

Detaillierte Inhaltsübersicht

Band II (Kapitel V–VIII)

<i>Kapitel V: Curriculumentwicklung</i>	33
GOTTHILF G. HILLER: Curriculumentwicklung (Kapitelkonzeption)	35
1. <i>Curriculumentwicklung und Unterrichtstradition</i>	43
HORST RUMPF: Die Verbindung von curricularen Konzepten mit vorhandenen didaktischen Auffassungen und Arbeitsweisen	43
1. Handlungsgewohnheiten der Schule als Einflußfaktoren der Curriculumentwicklung	43
1.1. Beispiele für Umakzentuierungen	43
1.2. Zwei Verwirklichungsstufen curricularer Intentionen	44
1.3. Handlungsfahrpläne und ihre Bewußtwerdung im Zug der Curriculumentwicklung	45
2. Schnittmuster für Unterrichtsentwürfe in Schule und Curriculumforschung	47
2.1. Beispiele für Unterrichtsmodellierungen in der Schulpraxis	47
2.2. Präexistenz bzw. Produktion von Lerngängen	50
2.3. Unterrichtsmodellierungen in Curriculumprojekten – Beispiele	50
2.4. Der Niederschlag didaktischer Traditionen in den verschiedenen Unterrichtsmustern	52
3. Methoden der Analyse, Erforschung, Bewußtmachung didaktisch virulenter Handlungsmuster.	53
3.1. Spielarten der Auseinandersetzung	53
3.2. Objektbereiche bzw. Gegenstände der Aufmerksamkeit	54
3.3. Verwendbare Verfahren zur Erschließung von Handlungsmustern	55
2. <i>Curriculumentwicklung und Unterrichtsforschung</i>	58
KLAUS RIEDEL: Empirische Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung.	58
1. Ein ungelöstes Problem: Das Verhältnis von Theorie und Praxis.	58
1.1. Ungesicherte Vorannahmen didaktischen Handelns	58
1.2. Theorieverständnis historisch-hermeneutischer Forschung	59
1.3. Theorieverständnis empirisch-analytischer Forschung	59
1.4. Erkenntnis und Interesse	60
1.5. Versuche einer Vermittlung von Theorie und Praxis in der Curriculumentwicklung	61
2. Zum Selbstverständnis und Forschungsstand empirischer Unterrichtsforschung.	62
2.1. Forschungsansätze und Forschungsmethoden	62
2.2. Forschungsschwerpunkte und Einschätzung vorliegender Forschungsergebnisse	63
2.3. Empirische Unterrichtsforschung im Dienst zweckrationaler Curriculumentwicklung – ein Beispiel	64

3. Curriculumentwicklung als Forschungsfeld handlungsorientierter Unterrichtsforschung	65
3.1. Curriculumentwicklung als Handlungsforschung	65
3.2. Methodologische Probleme einer Handlungsforschung	66
3. <i>Didaktische Probleme der Curriculumentwicklung</i>	69
HANS W. HEYMANN: Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere zwischen Lernmethoden und Lerninhalten	69
1. Einführung in die Problematik anhand zweier Beispiele	69
1.1. Beispiel »Handreichungen«	69
1.2. Beispiel »Wasserverschmutzung«	70
2. Einige Grundbegriffe und Problemstellung	70
2.1. Unterrichtsvariablen	70
2.2. Drei Gründe für die Folgenlosigkeit empirischer Untersuchungen zum Unterricht	71
2.3. Wechselseitige Beeinflussung von Unterrichtsvariablen	72
2.3.1. Der »Implikationszusammenhang«	72
2.3.2. Wechselwirkungen	72
2.3.3. Begriffliche Gegenüberstellung	73
3. Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode	73
4. Die Sperrigkeit der Variable »Unterrichtsinhalt«	74
5. Forschungsansätze zur Wechselwirkung zwischen Unterrichtsmethode und Unterrichtsinhalt (WMI)	74
6. Konsequenzen für die Curriculumentwicklung	75
KAY SPRECKELSEN: Analyse und didaktische Aufbereitung von Begriffen	76
1. Analyse von Begriffen	76
1.1. Definitionsbereich und Reichweite von Begriffen	76
1.2. Zusammenhang von Begriffen	78
1.3. Begrifflich determinierte Interpretationsstrategien	78
1.4. Zusammenfassung	79
2. Lernen von Begriffen	79
2.1. Lerntheoretische Aussagen	79
2.2. Entwicklungspsychologische Implikationen	80
3. Begriffsorientierung in der Curriculumentwicklung	81
3.1. »Theory into action« als zielsetzende Studie	81
3.2. Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule	82
4. Kritik und Alternativen	83
DIETRICH DÖRNER: Kognitionstheoretische Aspekte der Darbietung von Lehrinhalten	84
1. Einleitung	84
2. Begriffsbestimmung	85
3. Die epistemische Struktur (ES)	86
3.1. Relationen innerhalb einer ES	86
3.2. Didaktische Folgerungen	88
4. Die heuristische Struktur (HS)	90
4.1. Die Form der HS	90

4.2. Anforderungen an eine HS und didaktische Konsequenzen	91
5. Allgemeine didaktische Konsequenzen	92

FRITZ KUBLI: Gesichtspunkte zur Anwendung erkenntnis- und entwicklungspsychologischer Konzepte bei PIAGET in der Konstruktion naturwissenschaftlicher Curriculumeinheiten	93
1. Problemstellung	93
2. Erkenntnistheoretische Grundlagen	94
2.1. Empirismus und Rationalismus	94
2.2. Intermediäre Positionen	94
3. Die Entwicklungs- und Erkenntnispsychologie von PIAGET	94
3.1. Die Assimilationsschemata	95
3.2. Entwicklung als Äquilibration	96
3.3. Handlung und Bewußtsein	96
3.4. Strukturen und Bedeutungen	97
4. Folgerungen für die Theorie eines handlungsbezogenen Curriculums	98
4.1. Folgerungen für die Mikroebene	98
4.2. Folgerungen für die Makroebene	98
5. Ausblick	99

HERMANN KRÄMER: Soziokulturell relevante Themen und deren Umsetzung in Unterrichtsinhalte	100
1. Vermessung der Fragestellung	100
1.1. Das Interesse an der Fragestellung	100
1.2. Die Legitimierbarkeit von Themen als Unterrichtsinhalte	101
1.3. Detaillierung der Umsetzungsproblematik	102
2. Kennzeichnung der Umsetzungsverfahren in ausgewählten curricularen Ansätzen	103
2.1. Die bildungstheoretische Antwort auf das Umsetzungsproblem	103
2.2. Der programmierte Unterricht und lernzielorientierte Curricula	103
2.3. Fachunterricht und propädeutischer Unterricht	104
2.4. Themenorientierte, integrierte Umsetzung	104
2.4.1. Der heimatkundliche Gesamtunterricht	104
2.4.2. Der situationsdidaktische Ansatz	105
2.4.3. Der integrierte, mehrperspektivische Unterricht	105
3. Didaktische Umsetzungstechniken und gesamtcurriculare Dispositionen	106
 4. <i>Entwicklung curriculumspezifischer Unterrichtsformen, Unterrichtsverfahren und Unterrichtsmedien</i>	 108

GUNTER OTTO: Der Einbau von Curriculumelementen (z. B. Projekten und Kursen) in Curricula	108
0. Die Diskussionslage	108
1. Wie das Problem entsteht – Die Dimensionen des Problems	108
2. Wie das Problem gelöst werden soll	109
2.1. Strukturell orientierte Ansätze der Entwicklung von Curriculumelementen	109
2.2. Verfahrenorientierte Ansätze der Entwicklung von Curriculumelementen	110
3. Ein Beispiel: Curriculumelement Fotografie	114
4. Zusammenfassung	115

