

262

# Curriculum- Handbuch

## Band I

Herausgeber:  
Karl Frey  
in Zusammenarbeit mit  
Frank Achtenhagen,  
Henning Haft,  
Hans-D. Haller,  
Uwe Hameyer,  
Hans A. Hesse,  
Gotthilf G. Hiller,  
Wolfgang Klafki,  
Wolfgang-P. Teschner,  
Edmund A. van Trotsenburg,  
Christoph Wulf



R. Piper & Co. Verlag  
München Zürich

# Inhalt

## Band I (Kapitel I–IV)

<i>Einleitungskapitel</i> . . . . .	29
<b>KARL FREY:</b> Funktion und Aufbau des Curriculum-Handbuches . . . . .	31
1. Die Konzeption in Kurzfassung . . . . .	31
2. Ausgangslage und allgemeine Zielsetzung des Handbuches . . . . .	31
3. Zum Verhältnis von Curriculumtheorie und praktischer Curriculumreform . . . . .	33
4. Zur Differenz zwischen Programmatik und verwirklichter Praxis . . . . .	35
5. Zum Aufbau des Curriculum-Handbuches . . . . .	36
<b>KARL FREY:</b> Zur Entstehung der Handbuch-Konzeption . . . . .	39
1. Der erste Konzeptionsentwurf . . . . .	39
2. Prinzipien des Entwicklungsprozesses . . . . .	39
3. Systematisierung des Aufbaus . . . . .	40
4. Erhebung von Informationsbedürfnissen . . . . .	41
5. Entwicklung der Endfassung durch das Herausgeberremium . . . . .	41
6. Informationen für die Autoren . . . . .	43
7. Das Problem der Überschneidung und Parzellierung . . . . .	43
8. Abfassung der Beiträge in zwei Phasen . . . . .	44
9. Wahl des Verlages . . . . .	44
10. Planung von Folgeaktivitäten: Einführung in die Curriculumarbeit . . . . .	44
<b>KARL FREY:</b> Brief an die Mitautoren des Curriculum-Handbuches über die Abfassung der Beiträge . . . . .	45
<b>WILFRIED REISSE:</b> Verschiedene Begriffsbestimmungen von »Curriculum«: Überblick und Ansätze zur Präzisierung . . . . .	46
1. Fragestellung . . . . .	46
1.1. Notwendigkeit einer Begriffserklärung . . . . .	46
1.2. Zum Stand der Begriffsbestimmung von »Curriculum« . . . . .	46
1.3. Ziele des vorliegenden Beitrags . . . . .	47
2. Verfahren . . . . .	48
3. Begriffsbestimmungen von »Curriculum« . . . . .	48
3.1. Aspekte zur Differenzierung von Curriculumbegriffen . . . . .	48
3.2. Analyse von Curriculumdefinitionen nach Curriculum-Komponenten . . . . .	52
3.3. Analyse von Produkten und Prozessen unter der Bezeichnung »Curriculum« . . . . .	53
3.4. Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Curriculumbegriffe . . . . .	53
4. Ansätze zu einer Präzisierung von Curriculumbegriffen . . . . .	54

