziel, sprachliche Fähigkeiten zu erweitern
3. Lernprozesse mit dem Ziel, sprachliche Fertigkeiten zu erweitern
4. Zusammenfassung
5. Auswirkungen auf die Gliederung in Lernbereiche

II Darstellung der Lernbereiche
1. Sprachliche Übung
2. Umgang mit Texten
3. Reflexion über Sprache

III Zur Lernkontrolle im Deutschunterricht

I Allgemeine Konzeption des Faches

Das Fach „Deutsch" orientiert sich als „eigensprachlicher Unterricht" an

- den sprachrelevanten Verhaltenskategorien
  - — Hören
  - — Sprechen
  - — Sehen
  - — Lesen
  - — Schreiben
  - — Verstehen
- den pädagogischen und bildungspolitischen Vorgaben
  - — für den Auftrag der Schule insgesamt
  - — für die Zielsetzung des Sekundarbereichs I, insbesondere der der Orientierungsstufe
- den Bezugswissenschaften
  - — Sprachwissenschaften
  - — Literaturwissenschaften
  - — Informationstheorie
  - — Kommunikationstheorie
  - — Erziehungswissenschaften
- den Ergebnissen der
  - — Sprachphilosophie
  - — Erkenntnistheorie
  - — Wissenschaftstheorie
  - — Soziologie
  - — Politologie
  - — Psychologie

Der zentrale Lerngegenstand des Deutschunterrichts ist die Sprache. Durch sie teilt sich der einzelne dem anderen Menschen oder Gruppen von Menschen mit. Damit ist sie Grundlage für das Handeln des einzelnen und sein Wirken in der Gesellschaft.

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten (Sprachkompetenz) und Fertigkeiten (Sprachperformanz) des Schülers zu erweitern.

Die diesem Ziel dienenden Lernprozesse müssen nach Möglichkeit von tatsächlichen Anlässen ausgehen, weil dadurch am ehesten kognitive, affektive und instrumentale Lernziele erreicht werden können.

Der Schüler wird dann auch die Notwendigkeit der Lernprozesse einsehen, die auf Kommunikation zielen.

Kommunikation im Deutschunterricht bedeutet den Austausch sprachlicher Informationen zwischen einem Sprecher (Sender) und einem Hörer (Empfänger) über ein Objekt. Ein solcher Informationsaustausch bedient sich verschiedener Mittel:

- — der gesprochenen Sprache
- — der geschriebenen Sprache
- — der gedachten Sprache (Identität von Sender und Empfänger)
- — der nichtverbalen Sprache wie Gestik, Mimik, bildhafte Zeichen (Piktogramme) und Zeichensprache

Sie stellen unterschiedliche Formen der Verschlüsselung (Enkodierung) dar, die zwischen den Kommunikationspartnern vereinbart sein müssen, um verstanden bzw. auf ihren Informationsgehalt hin entschlüsselt (Dekodierung) werden zu können.

Wir unterscheiden drei Arten der Kommunikation:

- — die sprachliche Auseinandersetzung eines einzelnen mit einem Objekt, wobei Sender und Empfänger personengleich sind (intrapersonale Kommunikation)
- — den Austausch von Informationen zwischen Mitgliedern einer Gruppe und zwischen Gruppen (Gruppenkommunikation)
- — die rezeptive Aufnahme von Informationen durch eine große Zahl von Empfängern, weitgehend ohne Möglichkeit aktiver Teilnahme (Massenkommunikation)

Dieser Deutschunterricht soll die Schüler befähigen, sich entsprechend der jeweiligen Situation sprachlich rezeptiv oder produktiv zu verhalten. Dieses Verhalten kann sowohl situationskritisch (situationsdisparat) als auch situationsentsprechend (situationsadäquat) sein.

Voraussetzung für angemessenes Verhalten sind

1. Lernprozesse, die das Ziel haben, über die Rezeption, Verarbeitung und Interpretation von Informationen sprachliche Fähigkeiten zu erweitern:

— **Erweiterung der Hörfähigkeit.** Sie umfaßt den Wahrnehmungsbereich akustischer Signale wie Stimmlage, Redetempo, Intonation und Artikulation. Sie zielt auf genaues Zuhörenkönnen zur Informationsentnahme.

— **Erweiterung der Sprechfähigkeit.** Sie zielt auf die Fähigkeit zur normgerechten Artikulation von Sprache, die Erweiterung des Wortschatzes und die Einhaltung von Regeln des mündlichen Sprachgebrauchs in der Kommunikation.

— **Erweiterung der Sehfähigkeit.** Sie umfaßt den Wahrnehmungsbereich optischer Signale wie Farbe, Form und Bewegung. Sie zielt auf genaues Hinsehen und Beobachten, um den situativen Kommunikationsanlaß aus der optischen Gesamtstruktur herauslösen zu können.

— **Erweiterung der Lesefähigkeit.** Sie gewährleistet, daß überlieferte Schriftsysteme unserer Sprachgemeinschaft sinnentsprechend erfaßt und Informationen aus Texten entnommen werden.

— **Erweiterung der Schreibfähigkeit.** Sie gewährleistet die schriftliche Mitteilung von Informationen, wobei bestimmte Normen in der Übertragung von Lauten und Schriftzeichen eingehalten werden müssen.

— **Erweiterung der Verstehensfähigkeit.** Hören, Sprechen, Sehen, Lesen und Schreiben sind nicht getrennt aufzufassen. Auf der Grundlage der Verstehensfähigkeit werden sie aufeinander bezogen und schlüsseln so auch schwierige Kommunikationssituationen auf. Hierbei wird vom Schüler ein hohes Maß an Anpassungsbereitschaft an vereinbarte Normen erwartet.

2. Lernprozesse, die das Ziel haben, über Produktion, Aufarbeitung und Wiedergabe von Informationen sprachliche Fertigkeiten zu erweitern, die situations- und adressatbezogen sind und von Interessen oder Bedürfnissen hergeleitet werden:

— **Erweiterung der Hörfertigkeit.** Sie zielt auf ein vorwiegend auswählendes Zuhören zur Unterstützung der eigenen, subjektiven Interessenlage und Argumentation.

— **Erweiterung der Sprechfertigkeit.** Sie bedeutet, daß gelernt wird, sich der jeweiligen Kommunikationssituation entsprechend auszudrücken und sich auf den Adressaten einzustellen.

— **Erweiterung der Sehfertigkeit.** Hier geht es besonders um das Erkennen auch der affektiven Strukturen von Mimik und Gestik, die die rein sprachliche Information um zusätzliche Persönlichkeitsmerkmale erweitern und dadurch Gelegenheit geben, um so gezielter auf die Kommunikationspartner reagieren und einwirken zu können.

— **Erweiterung der Lesefertigkeit.** Sie umfaßt das gezielte Herauslesen von Informationen — womöglich auch unter konkret umgrenztem Gesichtspunkt — aus einem komplexen Textzusammenhang, die Freude am Lesen und das interpretierende Vorlesen.

— **Erweiterung der Schreibfertigkeit.** Unter Schreibfertigkeit versteht man einmal den Ablauf des Schreibvorgangs, der gekennzeichnet ist durch Tempo, Rhythmik und Schriftbild, zum anderen die schriftliche Mitteilung als eine aktive Form der Kommunikation.

— **Erweiterung der Verstehensfertigkeit.** Die zuvor aufgeführten Fertigkeiten werden gesteuert durch Lernprozesse, die die Verstehensfertigkeit erweitern. Mit ihrer Hilfe erschließt sich der Schüler die verschiedenen Kommunikations-

situationen. Will er sprachproduktiv handeln, so muß er sich auf den Kommunikationspartner einstellen, aber auch die Normen erkennen können, die seine Umwelt bestimmen. Er muß die Sprachgewohnheiten seines Partners berücksichtigen, ebenso wie seine Meinungen, Gewohnheiten, Stimmungen, ideologischen Positionen, sozialen Bindungen, Interessen, Absichten, Erfahrungen, seine Intelligenz und Entwicklung. Umweltbezogene Kommunikation bezieht neben dem Kommunikationspartner die Kenntnis von Normen, Gesetzen, Grundsätzen, Übereinkünften, Überlieferungen, Trends und Perspektiven sowie gruppendynamische Abläufe mit ein.

Die aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten dürfen nicht isoliert betrachtet werden; und die sich aus ihnen ableitenden Lernbereiche für den Deutschunterricht sind in den einzelnen Unterrichtsverläufen gegeneinander mehr oder weniger durchlässig. Jede Reflexion über Sprache und die mit Sprache verbundenen Verhaltensweisen („Analyse") bedeutet gleichzeitig auch die Produktion von Sprache, denn Sprache wird hier zum Mittel, Gedanken und Situationen zu erfassen und mitteilbar zu machen. Jede Mitteilung von Gedanken („Synthese") bedeutet wiederum die Auswahl einer Verhaltensmöglichkeit aus verschiedenen, wobei eine bestimmte Situation berücksichtigt werden muß.

Die Sprachfertigkeit, die sich auf der Grundlage der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und der richtigen Einstellung auf Situationen verwirklicht, kann die Umwelt als „Empfänger von Informationen" veranlassen, sich dem „Sender" mehr oder weniger anzupassen. Sprachliche Aktivität heißt aber auch Einbeziehung von Umweltreaktionen und -normen, also auch Anpassung des Sprachhandelnden an die Umwelt. Dieser gegenseitige Anpassungsprozeß ist wesentliche Bedingung für die Verständigung zwischen Menschen.

So bietet sich besonders im kommunikationsbezogenen Deutschunterricht die Chance, die entscheidende Zielsetzung der Orientierungsstufe „soziale Integration" und „Förderung der individuellen Identität" verwirklichen zu helfen.

Versucht man, die Ziele des kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts bestmöglich zu erreichen, so muß der Klassenverband beibehalten werden. Die Tatsache, daß in jeder Klasse eine unterschiedliche (heterogene) Gruppierung der Schüler gegeben ist, wirkt sich für den Lernprozeß a l l e r Schüler fördernd aus. Da in gleichartigen (homogenen) Gruppierungen der Schüler Kommunikation nur unter besonderen Bedingungen stattfindet, können die Absichten des Deutschunterrichts hier nur teilweise erreicht werden. Untersuchungen haben bewiesen, daß der Abbau von Sprach- und damit auch Sozialbarrieren zwischen gesellschaftlichen Gruppen in homogenen Lerngruppen kaum gewährleistet ist. Äußere Differenzierung findet daher grundsätzlich nicht statt. Im Falle besonderer Schwierigkeiten einzelner Schüler in Teilbereichen des Deutschunterrichts, die nur auf Kosten der anderen Schüler der Klasse behoben werden könnten, sollten „Förderkurse auf Zeit" eingerichtet werden. Einweisung in Förderkurse ist nur auf Grund genauer Beobachtung und Diagnose sinnvoll. Dagegen entspricht besonders die innere Differenzierung der beschriebenen Konzeption des Deutschunterrichts, da hier sowohl soziales Lernen als auch individuelle Förderung ermöglicht werden. Das setzt eine Vielfalt von differenzierenden unterrichtlichen Organisationsformen voraus, die durch den Wechsel in der Gruppenzusammensetzung ständig neue kommunikative Situationen schaffen. Auf dieser Grundlage ist die optimale Übertragung von Erlerntem (Transferleistung) auf neue kommunikative Situationen zu vollziehen.

Auf eine komprimierte Formel gebracht, läßt sich abschließend die allgemeine Konzeption des Faches wie folgt beschreiben:

Oberstes Lernziel ist die Erweiterung der Sprachfähigkeit und der Sprachfertigkeit. Die dahinzielenden Lernprozesse müssen sorgfältig geplant und methodisch aufgebaut werden. Auf die allgemeine Zielsetzung der Schulstufe bezogen kommt es darauf an, den Bedürfnissen, Wünschen und Interessen der Schüler einerseits und den Anforderungen der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten andererseits zu entsprechen. So verstanden trägt der Begriff der Kommunikation mit dazu bei, die als Begriffe zunächst leeren pädagogischen und bildungspolitischen Formeln wie „Emanzipation", „soziale Interaktion", „Chancengleichheit", „Partizipation" und „individuelle Förderung" durch den Unterricht in Verhaltensweisen umzusetzen. Die mit dem Begriff der Kommunikation verknüpften Verhaltensweisen sind durch zufällige, also weder geplante noch methodisch aufgebaute Lernprozesse, wie sie außerhalb der Schule die Regel sind, nicht zu erreichen. Es wäre aber nicht angebracht, aus dieser Einsicht heraus falsche Verhaltensweisen, sozusagen abstrakt oder gar in Form eines Trainings von Begriffen und Normen anzustreben; denn sie haben ihren Wert nur in dem ständigen Bezug auf die sprachliche Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die Schüler sollen am Kommunikationsprozeß auf allen Ebenen als Sender wie als Empfänger aktiv teilnehmen. Sie sollen sich ebenso mit anderen Menschen wie mit Sachbezügen sprachlich auseinandersetzen können und sollen lernen, auch die Wirkungen der eigenen Sprache zu erfahren und einzuschätzen.

Legt man diese Lernziele zugrunde, so ist es problematisch, im Deutschunterricht die herkömmlichen Lernbereichsgliederungen beizubehalten. Kommunikation als Ganzes vollzieht sich nicht in voneinander getrennten Lernbereichen, sondern sie verlangt geradezu das Aufeinanderbezogensein und das Zusammenwirken der nur im Sinne einer theoretischen Gliederung getrennt beschriebenen Lernbereiche.

Die in den „Vorläufigen Handreichungen" aufgeführten Lernbereiche

— Umgang mit Hilfsmitteln (Entlastungstechniken)
— Grundformen der Kommunikation
— Umgang mit Texten
— Rechtschreibung
— Sprachbetrachtung

trugen diesem Anliegen bereits Rechnung. Dennoch haben sie nicht verhindern können — das hat die Praxis gezeigt —, daß Lerninhalte vereinzelt wurden. Statt komplexe Kommunikationssituationen zu organisieren, wurden zum Teil

— „Literarische Erziehung"
— „Mündlicher Sprachgebrauch"
— „Grammatik"
— „Aufsatzerziehung"
— „Rechtschreibung"

nebeneinander erteilt.

Eine Verringerung der Anzahl der Lernbereiche kann unseres Erachtens dazu beitragen, den kommunikativen Ansatz der Lernbereichsgliederung besser zu verwirklichen.

Wir gehen von folgenden Lernbereichen aus:

1. **Sprachliche Übung.** Darunter verstehen wir Lernprozesse für sprachliches Verhalten in verschiedenen Sprechsituationen sowie zur Anwendung von Normen der gesprochenen und geschriebenen Sprache.
2. **Umgang mit Texten.** Darunter verstehen wir die Analyse und Produktion von literarästhetischen und literarpragmatischen Texten sowie das Erlernen der Informationsentnahme und -weitergabe.
3. **Reflexion über Sprache.** Darunter verstehen wir die Betrachtung von Sprache bzw. Kommunikationssituationen und -formen unter linguistischem Aspekt.

Diese Verringerung auf drei Lernbereiche bedeutet keine Einschränkung des Lernangebots, im Gegenteil: die zielstrebige Verwirklichung des kommu-

nikativen Deutschunterrichts bedeutet eine Erweiterung. Dabei wird eine ständige Überprüfung und Erneuerung der Inhalte notwendig sein. Das Ineinandergreifen dieser Lernbereiche für einzelne Lernprozesse soll verhindern, daß kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten auf zu enge Anwendungsfelder ausgerichtet sind und Möglichkeiten des Transfers eingeschränkt werden.

Deutschunterricht

Sprachliche Übung	Umgang mit Texten	Reflexion über Sprache
← Umgang mit Hilfsmitteln Entlastungstechniken →		
Das Üben sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Sprechsituationen Das Üben von Normen der gesprochenen Sprache — grammatisch richtiges Sprechen — lautreines Sprechen	Grundformen der Kommunikation — Informationen geben und einholen — Argumentieren — Interessen erkennen und äußern — Erzählen — Berichten — Beschreiben — Appellieren — Interpretierendes Lesen	Grundformen der Kommunikation — Kommunikationssituationen — Sprachverwendungsformen
	Sprachliche Strukturelemente und deren Funktion in rezipierten Texten und für die Produktion von Texten	Sprachliche Strukturen und deren Funktion
Das Üben von Normen der Schriftsprache — spezifische Textsorten — Rechtschreibung	Teilbereiche der Rechtschreibung (bei der Produktion von Texten)	Teilbereiche der Rechtschreibung und Zeichensetzung

II Darstellung der Lernbereiche

Es sei vorweg bemerkt, daß die Darstellung der Lernbereiche in diesem Positionspapier vorwiegend unter lernzielorientiertem Aspekt erfolgt. Der methodenorientierte Aspekt wird ebenso wie inhaltliche Mindestanforderungen in den Rahmenrichtlinien deutlicher darzustellen sein.

1. Sprachliche Übung

Der Lernbereich „Sprachliche Übung" gliedert sich in drei Teilbereiche:

- Das Üben sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Sprechsituationen
- Das Üben von Normen der gesprochenen Sprache
  — grammatisch richtiges Sprechen
  — lautreines Sprechen
- Das Üben von Normen der Schriftsprache
  — spezifische Textsorten
  — Rechtschreibung

Diese Gliederung in drei Teilbereiche hat nur systematischen Wert. In der Praxis wird es kaum eine Trennung geben können.