WALTER HAHN: Der Einbau von Spielen in Curricula	117
Einleitung	117
1. Argumentationsrahmen für den Einbau von Spielen in Curricula	117
1.1. Curriculum und Emanzipation	117
1.2. Modi des Einbaus von Spielen in Curricula	118
1.2.1. Einbau als Anlagerung	118
1.2.2. Einbau als Integration	119
2. Das Rollenspiel als Beispiel für den Einbau von Spielen in Curricula	120
2.1. Integration des Rollenspiels in übergreifende thematische Zusammenhänge	121
2.2. Rollenspiel als Spiel mit Handlungselementen	122
2.3. Rollenspiele und die Handlungswirklichkeit der Kinder	123
JÜRGEN LEHMANN: Der Einbau von Simulationsspielen in den Unterricht	125
1. Vorbemerkung	125
2. Der Simulationsspielansatz	126
3. Vorliegende Simulationsspiele.	126
4. Kritische Thesen zu den Simulationsspielprodukten	126
5. Das Fehlen der Simulationsspiele in den Naturwissenschaften	127
5.1. Unterschied Sozialwissenschaften vs. Naturwissenschaften	127
5.2. Die positivistische Auffassung	128
6. Simulationsspiel und symbolisches Lernen.	128
7. Alternative: Simulation von Arbeit und Produktion	129
WOLFGANG BÜRGER: Aufbau und Verwendung von Leitprogrammen in Curricula.	130
1. Theoretisches Konzept	130
2. Strukturmerkmale und curriculare Verwendungsmöglichkeiten von Leitprogrammen	131
2.1. Lineare und verzweigte Leitprogramme.	131
2.2. Integrierende Leitprogramme.	132
2.3. Leitprogramme als Mittel zur Vorbereitung auf den Projektunterricht.	133
3. Bewertung von Leitprogrammen	133
UWE LEHNERT: Der Einbau von computerunterstützten Unterrichtsverfahren in Curricula	134
1. Erläuterung des Begriffs »rechnerunterstützter Unterricht«	134
2. Lehrstrategien des rechnerunterstützten Unterrichts	135
3. Realisationsformen von RUU-Lehrstrategie	136
4. Bedingungen und Möglichkeiten des rechnerunterstützten Unterrichts	139
BEN BACHMAIR/WOLF THEURING: Einbau von audiovisuellen Medien in Curricula.	140
1. Mediendidaktische Ziele und institutionelle Bedingungen	140
2. Medientaxonomie.	141
2.1. Dimensionen der Medientaxonomie	141
2.2. Hauptkategorien einer verwendungsorientierten Medientaxonomie	142
3. Beispiel für die Anwendung der Medientaxonomie	144
3.1. Kurzbeschreibung des Curriculums.	144
3.2. Medienentscheidungen, Anwendung der Medientaxonomie.	144
4. Institutionelle Bedingungen des Einbaus von AV-Medien in Curricula	147

HUBERTUS HALBFAS: Prinzipien zur Gestaltung von curriculumbezogenen Schulbüchern	149
1. Schulbuch und Schulsystem	150
2. Das Schulbuch als Medium	151
3. Gattungen und Funktionen des Schulbuchs.	152
4. Das Wissen der Schulbücher	154
5. Schulbuch und Schüler	155
6. Schulbuch und Curriculumforschung.	156
5. <i>Entwicklung curriculumspezifischer Organisationsstrukturen und unterrichtlicher Planungsverfahren.</i>	158
KARL FREY/URS ISENEGGER: Bildung curricularer Sequenzen und Strukturen.	158
1. Sequenzierung von einzelnen Lektionen und Curriculumssystemen	158
2. Strukturansatz und Spiralcurriculum	159
3. Anordnung der Bildungsinhalte in hierarchischer Form nach dem Gesichtspunkt der Komplexität des Lernprozesses	160
4. Anordnung von Bildungsinhalten aufgrund von Zielanalyse	161
5. Die Forderung nach einer Curriculumstruktur	161
WOLFGANG KEIL: Funktional äquivalente Curriculelemente und ihre Stellung in der Syntax eines Curriculum	164
1. Problemfeld	164
1.1. Kriterien zur Syntaxfestlegung von Curricula	164
1.2. Formen funktionaler Äquivalenz.	165
2. Grundannahmen in der syntaktischen Struktur der didaktischen Organisationsmodelle	166
2.1. Implikationen und Anwendungsbereiche der linearen Modelle	166
2.2. Implikationen und Anwendungsbereiche der nichtlinearen Modelle	167
3. Psychologische Voraussetzungen zur syntaktischen Strukturierung der didaktischen Organisationsmodelle	167
3.1. Kognitionspsychologische Voraussetzungen	167
3.2. Motivationspsychologische Voraussetzungen	168
3.3. Interaktions- und kommunikationspsychologische Voraussetzungen	168
3.4. Handlungspsychologische Voraussetzungen	168
WERNER NESTLE: Die Formulierung von Unterrichtsmodellen, Lehrplanungen und Arbeitsanweisungen.	170
1. Problemstellung	170
1.1. Von Leerformeln herkömmlicher Lehrpläne zu Teacherproof-Curricula	170
1.2. Defizite offener Curricula	171
1.3. Erste Forderungen an die Formulierung von Unterrichtsmodellen, Lehrplanungen und Arbeitsanweisungen (Unterrichtsarrangements)	171
2. Elemente und Konstruktionsprinzipien eines didaktischen Baukastensystems für Unterrichtsarrangements	172
2.1. Darstellungsfunktionen von Unterrichtsarrangements	172
2.2. Variablen des Unterrichts	172
2.2.1. Objektivationsformen	173
2.2.2. Präsentationsformen	173

2.2.3. Interaktionsformen	173
2.2.4. Integrationsformen	173
2.3. Strukturmomente in Unterrichtsprozessen	174
2.3.1. Informatives Strukturmoment	174
2.3.2. Intensionales Strukturmoment	174
2.3.3. Extensionales Strukturmoment	174
2.3.4. Evaluatives und integratives Strukturmoment	175
2.4. Modelltypen der Realität	175
3. Funktionen von Zeichen bei der Formulierung von Unterrichtsarrangements	175
4. Verbreitungsfähige Notationsformen für Unterrichtsarrangements	176
5. Zusammenfassung der Funktionen von Unterrichtsarrangements	177

Kapitel VI: Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten 179

FRANK ACHTENHAGEN: Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten (Kapitelkonzeption) 181

1. Ansätze zur Findung von Lernzielen und Lerninhalten 188
- 1.1. Findung von Lernzielen und Lerninhalten durch Analyse von Lebenssituationen. . . 188

KLAUS P. HEMMER/JÜRGEN ZIMMER: Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion 188

- Vorbemerkung. 188
1. Disziplinentheorie und Situationstheorie. 188
2. Mehrperspektivische Unterrichtsmodelle und Situationsanalysen 190
3. Didaktische Strukturgitter und gesellschaftliche Bedingungsanalyse 193
4. Der Bezug zu Lebenssituationen im Diskurs 195

HERWIG BLANKERTZ: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter 202

1. Lebenssituationen und Bildungsökonomie 202
- 1.1. Vorbemerkungen zum Modell ROBINSONS 202
- 1.2. Wissenschaft als Lebenssituation 203
- 1.3. Technologische Wende der Didaktik – Bildungsbegriff und Bildungsökonomie. 203
- 1.4. Politische Ökonomie des Ausbildungssektors und Curriculumforschung. 204
2. Konstituierende Merkmale des Strukturgitteransatzes 205
- 2.1. Methodologische Gründe für Fachdidaktik 205
- 2.2. Bildungspolitische Gründe für Fachdidaktik und Partizipationsorientiertheit 206
- 2.3. Der bildungstheoretische Charakter des Strukturgitteransatzes. 208
3. Zum Stand der Strukturgitter-Entwicklung 208
- 3.1. Vorformen: Arbeitslehre 209
- 3.2. Prototypen: Politik und Sprache 209
- 3.3. Fragment: Soziohistorie 211
- 3.4. Adaptationen: Biologie und Religionsunterricht 211
- 3.5. Forschungsperspektiven 212

1.2. Findung von Lernzielen und Lerninhalten durch Ermittlung von Qualifikationen – Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Expertengruppen	215
--	-----

BRUNO SANTINI: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Abnehmer-Experten-Gruppen: Lernziele für einen neuen Schultyp am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz)	215
--	-----