4.1. Festlegung von Kriterien . . . . .	54
4.2. Allgemeine Vorschläge für eine Präzisierung . . . . .	54
4.3. Ansätze zur operationalen Definition von »Curriculum« . . . . .	56
HORST RUMPF: Einführende Verdeutlichungen zur curricularen Fachsprache . . . . .	60
<i>Kapitel I: Gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Bedingungen der Curriculumreform . . . . .</i>	71
HANS A. HESSE: Gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Bedingungen der Curriculumreform (Kapitelkonzeption) . . . . .	73
1. Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen als Thema des Kapitels . . . . .	73
2. Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Zusammenhang von Gesellschafts-, Politik- und Planungstheorien . . . . .	74
2.1. Lehr- und Lernpraxis als gesellschaftliche Praxis . . . . .	74
2.2. Lehr- und Lernpraxis als politische Praxis . . . . .	75
2.3. Lehr- und Lernpraxis als Planungs-Praxis . . . . .	75
3. Über einige für das gesamte Kapitel zentrale Themen und ihre Variation in verschiedenen Beiträgen . . . . .	76
1. <i>Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer Curriculumreform . . . . .</i>	79
WILLY STRZELEWICZ: Zur Interdependenz von gesellschaftlichen Prozessen und Curriculumentwicklung . . . . .	79
1. Makrosoziologische Aspekte und Curriculumentwicklung . . . . .	79
1.1 Bildungsfragen und Sozialgeschichte . . . . .	79
1.2. Makrosoziologische Gesichtspunkte . . . . .	80
1.3. Erziehung in der ständisch-agrarischen Ordnung . . . . .	81
1.4. Neue sozialhistorische Bedingungen der Sozialisation . . . . .	81
1.5. Charakteristik der modernen Epoche . . . . .	82
1.6. Modernisierung und Industrialisierung . . . . .	83
2. Demokratieprobleme und Sozialgeschichte . . . . .	83
2.1. Politische Teilnahme . . . . .	84
2.2. Parlamentarisch-rechtsstaatliche Demokratie im sozialhistorischen Zusammenhang . . . . .	84
2.3. Autoritätsstruktur . . . . .	85
3. Zum Sinnproblem in neueren soziologischen Theorien . . . . .	86
3.1. Systemtheorie bei LUHMANN . . . . .	86
3.2. Neomarxistisch-kritische Theorie bei HABERMAS . . . . .	87
3.3. Ansätze zu einem neuen unkritischen Dogmatismus . . . . .	88
4. Sozialhistorische Alternativen der Curriculumentwicklung . . . . .	88
4.1. Brennpunkte in der sozialhistorischen Alternative . . . . .	89
4.2. Wahrnehmung des sozialen Wandels . . . . .	90
HELMUT FEND: Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer Curriculumreform in sozialisationstheoretischer Sicht . . . . .	92
1. Zur Thematik der Sozialisationsforschung . . . . .	92
2. Sozialisation als Reproduktion . . . . .	93
2.1. Der soziale und historische Kontext . . . . .	93

2.2. Probleme bei der Institutionalisierung neuer Inhalte . . . . .	95
2.2.1. Selektionstendenzen . . . . .	95
2.2.2. Transformationstendenzen . . . . .	97
2.2.3. Rezeptionstendenzen . . . . .	100
3. Themen der Sozialisationsforschung im curricularen Kontext . . . . .	102
<b>HANS A. HESSE: Verhaltensänderung durch Curricula? – Ein rechtssoziologischer Beitrag . . . . .</b>	<b>103</b>
1. Zur Begründung des Themas . . . . .	103
2. Curricula als Verhaltensanweisungen – ein rechtssoziologischer Bezugsrahmen . . . . .	105
2.1. Allgemeine Voraussetzungen der Normbefolgung . . . . .	105
2.1.1. Kenntnis als Voraussetzung der Normbefolgung . . . . .	105
2.1.2. Emotionale Voraussetzungen der Wirksamkeit . . . . .	106
2.2. Spezielle Voraussetzungen der Normbefolgung durch den Verwaltungsstab . . . . .	108
2.2.1. Norminterpretation als Voraussetzung der Normanwendung . . . . .	109
2.2.2. Herrschaft und Rechtsanwendung . . . . .	110
2.2.3. Professionelle Kultur und Normbefolgung . . . . .	110
3. Curriculare Konsequenzen . . . . .	111
<b>2. Verhältnis von Bildungspolitik und Curriculumreform . . . . .</b>	<b>113</b>
<b>KNUT NEVERMANN: Curriculumreform als Gegenstand staatlicher Bildungspolitik . . . . .</b>	<b>113</b>
1. Administrative Probleme der Curriculumpolitik . . . . .	114
1.1. Probleme der Systembildung . . . . .	114
1.1.1. Selbstverwaltungsmodell . . . . .	115
1.1.2. Kollegmodell . . . . .	115
1.2. Probleme der Steuerung . . . . .	115
1.2.1. Zur Praxis der Lehrplankommissionen . . . . .	116
1.2.2. Reformtendenzen . . . . .	117
1.3. Probleme der Kontrolle . . . . .	118
1.3.1. Zur Praxis der Schulbuchzulassung . . . . .	118
1.3.2. Staatsinstitute . . . . .	119
2. Erklärungsansätze . . . . .	120
2.1. Systematisierende Hinweise . . . . .	120
2.2. Zum Konzept der Legitimationskrise . . . . .	121
2.2.1. Zur ökonomischen Krise . . . . .	121
2.2.2. Zur Rationalitätskrise . . . . .	122
2.2.3. Zur Legitimationskrise . . . . .	122
2.2.4. Zur Motivationskrise . . . . .	123
2.3. Zur Kritik des Theorems der Legitimationskrise . . . . .	123
<b>FREERK HUISKEN: Zur Kritik des Ansatzes bürgerlicher Curriculumtheorie . . . . .</b>	<b>126</b>
1. Vorbemerkung . . . . .	126
2. Curriculum und traditioneller Lehrplan . . . . .	127
3. Widersprüche im Verfahren der Curriculumrevision . . . . .	132
4. Curriculumtheorie als Produkt des Verhältnisses von Wissenschaft und Produktion in der kapitalistischen Gesellschaft . . . . .	134.