Das Üben sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Sprechsituationen

Wenn als allgemeines Lernziel des Deutschunterrichts die Erweiterung der Sprachfähigkeit (Sprachkompetenz) und Sprachfertigkeit (Sprachperformanz) gesetzt ist, kommt dem Üben in verschiedenen Sprechsituationen eine wichtige Rolle zu. Der Situation, in der sich Kommunikation vollzieht, und den Faktoren, die diese Situation bedingen, muß eine zentrale Bedeutung beigemessen werden.

Unter zwei verschiedenen Voraussetzungen können Kommunikationssituationen in den Unterricht hineingetragen werden:

die Schülerwirklichkeit bietet Sprachhandlungsanlässe (Mitteilungsbedürfnis, Konflikte innerhalb der Schülergruppen, Probleme, die sich aus Spannungen zur Umwelt ergeben).

durch Rollenspiele werden fiktive Situationen geschaffen, in die sich Schüler handelnd hineinversetzen (Reaktionen der Eltern auf eine schlechte Zensur, Streit zwischen Vermieter und Mieter, Kaufhausgespräche, Ausverkauf, Schüler und Lehrer in unterschiedlichen Situationen).

Die Gefahr der typisierenden, verzerrenden Darstellung kann durch Gegenüberstellung verschiedener Lösungsmöglichkeiten, durch bewußte Verfremdung übernommener Rollen oder durch genau festgelegte Rollenversionen vermieden werden.

Im Lernbereich „Sprachliche Übung" müssen dem Schüler solche Situationen eröffnet werden, in denen er sich mit Problemen auseinandersetzen muß, die sich aus seiner gegenwärtigen Lage ergeben. Die Situationen müssen ihm darüber hinaus die Möglichkeit bieten, Erfahrungen zu sammeln und Verhaltensstrategien zu entwerfen, mit denen er zukünftige Situationen bewältigen kann.

Deutschunterricht, der sich an Kommunikationssituationen orientiert, schließt Frontalunterricht weitgehend aus und fordert die Hereinnahme von Organisationsformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräch. Einmal ist es dadurch mehreren Kindern möglich, gleichzeitig zu Wort zu kommen, und zum anderen entspricht das abwechselnde Sich-behaupten-müssen in immer wieder unterschiedlich zusammengesetzten heterogenen oder auch homogenen Kleingruppen der gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeit. Bewertungsmaßstab für Sprachleistungen der Schüler in einem solchen Unterricht kann nicht mehr ausschließlich die Sprachrichtigkeit im Sinne der „Hochsprache" sein. Als neues Bewertungskriterium bietet sich die kommunikative Leistung in der konkreten Situation an, die der Schüler unmittelbar selbst erfährt.

Der Teilbereich „Üben sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Sprechsituatioen" befaßt sich mit Kommunikationssituationen wie z. B.

— ein Gespräch führen
— Informationen geben und einholen
— Argumentieren
— Interessen und Bedürfnisse erkennen und äußern

— Erzählen
— Berichten
— Beschreiben
— Appellieren

Das Üben von Normen der gesprochenen Sprache

Jedes Sprachsystem unterliegt Normen, die für die Anwendung des Systems verbindlich sind. So hat die „Hochsprache" Normen für „richtiges" Sprechen. Diese Normen sind für die Dauer der Verabredung statisch. Wenn wir als eines der Hauptziele des Deutschunterrichts den Ausbau der Sprachkompetenz in Hinblick auf sprachliche Kommunikationskompetenz ansehen, dann können wir nicht allein von den Normen der „Hochsprache" ausgehen. Wir müssen darüber hinaus gruppenspezifische Sprachen berücksichtigen, deren Normen wesentlich dynamischer sind, weil sie von der sozialen Situation der Sprecher, ihrer gruppendynamischen Position, ihren kommunikativen Bedürfnissen, Absichten, Erwartungen abhängen (man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Standardsprache). Die Fähigkeit des Schülers, sich in „seiner" Sprache jederzeit situations- und partneradäquat auszudrükken, ist auf dieser Stufe ebenso hoch zu bewerten wie syntaktisch und artikulatorisch richtiges Sprechen im Sinne der „Hochsprache". Der Anspruch der situativen Angemessenheit und Partnerbezogenheit schließt jedoch ein, daß der Schüler zunehmend lernt, Situationen zu erkennen und zu beherrschen, in denen die Normen der „Hochsprache" angewendet werden.

Das Üben von Normen der Schriftsprache

Mündliche Kommunikation kann sich der Gestik, Mimik und Artikulation bedienen. Hinzu tritt die Möglichkeit, daß der Gesprächspartner unmittelbar auf eine Äußerug des anderen reagiert.

In der schriftsprachlichen Kommunikation gibt es diese Möglichkeiten nicht oder doch nur in Ausnahmefällen. Dieser Mangel verlangt vom Schreiber zwangsläufig, daß er sich einer klaren eindeutigen Sprache bedient. Zusätzlich enthalten schriftliche Texte mimik-, gestik- und artikulationsersetzende Zusatzinformationen und Stilformen, die jedoch wegen der besonderen Anforderungen der besonderen Übung bedürfen.

Darüber hinaus haben sich Normen für schriftsprachliche Kommunikationsformen entwickelt, die je nach Sachverhalt, Intention und Adressat zu unterschiedlichen Textsorten führten (z. B. Gebrauchsanweisung, Inserat, Beschreibung, Erzählung, Bewerbung, Bericht) und, eingebettet in geeignete Situationen, funktional geübt werden müssen.

Der Rechtschreibung als weiterem Übungsbereich wird von Gesellschaft und Berufswelt ein größerer Wert beigemessen als ihr ihrer Bedeutung nach zukommt. Die Orientierungsstufe kann daher mit Rücksicht auf die Berufs- und Sozialchancen der Schüler auf eine angemessene Rechtschreibförderung nicht verzichten. Sie darf nicht der Gefahr erliegen, die ansteigende Zahl rechtschreibschwacher Schüler allein auf Legasthenie zurückzuführen. Darum ist durch entsprechende Diagnoseverfahren sicherzustellen, bei welchen Schülern eine echte Lese-Rechtschreibschwäche vorliegt, damit in jedem Falle geeignete Fördermaßnahmen durchgeführt werden können.

Mit Hilfe von Rechtschreibkarteien, Arbeitsbögen, Programmen muß versucht werden, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit individuelle Lese-Rechtschreibschwächen bzw. entsprechende Lernausfälle zu kompensieren. Legastheniker sollen in gesonderten Kursen durch Fachkräfte mit geeignetem Trainingsmaterial gefördert werden.

Lernziele

Üben sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Sprechsituationen

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— die Faktoren, die eine Kommunikationssituation bedingen, zu analysieren (Sprecher-Hörer; Absichten-Erwartungen; zu übermittelnder Sachverhalt; Übertragungskanal; Kode);
— die aus der Analyse gewonnenen Einsichten für das eigene Sprachverhalten nutzbar zu machen;
— sich Informationen zu beschaffen;
— sprachliche Informationen zu geben (enkodieren) und zu entnehmen (dekodieren);
— appellative Kommunikationsformen wie Einladung, Bitte und Dank, Entschuldigung und Beschwerde situationsgerecht und partnerbezogen anzuwenden und auf diese Formen angemessen zu reagieren.

Üben von Normen der gesprochenen Sprache

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— das Sprechverhalten auf die jeweilige Kommunikationssituation abzustimmen;
— grammatisch richtig und lautrein zu sprechen;
— Regeln von Gruppensprachen zu erkennen und anzuwenden.

Üben von Normen der Schriftsprache

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— unterschiedliche Formen schriftsprachlicher Kommunikation zu produzieren und situationsgerecht einzusetzen;
— die Rechtschreibleistung zu erweitern;
— Satzschlußzeichen sowie die Kommasetzung bei Aufzählungen, zwischen gleichartigen Satzteilen, zwischen Hauptsätzen und zwischen Haupt- und Gliedsätzen richtig anzuwenden.

2. Umgang mit Texten

Zum Lernbereich „Umgang mit Texten" gehören Texte aller Art. Dies sind sowohl geschriebene Texte als auch alle in nicht gedruckter Form verfügbaren sprachlichen Informationen, wie sie in Hörfunk, Fernsehen, Film und szenischem Spiel erscheinen. Die in nicht gedruckter Form vorhandenen (wiederholbaren) Texte werden — abhängig vom Medium der Informationsübertragung — ergänzt durch nichtverbale Informationen wie Mimik, Gestik, Artikulation und andere optisch und akustisch erfahrbare Informationen.

Die durch diese Definition erfaßten sprachlichen Gebilde werden traditionell in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt, die nur in geringem Maße unterschiedlich gegeneinander abgegrenzt und durch bestimmte begriffliche Gegensatzpaare hinreichend gekennzeichnet worden sind:

A	B
Literatur im engeren Sinn	— Sachliteratur
Ästhetische Literatur	— Pragmatische Literatur
Literarästhetische Kommunikation	— Literaturpragmatische Kommunikation
Fiction	— Non-fiction

Der Umfang der Gruppe A wird nicht dadurch eingeschränkt, daß bestimmte Wertansprüche erfüllt sein müssen, damit ein Text dieser Gruppe zugeordnet werden kann. So gehören z. B. die einer individuellen oder tradierten ästhetischen Mindestnorm nicht entsprechenden „Trivialtexte" ohne Einschränkung dazu.

Bei der Konstruktion des Lernbereichs „Umgang mit Texten" wird auf eine Trennung der beiden Gruppen verzichtet, um das ihnen Gemeinsame zu betonen. Beide Gruppen liefern Informationen über die Wirklichkeit in unterschiedlich ausgeprägten Einstellungen und Aussageformen zur Realität. In beiden Gruppen wird Sprache als Instrument der Wirklichkeitsabbildung, -beeinflussung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit eingesetzt. Dabei werden aus unterschiedlichen Motiven und Einstellungen z. B. Wirklichkeitsausschnitte, einseitige Perspektiven, Gegenbilder, Harmonisierungen von Realität, Interessen, Bedürfnisse und Sachinformationen dargestellt. Gleichzeitig soll dieser umfassende Lernbereich „Umgang mit Texten" verhindern, daß

eine Gruppe schriftsprachlicher (wiederholbarer, abrufbarer) Kommunikation einseitig bevorzugt wird. Die curriculare Planung dieses Lernbereichs und seine Darstellung in den Rahmenrichtlinien wird diesen Anspruch realisieren müssen.

Die Geschichte des Schulfaches „Deutsch" zeigt gerade in den zurückliegenden 60er Jahren in bezug auf diesen Lernbereich einschneidende Veränderungen, hervorgerufen durch die Veränderungen didaktischer Positionen analog zu den Veränderungen in der Bezugswissenschaft Germanistik.

Die Abkehr von einer vorwiegend geisteswissenschaftlichen, gesellschaftsfernen Position zu einer durch Sozial- und Naturwissenschaften (auch in der Methodologie) geprägten Position wird in der Germanistik vollzogen. Entsprechungen finden sich in der Literaturdidaktik. Auswirkungen dieses Positionswandels zeigen sich wiederum in den Textzusammenstellungen und Gliederungen von Lese- und Arbeitsbüchern.

Im Zuge dieser Entwicklung wurden Lesebücher mit noch vorwiegend weltanschaulich geprägter Textauswahl abgelöst durch Lesebücher, die unter literaturästhetischen Auswahlkriterien konzipiert wurden. Dadurch wurde zwar einer geforderten Entideologisierung des Deutschunterrichts Rechnung getragen, hingegen nicht dem ebenfalls vorhandenen Bestreben, realitätsbezogenere, aktuellere Texte verfügbar zu machen. Der Gegenpol zeigt sich in neueren Textsammlungen, deren Herausgeber meinen, aus ideologiekritischer Position heraus literaturästhetische Texte nahezu ausklammern zu können.

Die Zusammenfassung beider Textgruppen im Lernbereich „Umgang mit Texten" soll solche ideologisch bedingten Einseitigkeiten vermeiden helfen.

Ein wesentlicher Anteil kommunikativer Prozesse vollzieht sich in unserer Gesellschaft nicht direkt über das gesprochene Wort, sondern indirekt über „Texte". Das Training im Umgang mit Texten wird aus diesem Grunde zu einer Hauptaufgabe der Schule und damit auch der Orientierungsstufe.

Der Lernbereich „Umang mit Texten" befaßt sich mit Informationsentnahme und -wiedergabe bzw. Rezeption und Produktion von Texten. Hierzu lassen sich folgende Teilbereiche für die Orientierungsstufe aufzählen:

- Umgang mit Hilfsmitteln (Entlastungstechniken)
- Grundformen der Kommunikation (rezeptives und produktives Sprachverhalten)
  - — Informationen geben und einholen
  - — Argumentieren
  - — Interessen erkennen und äußern
  - — Erzählen
  - — Berichten
  - — Informationen (ver-)dichten
  - — Beschreiben
  - — Appellieren
  - — Interpretierendes Lesen ([nach-]gestaltendes Lesen)
- Sprachliche Strukturelemente und deren Funktion in rezipierten Texten und für die Produktion von Texten
- Teilbereiche der Rechtschreibung (bei der Produktion von Texten)

In den hier genannten Teilbereichen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten umrissen, die nicht isoliert in der Orientierungsstufe, sondern während der gesamten Schullaufbahn erarbeitet und trainiert werden müssen. Alle Teilbereiche werden wiederholt aufgegriffen, und zwar zunehmend aus differenzierter und auf höherer Abstraktionsebene.

Aufgabe von Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe wird es sein, die notwendigen altersspezifischen Inhalte und Akzente zu setzen.

Lernziele

Umgang mit Hilfsmitteln (Entlastungstechniken)

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,
- — Nachschlagewerke, Inhaltsverzeichnisse und Register zu benutzen;
- — sprachliche Informationsträger (Bücher, Zeitschriften, Schallplatten) zu beschaffen (Bibliotheken, Buchhandlungen);
- — Wortbedeutungen aus dem Kontext zu erschließen;
- — nichtverbale Informationen (Grafiken, Piktogramme, Tabellen, Zeichnungen, Bilderläuterungen) zu verbalisieren;
- — die Anfertigung und Auswertung von Stichwortprotokollen und Merkzetteln zu leisten.

Grundformen der Kommunikation

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,
- — Einsichten in die Möglichkeit zu gewinnen, aus Texten Erkenntnisse zu ziehen bzw. Informationen zu entnehmen;
- — Texte inhaltlich zu verstehen;
- — Texte auf Intention, Struktur und Wirkung zu analysieren;
- — Texte in bezug auf Gemeinsamkeiten von Intention und Struktur miteinander zu vergleichen und bestimmten Textsorten zuzuweisen;
- — das Verhältnis eines Textes zur Wirklichkeit zu untersuchen;
- — in Texten gegebene Fakten, Handlungsbezüge, Darstellungen zu bewerten und zu beurteilen;
- — durch interpretierendes Lesen die Intention eines Textes zu verdeutlichen;
- — Texte unter Verwendung gesetzter oder verabredeter Regeln und gewonnener Erkenntnisse bei der Interpretation von Texten zu produzieren.

Sprachliche Strukturelemente

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,
- — syntaktische Normen bei der Entschlüsselung und Verschlüsselung sprachlicher Informationen zu beachten;
- — einfache Formen des uneigentlichen Sprechens (Metapher, Vergleich, Übertreibung) zu erkennen und anzuwenden;
- — beabsichtigte Informationen den Möglichkeiten der Sprache entsprechend eindeutig verbal zu fixieren (angestrebte Identität von Zeichen und Bezeichnetem = Denotation);
- — die assoziativen Nebenbedeutungen, Hinweise, Bezüge und Anspielungen (=konnotative Wertigkeiten) sprachlicher Zeichen bei der Rezeption und Produktion von Texten zu beachten;
- — für offene und versteckte Beeinflussungsversuche durch Texte sensibilisiert zu werden (siehe weitere Lernziele zu diesem Teilbereich schwerpunktmäßig in den Lernbereichen „Reflexion über Sprache" und „Sprachliche Übung").

Teilbereiche der Rechtschreibung

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,
- — Texte entsprechend den Normen von Orthographie und Interpunktion zu schreiben, um eine möglichst eindeutige bzw. beabsichtigte Informationsentnahme zu gewährleisten (siehe weitere Lernziele zum Teilbereich Rechtschreibung schwerpunktmäßig im Lernbereich „Sprachliche Übung").

3. Reflexion über Sprache

Dieser Lernbereich macht das allem gesellschaftlichen Handeln zugrundeliegende Medium „Sprache" zum Gegenstand der Reflexion. Diese Reflexion soll bewirken, daß sprachliche Strukturen bewußt werden, um in Sprachhandlungssituationen gezielt eingesetzt zu werden.

Grammatik als ein Aspekt dieses Lernbereichs ist traditionell ein Teil des Deutschunterrichts. Ihre Funktion für übergeordnete Ziele des Deutschunter-

richts ist jedoch nicht unumstritten. Die Bedenken richten sich nicht nur gegen ein vorwiegend aus der Grammatik der lateinischen Sprache abgeleitetes Schema, sondern auch gegen Versuche, es durch neuere Modelle, die an den Funktionen der Sprache orientiert sind, vorschnell unterrichtlich zu ersetzen. Bedenken richten sich auch gegen einen eigensprachlichen Grammatikunterricht, der auf eine bloße Zubringerfunktion für den Fremdsprachenunterricht reduziert wird.