1. Probleme der Expertenbefragung	215
1.1. Zielsetzungen des Artikels	215
1.2. Probleme der Expertenbefragung	215
2. Forschungsstand	216
3. Abnehmer-Experten-Befragung für die Weiterbildungsschule Zug	216
3.1. Schultyp und Erhebungsdesign	216
3.2. Phase I der Qualifikationsermittlung: Entwicklung eines Bezugsrahmens für die Lernzielerhebung und Durchführung der Erhebung	216
3.2.1. Bezugsrahmen	216
3.2.2. Auswahl der Lernzielformulierer und Durchführung der Erhebung	217
3.3. Phase II der Qualifikationsermittlung: Transformation der Ergebnisse der Abnehmer-Experten-Befragung in schulsituationsbezogene Lernziele	218
3.3.1. Transformation in kursspezifische Leitideen: Dispositionen und Lernziele	218
3.3.2. Erarbeitung der Stundentafel	218
3.3.3. Erarbeitung der organisatorischen Grundkonzeptionen der Schule	219
3.3.4. Erarbeitung der Leitideen und Dispositionen der Schule	219

HELMUT ARNOLD/BIRGIT HARRING: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Expertengruppen: Lernziele und Lerninhalte für die Neugestaltung eines traditionellen Schulfaches, hier: Französisch	219
---	-----

1.3. Qualifikationsermittlung durch spezielle Adressatenbefragungen	226
---	-----

✗ RUDOLF SCHMITT: Qualifikationsermittlung unter Mitwirkung der Adressaten im Bereich der Schule	226
--	-----

1. Die Mitwirkung der Adressaten am Entscheidungsprozeß	226
1.1. Die Adressaten	226
1.2. Der Vorgang der Mitwirkung	227
2. Erfahrungen bei einem Realisierungsversuch	228
2.1. Die Zusammenarbeit mit den Lehrern	228
2.2. Der Anteil der Schüler	229
2.3. Die Mitbestimmung der Eltern	229

HANS A. HESSE: Qualifikationsermittlung durch spezielle Adressatenbefragungen im Bereich der Hochschule	233
---	-----

1. Zur Begründung des Themas	233
2. Übersicht über Ansätze und Methoden	234
3. Vorläufige Ergebnisse und Forschungsaufgaben	236

1.4. <i>Qualifikationsermittlung über die jeweilige Fachwissenschaft</i>	238
GÖTZ WIENOLD: <i>Qualifikationsermittlung mit Hilfe der Linguistik</i>	238
0. <i>Vorbemerkung</i>	238
1. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für den Sprachunterricht</i>	238
1.1. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für den Deutschunterricht</i>	240
1.2. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht</i>	241
1.3. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für andere Unterrichtsfächer</i>	241
1.4. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für den Linguistikunterricht</i>	242
1.5. <i>Linguistik als Fachwissenschaft für den Literaturunterricht</i>	242
2. <i>Linguistische Beschreibung von Sprache als fachwissenschaftliche Basis der Ermittlung von Qualifikationen für den Sprachunterricht</i>	242
2.1. <i>Das Format einer linguistischen Beschreibung</i>	242
2.2. <i>Linguistische Beschreibung im Rahmen einer Spracherwerbtheorie</i>	243
3. <i>Die Beherrschung von Sprache: Ermittlung von Qualifikationen</i>	244
3.1. <i>Sprachfertigkeiten</i>	244
3.2. <i>Differenzierte Beschreibung der Anforderungen an sprachliches Verhalten für die Curriculararbeit</i>	245
3.3. <i>Anforderungen an die Linguistik für die Ausführung der Qualifikationsermittlung</i>	246
ROBERT GEIPEL: <i>Qualifikationsermittlung in der Geographie</i>	249
1. <i>Die Ausgangssituation</i>	249
1.1. <i>Die Ausgangssituation des Schulerkundeunterrichts</i>	249
1.2. <i>Die Ausgangssituation der Hochschulgeographie</i>	249
2. <i>Regionalplanung statt Regionaldeskription</i>	250
3. <i>Innovative Ansätze innerhalb der Geographie</i>	250
4. <i>Suchraster für geographische Qualifikationen</i>	252
4.1. <i>Politisches Betätigungsfeld des Bürgers</i>	252
4.2. <i>Rationalere private Lebensgestaltung</i>	253
5. <i>Lernstrategien zur Einübung geographischer Qualifikationen</i>	254
KAY SPRECKELSEN: <i>Qualifikationsermittlung über die Analyse von Fachstrukturen</i>	256
1. <i>Analyse von Fachstrukturen am Beispiel der Physik</i>	256
1.1. <i>Struktur einer Disziplin</i>	256
1.2. <i>Gliederungsansätze der Physik</i>	256
1.3. <i>Strukturdiagramm</i>	258
1.4. <i>Kanon der Strukturelemente</i>	259
2. <i>Qualifikation zur Bewältigung von Lebenssituationen und fachlich bestimmte Qualifikationen</i>	260
2.1. <i>Detailqualifikationen</i>	260
2.2. <i>Strukturbestimmende Qualifikationen</i>	260
2.3. <i>Naturwissenschaft und Common Sense</i>	260
3. <i>Lernzielfindung und Lerninhaltsanordnung</i>	261
✕ HARTMUT FILLBRANDT: <i>Qualifikationsermittlung über die qualitative Analyse von Denk- und Lernprozessen</i>	263
1. <i>Die Relevanz der Erforschung von Aufgaben- und Problemlösungsprozessen</i>	263
2. <i>Gründe mangelnder bisheriger Berücksichtigung von Theorien des Aufgaben- und Problemlösens bei der theoretischen Begründung von Lernzielen</i>	263

3. Der Begriff »Problem«	265
4. Simulation und künstliche Intelligenz	265
5. Zur Unterscheidung zwischen den Begriffen »Denken« und »Lernen«, »Aufgabe« und »Problem«	266
6. Eine Klassifizierung von Problemen	266
7. Problemorientierte Ausschöpfung operativer Redundanz in heuristischen Strategien des Aufbaus von Operatoren	267
8. Mögliche Einflüsse der neueren Denk- und Lernforschung auf die Auswahl, Unterrichtung und Überprüfung von Lernzielen.	270
1.5. <i>Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen</i>	272
HEINZ PFEUFFER: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen am Beispiel der Elektroberufe	272
ROLF LÖNS: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen am Beispiel der Metallberufe	276
1. Qualifikationsermittlung durch Arbeitsplatzuntersuchungen als Basis für die Entwicklung beruflicher Curricula	276
1.1. Optimale Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen	276
1.2. Heterogener Qualifikationsbegriff	276
1.3. Methodische Vorgaben der Arbeitsplatzuntersuchungen	277
2. Zielrichtung der Arbeitsuntersuchungen im Metallbereich	278
3. Arbeitsplatzuntersuchung der Werkzeugmaschinenberufe	278
4. Arbeitsplatzuntersuchung der Gießereiberufe	279
5. Ansätze für Modifizierungen der Untersuchungsmethode	280
URS ISENEGGER: Qualifikationsermittlung und -bestimmung mit Hilfe von Arbeitsplatzanalysen am Beispiel des Lehrerberufs	281
1. Qualifikationsermittlung und -bestimmung im Rahmen der Curriculumentwicklung	281
1.1. Merkmale der Qualifikationsbestimmung	281
1.2. Zur Bedeutung der Qualifikationsermittlung	282
1.3. Qualifikationsermittlung in Abhängigkeit vom Entscheidungsverfahren der Curriculumentwicklung	282
2. Die Arbeitsplatzanalyse als Instrument der Qualifikationsermittlung	283
2.1. Merkmale der Arbeitsplatzanalyse	283
2.2. Funktion der Arbeitsplatzanalyse im Rahmen integrierter Schulentwicklungsplanung	283
2.3. Fragen einer Arbeitsplatzanalyse im Rahmen integrierter Schulentwicklungsplanung	284
3. Informationen über das BIVO-Projekt	284
3.1. Untersuchungsanlage	284
3.2. Auswertung	285
3.3. Kritische Beurteilung der Untersuchungsanlage im BIVO-Projekt	286

VOLKER KRUMM: Findung von Lernzielen und Lerninhalten durch Evaluation von Lehrplänen und Unterricht – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung des Wirtschaftslehreunterrichts 287

1. Bezugsrahmen: Planungsansatz vs. Evaluationsansatz 287
 2. Findung von Lernzielen durch Evaluation von Lehrplänen und Unterricht 288
 2.1. »Findung von Lernzielen« 288
 2.2. Illustration am Beispiel einer Untersuchung über den Wirtschaftslehreunterricht 288
 2.2.1. Die Lehrplan- bzw. Lehrzielanalyse 288
 2.2.2. Die Unterrichtsanalyse 292
 3. Zusammenfassung 294

