

INHALT

	Seite
EINLEITUNG	1
<u>TEIL 1</u>	
1. DIE OBERSTUFENREFORM VON 1960	4
1.1 Problemstellung - die Tübinger Beschlüsse	5
1.2 Der Ansatz der Westdeutschen Rektorenkonferenz	5
1.2.1 Die zyklische Grundbildung	6
1.2.2 Die entscheidende Frage: Zyklische Grundbildung oder Schwerpunktbildung	11
1.3 Der Ansatz des Deutschen Ausschusses	12
1.4 Vergleich	16
1.5 Die Beschlüsse der KMK	18
1.5.1 Der Lernzielzusammenhang der Reform von 1960/1961	19
1.6 Diskussion der KMK-Beschlüsse von 1960/1961 aufgrund der eingangs genannten Thesen	20
1.6.1 Entscheidung für die verpflichtenden Forderungen unserer Welt in Freiheit und Verantwortung	20
1.6.2 Allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien	21
1.7 Resonanz und Weiterführung der Reform	24
2. DIE OBERSTUFENREFORM VON 1972	26
2.1 Aspekte der bildungstheoretischen Diskussion der sechziger Jahre, die für die Oberstufenreform bestimmend wurden	28
2.1.1 Die Funktion wissenschaftlicher Grundbildung - Begründung und Bedingungen für Mündigkeit	30
2.1.2 Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Grundbildung	33
2.2 Die Situation in den Schulen	35

	Seite	
2.3	Der Ansatz der WRK - die Hochschulreife- kriterien der Westdeutschen Rektoren- konferenz von 1969	37
2.3.1	Der Bereich der gehobenen Anforderungen	39
2.3.2	Der Bereich der Grundanforderungen	39
2.4	Der Ansatz des Deutschen Bildungsrates - der Strukturplan von 1970	42
2.5	Vergleich	46
2.6	Die Beschlüsse der KMK - die Verein- barung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972	47
3.	DIE HESSISCHE KONKRETION	51
3.1	Das Verhältnis der Reformtexte zueinander	51
3.2	Die Situation der hessischen Bildungspolitik	53
3.3	Der übergeordnete Lernzielzusammenhang der hessischen Konkretion	55
3.4	Das Gesamt der in den bpi genannten didak- tischen Mittel und Ziele	57
3.5	Bedingungen der These 1 - Identifizier- barkeit der übergeordneten Ziele	61
3.5.1	Fähigkeit, grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systema- tisierend und problematisierend anzuwenden	61
3.5.2	Fähigkeit zu allgemeiner Kommunikation	64
3.5.3	Vorbereitung auf staatsbürgerliches Handeln	66
3.5.4	Zusammenfassung und Kommentar	66
3.6	Bedingungen der These 2 - Bekanntheit geeigneter Mittel	69

TEIL 2

1.1	Bedingungen einer konkurrierenden Inter- pretation der Reformziele	76
1.2	Bewertung	81
2.1	Zur Auswahl der zu befragenden Lehrer	82

	Seite
2.2 Zur Auswahl der Schulen	84
3. DIE BEFRAGUNG	85
3.1 Die Aussagen von Wert-Erwartungs-Theorien	86
3.1.1 Zur Konzeption der subjektiven Verfügbarkeit	88
3.1.2 Zur Konzeption der Bewertung	89
3.1.3 Zur Konzeption der Erwartung	94
3.2 Aufbau und Inhalt des Fragebogens	99
3.2.1 Die Fragengruppe 1	100
3.2.1.1 Zur Struktur der Handlungsvorgaben	100
3.2.1.2 Zum Inhalt der Handlungsformulierungen	102
3.2.1.3 Zu den Fragen an die Lehrer	107
3.2.2 Die Fragengruppen 2 und 3	108
3.2.2.1 Zur Struktur der Folgenvorgaben	108
3.2.2.2 Zum Inhalt der Folgenformulierungen	109
3.2.2.3 Zu den Fragen an die Lehrer	114
4. ZUR AUSWERTUNG DER ERHALTENEN DATEN	115
4.1 Zentralwerte und Streuungsmaße	117
4.2 Die Bilanzen der 16 Handlungen	118
4.3 Die Faktorenanalyse	120
4.4 Die Varianzanalyse	122
5. BEDINGUNGEN DER THESE 3 - ÜBERNAHME DER ZIELE UND MITTEL DURCH DIE LEHRER	127
5.1 Indikatoren für die Übernahme der Ziele	130
5.1.1 Indikator: Die subjektive Bedeutsamkeit liegt hoch	130
5.1.1.1 Die subjektive Bedeutsamkeit der Folgen- dimensionen, die Fähigkeit und Bereit- schaft der Schüler zur Mitgestaltung umschreiben, liegt hoch	132
5.1.1.2 Die subjektive Bedeutsamkeit der Folgen und Folgendimensionen, die inhaltliche Effizienz umschreiben, liegt hoch	136