<i>3. Lehrpläne – Instrumente sozialer Steuerung.</i>	140
<i>Zur metatheoretischen Analyse curricularer Prozeßtheorien</i> . . . . .	
WOLFGANG LIPP: Planungs- und Entscheidungstheorien – Darstellung und Kritik . . . . .	140
1. Industrielle Gesellschaft, Planung und Erziehung: Fragen zum Kontext . . . . .	140
2. Handeln, Entscheiden, Planen. Grundbegriffliche Überlegungen . . . . .	141
3. Planungs- und Entscheidungstheorie. Positionen . . . . .	142
3.1. Das ökonomisch-mathematische Modell . . . . .	143
3.2. Das soziologisch-funktionalistische Modell . . . . .	145
4. Technologische Rationalität – Machbarkeit und soziale Praxis:	
Das pragmatische Modell . . . . .	147
5. Theorie und Metatheorie . . . . .	149
 RUDOLF KÜNZLI: Aspekte der praktischen Philosophie . . . . .	151
1. Die Rehabilitierung der praktischen Philosophie . . . . .	152
2. Sinn der Ethik . . . . .	153
3. Der Zusammenhang zwischen theoretischer Begründung und praktisch-moralischer Rechtfertigung . . . . .	154
4. Die praktische Grundnorm . . . . .	155
5. Die transsubjektive Beratung . . . . .	156
6. Der praktische Diskurs . . . . .	157
7. Zur strategischen Auslegung moralischer Diskurse . . . . .	158
 <i>Kapitel II: Curriculumanalyse und Curriculumreform</i> . . . . .	161
 WOLFGANG-P. TESCHNER: Curriculumanalyse und Curriculumreform (Kapitelkonzeption) . . . . .	163
1. Problemabgrenzung und Ziele . . . . .	163
2. Theoretischer Rahmen . . . . .	163
3. Auswahl und Begründung der Beiträge . . . . .	165
 1. Curriculumanalyse im Rahmen der Curriculumforschung . . . . .	167
 WILLI WOLF: Gesichtspunkte für die Beurteilung von Berichten über die Curriculumforschung . . . . .	167
1. Einleitung . . . . .	167
1.1. Versuch einer Typologie von Berichten über Curriculumforschung . . . . .	167
1.1.1. Typ 1: Empirische Untersuchungen . . . . .	167
1.1.2. Typ 2: Erfahrungsberichte . . . . .	168
1.1.3. Typ 3: Methodologische Berichte . . . . .	168
1.1.4. Typ 4: Materialberichte, Analyse von Materialien . . . . .	168
1.2. Einige Hinweise zum Beurteilungsproblem . . . . .	169
2. Zusammenstellung von Gesichtspunkten zur Beurteilung von Berichten über Curriculumforschung . . . . .	170
2.1. Kriterien zur Beurteilung von Berichten des Typs 1: Empirische Untersuchungen . .	171
2.2. Kriterien zur Beurteilung von Berichten des Typs 2: Erfahrungsberichte . . . . .	172