JÜRGEN DIEDERICH: Analyse vorhandener Unterrichtsmaterialien 296

1. Die Doktrin von der totalen inhaltlichen Erneuerung 296
 2. Der Verzicht auf inhaltliche Erneuerung 297
 3. Kärnten – Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien 297
 4. Wissenschaftsorientiertes Schülerverhalten 299
 5. Die verkappte Inhaltlichkeit des Begriffs »Verhalten« 299
 6. Reflexives Lernen 300
 7. Zusammenfassung 301

GÜNTER EULEFELD/ULRICH KATTMANN/GERHARD SCHAEFER: Erweiterung und Interpretation des traditionell vorgegebenen Lernmaterials durch neue Unterrichtseinheiten am Beispiel des Faches Biologie 302

1. Das Verständnis des Unterrichtsfaches Biologie in traditionellen Lehrbüchern und Lehrplänen 302
 2. Erweiterung und Neuinterpretation traditionell vorgegebenen Lernmaterials 303
 2.1. Die Unterrichtseinheit »Der Mensch und die Tiere« 304
 2.1.1. Nicht »Sonderstellung«, sondern Eigenart: Neuinterpretation der Stellung des Menschen im Tierreich 304
 2.1.2. Nicht »weißer« Mensch, sondern Vielfalt der Rassen 304
 2.2. Die Unterrichtseinheit »Biologisches Gleichgewicht« 305
 2.2.1. Nicht taxonomische, sondern ökologische Strukturierung 305
 2.2.2. Kybernetische Formalisierung ökologischer Zusammenhänge 306
 2.2.3. Ökologische Zusammenhänge im gesellschaftlichen Kontext 307
 3. Curriculumpraktische Auswirkungen 307

ULRIKE KÖHLER: Analyse und Auswertung von Fachdidaktiken 308

1. Fachdidaktik und Curriculumkonstruktion 308
 1.1. Der Begriff »Fachdidaktik« 308
 1.2. Einbeziehung der Fachdidaktik in die Curriculumforschung 309
 2. Analyse und Auswertung von Fachdidaktiken als Beitrag zur mittelfristigen Curriculumforschung 310
 2.1. Zur Konstruktion eines Schemas für die Analyse und Auswertung von Fachdidaktiken zum Englischunterricht 310
 2.1.1. Zur Entwicklung der Inhaltsdimension des Analyseschemas 310

2.1.2. Zur Entwicklung der Begründungsdimension des Analyseschemas	311
2.2. Zur Auswertung fachdidaktischen Materials	312
2.3. Stellenwert der Fachdidaktikanalyse	312
1.7. <i>Findung von Lernzielen und Lerninhalten in teilweise institutionalisierten Erziehungsbereichen</i>	314
✕ RUDOLF SCHMITT: »Dritte Welt« in der Vorschule – ein innovatorisches Curriculumprojekt	314
1. Lernzielkonkretisierung als curricularer Entwicklungsprozeß	315
1.1. Die Explorationsphase (Oktober 1972–Februar 1973)	315
1.2. Die Konstruktionsphase (Februar–Dezember 1973)	316
1.3. Die Experimentalphase (Januar–März 1974)	317
1.4. Die Revisionsphase (Mai–Oktober 1974)	317
2. Das »Produkt« innovatorischer Lernzielkonkretisierung:	318
2.1. Der Außenseiter in der Vorklasse	319
2.2. Gastarbeiter – »Dritte Welt« in der Nachbarschaft	320
2.3. Ausbeutung in Rhodesien (Zimbabwe) – erste Begegnung mit der fernen »Dritten Welt«	321
1.8. <i>Findung von Lernzielen und Lerninhalten im disziplinerorientierten Schulunterricht</i>	324
HANS-W. HEYMANN: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im disziplinerorientierten Schulunterricht am Beispiel eines fest etablierten Faches, hier: Mathematik	324
1. Problemstellung	324
2. Einzelne Aspekte der Lernziel- und Inhaltsfindung im Fach Mathematik	325
2.1. Fachdidaktische Strömungen	325
2.2. Die Rolle der Fachwissenschaft	325
2.3. Die Transferproblematik	326
2.4. Mathematik-Curriculum und Gesellschaft	327
2.5. Das Problem der Stoffauswahl	328
3. Ein konkreter Ansatz zur Lernzielfindung	328
4. Unberücksichtigt gelassene Fragen	329
JOHANN DIECKMANN: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im disziplinerorientierten Schulunterricht am Beispiel eines nicht fest etablierten Faches, hier: Soziologie	331
1. Gründe für die Einbeziehung der Soziologie in das Curriculum der Schulen.	331
2. Aufweis konkreter Probleme eines soziologischen Curriculums	331
3. Überblick über Forschungsergebnisse	332
3.1. Die Lernzielfindung im soziologischen Schulunterricht	332
3.2. Die Findung von Lerninhalten in soziologisch orientierten Curricula	333
3.3. Erreichte methodologische Standards im Soziologieunterricht	333
3.4. Verallgemeinerungsmöglichkeiten curricularer Ansätze im soziologischen Unterricht	334
3.5. Zusammenhang von Soziologie und pädagogischer Reformpraxis	334

3.6. Anregung zur weiteren Lenkung vorliegender Forschungsfragen	334
4. Benennung alternativer Modelle soziologischen Unterrichts	335
4.1. Kurzfassung eines soziologischen Curriculummodells	335
4.2. Die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre als Curriculummodell für soziologischen Unterricht.	335
1.9. Findung von Lernzielen und Lerninhalten im fächerübergreifenden Unterricht	337
PAUL ENCK/PETER WERNER: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel eines neu zu konzipierenden Faches, hier: Arbeitslehre	337
1. Problemstellung	337
2. Die Projekte	338
2.1. SDR/FWU-Projekt »Vor dem Schritt in die Arbeitswelt«	338
2.2. DIFF/HR-Projekt Polytechnik/Arbeitslehre	339
3. Fazit: Der unterschiedliche politische Anspruch – die unterschiedliche Reichweite der Konzeptionen.	340
4. Schluß	342
HANS NIEDDERER: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Schulunterricht am Beispiel einer neuentwickelten fachübergreifenden Unterrichtseinheit (Elektronik)	343
1. Einleitung	343
2. Sprachliche Vorklärungen über Curriculumkomponenten.	343
2.1. Sachstrukturen als Inhalt	344
2.2. Unterrichtsdeterminanten u	344
2.3. Dispositionsziele d	344
2.4. Leitideen i	344
3. Ein inhaltliches Konzept für Ziele im Physikunterricht bzw. einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit Elektronik	345
4. Über Verfahren und Beispiele zur Herstellung von Begründungszusammenhängen bei der Findung von Lernzielen und Lerninhalten	347
PETER HUSCHKE: Findung von fächerübergreifenden Lernzielen und -inhalten am Beispiel von Leistungsmotivation und sozialem Lernen	348
1. Curriculumrevision und die Veränderung der Schule	348
1.1. Eine Testsituation	349
1.2. Einige Erläuterungen	349
2. Probleme der Leistungsmotivation.	350
2.1. Eine Skizze der leistungsmotivierten Handlungsstrategie	350
2.2. Varianten leistungsmotivierten Handelns	351
2.2.1. Ausprägungsgrade des Leistungsmotivs	351
2.2.2. Erfolgsorientiertes versus mißerfolgsorientiertes Handeln.	351
2.2.3. Systeme von Bezugsnormen für Leistungsverhalten	352
2.2.4. Offene Fragen des Leistungsmotivs	352
3. Praktische Umsetzungen der Leistungsmotivationstheorie	353
3.1. Veränderung von Unterrichtsarrangements.	353
3.2. Kritische Anmerkungen zu den Veränderungen des Unterrichtsarrangements	354
3.2.1. Punktejagd	354