Der Lernbereich „Reflexion über Sprache" umfaßt mehr als der traditionelle Grammatikunterricht. Hier werden Absichten des Sprechers und die Wirkungsweise der Sprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen analysiert, Formen des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs betrachtet und linguistische Strukturen von Sprache in ihrer Funktion für Kommunikation erkannt.

Das Einüben sprachlichen Verhaltens in bestimmten Kommunikationssituationen führt zur Erweiterung der Sprachfähigkeit (siehe Lernbereich „Sprachliche Übung"). Diese Kompetenzerweiterung kann durch Reflexion über Sprache unterstützt werden. Einsichten in Sprachstrukturen, in das Zeichensystem der Sprache, werden auf der Altersstufe der Orientierungsstufe vorwiegend durch das induktive Finden von Sprachregeln gewonnen. Das führt zur Sprachrichtigkeit als einer normgerechten Fertigkeit. „Reflexion über Sprache" fördert die Fähigkeit zur Abstraktion und Formalisierung und damit auch für andere Sachgebiete notwendige Fähigkeiten, wie z. B. komplexe Gegebenheiten analysieren, statisch dargestellte Abläufe in ihren Verlaufsstrukturen zu erkennen, grafische Informationen verbalisieren und verbal mitgeteilte abstrakte Zusammenhänge grafisch umsetzen zu können.

Für die Altersstufe der Orientierungsstufenschüler ist hier ein induktiv entwickelnder Unterricht nötig.

Zum Lernbereich „Reflexion über Sprache" gehören folgende Teilbereiche:

- Grundformen der Kommunikation
  - — Kommunikationssituationen
  - — Sprachverwendungsformen
- Sprachliche Strukturen und deren Funktion
- Teilbereiche der Rechtschreibung und Zeichensetzung

Lernziele

Grundformen der Kommunikation

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— Sprache als Mittel der Information zu erkennen;
— Sprache als Mittel der Beeinflussung zu erkennen;
— verschiedene Formen der Beeinflussung zu unterscheiden und anzuwenden;
— Wirkungen sprachlicher Informationen vorauszusehen und zu planen;
— Redeabsichten anderer zu verstehen und eigene situationsbezogen zu verwirklichen;
— Sender, Empfänger und Objekt in ihrer gegenseitigen Beziehung in Kommunikationssituationen zu erkennen und in die eigene Redeabsicht einzuplanen.

Sprachliche Strukturen und deren Funktion

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— Sprache als Zeichensystem zu erkennen;
— die äußere Erscheinungsstruktur eines Textes oder Redezusammenhangs auch als Orientierungshilfe für inhaltliche Aussagen zu erkennen;
— Einsichten in die Leistung des Satzbaus zu gewinnen;
— Einsichten in die Leistung von Wortarten zu gewinnen.

Teilbereiche der Rechtschreibung und Zeichensetzung

Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

— Einsichten zu gewinnen, daß zur Erleichterung und Sicherung eindeutiger Information und Informationsentnahme Verabredungen über Normen der Schriftsprache notwendig sind;
— Zeichensetzung als zusätzliches Mittel zur Unterstützung schriftsprachlicher Information zu erkennen.

III Zur Lernkontrolle im Deutschunterricht

Verfahren der Lernkontrolle sind im Deutschunterricht sehr unterschiedlich zu handhaben. Es gibt Bereiche, die auf Grund einer Lernzielorientiertheit auf geringster Abstraktionsstufe besonders gut durch lernzielorientierte Tests in ihrem Lernerfolg überprüfbar sind (Rechtschreibung).

Schwierigkeiten für Verfahren der Lernkontrolle ergeben sich allerdings durch den Anspruch, Sprache messen zu wollen. Zwar sollten Textproduktionen der Schüler, Äußerungen schriftlicher Art, mit Hilfe eines Kriterienkatalogs beurteilbar und damit auch im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler meßbar sein, jedoch kaum mit „Tests" im herkömmlichen Sinne.

Besonders schwierig wird es jedoch dann, wenn Lernziele wie soziales Verhalten, Einstellungsänderungen, Kreativität oder Phantasie, Erlebnisfähigkeit, Erhöhung der Sensibilität für Gefühlswerte im Vordergrund stehen. Diese Lernziele sind nicht operationalisierbar und daher nicht durch „Tests" meßbar. Sie können aber auf Grund einer wenn auch mehr subjektiven Beobachtung gewertet werden, wenn eine solche auf bestimmte Kriterien bezogen ist und damit einigermaßen objektivierend wirkt.

Welt- und Umweltkunde

Gliederung

1. Zum Selbstverständnis des Faches Welt- und Umweltkunde in der Orientierungsstufe
2. Der Beitrag des Faches Welt- und Umweltkunde zum Bildungsauftrag der Orientierungsstufe
   - 2.1. Selbstverwirklichung
   - 2.2. Chancengerechtigkeit
   - 2.3. Soziale Integration
3. Zur Konzeption des Faches Welt- und Umweltkunde
   - 3.1. Didaktischer Ansatz
   - 3.2. Ziele
   - 3.3. Themen und Inhalte
4. Zur Organisation des Lernprozesses
   - 4.1. Differenzierung
   - 4.2. Fächerübergreifende Inhalte
   - 4.3. Lernkontrollen

1. Zum Selbstverständnis des Faches Welt- und Umweltkunde in der Orientierungsstufe

Das Fach Welt- und Umweltkunde führt in gesamtgesellschaftliche Verhältnisse und Bedingungen ein.

Es ergibt sich daher die Frage, wie diese gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Bedingungen dem Schüler als zukünftigem Staatsbürger erfahrbar gemacht werden können, so daß der einzelne in seiner Selbstverwirklichung und in seiner Fähigkeit zu sachgerechtem und sozialverantwortlichem Handeln gefördert wird.

Den Zehn- bis Zwölfjährigen erscheint die Welt primär nicht gefächert sondern als Ganzes. Das Fach Welt- und Umweltkunde kommt dieser Betrachtungsweise entgegen, indem es Fragestellungen, Problemkreise und Sachverhalte aufgreift, die in vielfacher Weise ineinander verflochten sind.

Es kommt darauf an,

— gesellschaftliche Probleme in ihren verschiedenen Aspekten zu betrachten
— Sachstrukturen zu verdeutlichen
— Zusammenhänge aufzuzeigen
— die Welt und die Umwelt in verschiedenen Bezügen erkennbar zu machen.

Aufgrund erworbener Sachkenntnisse soll der Schüler zu Beurteilungen, Wertungen und Entscheidungen gelangen.

Es ist bei Zehn- bis Zwölfjährigen weder daran gedacht, ein Problem in allen seinen gesellschaftlichen Beziehungen aufzuzeigen, noch daran, wissenschaftliche Systematik zu treiben.

Die Auseinandersetzung mit Problemen aus der Welt und der Umwelt des Schülers kann zumindest auf dieser Altersstufe wirksamer durch integrativen Unterricht geleistet werden als durch einen Unterricht, der unter Herausstellung fachspezifischer Ziele die in den betroffenen Schulfächern erreichten Unterrichtsergebnisse unverbunden nebeneinander stehen läßt.

Deshalb werden die bisherigen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zum Fach Welt- und Umweltkunde zusammengefaßt.

2. Der Beitrag des Faches Welt- und Umweltkunde zum Bildungsauftrag der Orientierungsstufe

Im Rahmen der allgemeinen Zielsetzung der niedersächsischen Orientierungsstufe hat das Fach Welt- und Umweltkunde einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung des Bildungsauftrages zu erfüllen, wie er den Schulen in § 2 Nds. SchG. aufgegeben ist. Im besonderen geht es um den zur Selbst- und Mitbestimmung mündigen jungen Bürger, der zu befähigen ist, „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen."

Dieses Ziel wird im Fach Welt- und Umweltkunde u. a. dadurch angestrebt, daß im Unterricht die Thematisierung folgender Schwerpunkte des Bildungsauftrages der Orientierungsstufe vorgenommen wird:

— Selbstverwirklichung
— Chancengerechtigkeit
— soziale Integration

2.1. Selbstverwirklichung

Zur Selbstverwirklichung trägt das Fach Welt- und Umweltkunde bei, indem es die Schüler mit gesellschaftsbezogenen Fragestellungen und Problemen konfrontiert. So soll der Schüler seine Situation im eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich erkennen und in ihm bewußt handeln. Er soll motiviert werden, tradierte Normen und Sachzwänge kritisch zu überprüfen.

Der Schüler soll Konflikte und ihre Ursachen in Welt und Umwelt kennen lernen. Darüber hinaus soll der Unterricht ihn befähigen, Konflikten in unterschiedlicher und angemessener Weise zu begegnen. Er soll lernen, sich dabei von den Grundsätzen der Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz leiten zu lassen. Außerdem soll der Schüler erfahren, daß eigene Interessen und Bedürfnisse mit den Interessen anderer verknüpft sind.

Wesentlich für Selbstverwirklichung ist eigenes Handeln. Inhalte und Methoden müssen deshalb Bedingungen schaffen, die es dem Schüler ermöglichen, entsprechende Fähigkeiten einzuüben. Für die Kommission ergibt sich somit die Aufgabe, im Katalog der Themen die dafür geeigneten Handlungsräume und Praxisfelder aufzuzeigen.

2.2. Chancengerechtigkeit

Dem Schüler sollen Chancenungerechtigkeiten zunächst bewußt gemacht und ihre gesellschaftlichen und individuellen Ursachen entsprechend der Altersstufe aufgezeigt werden.

Es ist aber auch notwendig, gemeinsam Aktivitäten zu planen, die geeignet sind, Chancenungerechtigkeiten abzubauen. Dazu gehören die individuelle Förderung des einzelnen, wie das Setzen eigener Ziele, ein breiteres, differenziertes Bildungsangebot und differenziertere Beurteilungskriterien.

2.3. Soziale Integration

In Welt- und Umweltkunde sollen die unterschiedlichen Interessen und Begabungsschwerpunkte der Schüler bewußt gemacht, als gleichwertig anerkannt und für die gemeinsame Arbeit nutzbar gemacht werden.

Durch Lernen in heterogenen Gruppen ist es möglich, die Achtung vor der spezifischen Leistung des anderen und gegenseitige persönliche Anerkennung zu wecken. Gleichzeitig wird das Selbstbewußtsein des einzelnen Schülers gestärkt und die Bereitschaft zu kooperativem Verhalten gefördert.

Vorurteile sollen durch Bewußtmachung und Aufzeigen von Abbaumöglichkeiten (z. B. Rollenspiel, Erkundung, Schullandheimaufenthalt ...) überwunden werden.

3. Zur Konzeption des Faches Welt- und Umweltkunde

3.1. Didaktischer Ansatz

Die Zielsetzungen des Faches Welt- und Umweltkunde sind zu erreichen, wenn folgende Bedingungen berücksichtigt werden:

— Bei Lehrplanentscheidungen (Rahmenrichtlinien) muß von Lernbereichen ausgegangen werden, die gegenwärtige und zukünftige Lernerfordernisse berücksichtigen, also von Daseinsbereichen, mit denen der Schüler in Berührung kommt und/oder in die er hineinwächst.
— Die Lernbereiche müssen beispielhaft und überschaubar sein. Ihre Erarbeitung erfolgt unter Wahrung bezugswissenschaftlicher Betrachtungsweisen, wobei Grundelemente dieser Bezugswissenschaften unter Verzicht auf systematische Vollständigkeit erarbeitet werden.
— Das Fach Welt- und Umweltkunde orientiert sich an integrativen Fragestellungen. Das schließt nicht aus, daß fachspezifische Unterrichtssequenzen, in denen das eine oder andere Fach für eine begrenzte Zeit im Vordergrund steht, dann eingeschoben werden, wenn Lernziele oder Sach-

struktur des Unterrichtsgegenstandes es verlangen.
— Ergebnisse der Lernpsychologie legen nahe, die Entfaltung eines problemlösenden Denkvermögens bei Zehn- bis Zwölfjährigen vorwiegend an solchen Sachverhalten und Inhalten zu fördern, die an die Lebenswirklichkeit des Schülers anknüpfen.

Die in Welt- und Umweltkunde notwendige Wechselwirkung von Zielsetzung und Methode erfordert die Orientierung an Verfahrensweisen, die es dem Schüler ermöglichen, durch selbständige Arbeit über die Stufen der Reproduktion und Reorganisation hinaus zu höherwertigen Denkleistungen zu gelangen. Fallanalyse, Planspiel, Rollenspiel sind hier vorrangig zu nennen.

3.2. Ziele

Die nachfolgend genannten Lernziele sind als allgemeine Ziele auch über die Orientierungsstufe hinaus zu verstehen.

Die zu formulierenden Grobziele müssen die speziellen Intentionen der Orientierungsstufe und die Leistungsfähigkeit der Zehn- bis Zwölfjährigen berücksichtigen. Dabei ist deutlich zu machen, wie weit die genannten allgemeinen Ziele in der Orientierungsstufe realisierbar sind.

	Lernziel	Kategorialer Aspekt *) der Bezugswissenschaften	Lernziele der „Vorläufigen Handreichungen"
1	Die Schüler sollen erkennen, daß alles Geschehen von unterschiedlich gewichteten zeit- und raumbedingten Voraussetzungen abhängt. Die Entscheidungsfreiheit handelnder Personen und Gruppen ist nur in diesem Rahmen gegeben.	Naturkausalität Multikausalität Abhängigkeit Freiheit	„Abhängigkeit des Menschen von Umweltfaktoren ..." S. 58
2	Die Schüler sollen erkennen, daß Wechselwirkungen bestehen zwischen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen, geographischen und historischen Bedingungen.	Interdependenz	„einfache Funktions- und Strukturzusammenhänge ... erkennen" S. 58
3	Die Schüler sollen erkennen, daß Zeit und Raum dem Menschen Aufgaben stellen und Möglichkeiten eröffnen, die sie unterschiedlich bewältigen und nutzen, um ihre Existenz zu sichern.	Possibilität Daseinsgrundfunktionen Alternativen	„... Verantwortung des Menschen für die Umwelt ..." S. 58
4	Die Schüler sollen räumliche Entfernungen erfassen und als Beurteilungsmaßstäbe gebrauchen.	Distanzen	
5	Die Schüler sollen erkennen, daß in Zeit und Raum grundlegende Veränderungen bewirkt werden, wobei jedes Entwicklungsstadium die Vergangenheit in sich trägt, aus ihr verständlich wird und Entscheidungen in der Gesellschaft die Lebensbedingungen nachfolgender Generationen mitbestimmen.	Prozeßhaftigkeit Entscheidung Verantwortung Veränderbarkeit	„... Veränderungen in der Landschaft durch den Menschen verdeutlichen„ S. 58 „... einfache Funktions- und Strukturzusammenhänge und ihre Veränderbarkeit ..." S. 58 „... daß geschichtliche Ereignisse über Zeiten und Räume hinweg in die Gegenwart hineinwirken" S. 69
6	Die Schüler sollen erkennen, daß Menschen in Zeit und Raum unterschiedliche Rollen übernehmen können und müssen, aus unterschiedlichen Interessen urteilen und handeln und deshalb Rollen- und Interessenkonflikte auftreten und daß verschiedene Formen der Konfliktbewältigung möglich sind.	Macht Herrschaft Rolle Interesse Konflikt Kompromiß	„... dem Schüler die eigene ... Rolle bewußt machen." S. 65 „... befähigen, Konfliktsituationen ... zu erkennen, sie zu lösen, zu regeln oder zu versuchen, mit ihnen zu leben." S. 65
7	Die Schüler sollen ihre eigenen Rollen und Interessen erkennen und wahrnehmen, Bereitschaft entwickeln, sich in die Lage anderer zu versetzen und eine Situation aus einem anderen Blickwinkel als dem eigenen und heutigen zu betrachten und zu beurteilen.	Multiperspektivität	„... anleiten, seine Beziehungen zu anderen ... zu klären" S. 65 „... Beurteilungen vorzunehmen" S. 58
8	Die Schüler sollen erkennen, daß die Gesellschaft aus einzelnen Menschen und Gruppen besteht und daß Ereignisse und Prozesse von Interessen, Entscheidungen und Handlungen einzelner und denen von Gruppen abhängen.	Individuum	„... Kooperation und soziales Verhalten als notwendig einzusehen" S. 58 „... daß Ereignisse und Prozesse von Entscheidungen einzelenr Menschen und handelnder Gruppen abhängen" S. 69
9	Die Schüler sollen nach Beurteilung der eigenen Situation in der Gemeinschaft aktiv werden und im eigenen Lebensbereich altersgemäße Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung finden, nutzen und dabei Grundsätze der Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz beachten.	Mitbestimmung Aktion Gerechtigkeit Solidarität Toleranz	„... Kooperation und soziales Verhalten ... üben". S. 58 „... Möglichkeiten geben, Rechte und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen" S. 65
10	Die Schüler sollen die Inhalte der Welt- und Umweltkunde in Ordnungsgefüge (grobe Raster, Grobchronologie) eingliedern können.		„... Informationen räumlich einordnen ... " S. 58 „... Zeitbewußtsein der Schüler ausweiten" S. 69 „... Ereignisse der Vergangenheit zeitlich ... ordnen ..."