2.3. Kriterien zur Beurteilung von Berichten des Typs 3 und des Typs 4: Methodologische Berichte und Analyse von Materialien . . . . .	175
FRANK ACHTENHAGEN: Die Bedeutung von Curriculumanalysen für die Curriculumreform . . . . .	
1. Kennzeichnung der Aufgabe . . . . .	176
2. Extreme Positionen der Curriculumanalyse . . . . .	177
2.1. Curriculumanalyse – betrieben als Simplifizierung durch Komplexitätskomplexion .	177
2.2. Curriculumanalyse – betrieben als Simplifizierung durch Parzellierung. . . . .	177
3. Einige Konsequenzen für die Anlage von Curriculumanalysen . . . . .	178
3.1. Kontrollierte Komplexität. . . . .	178
3.2. Formalisieren des Vorgehens . . . . .	178
4. Organisatorische Aspekte der Curriculumanalyse . . . . .	179
4.1. Diskussion des Effizienzkriteriums . . . . .	179
4.2. Einige Gründe für organisationstheoretische Fragen zur Curriculumanalyse . .	180
5. Grundprinzipien der Organisation . . . . .	181
6. Prinzipien der organisatorischen Analyse . . . . .	182
7. Prinzipien der organisatorischen Aufgabensynthese . . . . .	183
7.1. Funktionenbildung (Verteilungszusammenhang) . . . . .	183
7.2. Instanzenbildung . . . . .	184
7.3. Stabsbildung . . . . .	184
7.4. Gliederungssystem . . . . .	184
7.5. Kommunikationssystem . . . . .	184
8. Prinzipien der organisatorischen Arbeitssynthese . . . . .	184
9. Zusammenfassung . . . . .	184
2. Grundmodelle der Curriculumanalyse . . . . .	186
ARNIM KAISER: Hermeneutische und ideologiekritische Verfahren der Curriculumanalyse . . . . .	
1. Begriff und Gegenstand der Hermeneutik . . . . .	186
1.1. Probleme der Hermeneutik . . . . .	186
2. Erziehungswissenschaft und Hermeneutik . . . . .	187
3. Hermeneutische Verfahren der Curriculumanalyse . . . . .	188
4. Ebene der fachcurricularen allgemeinen Lernziele (aims) . . . . .	190
4.1. Ebene der Lernzielableitung . . . . .	190
4.2. Ebene der Inhaltsauswahl . . . . .	191
5. Hermeneutik und Ideologiekritik . . . . .	192
5.1. Ideologie als politische Ordnungsvorstellung . . . . .	193
5.2. Falsches Bewußtsein (Marx) . . . . .	193
5.3. Technik und Wissenschaft als Ideologie (Habermas) . . . . .	194
6. Ideologiekritische Verfahren der Curriculumanalyse . . . . .	194
6.1. Analyse des politischen Ideologiegehaltes . . . . .	194
6.2. Analyse des Klassencharakters von Curricula . . . . .	194
6.3. Analyse eindimensionaler Erziehungsstrukturen . . . . .	195
7. Zusammenfassung . . . . .	195