3.2.2. Fixe Leistungskriterien versus entdeckendes Lernen	355
3.2.3. Systembedingungen der Innovation	355
3.2.4. Lehrer-Schüler-Interaktion und Leistungsmotivation	356
3.3. Trainingskurse für Leistungsmotivation	356
3.4. »Personal Causation Training«	357
3.5. Kritische Anmerkungen zur Leistungsmotivation als Sozialisationsziel in politischer Perspektive	358
4. Soziales Lernen	359
4.1. Soziales Lernen als unvermeidliche »Begleiterscheinung« alltäglicher Schulpraxis	359
4.1.1. Interaktion zwischen Lehrer und Schülern	360
4.1.2. Gruppenunterricht	360
4.2. Soziales Lernen als Hauptthema	361
4.2.1. Gruppendynamik als Schulfach?	361
4.2.2. Rollenspiel	362
4.3. Wie läßt sich die Findung sozialer Lernziele verbessern?	364
4.4. Ein Vorschlag für die Art der Formulierung von Lernzielen in den Bereichen Leistungsmotivation und Soziales Lernen	365

KLAUS HAHNE/HARTMUT WAECHTER: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im fächerübergreifenden Schulunterricht am Beispiel von fächerübergreifenden Materialien	367
1. Zur Einführung	367
2. Zur Bestimmung von fächerübergreifenden Materialien	368
3. Zum Zusammenhang von Materialstruktur und Lernen im Sinne der für Lzd am Beispiel von Holzbausteinen	368
4. Zum Findungsprozeß von Lernzielen und Lerninhalten nach Eingabe von fünf M (Holzbausteinen) in die Unterrichtspraxis und zur darauffolgenden Strukturierung von offenen und geschlossenen Lernsituationen	369
5. Zusammenfassung unter dem Aspekt: Die Findung von Lernzielen und Lerninhalten als zunehmende curriculare Konkretisierung	371

<i>1.10. Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung.</i>	<i>374</i>
---	------------

HERMANN GIESEN: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung am Beispiel gewerblich-technischer Ausbildungsgänge.	374
1. Rechtlicher Rahmen	374
2. Anpassung der Ausbildung an die Bedürfnisse der Betriebe	377
3. Abstimmung der Ausbildung mit den betrieblichen Anforderungen	378

5 GÜNTER HIRSCHMANN/WILLI WOLF: Ermittlung und Begründung von Lernzielen für anwendungsbezogene Bereiche der Weiterbildung.	386
1. Einleitung	386
2. Begründungsressourcen für die anwendungsbezogene Lernzielsetzung	387
2.1. Inhaltliche Bestimmung des Anwendungsbezuges	388
2.2. Randbedingungen	389
3. Das Projekt »Mathematik am Arbeitsplatz«	390

3.1. Zielsetzungen des Projektes	390
3.2. Durchführung des Projektes	391
<i>1.1.1. Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Hochschulbereich</i>	394
ROBERT FRANCKE: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Hochschulbereich am Beispiel der Juristenausbildung.	394
1. Herkömmliche Juristenausbildung.	394
1.1. Ziele und Inhalte	394
1.2. Kritik	394
1.2.1. Kritik der beruflichen Praxis.	394
1.2.2. Kritik der wissenschaftlichen Praxis	395
2. Neubestimmung von Zielen und Inhalten der Juristenausbildung.	395
2.1. Reform der juristischen Fachstruktur	395
2.1.1. N. LUHMANN.	395
2.1.2. Rechtswissenschaft und Sozialwissenschaft.	396
2.1.3. Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft	396
2.2. Berufspraxisansatz.	397
PETER DIEPOLD: Findung von Lernzielen und Lerninhalten im Hochschulbereich am Beispiel der Theologenausbildung.	399
1. Problemstellung.	399
2. Ansätze zu einer Studienreform.	399
2.1. Globale Zielformulierungen	399
2.1.1. Planungsempfehlungen der Gemischten Kommission	399
2.1.2. Entwurf eines theologischen Curriculums.	400
2.2. Konkrete Reformansätze	400
3. Modell: »Mini-Curricula« im Baukastensystem	400
3.1. »Mini-Curriculum«	401
3.1.1. Lernziele	401
3.1.2. Lerninhalte.	401
3.1.3. Evaluation	401
3.1.4. Lernsituationen	401
3.1.5. Ergebnis.	401
3.2. Baukastensystem.	402
3.3. Gesamt-Curriculum Theologie.	402
<i>2. Verfahren und Probleme der Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten</i>	404
— KARL FREY: Formulierung von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion und Unterrichtsvorbereitung.	404
1. Der Ausdruck »Lernziel«.	404
2. Aufgaben ausformulierter Lernziele.	405
3. Welchen Platz nimmt das Lernziel in der Planung und Analyse von Unterricht ein? . . .	406
4. Die Lernzielformulierung nach R. MACER.	407
5. »Didaktische Lernziele« in der Unterrichtsvorbereitung und Curriculararbeit.	408
6. Weitere Lernzielformen und »Lernzielanalyse«	409

CHRISTINE MÖLLER: Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen	411
1. Was versteht man unter Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen?	411
1.1. Einfache Klassifikationschemata, Hierarchien, Taxonomien	411
1.2. Ordnungsgesichtspunkte	412
1.3. Eindimensionale und mehrdimensionale Ordnungsschemata	412
2. Welche Aufgaben haben Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen?	412
3. Welche Techniken zur Ordnung des Verhaltensaspektes von Lernzielen gibt es?	413
3.1. Klassifizierung der Lernziele nach ihrer Zugehörigkeit zum Verhaltensbereich	413
3.2. Hierarchisierung der kognitiven Lernziele nach BLOOM	414
3.3. Hierarchisierung der affektiven Lernziele nach KRATHWOHL, BLOOM und MASIA	415
3.4. Hierarchisierung der psychomotorischen Lernziele nach DAVE	415
3.5. Andere Ordnungsschemata zur Ordnung des Verhaltensaspektes von Lernzielen	416
3.6. Zur Kritik der vorgestellten Modelle	416
4. Welche Techniken zur Ordnung des Inhaltsaspektes von Lernzielen gibt es?	417
5. Was sind zwei- und mehrdimensionale Lernzielordnungen?	418
6. Welche Probleme treten bei der Auswahl und Anwendung von Lernzielordnungstechniken auf?	419
6.1. Was muß bei der Auswahl des optimalen Lernzielordnungsschemas beachtet werden?	419
6.2. Was muß bei der Anwendung der Lernzielordnungstechniken beachtet werden?	419
GÖTZ WIENOLD: Vergleich von Lernobjekten und ihre Zuordnung zu Lernzielen	421
1. Allgemeine Charakterisierung der Aufgaben	421
2. Möglichkeiten der Zuordnung und des Vergleichs	422
3. Erarbeitung und Verwendung eines Beschreibungsinstrumentes und Möglichkeiten seiner Erweiterung	423
4. Nützlichkeit des Beschreibungsinstrumentes und seine Erweiterung für die Lehr-/Lernforschung	425
HILBERT L. MEYER: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten	426
1. Begriffsbestimmungen	427
1.1. Ein Beispiel	427
1.2. Der Aufbau von Legitimationsprozessen	429
1.2.1. Idealtypische Beschreibung	429
1.2.2. Ausdifferenzierung	430
1.2.3. Bedürfnis- und Interessenlagen der Betroffenen	431
1.2.4. Offene Fragen	431
2. Drei Möglichkeiten der Legitimation von Lernziel- und Inhaltsentscheidungen	431
2.1. Normative Legitimation	432
2.2. Verfahrenslegitimation	432
2.3. Diskursive Legitimation	432
3. Legitimationsprobleme der lernzielorientierten Curriculumentwicklung	433
3.1. Definitionsversuch	433

3.2. Scheinbare Positionslosigkeit lernzielorientierter Curriculumentwicklung	434
3.3. Formalisierung des Legitimationsproblems in der lernzielorientierten Curriculumentwicklung	435
3.3.1. Operationalisierung der Richtziele	435
3.3.2. Vernünftigkeit der Folgen	435
3.3.3. Transparenz der Entscheidungsprozesse	435
3.4. Zusammenfassung	436
4. Die Notwendigkeit eines gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmens für die Diskussion des Legitimationsproblems	437

Kapitel VII: Planung und Durchführung von Unterricht im Rahmen von Curricula 439

HANS-DIETER HALLER: Planung und Durchführung von Unterricht im Rahmen von Curricula (Kapitelkonzeption)	441
---	-----

KURT-INGO FLESSAU/GERD-BODO REINERT: Planung und Durchführung von Unterricht anhand unterschiedlicher Lehrpläne 447