*) Die genannten Kategorien sollen an dieser Stelle den wissenschaftlichen Hintergrund erhellen, in die Rahmenrichtlinie sind die angeführten Begriffe in der Regel nicht aufzunehmen.

Lernziel	Kategorialer Aspekt *) s. S. 37 unten der Bezugswissenschaften	Lernziele der „Vorläufigen Handreichungen"
11 Die Schüler sollen Arbeitstechniken der Informationsbeschaffung und der sachgerechten und vergleichenden Informationsauswertung beherrschen und lernen, mit Medien sachgerecht umzugehen.		„... lernen, mit gegebenen Informationen zu arbeiten ... S. 58 „... sich Informationen zu beschaffen ..." S. 58
12 Die Schüler sollen über konkrete Anschauungsgrundlagen zu historischen, raumwissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Begriffen gelangen und diese Begriffe auf andere Sachverhalte übertragen können.		„... gewonnene Einsichten auf andere Sachverhalte übertragen" S. 58

3.3. Themen und Inhalte

Die Auswahl von Unterrichtsinhalten muß in Beziehung zu den Lernzielen, d. h. im Hin- und Rückfragen erfolgen; denn Unterrichtsinhalte gewinnen ihren pädagogischen Sinn dadurch, daß mit ihrer Hilfe die oben beschriebenen Lernziele erreicht werden, deren Begründungszusammenhang offengelegt ist.

Bei der Bestimmung von Unterrichtsinhalten ist davon auszugehen, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität auf die Kategorien Raum, Zeit und Verhalten zurückführbar und dadurch erklärbar ist. Situationsfelder und Daseinsbereiche sind demnach an Raum und Zeit gebunden und durch Verhalten bedingt.

Sie müssen darüber hinaus folgenden didaktischen Forderungen genügen:

a) dem Prinzip der Altersgemäßheit und des sachstrukturellen Entwicklungsstandes
b) dem Prinzip der Sachbezogenheit, Sachgemäßheit, Wissenschaftsrelevanz (Signifikanz)
c) dem Prinzip der Anschaulichkeit (Wirklichkeitsnähe, Einsichtigkeit)
d) dem Aktivitätsprinzip (Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Handlungsrelevanz)
e) dem Prinzip der Lebensnähe (Betroffenheit, Bedeutsamkeit, gesellschaftliche Relevanz)
f) dem Prinzip der Zukunftsbedeutung

Bei der Konzeption des Faches Welt- und Umweltkunde sind die im Sachunterricht des Primarbereiches gelegten Grundlagen berücksichtigt worden. Für die weitere Arbeit im Lernbereich Gesellschaft im Sekundarbereich I werden durch die Vermittlung von Basiswissen und Arbeitstechniken und den Aufbau von Denkstrukturen Grundlagen gelegt.

4. Zur Organisation des Lernprozesses

4.1. Differenzierung

Im Fach Welt- und Umweltkunde sind Formen äußerer Differenzierung nicht vorgesehen.

Die Erarbeitung der Lernziele mit ihren Unterrichtsinhalten erfordert flexible Arbeitsweisen, wie z. B. Einzelarbeit, Partnerarbeit und Arbeit in Kleingruppen.

Innere Differenzierung sollte erfolgen, wenn

— die Struktur des Sachverhaltes unterschiedliche Aufgabenstellungen für einzelne oder Gruppen unter verschiedenen Aspekten ermöglicht
— unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung des Unterrichts besondere Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen berücksichtigt werden müssen
— zur individuellen Förderung dem einzelnen Schüler seiner Leistungsfähigkeit entsprechende Aufgaben für Einzel- oder Partnerarbeit oder innerhalb von Kleingruppen gestellt werden.

4.2. Fächerübergreifende Inhalte

Durch den Anspruch, komplexe Sachverhalte aus Welt und Umwelt der Schüler unterrichtlich zu durchdringen, ergibt sich für das Fach Welt- und Umweltkunde bei gegebenem Anlaß die Notwendigkeit, bestimmte Zusammenhänge unter Zuhilfenahme fachspezifischer Arbeits-, Denk- und Darstellungsweise anderer Fächer, z. B. der Mathematik oder der Naturwissenschaften, zu erhellen.

Darüber hinaus ergeben sich wichtige Verbindungen im gesamten kommunikativen Bereich, wenn es darum geht, Informationsbeschaffung und kritische Informationsauswertung zu lernen. Informationstechniken bedürfen der Übung im Umgang mit Informationsträgern (Medien) jeglicher Art, wie sie auch in anderen Fächern Verwendung finden.

4.3. Lernkontrollen

Zur Beurteilung des Lernzustandes und der Leistung des Schülers sind an den Lernzielen orientierte Lernkontrollen unerläßlich.

Lernkontrollen haben folgende Funktionen:

— Sie informieren Schüler, Lehrer und Eltern über den individuellen Lernzustand und -zuwachs
— Ihre Auswertung bildet die Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen
— Sie geben Auskunft über individuelle Schwerpunkte und Fähigkeiten der Schüler
— Sie sind für Schüler, Lehrer und Eltern eine Hilfe bei der Wahl der richtigen Schullaufbahn
— Sie sind ein Instrument zur Selbstkontrolle des Unterrichtenden.

Diese Funktionen lernzielorientierter Lernkontrollen können im Fach Welt- und Umweltkunde nur dann sinnvoll geleistet werden, wenn sie sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form durchgeführt werden.

Zur Zeit ist als einzige in ihrer Aussagekraft die schriftliche lernzielbezogene Lernkontrolle abgesichert (vgl. Positionspapier „Lernkontrollen"). Es ist deshalb zu fordern, daß der Kommission von anderer Seite möglichst objektive Verfahren für mündliche Lernkontrollen an die Hand gegeben werden.

Kunst

Gliederung

Vorbemerkung
Grundsätze und Zielvorstellungen
Aussagen zu Lernzielen
- Kommunikationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Fähigkeit zur Kreativität
- Genußfähigkeit

Aussagen zum Lernprozeß und zu Problemen der Differenzierung
Lernkontrollen und Schülerbeurteilung
Aussagen zur Fächerkooperation

Vorbemerkung

Die Rahmenrichtlinienkommission Kunst in der Orientierungsstufe hat Erfahrungsberichte der laufenden Orientierungsstufen, Stellungnahmen zu den Vorläufigen Handreichungen sowie allgemeinpädagogische und fachdidaktische Literatur gesichtet und ausgewertet. Das Ergebnis ihrer Arbeit legt die Kommission mit diesem Grundsatzpapier vor.

Grundsätze und Zielvorstellungen

Grundsätzlich gelten für das Fach Kunst die gleichen allgemeinen Leitziele der Schule wie für alle anderen Fächer. Die Betonung dieses Sachverhaltes ist notwendig, da in der Vergangenheit diesem Fach eine gewisse Sonderstellung zugebilligt worden ist. Sie verhindert gegenwärtig noch immer eine gleichrangige Berücksichtigung in Lehrplänen, Stundenanteilen oder Gutachten und benachteiligt Schüler, die auf diesem Fachgebiet besondere Leistungen erbringen.

Zur Fachbezeichnung: Die Fachbezeichnung „Kunst" veranlaßt zu Mißverständnissen über Bezugsfeld und Inhalte des Faches. Sie soll beim gegenwärtigen Stand der Schulreform als Name aufgefaßt werden, der zur Unterscheidung von anderen Fächern dient und der auf die historische Herkunft des Faches mit seinem Schwerpunkt in der Bildenden Kunst verweist. Sie rechtfertigt nicht die ausschließliche Beschäftigung mit Kunst.

Das übergreifende Ziel aller Lernprozesse im Fach Kunst liegt darin, daß der Lernende die Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung kennt.

Die bewußte Erweiterung der sinnlichen Erfahrung ist ein unerläßlicher Beitrag zum Weltverständnis und Selbstverständnis des heranwachsenden Menschen.

Die Leistung des Verstehens, die Orientierungsfunktion hat, kann von verschiedenen Aussagenzusammenhängen ausgehen. Im Fach Kunst wird die Vermittlung von visuellen Botschaften thematisiert.

Die bewußte Erweiterung der sinnlichen Erfahrung bedarf des Kenenlernens ihrer Grenzen und Abhängigkeiten. Dabei ist davon auszugehen, daß sinnliche Erfahrung in Vorgängen der Vermittlung angeeignet wird, die zwischen Personen direkt sowie zwischen Personen über Gegenstände mit dem Anliegen stattfinden, Botschaften zu übermitteln oder sie aufzunehmen.

Mittler der Botschaften sind

- direkte visuelle Äußerungen von Personen wie Mimik, Gestik, Modeverhalten
- Gegenstände wie statische und bewegte Bilder, Design, Architektur

Grundlegende Verhaltensweisen der am Vermittlungsprozeß beteiligten Personen sind

- Planen
- Herstellen
- Verwenden
- Verstehen

} von visuellen Botschaften

Diese Verhaltensweisen bestimmen Kultur als die sinnlich wahrnehmbare Ausgestaltung gesellschaftlicher Bezüge, Werte und Normen in allen Bereichen menschlichen Lebens, der Arbeitswelt ebenso wie der Freizeit. Sie beteiligen mit wechselnden Schwerpunkt die Sinne, das Gefühl und den Verstand.

Bezogen auf die Orientierungsstufe, in der sich die Schüler im Fach Kunst über ihre persönlichen Fähigkeiten und die sachlichen Möglichkeiten im Umgang mit visuellen Botschaften, vorrangig mit Bildern orientieren sollen, werden die vorausgegangenen Erwägungen zu Groblernzielen erhoben:

- Planenlernen
- Herstellenlernen
- Verwendenlernen
- Verstehenlernen

} von visuellen Botschaften (Bildern) in Abhängigkeit vom Verwendungszweck der Hersteller und Betrachter sowie der materialen Bedingungen.

Diese fachlichen Groblernziele stehen in engem Zusammenhang mit den folgenden Groblernzielen, die aus Richtzielen entwickelt werden.

Unterricht über die Vermittlung von visuellen Botschaften (Bildern) braucht eine angemessene Wortsprache, die zur Verständigung über Absichten, Erkenntnisse und Einsichten dient.

Aussagen zu Lernzielen

Lernziele müssen sicherstellen, daß

- visuelle Botschaften (Bilder) als individuelle und kollektive Wahrnehmungsangebote erkannt und genutzt werden,
- die zielgerichtete und interessengebundene Veränderbarkeit von Bildern (auch Bilder, Ton und Sprache im Zusammenhang) durchschaut und erlebt wird.

Die Lernziele sind daher ausgerichtet:

- auf die allseitige Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten des Individuums:
  - Sensibilität
  - Produktion
  - Kooperation
  - Genuß
- auf die Analyse bestehender Kommunikationsverhältnisse in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Strukturen, auf deren Beurteilung und mögliche Veränderung:
  - Kritikfähigkeit
  - Kreativität

Daraus ergeben sich die Richtziele

- Kommunikationsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Fähigkeit und Kreativität
- Genußfähigkeit

Keines dieser Richtziele ist isoliert anzustreben. Sie bedingen und ergänzen sich gegenseitig.

Kommunikationsfähigkeit

Bezogen auf visuell wahrnehmbare Objekte und Situationen ist vorrangig darauf abzuzielen, daß die Schüler lernen

- visuell wahrnehmbare Objekte und Situationen herzustellen, um selbst Informationen zu übermitteln
- visuell wahrnehmbare Objekte zu verwenden, um Informationen zu übermitteln
- visuell wahrnehmbare Objekte und Situationen zu betrachten und zu analysieren, um vermittelte Informationen zu entnehmen
- sich über visuell wahrnehmbare Objekte und Situationen zu verständigen.

Kritikfähigkeit

Durch das Betrachten und Besprechen visuell wahrnehmbarer Objekte und Situationen kann die eigene Abhängigkeit von Vorbildern erkannt und bewertet werden. Die Kritik eröffnet Folgerungen für eigenes Handeln.

Die Schüler sollen ihren Lernvoraussetzungen entsprechend in die Lage versetzt werden

- visuell vermittelte Aussagen als gesellschaftlich und historisch bedingt zu erfahren
- die Absichten der Hersteller von visuellen Botschaften zu erkennen
- ihre eigene Stellung in den Vermittlungsprozessen zu bedenken
- Vorschläge zu entwickeln, die auf Veränderung einer als abhängig erfahrenen Situation zielen.

Fähigkeit zur Kreativität

Kreativität wird verstanden als eine Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Bei kreativem Denken sind Probleme nicht nur zu lösen, sondern auch zu entdecken, und statt einer einzigen Lösung sind mehrere anzustreben. Dabei steht die Fähigkeit, Probleme zu entdecken, im Vordergrund. Probleme treten beim Herstellen, Verwenden und Analysieren visuell wahrnehmbarer Objekte und Situationen auf, insbesondere bei der Diskussion ihrer Inhalte, ihrer Herstellungsweisen, ihrer Struktur, aber auch der Herstellungsabsichten, denen sie dienen sollen.

Genußfähigkeit

Das Fach Kunst bietet in der Orientierungsstufe Gelegenheiten zu lustvoller und unbefangener Betätigung im spielerischen und erprobenden Umgang mit Materialien beim Malen, Basteln, Kneten, Bauen. Dabei erhält das Fach auch einen therapeutischen Aspekt. Es ermöglicht den Schülern, Spannungen, Stauungen, Aggressionen und Ängste im Spielen und Gestalten abzureagieren.

Es ist zu untersuchen, welche visuell vermittelten Freizeit- und Konsumzwänge

— das Verhalten der Schüler beeinflussen und bestimmen
— das Bewußtwerden und die Durchsetzung eigener Bedürfnisse einengen oder verhindern
— welchen Interessen dienen.

Bei der Suche nach alternativen Möglichkeiten und dem Erproben neuer Verhaltensweisen sollen eigene Bedürfnisse entdeckt werden, die nicht durch fremde Interessen gesteuert sind.

Die Fähigkeit zu Kreativität und Genuß wird nur im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielvorstellungen sinnvoll.

Aussagen zum Lernprozeß und zu Problemen der Differenzierung

Fachspezifische Lernziele bestehen während der ganzen Schulzeit und müssen wiederholt vertiefend verfolgt werden. Deswegen ist eine systematisierende Zuordnung von Lernzielen zu Klassenstufen abzulehnen.

Die Vertiefung besteht darin, daß in bezug auf die prinzipiell gleichen Ziele ein sich stetig erhöhendes Abstraktionsniveau erreicht und das Handeln in der Gesellschaft durch Training bewußter und sicherer wird.

Eine Erhöhung des Wissensstandes, eine Einübung handwerklicher und technischer Fertigkeiten, die Benutzung komplizierter Medien und das Erlernen von Arbeitsmethoden sind als notwendige Voraussetzungen selbstverständlich. Sie sind als Selbstzweck unzulässig, da der vorrangige Auftrag besteht, die Kommunikationsfähigkeit im weitesten Sinne zu schulen.

Eine äußere Differenzierung wird abgelehnt. Die Arbeit vollzieht sich in der Regel in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Das Richtziel Selbstbestimmung muß zugleich methodisches Prinzip sein. An der Planung und Durchführung des Unterrichts sind die Schüler möglichst weitgehend zu beteiligen. Am Ende der OS müßten die Schüler in der Lage sein, sie betreffende Probleme zu sehen und ihre Lösung ansatzweise zu planen. Dieses Ziel muß der Lehrer stufenweise anstreben, indem er z. B. bei einem der folgenden methodischen Vorschläge ansetzt.

1. Bestimmung der Unterrichtsinhalte
   — aus mehreren Vorschlägen einen auswählen,
   — einen Vorschlag modifizieren,
   — selber Probleme sehen und als Aufgabe formulieren.
2. Planung des Vorgehens
   — Vorschläge des Lehrers erörtern, u. U. ablehnen, ändern,
   — eigene Lösungsvorschläge,
   — organisatorische Arbeitsformen beraten, bestimmen.
3. Beendigung einer Arbeit (evtl. Abbruch) begründet selbst bestimmen.
4. Ergebnisse diskutieren und bewerten.
5. Selbst neue Ziele setzen und entsprechende Arbeit planen.

Die Mitplanung des Lernprozesses durch Schüler entbindet den Lehrer nicht von eigener langfristigen Planung in Unterrichtssequenzen, da Planungszusammenhänge nur von ihm überblickt werden können. Erforderlich ist allerdings, die Planung fortwährend zu modifizieren, Mißerfolge in Kauf zu nehmen und deren Ursachen gemeinsam mit den Schülern zu ermitteln und zu verstehen.