	Seite
5.1.1.3 Zusammenfassung	138
5.1.2 Indikator: Handlungen des Lehrers haben einen großen Einfluß auf die Ziele	139
5.1.3 Indikator: Die Handlungen, die nach Zielen formuliert wurden, werden als zweckmäßig bezeichnet und haben eine hohe Bilanz	144
5.1.3.1 Die Handlung, die nach dem Ziel "Fähigkeit der Schüler, ihren Kommunikationsablauf zu reflektieren" formuliert wurde, wird als zweckmäßig bezeichnet und hat eine hohe Bilanz	144
5.1.3.2 Die Handlungen, die wissenschaftspropädeutisches Arbeiten umschreiben, werden als zweckmäßig bezeichnet und haben eine hohe Bilanz	146
5.1.3.3 Zusammenfassung	151
5.1.4 Diskussion	151
5.1.4.1 Ziele des Faktors "subjektive Bedeutsamkeit von Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zur Mitgestaltung"	151
5.1.4.2 Ziele des Faktors "subjektive Bedeutsamkeit inhaltlicher Effizienz"	153
5.1.4.3 Ziele, die mit den Handlungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten erfaßt wurden	157
5.2 Indikatoren für die Übernahme der Mittel	160
5.2.1 Indikator: Die Mittel sind subjektiv verfügbar	160
5.2.2 Indikator: Die Lehrer halten die Mittel für zweckmäßig	162
5.2.2.1 Handlungen zur Unterrichtsgestaltung	162
5.2.2.2 Handlungen zur Reflexion des Unterrichts	166
5.2.3 Indikator: Die Handlungen haben eine hohe Bilanz	169
5.2.3.1 Handlungen zur Unterrichtsgestaltung	169
5.2.3.2 Handlungen zur Reflexion des Unterrichts	178
5.2.3.3 Zusammenfassung	180
5.2.4 Indikator: Von den (Mittel-)Handlungen wird angenommen, daß sie tatsächlich zu den im Lernzielzusammenhang genannten Zielen beitragen	180

	Seite	
5.2.4.1	Zur Handlungsabhängigkeit der Ziele aus den einzelnen Handlungen (Zur Wirksamkeit der Handlungen)	184
5.2.4.2	Zu dem Einfluß der implizierten Handlungen "Erweitern der Mitgestaltungsmöglichkeiten" und "Beschränken der Mitgestaltungsmöglichkeiten" auf die Ziele	196
5.2.5	Zur Situation des Lehrers	210
5.2.5.1	Die subjektive Bedeutsamkeit der Folgen und Folgendimensionen, die die persönliche Situation des Lehrers umschreiben	212
5.2.5.2	Die Beeinflußbarkeit der persönlichen Situation des Lehrers durch die vorgegebenen Handlungen	215
5.2.5.3	Zu der Erwartung der Folgen und Folgendimensionen, die die persönliche Situation des Lehrers umschreiben, aus den einzelnen Handlungen	218
5.2.5.4	Die Kombination von Folgenerwartungen, die die persönliche Situation des Lehrers umschreiben, mit den Zielen in den Faktoren der subjektiven Handlungsabhängigkeit	225
6.	ZUSAMMENFASSUNG UND KOMMENTAR	227
	LITERATUR	239
	ANHANG	247