1. Vorbemerkungen: Die Freiheit der Lehre und des Unterrichts	447
2. Aufgaben und Rang der Richtlinien	447
3. Lehrpläne als Emanationen von Bildungsmächten	448
3.1. Die Kodifikation der Lehrinhalte	448
3.2. Zwecke und Aufgaben der Lehrpläne	449
3.3. Lehrfreiheit und Curriculum	450
3.4. Erste Folgerungen	450
4. Unterricht	450
4.1. Begriff und Bedeutung	450
4.2. Funktionen des Unterrichts	451
5. Unterrichtsplanung	452
5.1. Voraussetzungen der Unterrichtsplanung	452
5.2. Bedingungen der Unterrichtsplanung	453
6. Durchführung von Unterricht	454
7. Durchführbarkeit von Unterricht	455
8. Analyse ausgewählter Richtlinien und Lehrpläne	456
8.1. Richtlinien für den Unterricht in der Realschule	456
8.2. Vorläufige Arbeitsanweisungen für Hauptschulen in Baden-Württemberg	458
8.3. Präzisierte Lehrpläne der DDR	459

GERD-BODO REINERT/KURT-INGO FLESSAU: Planung und Durchführung von Unterricht anhand unterschiedlicher Unterrichtsmodelle 463

1. Planung und Durchführung von Unterricht anhand von Lehrplänen	463
2. Definition des Begriffs Modell	464
2.1. Das Verhältnis von Theorie und Modell	464
2.1.1. Modelle im Zusammenhang von Funktionsüberlegungen	464
2.1.2. Modelltheorie	465
2.1.3. Theoriemodell	468
2.1.4. Zusammenfassung	469
3. Unterrichtsmodelle	469
3.1. Klassifizierung und Bewertung nach didaktischen Grundsätzen	470
3.2. Klassifizierung und Bewertung nach methodischen Grundsätzen	471

3.3. Klassifizierung und Bewertung nach lernpsychologischen Grundsätzen	471
3.4. Klassifizierung und Bewertung nach utilitaristischen Grundsätzen und Integrationsbedingungen	472
3.5. Klassifizierung und Bewertung nach allgemeinpädagogischen Grundsätzen	472
4. Sinn und Notwendigkeit von Unterrichtsmodellen	472
5. Varianten für die Entwicklung von Unterrichtsmodellen	473
5.1. Typ A: Skizzierte Unterrichtsmodelle führen zur Planung und Durchführung von Unterricht	473
5.2. Typ B: Aus der Planung erwächst ein Modell	474
5.3. Typ C: Die Unabsehbarkeit von Planung und Modell: Qualitätserweis im Unterrichtsverlauf	475
5.4. Typ D: Planung und Durchführung anhand vorgegebener Modelle	476
6. Sinn und Notwendigkeit von Unterrichtsmodellen entsprechend den Ergebnissen der vier Beispiele	476

MARTIN RAUCH: Planung und Durchführung von Unterricht unter Verwendung von Unterrichtstechnologien und AV-Medien 479

1. Organisiertes Lernen und Unterrichtsmedien: Unterricht mit Medien – Unterricht durch Medien.	479
2. Gründe, die für die Verwendung von Medien im Unterricht sprechen	484
3. Was soll man sich eigentlich unter »anschaulich« vorstellen und welche Unterrichtsmedien gibt es überhaupt?	486
4. Was man bislang über die Wirklichkeit von Unterrichtsmedien weiß, was man nicht weiß und was man gerne wüßte	489
5. Einige Konzepte für Medien in organisierten Lernprozessen	490
5.1. Medien als Mittel zur Anreicherung des Unterrichts (»Enrichment«).	490
5.2. Formen des Medienverbunds	490
5.3. Organisiertes Lernen durch Massenmedien	491
5.4. Medien in Lernumwelten	492
6. Welche Schwierigkeiten beim Umgang mit Medien entstehen können und wie sie zu beheben sind	492
7. Wie Unterrichtsmedien ausgewählt werden können – ein Beispiel	496
8. Eine audio-visuelle Schule – ein Beispiel: Was unter üblichen Bedingungen durch das Engagement aller Beteiligten erreicht werden kann.	513

HANNELORE SCHWEDES: Planung und Durchführung von Unterricht unter Verwendung von Curricula unterschiedlicher Ausprägung am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts 520

1. Stellenwert der Unterrichtsplanung bei Verwendung von Curricula	520
2. Beschreibung zweier naturwissenschaftlicher Curricula	521
2.1. AAAS	521
2.2. Science 5/13.	522
3. Wesentliche unterscheidende Aspekte beider Curricula	523
3.1. Die Konzeption von Unterricht	523
3.2. Der Lehrer	525
3.3. Die Schüler	526
3.4. Das Verständnis von Naturwissenschaft	528
3.5. Material	529

4. Beschreibung von Unterrichtssituationen bei beiden Curricula	530
4.1. AAAS	530
4.2. Science 5/13.	532
HANS-DIETER HALLER: Vorbemerkungen zu Schülerkurse	534
JÜRGEN POKORNY/MARTIN TERBERGER: Schülerkurse – sinnvolle Alternative oder gescheiterter Versuch?	535
HANS-DIETER HALLER: Determinanten des Unterrichts als Planungsprämisse	539
1. Darstellung einiger Aspekte, die Determinanten des Unterrichts aufzeigen	539
1.1. Die Fiktion eindimensionaler Steuerung von Unterricht durch Planung im Hinblick auf Intentionen und Themen.	540
1.2. Freiheit und Unfreiheit des Lehrers hängen zusammen.	541
1.3. Planung und Unterricht kann auch über einen archimedischen Punkt erfolgen	542
1.4. Der Lehrer soll ja nicht nur unterrichten	543
1.5. Reformbereitschaft und Reformsicherheit hängen zusammen.	544
2. Determinanten des Unterrichts, gemessen am kognitiven Lernerfolg	545
3. Komplexität didaktischer Forschung und didaktischen Handelns: ein Paradigma zur Erläuterung von Defiziten der Unterrichtswirksamkeit von Curricula	555
4. Reproduktionsphänomene	558
5. Unterrichtsvorbereitung als Curriculumprodukt oder -ersatz.	559
6. Anspruchsniveaus der Unterrichtsplanung und -durchführung	562
<i>Kapitel VIII: Planung und Durchführung der Evaluation von Curricula und Unterricht</i>	565
CHRISTOPH WULF: Planung und Durchführung der Evaluation von Curricula und Unterricht (Kapitelkonzeption)	567
0. Vorbemerkung	567
1. Zur Lokalisierung der Evaluationsproblematik	568
2. Evaluationsfelder	568
3. Zwei methodisch und instrumentell unterschiedliche Evaluationsansätze	568
4. Formen der Evaluation	569
5. Zentrale Funktionen der Evaluation	569
6. Handlungsorientierte Evaluation	570
7. Überblick über die Struktur des folgenden Kapitels	571
7.1. Grundfragen der Evaluation	572
7.2. Evaluation von Curricula: Zentrale Probleme, dargestellt an Beispielen	574
7.3. Evaluation von Schulversuchen mit curricularen Schwerpunkten: Fallstudien	576
7.4. Methoden, Instrumente und Verfahren empirisch-analytischer Evaluation	578
1. <i>Grundfragen der Evaluation</i>	580
CHRISTOPH WULF: Funktionen und Paradigmen der Evaluation	580
1. Schultheoretische Voraussetzungen der Curriculumentwicklung und Evaluation	580
2. Funktionen der Evaluation.	582
2.1. Evaluation als Hilfe zur Verbesserung von Curricula und Reformprogrammen.	582
2.2. Evaluation als Hilfe zur Legitimierung von Curricula und Reformprogrammen	584

2.3. Evaluation als Entscheidungshilfe bei Fragen und Problemen in bezug auf Curricula und Reformprogramme	586
3. Paradigmen der Evaluation	587
3.1. Praxisorientierte Evaluation	588
3.2. Entwicklungsorientierte Evaluation	591
3.3. Theorieorientierte Evaluation	593
4. Zusammenfassung	594