Lernkontrollen und Schülerbeurteilung

Nur operationalisierte Lernziele sind einer Überprüfung zugänglich. Allerdings muß vor einer Überschätzung dieser Kontrollen gewarnt werden, da sie nur bedingt Auskunft geben über das Erreichen von Leit- und Grobzielen, sondern nur über das Erreichen notwendiger Voraussetzungen dafür. Es ist z. B. wohl möglich festzustellen, ob Schüler gelernt haben, Inhalte, Strukturierungsweisen oder Herstellungsarten von visuellen Botschaften zu erkennen. Bedeutsam sind diese Fähigkeiten jedoch erst dann, wenn im Zusammenhang damit gelernt wurde, eine Stellung dazu zu beziehen und auch mit Gegenvorschlägen zu vertreten. Inwieweit tatsächlich Unaufgeklärtheit in bezug auf visuelle Erfahrungen abgebaut und ein Stück Emanzipation gewonnen wurde, erweist sich nur in der Bewährungssituation. Solche Situationen und die komplexen Verhaltensänderungen entziehen sich aber dem Zugriff und der Bemmessung durch schulische Instanzen. Zwar werden die auf einzelne Fähigkeiten ausgerichteten Feinziele eine Messung des Erfolgs zulassen, sie ist aber im Hinblick auf die Leit- und Grobziele unzureichend.

Dennoch sind Lernerfolgskontrollen unerläßlich, weil ohne Sicherstellung der notwendigen Voraussetzungen das Erreichen der Leit- und Grobziele nicht möglich ist.

Dabei ist dem Schüler sein individueller Lernfortschritt deutlich zu machen. Wenn der Lehrer Zensuren erteilt, muß er folgendes beachten:

— Häufige selbständige Leistungsbeurteilung der Schüler und Ermöglichung von Lernen, das frei von Fremdbeurteilung ist
— Aufforderung der Schüler zu begründeter Kritik der Leistungsbeurteilung und des Lehrangebots
— Beiträge zur Leistung einer Gruppe müssen individuellen Leistungen gleichgestellt werden
— Über die Kontrolle von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus müssen auf Grund einer intensiven Verhaltensbeobachtung Feststellungen getroffen werden, die auf die Schullaufbahnempfehlung Einfluß nehmen.

Die Durchführung dieser Maßnahmen zu Lernkontrollen und Schülerbeurteilung sind von den Fachlehrern einer Orientierungsstufe zu beraten und untereinander abzustimmen.

Aussagen zur Fächerkooperation

Die Verbindung eines einzelnen Faches/Fachbereiches mit anderen Fächern/Fachbereichen muß sich orientieren an den allgemeinverbindlichen Zielvorstellungen aller Fächer bzw. der Schule generell. Sie unterliegt damit der übereinstimmenden Beurteilung allgemeiner schulischer Notwendigkeiten bzw. des „Bildungsauftrages" der Schule durch politische Instanzen.

Überschneidungen mit allen in der Schule vorhandenen wie auch möglich vorstellbaren anderen Fächern sind gegeben und müssen am konkreten Fall untersucht und koordiniert werden.

Kultur und Kommunikation sind Lernfelder, die Fachbegrenzungen sprengen. Fachbegrenzungen, die vermutlich noch weiterhin aus schulorganisatorischen Gründen notwendig sein werden, dürfen nicht verhindern, daß Schüler lernen, interessengebundene, komplexe (nicht nur visuelle!) Einwirkungen zu durchschauen und selbst solche Einwirkungen vorzunehmen.

Das macht Kooperation mit all den Fächern unerläßlich, die Kommunikationsprozesse und deren Bedingungen aufklären (Deutsch, Gesellschaftslehre, Musik, Religion . . .).

Musik

Gliederung

I. Allgemeine Vorbemerkung
II. Allgemeine Lernziele des Musikunterrichts
III. Mindestkanon
IV. Differenzierung
V. Lernkontrollen
VI. Fächerkooperation

I. Allgemeine Vorbemerkung

Die Kommission sieht es als Aufgabe des Musikunterrichts an, den Schüler zunehmend zur sachkundigen und selbständigen Teilnahme an musikalischer Kommunikation zu befähigen, ihn zu kreativem Verhalten anzuregen und seine Genußfähigkeit zu fördern. Das Bezugsfeld des Musikunterrichts ist die gesamte Hörumwelt des Schülers, insbesondere Musik aller Stilrichtungen und Herkunftsbereiche.

Diese Position der Kommission nimmt den didaktischen Ansatz der „Vorläufigen Handreichungen" (VHR) auf, der auch in den neueren Lehrplänen/Richtlinien anderer Bundesländer enthalten ist. Die Aufgaben des Musikunterrichts, sein Bezugsfeld und damit auch die allgemeinen Lernziele gelten für alle Schulstufen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Deswegen kann im Rahmenlehrplan für die Orientierungsstufe im Bereich der allgemeinen Aussagen zum Musikunterricht über eine altersspezifische Schwerpunktbildung noch nichts gesagt werden.

Ein allen Schulstufen gemeinsames Bezugsfeld sind auch die möglichen Verhaltensweisen des Menschen gegenüber Musik. Von ihnen zielt die Rezeption auf die Fähigkeit zur genaueren Wahrnehmung der Beschaffenheit von Gehörtem, die Reflexion auf die Einsicht in Zusammenhänge, Wirkungsweisen und Abhängigkeiten. Die Reproduktion bezieht sich auf die sachgerechte Wiedergabe von vorgegebener Musik, während die Produktion der Entwicklung und Verwirklichung eigener musikalischer Vorstellungen dient. Die Transposition ist in allen diesen vier Bereichen die Übertragung von Hörbarem in die Ebene von Verständigung und Beschreibung durch Sprache und andere Zeichen oder aber die Umsetzung in Bewegung oder Szene. Alle diese Verhaltensweisen stehen ständig in Wechselbeziehung zueinander; sie müssen je nach Thema und Individuallage der Schüler im Unterricht unterschiedlich akzentuiert werden.

Gegenüber den VHR sollen die Lernbereiche des Musikunterrichts neu konzipiert werden, vor allem in Hinsicht auf ihre Umsetzung in der Schule. Die Kommission ist der Auffassung, daß es dem didaktischen Ansatz der VHR widerspricht, der traditionellen Musiklehre die Funktion des Leitfadens für die Unterrichtsplanung zuzuweisen. Sie ist aber auch der Meinung, daß die Gliederung in die Lernbereiche „Schall — Musik — Musik in der Umwelt", wie sie in den VHR vorgeschlagen worden ist, nicht aufgenommen werden sollte. Die dieser Gliederung zugrundeliegende Sachsystematik ist nur ein Faktor im Komplex der Unterrichtsplanung und kann nicht allein den Ablauf der Lernprozesse bestimmen. Die Erfahrungsberichte der laufenden Orientierungsstufen lassen deutlich erkennen, daß die Lernbereichsgliederung der VHR sich nicht bewährt hat.

Die Kommission hat einen Katalog von Unterrichtsthemen aufgestellt. Diese Unterrichtsthemen sind in einem engen Bezug zu den Lernzielen und Bezugsfeldern des Musikunterrichts zu sehen:

1. Untersuchung von Schall (z. B. Instrumentenbau)
2. Gestaltungsprinzipien und Formverläufe
3. a) Musik und Sprache
   b) Musik und Bild
   c) Musik und Bewegung
   d) Musik und Programm
4. Singen und instrumentales Spielen
5. Umgang mit Technischen Mittlern
6. Musik als Mittel zum Zweck
7. Musik als Kommunikationsmittel
8. Institutionen des Musiklebens

Die Themen sind in ihrem sachlichen und zeitlichen Umfang nicht gleichwertig. So wird z. B. „Singen und instrumentales Spielen" im Laufe der gesamten Orientierungsstufe einen Anteil am Unterricht haben, während z. B. das Thema „Untersuchung von Schall" mehr als eine geschlossene Unterrichtseinheit gedacht ist. Alle genannten Themen sollen während der Orientierungsstufe im Unterricht angesprochen werden. Die inhaltliche Akzentuierung muß von den Fachkonferenzen der einzelnen Schule vorgenommen werden. Den bestimmenden Rahmen für die Anlage und Durchführung des Unterrichts stellt im Zusammenhang mit den didaktischen Vorüberlegungen in jedem Fall der Lernzielkatalog dar.

Die Kommission sieht es als ihre Hauptaufgabe an

- für die genannten Lernbereiche grundsätzliche didaktische und methodische Hinweise auszuarbeiten und Materialien bereitzustellen;
- Möglichkeiten der Unterrichtsabfolge (Problem der Sequenzialität) vorzuschlagen;
- Möglichkeiten für Lernkontrollen nachzuweisen;
- einen Mindestkanon für die Jahrgangsstufen 5 und 6 aufzustellen.

II. Allgemeine Lernziele des Musikunterrichts

Der Schüler soll lernen,

1. Hörbares, insbesondere Musik, bewußt wahrzunehmen und in seiner Eigenart zu erfassen, d. h.
   - im Bereich der einzelnen Parameter graduelle Unterschiede immer genauer zu hören und zu kennzeichnen;
   - Musik verbal angemessen zu beschreiben (Umgangssprache — Fachsprache);
   - Musik mit angemessenen Zeichen zu notieren (Notationen);
   - Musik in Bewegung, Bild, Szene/Aktionen anderer Art umzusetzen.
2. Formen und Strukturen in musikalischen Zusammenhängen zu erfassen und zu gestalten, d. h.
   - musikalische Ordnungen im Hören zu erkennen und zu benennen;
   - Verfahren zur Gliederung musikalischer Abläufe anzuwenden;
   - Musik verschiedener Art selbst zu planen und klanglich zu realisieren;
   - Vokal- und Instrumentalstücke zu erarbeiten;
   - Musik begründet zuzuordnen zu Stilrichtungen.
3. musikalische Kommunikationsprozesse und ihre vielschichtigen Abhängigkeiten zu erfassen, d. h.
   - zwischen Klangeigenschaften und ihren Bedeutungen zu unterscheiden;
   - Hörbares als Informationsträger zu erfassen;
   - zu erkennen, von welchen Faktoren die Wirkung und Verstehbarkeit akustischer Signale und Bedeutungsträger abhängig sein können;
   - die zum Verstehen von Musik notwendigen Informationsmittel zu beschaffen und auszuwerten;
   - zu erkennen, auf welche Weise und mit welcher Intention gezielte Beeinflussung mit Musik betrieben wird;
   - das eigene Hörverhalten zu beobachten und seine Reaktionen zu erklären;
   - die Entstehung und Bedingtheit von Geschmacks- und Gefühlskriterien (Normen) an sich selbst und am Verhalten anderer zu beobachten und zu analysieren;
   - die gesellschaftliche Funktion von Musik zu erkennen.
4. aktiv und mitbestimmend an musikalischer Kommunikation teilzunehmen, d. h.
   - sich in Musik auszudrücken und im Medium Musik mit anderen Schülern zu kooperieren;
   - die eigene Erlebnis- und Genußfähigkeit zu differenzieren;

— Institutionen des Musiklebens und Anlässe zum Musizieren/Musikhören in der eigenen Umwelt zu kennen;
— sachverständig und sinnvoll mit Technischen Mittlern umzugehen;
— ein Urteil über die Qualität einer musikalischen Darbietung begründet abgeben zu können;
— am musikalischen Leben der Umwelt aktiv teilzunehmen.

III. Mindestkanon

Die Kommission versteht einen „Mindestkanon lernzielorientierter Inhalte" als die Summe der von jedem Schüler zu erfüllenden Mindestanforderungen, die die gemeinsame Basis für den Unterricht in den Schulformen der Sekundarstufe I (K. 7—10) bilden. Diese Anforderungen lassen sich beschreiben als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Lernzielen und den auf diese bezogenen Lernbereichen zugeordnet sind, während Unterrichtsmaterialien (z. B. bestimmte Musikstücke) ausgewählt werden können und austauschbar sind.
Die Kommission ist der Auffassung, daß jeder Schüler am Ende der Orientierungsstufe eine Reihe von Mindestanforderungen erfüllen muß. Detaillierte Aussagen hierzu sind erst möglich, wenn die Lernbereiche genauer ausgearbeitet sind.

IV. Differenzierung

1. Äußere Differenzierung

In Übereinstimmung mit den VHR ist für das Fach Musik keine äußere Differenzierung in Leistungskurse vorzusehen. Äußere Differenzierung hat aber ihren Stellenwert im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften als zusätzliche musikalische Aktivitäten (z. B. Chor- und Instrumentalgruppen), ferner im Rahmen der Verfügungsstunden als Zusatzstunden zur Förderung besonderer Begabungen. Ergänzungsunterricht in Förderkursen sollte nur in Sonderfällen für einen begrenzten Zeitraum eingerichtet werden, um Lücken zu beseitigen und eine Angleichung zu ermöglichen (z. B. bei unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und bei Lücken infolge Krankheit u. a. m.).

2. Innere Differenzierung

Neben anderen Formen der Unterrichtsorganisation sind im Musikunterricht als Arbeitsformen innerer Differenzierung möglich

— Einzelarbeit,
— Partnerarbeit,
— Arbeit in heterogenen Kleingruppen,
— Arbeit in homogenen Kleingruppen.

Die Entscheidung für eine bestimmte Arbeitsform ist insbesondere von den angestrebten Lernizelen, den zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien und vor allem von den räumlichen Gegebenheiten abhängig. Genauere Hinweise über die Möglichkeiten der einzelnen genannten Arbeitsformen und die Voraussetzungen für ihre Anwendung sollten im Hinblick auf angestrebte Lernziele gegeben werden.

V. Lernkontrollen

Lernzielorientierte Unterrichtsplanung und lernzielorientierter Unterricht sind nur sinnvoll, wenn sich Überlegungen zu Möglichkeiten und Formen der Lernkontrollen anschließen. Lernkontrollen sollen dem Schüler, dem Lehrer und den Eltern Auskunft geben über den individuellen Lernzustand und -zuwachs des Schülers sowie über seine individuellen Schwerpunkte und Fähigkeiten. Sie sollen Grundlage sein für Fördermaßnahmen, aber auch Hilfen bieten für Aussagen zur Schullaufbahn.

Zur Lernkontrolle und zur Schülerbeurteilung müssen sich im Musikunterricht Formen der schriftlichen, mündlichen sowie non-verbalen Überprüfung von Lernergebnissen mit Feststellungen einer gezielten Schülerbeobachtung ergänzen. Informelle Tests lassen sich nur sinnvoll einsetzen, wenn es um die Überprüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten geht. Sie sollten in ihrem Aussagewert nicht überschätzt werden, weil sie nur ein begrenztes Spektrum der Lernziele des Musikunterrichts abtesten. Wesentliche Ziele des Musikunterrichts, wie z. B. die Erhöhung der Erlebnisfähigkeit, die Entwicklung der Phantasie oder die Fähigkeit zur Änderung von Einstellungen, lassen sich nicht als operationalisierte Lernziele formulieren und können daher durch Tests nicht kontrolliert werden. Andere Formen schriftlicher Lernkontrollen, wie z. B. Notationen, Analysen/Interpretationen können hier besser Auskunft geben, wenngleich sie weniger objektivierbar sind.

Neben den schriftlichen Formen haben mündliche und non-verbale Lernkontrollen im Musikunterricht einen besonderen Stellenwert trotz der auch mit ihnen verbundenen Messungsproblematik. In welchem Verhältnis bei der Beurteilung mündliche und schriftliche Leistung steht, muß von der Kommission überlegt werden; in welcher Weise die gezielte Unterrichtsbeobachtung, die die Lernkontrollen ergänzen muß, stärker objektiviert werden kann, muß von anderer Seite entwickelt werden.

Unabhängig davon ist die Kommission der Auffassung, daß es auch im Klassenunterricht Anteile gibt, die freigehalten werden müssen von gezielten Kontrollmaßnahmen.

VI. Fächerkooperation

Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fächern ergeben sich überall dort, wo es gilt, Kommunikationsprozesse und deren Bedingungen aufzuklären, außerdem dort, wo technische und/oder naturwissenschaftliche Fragen thematisiert werden.

Eine Kooperation kommunikativer Fächer empfiehlt sich bei der Behandlung von Themen wie z. B. Werbung, Propaganda und Film oder auch bei der Durchführung kommunikativer Aktionen (Happenings und andere Formen des darstellenden Spiels). Der Lernbereich „Musik und Sprache" läßt sich mit dem Fach Deutsch verbinden, der Lernbereich „Musik und Bild" mit Kunst/Visuelle Kommunikation, der Lernbereich „Musik und Bewegung" mit dem Sport.

Kooperationsmöglichkeiten mit den naturwissenschaftlichen Fächern bieten sich an in den Lernbereichen „Untersuchung von Schall" und „Umgang mit Technischen Mittlern".

Mathematik

Gliederung

1. Allgemeines
2. Lernziele des Mathematikunterrichtes
   2.1. Allgemeine Lernziele
   2.2. Allgemeine fachspezifische Lernziele des Mathematikunterrichtes
3. Lernzielkatalog
   3.1. Mindestkanon
   3.2. Fundamentum
   3.3. Additum
4. Differenzierung
5. Aussagen zur Didaktik und Methodik
6. Lernzielkontrolle und Schülerbeurteilung
7. Eingangs- und Übergangsprobleme

1. Allgemeines

1.1. Die vorzulegenden Richtlinien für das Fach Mathematik in der Orientierungsstufe werden erstellt auf der Basis:

a) der dreijährigen Erfahrung mit den vorläufigen Handreichungen,
b) der Empfehlungen und Richtlinien der Kultusministerkonferenz zur Modernisierung des Mathematikunterrichts in allgemeinbildenden Schulen vom 3. 10. 68,
c) der nds. Handreichungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule.