KLAUS HEIPCKE: Probleme der Evaluation in der praxisorientierten Curriculumentwicklung	600
1. Vorbemerkung	600
2. Einige Bemerkungen zur gegenwärtigen Tendenz in der Curriculumtheorie	601
3. Der Gegenstand der Curriculumevaluation	604
3.1. Handlungsebenen der Curriculumentwicklung	604
3.2. Ein Beispiel für Evaluation praxisorientierter Curriculumentwicklung im Hinblick auf die fünf Handlungsebenen	605
3.3. Wandel im Verständnis der Funktionen und Adressaten der Evaluation	607
4. Das Problem der Forschungsmethoden in der praxisorientierten Curriculumentwicklung	609
4.1. Kriterien der Forschungsmethoden	610
4.2. Realitätsbezug	611
4.3. Meßverfahren und Instrumente der Evaluation	611
5. Schlußbemerkung	612

THOMAS HEINZE/ERNST MÜLLER/BERND STICKELMANN/JÜRGEN ZINNECKER: Handlungsorientierte Evaluation – Erfahrungen aus einem schulischen Curriculumprojekt	614
1. Grundsätzliche Vorbemerkungen	614
1.1. Probleme auf der wissenschaftspolitischen Ebene (Forschungsförderung, Forschungsadministration)	615
1.2. Probleme auf der Ebene der Erziehungs- und Sozialwissenschaft als »soziales System«	616
1.3. Probleme auf der Ebene der Schulpraxis (lokales Schulsystem)	616
2. Erläuterung einiger Prinzipien handlungsorientierter Evaluation	618
2.1. Handlungsorientierte Evaluation von Unterricht: Lehrer und Schüler als Evaluatoren	618
2.2. Handlungsorientierte Evaluation als Untersuchung der außerschulischen Lebenswelt durch Schüler	619
3. Methodische Konsequenzen handlungsorientierter Evaluation	621
3.1. Das Paradigma der Untersuchungssituation	621
3.2. Die Untersuchungsinstrumente und deren Verwendungszusammenhang	622
3.3. Ein Fallbeispiel: Selbst- und Fremdevaluation von Lernprozessen im Unterricht.	623
4. Probleme und Paradoxien handlungsorientierter Evaluation	625

WALTER HOLDENER/HEINZ MOSER: Funktion der Evaluation für politische Planung	627
1. Die bildungs- und gesellschaftspolitische Situation	627
2. Zur polit-ökonomischen Problematik	628
2.1. Qualifikationsproduktion	628

2.2. Wissenschaftliche Begleitung	629
3. Evaluation im Bildungsbereich.	630
3.1. Evaluation als wissenschaftliche Begleitung	631
3.1.1. Kontrollfunktion der Evaluation.	631
3.1.2. Evaluation als objektive Wissenschaft.	633
3.2. Evaluation als Entscheidungshilfe	634
3.2.1. Konstrukteure	634
3.2.2. Auftraggeber	635
3.2.3. Die Betroffenen.	636
4. Versuch einer Schlußfolgerung	637
4.1. Evaluation unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen.	637
4.2. Evaluation als Aktionsforschung.	637
KLAUS GLOY: Evaluation sozialer Voraussetzungen von Curriculumreformen.	640
1. Einleitung	640
1.1. Gegen eine technologische Verkürzung der Kontextevaluation	640
1.2. Der Gegenstandsbereich »soziale Voraussetzungen«	640
1.3. Einbeziehung der Prozeßevaluation.	641
2. Zur Begründung einer Evaluation der sozialen Voraussetzungen	642
3. Das Programm einer »sozialen Evaluation«.	642
3.1. Umwelttypologie.	643
3.2. Regionalisierung spezifischer Umwelten	643
3.3. Planung der Standorte von Bildungsinstitutionen.	644
3.4. Analyse der Population von Bildungsinstitutionen.	644
3.5. Umwelterschließung; Curriculumempfehlungen.	645
3.6. Zielnormen-Evaluation	645
3.7. Bewertung der unbeabsichtigten Effekte	646
3.8. Elternmitarbeit	646
4. Techniken und Methodenprobleme	648
4.1. »Soziale Schicht«	648
4.2. »Soziotop«	648
4.3. Zur Datenbeschaffung	649
4.4. Sequenz- und Mehrebenenanalyse	650
2. <i>Evaluation von Curricula: Zentrale Probleme, dargestellt an Beispielen.</i>	653
VOLKER KRUMM: Evaluation des Zusammenhangs von Lehrplan und Unterricht – am Beispiel einer Untersuchung über den Wirtschaftslehreunterricht an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen	653
1. Bezugsrahmen, Fragestellung und Methode	653
2. Der Zusammenhang zwischen Lehrplanforderungen und Unterrichtsinhalten	654
3. Leitideen und Faktoren der curricularen Entscheidungen.	656
3.1. Didaktische Kriterien der Lehrer	656
3.1.1. Die Autorenbefragung.	656
3.1.2. Kriterien der Lehrer bei der Buchauswahl	658
3.2. Faktoren, die die didaktischen Entscheidungen beeinflussen	658
4. Zusammenfassung und Konsequenzen.	660
4.1. Zusammenfassung.	660
4.2. Einige weitere Hypothesen und Konsequenzen	661

WOLF-D. HEIDENREICH/HANS NÄGERL: Evaluation eines Hochschulcurriculums – am Beispiel der Physikausbildung für Mediziner	663
1. Intentionen der Änderung des Physikcurriculums für Mediziner	663
2. Lehrziele des Physikcurriculums	663
2.1. Praktikumsspezifische Lehrziele	663
2.2. Lehrziele im Bereich des theoretisch-physikalischen Grundlagenwissens	664
2.3. Endgültige Zielfestlegung durch Auswahl und Kombination von Praktikums- und Theoriezielen.	664
3. Paradigma zum Zusammenhang der in der Evaluation berücksichtigten Variablen.	665
4. Lernervariablen	667
4.1. Intelligenz.	667
4.2. Vorwissen.	667
4.2.1. Vorwissen im Bereich der Physik	667
4.2.2. Vorwissen im Bereich der Mathematik	668
4.3. Motivation	668
4.3.1. Leistungsmotivation	668
4.3.2. Einstellung zu Praktikum und Beruf	668
4.4. Biographische Daten	669
5. Umfeldvariablen.	669
6. Anlage der Untersuchung	670
7. Auswertung und Ergebnisse	670
7.1. Unterrichtsmethoden, Unterrichtszeitpunkt und Schwierigkeit der Praktikumaufgaben	670
7.2. Lernervariablen und Praktikumserfolg	672
7.2.1. Gesamtfaktorenanalyse.	672
7.2.2. Weitere Ergebnisse	673
8. Schlußbetrachtung	673

WOLFGANG NEUL: Ein Curriculumentwicklungsprozeß – Konsequenzen für die Evaluation. 675

1. Vorbemerkung	675
2. Bestimmungsfaktoren und Ergebnisse des Entwicklungsprozesses	676
2.1. Distale Rahmenbedingungen	677
2.2. Proximale Rahmenbedingungen	679
2.3. Anlage und Zielsetzung von Projekten.	680
2.4. Der Arbeitsprozeß	681
2.5. Die Effekte der Curriculumentwicklung.	682
3. Die Evaluation des Prozesses	683
3.1. Die Beeinflussung des Prozesses ist wünschenswert	683
3.2. Die Einflußnahme auf den Prozeß ist möglich.	685
4. Professionalisierung der Evaluatoren	687

DIETMAR LARCHER/BERNHARD RATHMAYR: »Zielbezogene« versus »zielfreie« Evaluation von Curricula und Unterricht – am Beispiel eines sprachwissenschaftlichen Curriculums 688

1. MICHAEL SCRIVENS Modell einer »zielfreien« Evaluation	689
1.1. Die Disqualifikation des »Nebeneffekte«	689
1.2. Die Verführung zum Objektivitätsverlust	690