1.2. Weiter wurden berücksichtigt:

a) die Lehrzielkomplexe der niedersächsischen Gesamtschulversuche,
b) die Vorüberlegungen zum Rahmenplan „Mathematik in der Sekundarstufe I".

2. Lernziele des Mathematikunterrichtes

2.1. Allgemeine Lernziele

1. Die allgemeinen Lernziele der Orientierungsstufe gelten auch für das Fach Mathematik.
2. Der Mathematikunterricht soll:
   — den Schüler anleiten, die Bedeutung der Mathematik in Kultur und Gesellschaft zu begreifen;
   — dem Schüler helfen, die Probleme unserer hochtechnisierten Umwelt durch rationales Denken in angemessener Weise zu bewältigen;
   — das Abstraktionsvermögen des Schülers fördern und ihn zu logischem Denken anleiten;
   — den Schüler zu kreativem Verhalten anregen;
   — dem Schüler die stofflichen Grundlagen für die Fortsetzung seines Bildungsganges in den weiteren Schulen vermitteln;
   — dem Schüler helfen, sein Lern-, Leistungs- und Problemlösungsverhalten zu entwickeln, und Schüler und Lehrer durch die Beobachtung dieser Prozesse instand setzen, eine Entscheidung für die weitere Schullaufbahn zu treffen.

Diese Aufzählung der allgemeinen Lernziele des Mathematikunterrichts ist nicht abgeschlossen. Eine Erweiterung und Spezialisierung folgt im fachspezifischen Teil.

2.2. Allgemeine fachspezifische Lernziele des Mathematikunterrichtes

Der Mathematikunterricht der Orientierungsstufe hat zunächst die Aufgabe, die in der Grundschule erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers zu vertiefen, zu erweitern, teilweise auf eine höhere Qualitätsstufe des Denkens zu heben und vielfältig anzuwenden.

2.2.1. Kognitive Lernziele

1. Abstrahieren — Konkretisieren
   — Dinge, Zusammenhänge, Prozesse auf Gemeinsames bzw. Unterschiedliches untersuchen;
   — Begriffe bilden und mit Beispielen belegen, Modelle anwenden.
2. Klassifizieren — Diskriminieren
   — Klasseneinteilungen in Grundmengen vornehmen;
   — Fallunterscheidungen vornehmen.
3. Analysieren — Synthetisieren
   — Gliedern, Zerlegen eines Gesamtzusammenhanges (z. B. Sachaufgaben, Argumentationsketten) unter Bestimmung und Veranschaulichung auftretender Beziehungen;
   — Aufbauen, Konstruieren von komplexen Objekten (z. B. geometrische Figuren, Operatorenketten und Zahlendarstellungen in Stellenwertsystemen) unter Beachtung der Ergebnisse der Analyse beziehungsweise vorgegebener Bedingungen.
4. Generalisieren — Spezialisieren
   — Erfahrungen verallgemeinern;
   — Regelmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten suchen, feststellen und einordnen;
   — einen Sachverhalt als Spezialfall eines allgemeinen Zusammenhang auffassen, (Oberbegriff — Unterbegriff, Grundmenge — Teilmenge, allgemeiner Fall — Sonderfall).
5. Definieren
   — Begriffe unter Rückgriff auf bereits gegebene Begriffe inhaltlich festlegen;
   — Begriffserweiterungen vornehmen;
   — Definitionsbereiche erkennen und beachten.
6. Formalisieren
   — Fachsprache erlernen und benutzen (Zeichen, Kalküle, Begriffe, Sprech- und Schreibweisen, Graphen, Tabellen, Raster, Diogramme, Skizzen . . .).
7. Konkrete Sachverhalte in Fachsprache darstellen
   — Übergang von einer Darstellungsform zur andern (auch von formalisierter zu umgangssprachlicher Darstellung, von symbolischer zu graphischer, usw.)
8. Operieren
   — Abbildungsvorschriften (Operatoren) und Verknüpfungsvorschriften anwenden;
   — elementare Rechenverfahren beherrschen;
   — Größen vergleichen;
   — Überschlagsrechnen anwenden.
9. Strategien entwickeln und anwenden
   — Vermutungen äußern;
   — Behauptungen aufstellen;
   — geeignete Fachmethoden zur Problemlösung entwickeln und benutzen;
   — Modelle zur Problemlösung einsetzen.
10. Mathematik anwenden
    — Probleme der Umwelt im Mathematikunterricht lösen;
    — Lösungen interpretieren;
    — Ergebnisse mathematischer Prozesse für außermathematische Bereiche auswerten und beurteilen;
    — Entscheidungshilfen geben.
11. Kontrollieren — Objektivieren
    — Ergebnisse und Verfahren kritisch überprüfen.
12. Raumvorstellung entwickeln
    — Ebene und räumliche geometrische Grundformen erkennen;
    — Figuren vergleichen, darstellen und abbilden.
13. Strukturieren
    — An ausgewählten Gebilden strukturelle Eigenschaften aufzeigen (z. B. an Verknüpfungen von Zahlen, Ordnungen, an endlichen Gruppen);
    — in verschiedenen Gebilden gleiche Strukturen erkennen und benennen.

Die vorstehenden kognitiven Lernziele sind teilweise den fachspezifischen allgemeinen Lernzielen für den Mathematikunterricht im Sekundarbereich I (5.—10. Schuljahr) der Niedersächsischen Gesamtschulversuche (ZK Mathematik, Dezember 73) entnommen und für die Orientierungsstufe modifiziert worden. Auf eine Hierarchisierung wurde hier wie dort bewußt verzichtet.

2.2.2. Instrumentale Lernziele

1. Schreib- und Zeichengeräte sachgemäß verwenden
2. Sachverhalte in Tabelle, Raster, Diagramm und und Skizze darstellen

3. Graphische Darstellungen maßstabsgerecht erstellen
4. Konstruktionen und Abbildungen anfertigen
5. Modelle erstellen
6. Mathematische Lehrbücher und Tafeln handhaben
7. Algorithmen beherrschen
8. Rechner benutzen

2.2.3. **Affektive Lernziele**
Das Erreichen wesentlicher Lernziele im kognitiven Bereich setzt eine fortgeschrittene Realisation von Lernzielen im affektiven Bereich voraus.

1. Im Mathematikunterricht soll die sprachliche Entwicklung des Schülers gefördert werden.
   Der Schüler soll:
   — in mathematisch relevanten Handlungssituationen zum Sprechen angeregt werden
   — die Möglichkeiten, die die Mathematik zur Präzisierung der Sprache bietet, angemessen ausnutzen
   — die Notwendigkeit sachorientierten Denkens, Verhaltens und eindeutiger Formulierungen erkennen
   — das Bedürfnis zu sachgerechter Ausdrucksweise entwickeln
   — zu mathematischer Argumentation motiviert werden
2. Im Mathematikunterricht soll der Schüler auch zu sozialem Verhalten angeleitet werden.
   Der Schüler soll:
   — geäußerte Ideen aufnehmen
   — die Äußerungen anderer ernst nehmen und versuchen, ihnen voll gerecht zu werden
   — mangelndem Verständnis geduldig und verständnisvoll begegnen
   — beachten, daß die Zusammenarbeit mit anderen oft von Nutzen ist
   — Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft üben
   — bereit sein, eigene Erkenntnisse in die Teamarbeit einzubringen
   — begründetes Gegenverhalten bei der Führung klärender Auseinandersetzungen zeigen
   — Selbständigkeit und Sicherheit im Urteil entwickeln
   — das Selbstvertrauen zur eigenen und zur Leistung der Gruppe erhöhen
3. Im Mathematikunterricht soll der Schüler fachspezifische Verhaltensweisen erwerben und dabei eine positive Einstellung gegenüber mathematischen Problemen gewinnen.
   Der Schüler soll:
   — nach Möglichkeiten suchen, mathematische Probleme durch eigenes Denken zu lösen
   — Freude am selbständigen Lösen mathematischer Probleme gewinnen
   — bestehende Lücken durch beharrliches Üben beseitigen
   — bestehende Zweifel durch beharrliches Fragen klären
   — Irrtümer erkennen und einsehen
   — bereit sein, sachlich richtige Lösungen anzuerkennen und zu übernehmen
   — die logische Exaktheit in der Darstellung mathematischer Probleme beachten
   — an einer sauberen Zeichnung, an präzisen Formulierungen und der logischen Exaktheit einer Darstellung Gefallen finden
   — beim Beschäftigen mit einem Problem die Forderungen nach Sauberkeit, Präzision der Form und der Exaktheit der Darstellung gegenüber anderen Forderungen abwägen, dabei Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden
   — sich aus eigenem Antrieb mit mathematischen Problemen beschäftigen

3. Lernzielkatalog

Der zu erstellende Lernzielkatalog enthält einen für alle Orientierungsstufen des Landes Niedersachsen verbindlichen Mindestkanon lernzielorientierter Inhalte. Trotz ausgewiesener Verbindlichkeit ist der Mindestkanon so angelegt, daß Wahl der Differenzierungsform und die methodische Freiheit gewährleistet sind.

3.1. Mindestkanon

Der Mindestkanon ist die Summe der Lernziele, die es ermöglicht, bei der Ausformung in Feinlernziele die Inhalte des mathematischen Unterrichts zu beschreiben. Er ist so bemessen, daß er für möglichst alle Schüler in 60 % der Unterrichtszeit erreichbar ist. (Die verbleibende Unterrichtszeit steht den Schulen als Freiraum unter den Aspekten der regionalen Bedingungen, der individuellen Schwerpunktbildung für Schüler und Lehrer sowie der Interessen- und Neigungsdifferenzierung zur Verfügung).

3.2. Fundamentum

Im Kapitel zur Organisation der Lernprozesse (vergl. 5.6.) werden im Zusammenhang mit Differenzierungsmodellen exemplarisch **Fundamenta** ausgewiesen.
Der Begriff **Fundamentum** ist lernprozeßbezogen. Er umfaßt im differenzierenden Unterricht die für die Erreichung des Groblernzieles notwendige Summe von Feinlernzielen, die von allen Schülern in unterschiedlicher Weise erreicht werden müssen.
(Die verschieden ablaufenden Lernprozesse bestimmen die Differenzierungsmaßnahmen.)

3.3. Das Additum

In dem Kapitel zur Organisation der Lernprozesse werden Addita ausgewiesen. Unter **Additum** verstehen wir ein zusätzliches Angebot, das folgende Bedingungen erfüllen muß:
a) Es enthält andere Lernziele als die für die Unterrichtseinheit festgelegten Groblernziele.
b) Es darf die Durchlässigkeit nicht gefährden.
c) Es darf keine verbindlichen Lernziele späterer Unterrichtseinheiten vorwegnehmen.

4. Differenzierung

4.1. Eine individuelle und optimale Förderung der Schüler erfordert Differenzierungsmaßnahmen. Jeder Lernzielkomplex im Fach Mathematik ist in besonderem Maße in sich linear geordnet und z. T. voraussetzungsgebunden, d. h. er setzt die Kenntnis bestimmter Denkmodelle und Fachmethoden voraus. Bei der Auswahl eines Differenzierungsmodelles müssen diese Merkmale berücksichtigt werden.

4.2. Neben den bekannten Formen der Differenzierung sollten auch Formen des Teamteachings erprobt werden.

4.3. Fachspezifische Aussagen zur Differenzierung im Fache Mathematik können erst nach Absprache mit der Richtlinienkommission „Differenzierung in der Orientierungsstufe" erfolgen.

4.4. Curriculare Bausteine sollen entwickelt und als Anhang den Richtlinien beigefügt werden.

5. Aussagen zur Didaktik und Methodik

5.1. Die Fachdidaktik muß die psychologischen Besonderheiten dieser Altersstufe berücksichtigen.

5.2. Die gesicherten Ergebnisse der Mathematikdidaktik sind bei der Erarbeitung der Richtlinien, aber auch bei der Planung des Unterrichts zu beachten.

5.3. Um den verschiedenartigen Fähigkeiten der Schüler gerecht zu werden, ist ein vielfältiges Unterrichtsangebot notwendig.
Um trotz der Vielfalt eine Stoffüberlastung zu vermeiden, muß eine übermäßige Ausweitung traditioneller Stoffgebiete (z. B. komplizierte Terme mit ungebräuchlichen Bruchzahlen) unterbleiben und bei alten und neuen Stoffen auf systematische Vollständigkeit verzichtet werden.

5.4. Es sollen Modelle für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten entwickelt und erprobt werden.

5.5. Die Lernziele der Richtlinien sollten generell so ausgewählt werden, daß sie die Beurteilung der Schülerentwicklung bei verschiedenartiger Ausprägung der Begabung gestatten und eine möglichst gesicherte Aussage über die künftige Schullaufbahn erlauben.

5.6. Aussagen zur Unterrichtsorganisation können erst erfolgen nach:
a) Absprache mit der Richtlinienkommission „Differenzierung in der Orientierungsstufe",
b) der Festlegung des Mindestkanons (vergl. 3.1.).

5.7. Um die starken individuellen Unterschiede im Lernen zu berücksichtigen, muß eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts angestrebt werden. In der Unterrichtsplanung und -durchführung sind wichtige allgemeine Prinzipien (z. T. nach Dienes-Golding „Methodik der modernen Mathematik") eines zeitgemäßen Mathematikunterrichts zu beachten:
a) Prinzip der Variation (Abwandlung) der Veranschaulichung
b) Prinzip der mathematischen Vielfalt
c) Prinzip des konstruktiven Denkens
d) Prinzip des forschenden Unterrichts
e) Prinzip der flexiblen Diskussion
f) Prinzip des Suchens von Entscheidungs-, Korrektur- und Kontrollverfahren

5.8. Ein zeitgemäßer Mathematikunterricht kann auf die Verwendung moderner Unterrichtsmedien nicht verzichten (z. B. Modelle, Filme, Fernsehen, Folien, Dias, Schablonen, Eingreifprogramme, Trainingshefte, Rechner).

5.9. Das induktive Verfahren sollte bei der Einführung neuer Lehrstoffe Unterrichtsprinzip dieser Stufe sein.

5.10. Die Wahl der jeweiligen Fachmethode muß der freien Entscheidung des einzelnen Fachlehrers im Rahmen der Beschlüsse der Fachkonferenzen vorbehalten bleiben.

5.11. Tägliches Training muß die Ergebnisse des Unterrichts ständig sichern. Der Mindestkanon ist so anzulegen, daß dafür genügend Zeit bleibt.

6. Lernzielkontrolle und Schülerbeurteilung

(Leistungsbewertung)

Detailaussagen zu diesem Thema können erst nach Absprache mit der Richtlinienkommission „Lernkontrollen und Schülerbeurteilung" (exemplarisch) gemacht werden.
Die nachfolgenden Leitlinien müssen dabei berücksichtigt werden.

6.1. Im Gegensatz zu der Verfahrensweise bei traditionellen Klassenarbeiten soll hier der Unterschied zwischen LZ-Kontrolle, Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung deutlich hervorgehoben werden.

6.2. Die Funktionen einer so differenzierten Leistungsbewertung sind
— das Aufzeigen von Begabungsvarianten
— die Information der Schüler
— die Information der Eltern
— die Selbstkontrolle des Lehrers

6.3. Schwierigkeiten entstehen u. a. dadurch, daß die zu diesem Thema gehörigen Forschungen noch nicht abgeschlossen sind; so ist z. B. der Begriff „Begabungsvarianten" noch nicht aufgegliedert.

6.4. Bei der Untersuchung der Begabungsvarianten soll daher in der Praxis zunächst ausgegangen werden von
— den im Kapitel LZ angeführten theoretischen Ansätzen (kognitiv, instrumental, affektiv und sozial)
— und Taxonomiestufen (z. B. nach Bloom)

6.5. Der Test selbst ist zu untersuchen auf
— Gültigkeit (Validität), Objektivität, Zuverlässigkeit (Realiabilität)
Dabei ist davon auszugehen, daß der Lehrer, der im pädagogischen Alltag Tests erstellt, diese Kriterien nicht im vollen Maße umsetzen kann, d. h. besonders hier bedarf er einer Hilfe.

6.6. Neben den zensierten schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten) soll es unzensierte Lernzielkontrollen als Hilfe zur inneren und äußeren Differenzierung geben.

6.7. Lernziele sollten (exemplarisch) soweit möglich so formuliert werden, daß sie die Erstellung von zugehörigen Tests (Überprüfung von Lernzielerreichung, des individuellen Lernzugewinns und der Rangordnung) erleichtern.

6.8. Zensierte Tests bzw. Klassenarbeiten sind schon aus juristischen Gründen notwendig. Ihre Anzahl könnte sich nach der Anzahl der LZ-Komplexe richten, wobei sich nach der vorläufigen Grobplanung 5 bis 6 pro Schuljahr abzeichnen.

6.9. Wiederholungsaufgaben sollten mehr als bisher gegeben werden. Dies ist notwendig, da viele LZ voraussetzungsgebunden sind.

6.10. Schriftliche, zumal zensierte Arbeiten schaffen für manche Schüler eine gewisse Streßsituation. Diese sollte gemäß der Altersstufe im Sinne der Lebenshilfe durch Gewöhnung überwunden werden.

6.11. Lernzielorientierte Tests sind stärker als bisher notwendig, da
— LZ gegeben sind,
— die LZ selbst auf ihre Eignung überprüft werden sollten,
— sie detaillierten Aufschluß geben über die spezifischen Leistungen und Fehlleistungen des Schülers, was Voraussetzung für individuelle Fördermaßnahmen ist.

6.12. Neben der schriftlichen LZ-Kontrolle ist auch die mündliche notwendig. Zu ihrer objektivierten Beurteilung sind bislang noch keine Kriterien bzw. Maßstäbe entwickelt.

6.13. Zu klären ist die Schülerbeurteilung in Abhängigkeit von Fachleistungskursen und damit verbunden auch die Beurteilung von Leistungen aus dem Bereich des Additums.

6.14. Die Leistungsbewertung berücksichtigt sowohl die Ergebnisse der Lernkontrollen als auch die beobachteten Persönlichkeitsfaktoren (s. Schülerbeobachtungsbogen).

6.15. Zensuren können unter den gegebenen Voraussetzungen nicht durch Lernzustandsberichte ersetzt werden. Es fehlen sowohl die juristischen als auch die pädagogischen Grundlagen. Die Erstellung der LZ kann die Abfassung eines Lernzustandsberichtes als Ergänzung zu den bisherigen Zensuren ermöglichen.

7. Eingangs- und Übergangsprobleme

7.1. Der Mathematikunterricht in der Orientierungsstufe baut auf den Kenntnissen und Fertigkeiten auf, die der Schüler in der Grundschule erworben hat. In der Praxis ist davon auszugehen, daß der Ausbildungsstand der Schüler verschiedener Grundschulen in Teilbereichen unterschiedlich ist.
Dieser unterschiedliche Ausbildungsstand ist während des ersten Halbjahres im laufenden Unterricht auszugleichen.
Um die Erwartungshaltung und die damit verbundene Motivation der Schüler bei Beginn eines neuen Schulabschnittes pädagogisch zu nutzen, sollte von einem „Vorkursus" abgesehen werden.
Sinnvoll ist es, den Unterricht im 5. Schuljahr mit einem voraussetzungsfreien Themenkreis einzuleiten, um Übergangsschwierigkeiten zu vermindern.

7.2. Der Mathematikunterricht der Orientierungsstufe ist so zu organisieren, daß er durch die Lernziele des Mindestkanons die Grundlagen für die Weiterarbeit in allen 7. Klassen jeglicher Schulform schafft.

7.3. Als Zuweisungskriterien im Rahmen der Schullaufbahnberatung dienen nicht Aussagen über erarbeitete Stoffmengen, sondern die Beobachtungen über das Lernverhalten der Schüler. Die Addita bieten für den Unterrichtenden **nur eine erweiterte** Basis zur Beurteilung und Diagnose.

7.4. Besondere Schwierigkeiten wird die Randgruppe der Schüler bereiten, die trotz Fördermaßnahmen die Lernziele des Mindestkanon nicht erreichen.

Grundsatzpapier der Richtlinienkommission

für den naturwissenschaftlichen Bereich

Gliederung

1. Vorbemerkung
2. Gemeinsame Lernziele für den naturwissenschaftlichen Bereich
   - 2.1. Affektive Lernziele (Einstellungen, Verhaltensweisen)
   - 2.2. Kognitive Lernziele (Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten)
   - 2.3. Instrumentale Lernziele (Fähigkeiten und Fertigkeiten)
3. Fachspezifische Lernziele der Biologie
4. Fachspezifische Lernziele der Physik, Chemie und Technik
5. Didaktische Überlegungen
   - 5.1. Biologie
   - 5.2. Physik, Chemie und Technik
6. Lernprozeß
7. Differenzierung
8. Lernkontrollen

1. Vorbemerkung

Die Richtliniengruppen Biologie und Physik/Chemie legen ein gemeinsames Grundsatzpapier vor, weil die Fächer Biologie, Physik und Chemie in ihren allgemeinen Lernzielen und Methoden weitgehend übereinstimmen.
Auf Grund der in der Orientierungsstufe angestrebten Kooperation zwischen den Fächern ist in den naturwissenschaftlichen Fächern eine engere Abstimmung notwendig, als es in den „Vorläufigen Handreichungen" geschehen ist.
In diesem Grundsatzpapier werden darum in einem ersten Teil die gemeinsamen Lernziele der naturwissenschaftlichen Fächer aufgeführt und im zweiten Teil die fachspezifischen Belange dargestellt.
Ob und in welchem Maße die gemeinsamen Lernziele und Methoden in der Zukunft zu einer Integration der traditionellen naturwissenschaftlichen Fächer führen werden, muß die weitere Entwicklung dieses Fachbereiches zeigen.

2. Gemeinsame Lernziele für den naturwissenschaftlichen Bereich

Die naturwissenschaftlichen Lernziele für die Orientierungsstufe können nicht ohne Berücksichtigung der Ziele der Primarstufe und des weiteren Sekundarbereichs gesehen werden.

2.1. Affektive Lernziele (Einstellungen, Verhaltensweisen)

Der Schüler soll
- seine Umwelt unter biologischem, chemischem, physikalischem und technischem Aspekt sehen lernen;
- sich von der anthropomorphen Betrachtungsweise der Natur lösen;
- seine Interessen und Fähigkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich erkunden und in bezug auf Ausdauer und Sorgfalt kritisch erproben;
- naturwissenschaftliche Probleme zusammen mit Mitschülern lösen können. Das erfordert, das Arbeiten gemeinsam zu planen, in Kooperation durchzuführen, Ergebnisse zu diskutieren und auszuwerten, tolerant und hilfsbereit zu sein.

Der Schüler soll aus den Erkenntnissen der Naturwissenschaften Konsequenzen für die eigene Lebensführung ziehen können.
Der Schüler soll gegenüber der belebten und unbelebten Natur Verantwortung im Tun und Unterlassen praktizieren.

2.2. Kognitive Lernziele (Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten)

Der Schüler soll naturwissenschaftliche Probleme selbst finden und formulieren:

- Hypothesen zur Lösung eines naturwissenschaftlichen Problems aufstellen und Möglichkeiten zu ihrer Nachprüfung finden können (z. B. durch Experimente);
- in die Lage versetzt werden, den Wert der gewonnenen Ergebnisse abzuschätzen. Mit der Hypothese zu vergleichen und evtl. auf neue Sachverhalte anzuwenden (Transfer);
- Beobachtungen und Erfahrungen vergleichen und ordnen können und zur Abstraktion gelangen;
- einsehen lernen, daß sich viele Vorgänge in Natur und Technik, durch Maß und Zahl erfassen lassen;
- in Anfängen die beobachtete Wirklichkeit auf Modelle übertragen können und deren eingeschränkte Aussage an Beispielen erkennen lernen.

2.3. Instrumentale Lernziele (Fähigkeiten und Fertigkeiten)

Der Schüler soll

- Versuche planen, aufbauen und durchführen lernen;
- Ergebnisse des Unterrichts formulieren und angemessen darstellen können (Tabellen, Graphik);
- in der Lage sein, einfache ungerichtete Beobachtungen, aus denen Problemstellungen abgeleitet werden sollen sowie gezielte Beobachtungen auf Grund von Fragestellungen bei gleichzeitiger Anfertigung einfacher Beobachtungsprotokolle durchzuführen;
- die Fachsprache richtig gebrauchen;
- fachspezifische Geräte sachgemäß benutzen können;
- dahin gelangen, Informationsquellen sich selbständig zu erschließen und die Informationen zu nutzen und auszuwerten.

3. Fachspezifische Lernziele der Biologie

Der Schüler soll sich der Natur gegenüber im Tun und Unterlassen so verhalten, wie es der Aufgabe des Umwelt- und Lebensschutzes entspricht;

- Offenheit für anthropologische Fragen erwerben (Gesundheitserziehung, Sexualität, Rassenfragen);
- anthropomorphe Pflanzen- und Tierbetrachtung abbauen;
- sich zunehmend von den Objekten distanzieren können;
- die wichtigsten Tiere und Pflanzen der Schulumgebung dem Namen nach, nach bemerkenswerten Bau- und Funktionsmerkmalen und in ihrer Biotopzugehörigkeit kennen;
- eine erste Übersicht über die Verwandtschaftsbeziehungen dieser Lebewesen haben; einfache Baupläne erkennen und ableiten (Rosengewächse, Hahnenfuß, Einkeimbl.-Zweikeimblättrige);
- einfache ökologische Zusammenhänge kennen und erkennen (Bau- und Funktionsmerkmale);
- an vielen Beispielen das Zusammenspiel zwischen Bau, Funktion und Umwelt erarbeiten;
- die Zelle als den Grundbaustein des Lebendigen erkennen. (Dabei kommt es auf das Phänomen im Sinne der Naturbeschreibung an);
- Entwicklung als Kennzeichen von Pflanzen, Tieren und Menschen erkennen (z. B. Insekt, Bohne, Frosch, Maus) (Individualentwicklung);
- an ausgewählten Beispielen den Grundvorgang generativer (Bestäubung/Begattung — Befruchtung/Besamung) und vegetativer (Ausläufer, Zwiebel, Steckling, Veredelung) Fortpflanzung/Vermehrung erarbeiten;
- an ausgewählten Beispielen der Züchtung, z. B. Hund/Pferd, Kaninchen oder Kartoffel, Apfel/Kirsche, die Veränderlichkeit des Erscheinungsbildes aufzeigen;
- das Verhalten der Tiere an einfachen Beispielen erarbeiten und dabei erkennen, daß das Verhalten strukturiert ist.

Der Schüler soll die wichtigsten Methoden biologischer Arbeit in ihren Grundzügen sinnvoll anwenden können. Gemeint sind:

Experiment:

Feststellen und Formulieren eines altersgemäßen Problems, Aufstellen einfacher Hypothesen, Entwickeln einer geeigneten Versuchsanordnung, gezieltes Beobachten und Messen, Formulieren der gewonnenen Einsichten, Erkennen von Fehlern, diese durch geeignete Maßnahmen verringern;
den Wert der gewonnenen Ergebnisse abschätzen und Anwendungen dazu überlegen.

Beobachtung:

Durchführung einfacher, ungerichteter Beobachtungen, aus denen Problemstellungen abgeleitet werden sollen. Durchführung gezielter Beobachtungen auf Grund von Fragestellungen bei gleichzeitiger Anfertigung einfacher Beobachtungsprotokolle.

Darstellungsformen (einfache naturwissenschaftl.):

Die Anlage von einfachen Tabellen, Graphiken verstehen und deuten können, selber einfache Beispiele anwenden. Einfache Zeichnungen und Modelle anfertigen (Skizzen).

Vergleichen:

Zahlen, Formen, Bedingungen untereinander sinnvoll vergleichen können.

Einfache Sammel- und Präpariertechniken:

Das Pressen von Pflanzen, Herrichten und Beschriften trocken aufzubewahrendes Sammelgutes erlernen und in Ausstellungen sinnvoll anwenden können.

Fachspezifische Geräte stufengemäß gebrauchen:

u. a. Lupe, Pinzette, Messer, Skalpell, Fernglas und Mikroskop.

Pflanzenpflege:

Erlernen der Grundkenntnisse (z. B. Umpflanzen, Vermehren, Schädlingsbekämpfung), Ergreifen geeigneter Pflegemaßnahmen (Licht-, Luft-, Wasser-, Wärme-, Nährsalzbedürfnisse); auf Grund der Bedürfnisse, die sich aus dem ursprünglichen Standort ergeben.

Tierpflege:

Erlernen der sachangemessenen Grundkenntnisse für die Einrichtung von Vivarien, abgeleitet von den Bedürfnissen der gekäfigten Tierarten (Aquarium, Insektarium).

4. Fachspezifische Lernziele der Physik, Chemie und Technik

Der Schüler soll neben den schon aufgeführten gemeinsamen Lernzielen lernen, daß durch das Experiment Erfahrungen gewonnen und Hypothesen überprüft werden können;

- so weit kommen, daß er mit Hilfe von Modellvorstellungen einige Sachverhalte aus seiner Umwelt deuten kann (solche Modelle sind das Teilchenmodell und das Strahlenmodell in der Optik);
- Einsicht in Gesetzmäßigkeiten vorbereiten und die gefundenen Beziehungen in der Form „Wenn . . . dann" und „Je . . . desto" darstellen können;
- die Funktionsweise ausgewählter technischer Geräte kennenlernen;
- erfahren, daß physikalische Entdeckungen und technische Erfindungen das Leben der Menschen beeinflußt haben;
- sich in seiner Kommunikationsfähigkeit im naturwissenschaftlich-technischen Bereich vervollkommnen durch: Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben von Informationen in Wort, Bild, Tabelle, schematischer Skizze und graphischer Darstellung unter Verwendung von technischen Symbolen;
- einige Arbeitstechniken erwerben;
- mit den Energieversorgungsanlagen im Unterrichtsraum, mit Gasbrenner, Wasser, Netz- und Kleinspannung umgehen können und einige Sicherheitsvorschriften kennenlernen;
- mit Meßstab, Meßzylinder, Waage, Thermometer und Stoppuhr umgehen können;
- im Umgang mit einfachen Glasgeräten geübt sein, Glas-Gummiverbindungen herstellen können und u. a. Luft unter Wasser auffangen können;
- mindestens kennengelernt haben: Umfüllen, Abgießen, Filtrieren, Destillieren, Mischen und Entmischen, Lösen, Erhitzen und Eindampfen;
- einige Stoffe in ihren Eigenschaften eindeutig bestimmen und z. B. Sauerstoff mit dem Holzspan identifizieren können;
- verwendete Geräte benennen und zeichnerisch darstellen können;
- in der Lage sein, vergleichende Messungen auszuführen (Stromstärke, Temperatur) und die gemessenen Werte zuordnen zu können;
- gelernt haben, Geräte sachgerecht zu reinigen.

5. Didaktische Überlegungen

5.1. Biologie

Die Biologie beschäftigt sich mit Entstehung, physiologischen Funktionen, Äußerungen und Zusammenleben von Organismen. Lebenszusammenhänge beruhen auf ökologischen Systemen niederer und höherer (autökologischer, synökologischer) Ordnung; diese Systeme sind vielfältig verknüpft und leicht störbar.

Der Biologieunterricht der Orientierungsstufe soll darauf hinzielen, den Schülern einen Einblick in allgemeine biologische Phänomene zu vermitteln, die für den Biologieunterricht in allen Klassen bedeutsam sind.
Solche Grundphänomene sind z. B.:
„Lebewesen sind aus Zellen aufgebaut"
„Lebewesen sind ausgezeichnet durch Ernährung und Wachstum"
„Lebewesen pflanzen sich fort"

Ein derartig ausgerichteter Biologieunterricht erfordert eine weitgehende Abkehr von der monographisch-systematischen Betrachtungsweise, aber auch von einer Gliederung nach Lebensräumen oder Jahreszeiten.

Vielmehr enthalten die Grundphänomene übergeordnete Lernziele, die von den Schülern u. a. das Erfassen kausaler Zusammenhänge und Ansätze zum selbständigen Lösen von Problemen verlangen.

Die so geschaffene breitere Basis ermöglicht eine besser abgesicherte Entscheidung beim Übergang der Schüler in die Sekundarstufe I und dort die Fortsetzung des Unterrichts im Sinne eines Spiralcurriculums, d. h. die gleiche Thematik kehrt im Unterricht verschiedener Schulstufen unter jeweils anderen, zunehmend komplizierten Aspekten wieder.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe käme der Aufbau des Biologieunterrichts nach Grundphänomen dem Charakter von Rahmenrichtlinien am nächsten. Er würde einerseits die Erarbeitung bestimmter Sachverhalte bindend vorschreiben, andererseits den einzelnen Schulen die Möglichkeit bieten, unter Berücksichtigung der schulspezifischen Gegebenheiten die Inhalte frei auszuwählen, die zum Erreichen der aus den Grundsachverhalten resultierenden Lernziele führen.

5.2. Physik, Chemie und Technik

Physik und Chemie sind Erfahrungswissenschaften, die sich durch eine besondere Methode bei der Ergebnisfindung auszeichnen. Sie haben in besonderem Maße die Entwicklung der Technik, die für die Menschheit existenz- und lebenserhaltend ist, ermöglicht. Der Physik, Chemie und Technik zugeordnete Unterricht hat in der Orientierungsstufe eine ganz bestimmte Aufgabe. Sie ist in den oben angegebenen Zielen näher beschrieben worden. Bei der Zuordnung von Lernzielen und Inhalten (Unterrichtsthemen) sollten die nachfolgenden didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden.

a) Möglichkeiten für die Themenwahl:

1. Unbewußt gespeicherte Erfahrungen müssen in bewußtes Erfahrungswissen umgesetzt werden. Dieses Erfahrungswissen muß einer ersten kategorialen Ordnung unterworfen werden.
2. Die Umwelterschließung muß nach pragmatischen Gesichtspunkten erfolgen, die nicht nur kindliche Interessen, sondern auch gesellschaftliche Erfordernisse berücksichtigen.