1.3. Der Ärger mit unpräzisen Zielangaben	690
1.4. SCRIVENS Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden	690
1.4.1. Woher kommen die Kriterien?	690
1.4.2. Ungünstige Rückwirkungen auf den Entwicklungsprozeß	690
2. Zielfreie Evaluation als konservative Fessel	691
2.1. Stolperstein für curriculare Innovationen	691
2.2. Der zielfreie Evaluator als desintegrierte Außeninstanz	692
2.3. Die Evaluationsprozedur als projektneutrale Interaktionsfigur	693
3. »Zielbezogene« Evaluation eines »zielfreien« Curriculums	694
3.1. Szenisches Verstehen	695
3.2. Teilnehmende Beobachtung	696
3.3. Die Rolle der Grundintentionen und Ziele des Projekts	696
4. Der tägliche Kleinkrieg: Kommunikatives Aushandeln von Evaluationsentscheidungen	697
4.1. Sünde im Treppenhaus	697
4.2. Diskussion	698
4.2.1. Konsens	698
4.2.2. Offene Fragen	698
4.2.3. Konsequenzen	699
5. Schlußbemerkung	699

3. <i>Evaluation von Schulversuchen mit curricularen Schwerpunkten: Fallstudien</i>	701
---	-----

ANDREAS GRUSCHKA/HAGEN KORDES/HILBERT L. MEYER/FRIEDEL NIEMEIER: Bestimmungsmomente eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II . . .	701
--	-----

1. Vorbemerkungen	701
1.1. Umfangs- und Funktionsbestimmung des Schulversuchs	701
1.2. Stellenwert des Evaluationsprogramms	704
2. Evaluative Problembereiche des Schulversuchs und Bedingungsanalyse	706
2.1. Mögliche evaluative Problembereiche der integrierten Sekundarstufe II, konkretisiert für den Lernort Schule	706
2.2. Bedingungsanalyse	711
3. Zur Methodologie eines Evaluationsdesigns	714

DIETER APPELT: Die Evaluation der Kollegstufenversuche in Bayern	721
--	-----

1. Ausgangssituation und Struktur der Evaluation	721
1.1. Die Entwicklung des bayerischen Kollegstufenmodells	721
1.2. Charakteristika des bayerischen Kollegstufenversuchs	721
1.3. Die Organisation der wissenschaftlichen Mitarbeit am Kollegstufenversuch: Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP)	722
1.3.1. Der Aufbau des Staatsinstituts	722
1.3.2. Funktion und innere Gliederung der Abteilungen	722
1.3.3. Die Kooperation der ISP-Abteilungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung	723
1.3.4. Die Kooperation des Staatsinstitutes mit den Beteiligten des Schulversuches	723
2. Ziele und theoretisches Konzept der Evaluation	724
2.1. Die Verankerung der Evaluation in der wissenschaftlichen Begleitung	724
2.2. Zum Verständnis des Begriffs »wissenschaftliche Mitarbeit«.	724

2.3. Die Aufgaben der Evaluation	725
3. Überblick über den Verlauf und die weitere Planung der Evaluation	725
3.1. Darstellung der bisherigen Arbeitsbereiche	725
3.1.1. Formative Evaluation	725
3.1.2. Die Evaluation während der Versuchsphase	726
3.2. Erfahrungen mit dem bisherigen Verlauf	728
3.3. Projektplan der weiteren Arbeiten	729

ALBIN NIEDERMANN/BRUNO SANTINI: Die Evaluation eines neuen Schultyps – am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz) 730

1. Probleme der Evaluation eines neuen Schultyps	730
1.1. Bedeutung der Evaluation eines gesamten neuen Schultyps	730
1.2. Probleme bei der Übertragbarkeit vorliegender Evaluationsdesigns und Forschungsstand	730
2. Evaluationsdesign für die Weiterbildungsschule Zug	730
2.1. Schultyp- und Projektcharakterisierung	730
2.2. Systemprojekt	731
2.3. Zielsetzungen der Evaluation	731
2.4. Evaluationsdesign	732
3. Durchführung der Evaluation	732
3.1. Phase I: Erzielung zu bearbeitender Evaluationsobjekte	732
3.1.1. Begründung der Beteiligung vieler Bezugsgruppen	732
3.1.2. Auswahl der Bezugsgruppen	733
3.2. Phase II: Klassifizierung und Diskussion der genannten Evaluationsobjekte	733
3.2.1. Diskussion der Ergebnisse nach Bezugsgruppen	733
3.3. Phase III: Entscheidung über die zu bearbeitenden Evaluationsgegenstände	735
3.3.1. Auswahlmerkmale zur Bearbeitung von Evaluationsobjekten	735
3.4. Phase IV: Bearbeitung von Evaluationsobjekten	736
4. Folgerungen betreffs Rollenmerkmale der Beteiligten	737

ULRICH STÖSSEL: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Probleme seiner Evaluation 738

1. Zur Schwierigkeit der Begriffsidentifikation	738
2. Das Beispiel einer Fallstudie zum sozialen Lernen: »Soziales Lernen in der Gesamtschule«	740
3. Zum theoretischen Rahmen und zur Methodologie einer Evaluation sozialen Lernens	742
4. Funktionen einer Evaluation sozialen Lernens	744

4. Methoden, Instrumente und Verfahren empirisch-analytischer Evaluation 748

RALF SCHWARZER: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation 748

1. Information und Entscheidung	748
2. Die wichtigsten Instrumente	749
2.1. Content-Analyse	749
2.1.1. Das allgemeine Vorgehen bei der Content-Analyse	749
2.1.2. Techniken der Content-Analyse	751
2.1.3. Eine Anwendungsmöglichkeit der Content-Analyse auf Curriculummaterial	752
2.1.4. Abschließende Bewertung	753
2.2. Beobachtung	753

2.2.1. Die wichtigsten Formen der Beobachtung	754
2.2.2. Beobachtungssysteme	754
2.2.3. Prozeßevaluation durch Beobachtungssysteme	755
2.3. Befragung	755
2.3.1. Formen der Befragung	755
2.3.2. Probleme der Befragung	756
2.3.3. Die Befragung in der Curriculumevaluation	757
2.4. Test- und Schätzverfahren	757
2.4.1. Allgemeine Merkmale	757
2.4.2. Verfahren zur Erfassung des Leistungsverhaltens (maximum performance)	758
2.4.3. Verfahren zur Erfassung von nicht-kognitiven Variablen (typical performance)	759
3. Probleme der Auswahl und Kombination von Instrumenten bei der Curriculumevaluation	762
3.1. Das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma	762
3.2. Validierungsprobleme	763
HANS SPADA: Quantifizierung als Element curriculärer Evaluation.	766
1. Einleitung	766
2. Quantifizierung, Testmodell und curriculare Evaluation	767
2.1. Ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung zur Illustration der Relevanz von Quantifizierungen	767
2.2. Die Messung einer Verhaltensdisposition mit Hilfe eines Testmodells: ein schematischer Überblick	768
2.3. Lernzielformulierung und lernzielorientierte Tests	772
3. Ein kritischer Vergleich verschiedener Testmodelle	775
3.1. Die Klassische Testtheorie	775
3.2. Probabilistische Testmodelle	777
3.2.1. Die Skalogrammanalyse nach GUTTMAN	777
3.2.2. Das Binomialmodell	779
3.2.3. Das RASCH-Modell	780
3.3. Curriculare Evaluation und die Analyse der Aufgabenstruktur mit Hilfe von Testmodellen.	781
3.3.1. Itemformen (»Itemforms« nach HIVELY, PATTERSON/PAGE 1968)	782
3.3.2. Individualisierte Testdurchführung nach FERGUSON (1971).	783
3.3.3. Denk- und Lernmodelle der RASCH-Meßtheorie.	783
3.3.4. Der deterministische Ansatz von SCANDURA (1973)	784
JÜRGEN BREDENKAMP: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation	786
1. Vorbemerkung	786
2. Einleitende Bemerkungen	787
3. Beispiel und varianzanalytische Auswertung	789
3.1. Beispiel und einfache univariate Varianzanalyse.	789
3.2. Exkurs: Was ist eine Interaktion?	791
3.3. Zweifache univariate Varianzanalyse	795
3.4. Welche Informationen die Hypothesentests nicht geben	800
4. Multiple Korrelation und Regression	802
4.1. Was sind multiple Korrelationen und Regressionen?	802

4.2. Exkurs: Was sind orthogonale Koeffizienten?	804
4.3. Varianzanalyse als multiple Regression	806
4.4. Kovarianzanalyse als multiple Regression	810
5. Multivariate Varianzanalyse und multiple Korrelation	814
5.1. Einfache multivariate Varianzanalyse	814
5.2. Mehrfache multivariate Varianzanalyse	816
Autorenverzeichnis	823
Personenregister	827
Sachregister	847