3. Der Unterricht muß entsprechend den angegebenen instrumentalen, kognitiven und affektiven Lernzielen Verhaltensformen trainieren und Kenntnisse anreichern mit dem Ziel, den systematischen Fachunterricht in Sek. I und Sek. II vorzubereiten.

b) Grenzen für die Themenwahl:

1. Die Inhalte sollten im Anfangsunterricht immer innerhalb des Erfahrungshorizontes der Schüler liegen und später so ausgewählt werden, daß sie sich in den Interessenhorizont der Schüler rücken lassen, und zwar unmittelbar, d. h. der Reiz muß von der Sache selbst ausgehen, weil in der Regel von Schülern dieser Altersstufe noch nicht Interesse aus intellektueller Einsicht erwartet werden kann.
2. Die Inhalte sollten über einen bestimmten Zeitraum aus dem gleichen Sachgebiet gewählt werden, damit ähnliche Merkmale eine möglichst breite Basis für Assoziationen ergeben. Dieser Zeitraum muß dabei einerseits so kurz gewählt werden, daß das Interesse der Schüler nicht erlahmt, andererseits so lang, daß man — der Alterstufe entsprechend — zu verallgemeinernden Aussagen kommt.
3. Die Methode muß auf der Erkenntnis aufbauen, daß der Lernerfolg um so größer ist, je mehr Sinnesorgane am Lernvorgang aktiv beteiligt sind. Das bedeutet, daß Selbständigkeit und eigenes Erfahren der Umwelt — im Spiel und im planmäßigen Experimentieren — den Unterricht bestimmen müssen.

6. Lernprozeß

Die Schüler sind in dieser Altersstufe besonders aufgeschlossen und interessiert an naturwissenschaftlichen und technischen Sachverhalten. Das muß bei der Motivation der Schüler genutzt werden.

Die Betrachtung von Phänomen steht zunächst im Vordergrund. Sie werfen Probleme auf, welche dann in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Orientierungsstufe ist die Anschauung besonders wichtig. Daher hat auch das Experiment eine bedeutende Stellung im Unterricht. Es ist

Vermittler von Erfahrungen bei der Betrachtung von Phänomenen,

Anschauungsmittel bei gezielter Beobachtung und Entscheidungshilfe bei der Lösung von Problemen.

Dem Lernen durch Experimentieren kommt eine doppelte Bedeutung zu:

Es können wesentliche affektive und instrumentale Lernziele erreicht werden. Darüber hinaus werden Grundlagen geschaffen für die auf späteren Schulstufen zusätzlich angewandten Formen des Lernens, bei denen Ergebnisse der Naturwissenschaften in stärkerem Maße Informationsquellen wie Buch, Bild, Fernsehen, Vortrag z. B. entnommen werden.

Bei der Organisation des Lernprozesses muß berücksichtigt werden, daß der naturwissenschaftliche Unterricht in der Orientierungsstufe eine Durchgangsfunktion zu erfüllen hat. Für die Begriffsbildung bedeutet das, daß aus den bereitgestellten Erfahrungen der Abstraktionsprozeß in Richtung auf die facheigenen Begriffe und Gesetze angebahnt bzw. fortgeführt werden muß. Dabei muß ein Weg eingeschlagen werden, der kindgemäß und sachlich richtig ist.

Die Kommunikationsbereitschaft und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler werden durch das Unterrichtsgespräch gefördert. Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von Informationen sind ständig zu pflegen.

Die Rolle der Technik findet in unterschiedlichem Maße Berücksichtigung.

Die Auswahl und der Einsatz der Medien sind entsprechend der Altersstufe vorzunehmen. Die zunächst benutzten Objekte und Geräte sollen den Schülern aus ihrer Umwelt bekannt sein. Der Einsatz spezieller Experimentiergeräte, bei denen der Bezug zur Umwelterfahrung der Schüler gewahrt sein muß, darf erst später erfolgen.

7. Differenzierung

Äußere Differenzierung:
Im naturwissenschaftlichen Bereich nicht vorgesehen.

Innere Differenzierung:
Die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen erfordern vielfältige Sozialformen des Unterrichts. Neben dem normalen Klassenunterricht sind folgende Differenzierungsformen möglich:

Einzelarbeit,
Partnerarbeit,
Arbeit in Kleingruppen.

Die Entscheidung für eine bestimmte Form der inneren Differenzierung ist abhängig vom Arbeitsmaterial und dem angestrebten Lernziel.

Die genannten Differenzierungsformen lassen sich nur durchführen, wenn jedem Schüler bzw. jeder Gruppe das erforderliche Arbeitsmaterial zur Verfügung steht. Nur unter diesen Voraussetzungen ist eine weitgehende Abkehr vom Frontalunterricht (u. a. Demonstrationsunterricht) möglich.

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind besonders dazu geeignet, die Ziele der Orientierungsstufe (individuelle Leistungsförderung, Selbsttätigkeit, kooperatives Verhalten und soziale Integration) zu fördern.

Dabei sind die Gesichtspunkte, nach denen die Gruppen zusammengestellt werden, von entscheidender Bedeutung für gruppendynamische Prozesse und für den Lernerfolg. In der Regel wird daher die Arbeit in flexiblen heterogenen Kleingruppen erfolgen.

Eine Arbeit in homogenen Kleingruppen kann aber durchaus begründet sein, so z. B. wenn auf Grund der Neuzusammenstellung der Klassen beim Eintritt in die Orientierungsstufe Lerngruppen mit unterschiedlichem Vorwissen und Fertigkeiten gebildet werden, oder wenn durch verschiedene Methoden dem unterschiedlichen Abstraktionsvermögen der Schüler Rechnung getragen werden soll.

8. Lernkontrollen

Lernkontrollen haben folgende Funktionen:
Sie informieren den Schüler über seinen Lernzuwachs, geben dem Lehrer die Möglichkeit, Förder-/Differenzierungsmaßnahmen zu ergreifen (Diagnoseinstrument), informieren Eltern/Lehrer über den individuellen Lernzustand,

dienen der Orientierung von Schülern, Eltern und Lehrern über die individuellen Schwerpunkte und Fähigkeiten der Schüler,

dienen der Selbstkontrolle des Unterrichtenden und sind eine Grundlage der Empfehlungen zu den weiterführenden Schulen.

Zur Beurteilung des Lernzustandes und der Leistung des Schülers sind an den Lernzielen orientierte Lernkontrollen unerläßlich. Der Lernerfolg kann mündlich und schriftlich überprüft werden; alternativ dazu kann der Schüler ohne Umweg über das Medium Sprache, also unmittelbar durch praktische Tätigkeit (Durchführung eines Experiments, Ergänzung einer Zeichnung o. ä., d. h. nonverbal) nachweisen, daß er ein Lernziel/eine Lernzielgruppe erreicht hat.

Die das gleiche Lernziel überprüfenden Lernkontrollverfahren (z. B. mündlich, schriftlich, experimentell) stehen in der Beurteilung gleichwertig nebeneinander.
Die Rahmenrichtlinien legen ca. 60 bis 70 % der Lernziele fest; in dem Freiraum sollten auch Lernkontrollen möglich sein, soweit sie für notwendig gehalten werden.
Die naturwissenschaftlichen Fächer sind im besonderem Maße geeignet, Aussagen über Arbeitsverhalten und soziales Verhalten zu treffen, da ein Teil des Unterrichts in Gruppenarbeit erfolgt. Differenzierte Beobachtungen und Aussagen über das Denkverhalten des Schülers sind möglich, da die Sachabhängigkeit der Methoden im naturwissenschaftlichen Bereich zu häufigem Methodenwechsel führt.
Die Möglichkeit, komplexe naturwissenschaftliche Arbeitsprozesse in überschaubare Sequenzen aufzuteilen, läßt eine differenzierte Beurteilung des Lernzustandes der Schüler zu.

Richtlinienkommission Projektunterricht

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Honeck,** Gertrud	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Projektunterricht in der Orientierungsstufe" — Erfahrung mit Projektunterricht — Planungsgruppe KGS
2.	**Michaelis,** Heinz-J.	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Erfahrung mit Projektunterricht — Referent in LFB-Kursen für die Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10)
3.	**Geißler,** Wolfgang	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Erfahrung mit Projektunterricht
4.	**Pradel,** Raimund	1. Hauptschule 2. Hauptschule mit Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Projektunterricht in der Orientierungsstufe" — Erfahrung mit Projektunterricht
5.	**Rieckmann,** Klaus	1. Realschule 2. Realschule	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Projektunterricht in der Orientierungsstufe" — regionale Planungsgruppe Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Differenzierung

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Schönemeier,** Karl	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Äußere Differenzierung" — Planungsgruppe KGS — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
2.	**Sprung,** Walter	1. Realschule 2. Hauptschule mit RS-Zug und Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Innere Differenzierung" — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
3.	**Sechstroh,** Frauke	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppen „Innere Differenzierung" und „Äußere Differenzierung"
4.	**Henning,** Peter	1. Dipl.-Pädag. 2. z. Z. Institut für Region. Bildungsplanung, AG Standortforschung	— Mitglied der Arbeitsgruppen „Äußere Differenzierung" und „Innere Differenzierung"

Richtlinienkommission Lernkontrollen und Schülerbeurteilung

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Zimmermann,** Kurt	1. Gymnasium 2. Gymnasium im Schulzentrun mit Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung"
2.	**Vogt,** Armin	1. Gymnasium 2. Gymnasium im Schulzentrun mit Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung"
3.	**Möllers,** Alfred	Dipl.-Pädag.-Projektleiter	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung" — Leitung von LFB-Kursen f. d. Orientierungsstufe
4.	**Meyer,** Gerhard	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung" — Beauftragter der zentralen Delegiertenkonferenz der Orientierungsstufe für Niedersachsen
5.	**Hentschel,** Dr., Herbert	Schulpsychologe beim VP Oldenburg	— wissenschaftliche Mitarbeit
6.	**Fuhr,** Reinhard	1. Didakt. Leiter 2. IGS	— Verbindung der Arbeitsgruppe Gesamtschulen → Orientierungsstufe
7.	**Fritz,** Antje	Schulpsychologin beim RP Osnabrück	— wissenschaftliche Mitarbeit
8.	**Dumke,** Dietrich	1. Schulpädagoge Akad.-Rat 2. PHN Göttingen	— wissenschaftliche Mitarbeit
9.	**Domröse,** Gerd	1. Realschule 2. Schulrat	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung" — Leiter der zentralen Delegiertenkonferenz der Orientierungsstufe in Niedersachsen
10.	**Bracke,** Gerhard	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Arbeitsgruppe „Schülerbeobachtung und -beurteilung" — Beauftragter der zentralen Delegiertenkonferenz der Orientierungsstufe in Niedersachsen

Richtlinienkommission Englisch

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Bäulke,** Rudolf	1. Realschule 2. OSt/HS/RS-Zug	— Sprecher der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10)
2.	**Klein,** Silvia	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
3.	**Ohlendorf,** Joachim	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
4.	**Meißner,** Hans-H.	1. Realschule 2. Hauptschule mit RS-Zug und Orientierungsstufe	— Fachseminarleiter für RL z. A. — Referent in LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
5.	**Schäfer,** Klaus	1. Gymnasium 2. Gymnasium im Schulzentrum mit Orientierungsstufe	— Fachberater beim VP Braunschweig
6.	**Krohn,** Dieter	1. wiss. Ass. 2. PHN Hannover	— fachdidaktische Mitarbeit — wissenschaftl. Untersuchung „Englisch in der Orientierungsstufe"
7.	**Bergmann,** Hans-W.	1. Realschule 2. Realschule	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe"
8.	**Grefe,** Günter	1. Realschule 2. Realschule	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Deutsch

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Henning,** Peter	1. Dipl.-Päd. 2. Ausbildungsleiter beim RP Hannover (f. Ln. RW z. A. an Gesamtsch.)	— fachdidaktische Mitarbeit — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
2.	**Gorf,** Heiko	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Sprecher der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
3.	**Bunzendahl,** Hans-D.	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10) — Planungsgruppe IGS
4.	**Kleinegees,** Helmut	1. Gymnasium 2. Gymnasium Orientierungsstufe	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Fachgruppenleiter im Gymnasium
5.	**Meyer,** Hajo	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Planungsgruppe KGS
6.	**Söhle,** Luise	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
7.	**Krätzschmar,** Dorothea	1. Hauptschule 2. Pädag. Sem. f. Lehrer z. A.	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Welt- und Umweltkunde

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule 3. fachlicher Schwerpunkt	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Schiborski,** Christa	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe an einer KGS 3. Erdkunde	— Sprecherin der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe — Planungsgruppe KGS
2.	**Sührig,** Manfred	1. Realschule 2. Orientierungsstufe 3. Sozialkunde u. Geschichte	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10)
3.	**Kamphenkel,** Erich	1. Gymnasium 2. Orientierungsstufe und Gymnasium 3. Geschichte	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe für 1972/73 — Fachgruppenleiter im Gymnasium im Schulzentrum mit Orientierungsstufe

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule 3. fachlicher Schwerpunkt	Auswahlgesichtspunkt
4.	**Tibken,** H.-J.	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe 3. Erdkunde	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
5.	**Fricke,** Renate	1. Wiss. Assistent 2. PHN-Göttingen 3. Polit. Wiss.	— fachdidaktische Mitarbeit (-interdisziplinäre Seminararbeit)
6.	**Rollwage,** Herbert	1. Hauptschule 2. Hauptschule 3. Arbeitslehre	— Mitarbeit für Arbeitslehre
7.	**Richter,** Dr.	1. Gymnasium 2. Stud. Seminar 3. Geographie	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe
8.	**Owczarski,** Rolf	1. Realschule 2. Schulrat 3. Geschichte u. Sozialkunde	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Kunst

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Meyer-Thiesfeld,** Carmen	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Sprecherin der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe — Planungsgruppe KGS
2.	**Plünnecke,** Dieter	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10) — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
3.	**Großjohann,** Henning	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
4.	**Olbrich,** Johannes	1. Gymnasium 2. Gymnasium	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe — Fachberater beim RP Hannover
5.	**Welzel**	1. Dozent 2. Hochschule f. bild. Künste	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" - **Werken** - — fachdidaktische Mitarbeit

Richtlinienkommission Musik

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Schneider,** Dr., Klaus	1. Gymnasium 2. Gymnasium	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
2.	**Könecke**	1. Realschule 2. Realschule	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10)
3.	**Rose**	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Sprecher der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe
4.	**Hoffmann**	1. Gymnasium 2. Gymnasium u. PHN	— fachdidaktische Mitarbeit
5.	**Kusch,** Siegfried	1. Hauptschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
6.	**Osterburg,** Wolfgang	1. Gymnasium 2. Gymnasium Orientierungsstufe	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Mathematik

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Bajus,** Josef	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Pädag. Seminar für Lehrer z. A.
2.	**Timmer,** Edzard	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Planungsgruppe KGS — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10)
3.	**Littmann,** Günter	1. Gymnasium 2. Orientierungsstufe und Gymnasium	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe von 1971—73 — Fachgruppenleiter im Gymnasium im Schulzentrum mit Orientierungsstufe Planungsgruppe IGS
4.	**Kapahnke,** Gerd	1. Gymnasium 2. Orientierungsstufe und Gymnasium	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe für 1972/73 — Fachgruppenleiter im Gymnasium im Schulzentrum mit Orientierungsstufe
5.	**Niehaus,** Prof.	1. Lehrstuhlinhaber f. Math. 2. PHN-Vechta	— fachdidaktische Mitarbeit — Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe
6.	**Nordmeier,** Günter	1. Realschule 2. KGS	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe — Moderator für Mathematik in Gesamtschulen

Richtlinienkommission für den naturwissenschaftlichen Bereich

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Breidenbach,** Erich	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Sprecher der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10) — Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
2.	**Podein,** Hans-Peter	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
3.	**Böhm**	1. Gymnasium 2. Orientierungsstufe	— Koordinator zu Biologie — Koordinierung des Fachbereiches Naturwissenschaften (Biologie - Chemie - Physik) — Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe
4.	**Springer**	1. Hauptschule 2. Hauptschule mit RS-Zug und Orientierungsstufe	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Referent in LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
5.	**Rietz**	1. Realschule 2. Realschule	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe" — Referent in LFB-Kursen für die Orientierungsstufe

Richtlinienkommission Biologie

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
1.	**Zedler,** Dr., Brunhilde	1. Gymnasium 2. Studienseminar	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
2.	**Meyer,** Gerhard	1. Realschule 2. Orientierungsstufe	— Sprecher der Fachkonferenzleiter der Orientierungsstufen — Leitung von LFB-Kursen für die Orientierungsstufe
3.	**Böhm**	1. Gymnasium 2. Orientierungsstufe	— Fachkonferenzleiter einer Orientierungsstufe — Verbindung Orientierungsstufe → Sek. I (7—10) — Koordinierung des Fachbereichs Naturwissenschaften (Biologie - Chemie - Physik)

Lfd. Nr.	Name	1. Lehramt 2. Schule	Auswahlgesichtspunkt
4.	**Winkel,** Gerhard	1. Städt. Biologieoberrat 2. Städt. Schulamt Hannover	— Mitglied der Kommission „Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe — Berater für Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien
5.	**Schreitling,** Dr., Karl-Theodor	Dozent für Biologie	— fachdidaktische Mitarbeit — Verbindung Orientierungsstufe → Richtl. Primarstufe
6.	**Weißer**	1. Hauptschule 2. Integr. Gesamtschule	— Verbindung Sek. I (7—10) → Orientierungsstufe — Moderator in der Gesamtschule

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
3 Hannover, Schiffgraben 12
Druck: Hildesheimer Druck- und Verlags-GmbH
Hannover, im April 1975