PETER MERKENS/PETER STRITTMATTER: Empirische Verfahren der Curriculumanalyse . . . . .	197
1. Historischer Rückblick . . . . .	197
2. Klärung der Begriffe Curriculum – Curriculumanalyse . . . . .	198
3. Methoden . . . . .	201
3.1. Inhaltsanalyse . . . . .	201
3.2. Teilnehmende Beobachtung . . . . .	204
3.3. Befragung . . . . .	206
3. Analyse von Curriculumprozessen . . . . .	211
DORIS ELBERS: Analyse von Curriculumprozessen – der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsresultat. . . . .	211
1. Überblick über den Ablauf eines Curriculumprozesses . . . . .	211
2. Der Begriff Curriculum im Rahmen von Curriculumprozessen . . . . .	211
3. Typisierung einzelner Curriculumprozesse auf der Grundlage unterschiedlicher Curriculumbegriffe . . . . .	212
3.1. Die Verlagerung curriculumtheoretischer Schwerpunkte . . . . .	212
3.2. Theoretische Ansätze und bildungspolitische Maßnahmen . . . . .	213
3.3. Zwei Modelle der Curriculumentwicklung . . . . .	213
4. Die Entwicklung von Curricula . . . . .	214
4.1. Ansätze zur Lernzielbestimmung . . . . .	214
4.2. Lernzielerhebung als Bestimmung operationaler Lernziele . . . . .	214
4.3. Die Instanzen der Lernzielbestimmung . . . . .	215
4.3.1. Lehrplankommissionen . . . . .	215
4.3.2. Curriculumprojekte . . . . .	216
4.4. Lernzielbestimmung und bildungspolitische Entscheidungskompetenz . . . . .	216
5. Die Dissemination, Implementation und Evaluation neuer Curricula . . . . .	217
5.1. Die Dissemination . . . . .	217
5.2. Die Implementation . . . . .	217
5.3. Die Evaluation . . . . .	218
6. Zusammenfassung . . . . .	218
ULF P. LUNDGREN: Analyse von Curriculumprozessen – der engere Ansatz: Curriculumprozeß als Instruktionsgeschehen. . . . .	220
1. Vorbemerkung . . . . .	220
2. Die schwedische Bildungsreform . . . . .	220
3. Curriculumtheorie und pädagogische Prozeßanalyse . . . . .	221
3.1. Der internationale Kontext . . . . .	221
3.2. Curriculumforschung in Schweden . . . . .	223
4. Rahmenfaktoren und Unterrichtsprozeß . . . . .	224
4.1. Die Extensivstudie . . . . .	225
4.2. Die Intensivstudie . . . . .	228
4.3. Interpretation . . . . .	229
5. Curriculumforschung und -evaluation . . . . .	231

PETER HÄUSSLER: Analyse und Aufarbeitung von Curriculummaterialien . . . . .	234
1. Einleitung . . . . .	234
2. Typische Situationen . . . . .	234
3. Implikationen für die Art der Analysen . . . . .	236
4. Überblick über einige existierende Analysesysteme . . . . .	236
4.1. Das Analysesystem des Social Science Educational Consortium (1971) . . . . .	236
4.2. Das »Sussex Scheme« . . . . .	237
4.3. Die Edmonton Junior High School Science Ressources Information Bank . . . . .	237
4.4. Das System zur Lehrplananalyse des Pädagogischen Instituts der Universität Fribourg . . . . .	238
4.5. Das Curriculummaterial-Analysesystem (CMAS) von HÄUSSLER/ PITTMAN . . . . .	238
5. Beitrag der Curriculumanalyse zur Curriculumreform . . . . .	239
<i>4. Adaptation von Curricula . . . . .</i>	240
SIEGFRIED GEHRECKE/CLAUS MOHR: Adaptation von Curricula von einem Schulbereich auf einen anderen – aufgezeigt am Beispiel einer Adaptation von Unterrichtseinheiten des IPN-Curriculum Physik für die Sonderschule L . . . . .	240
1. Aufriss der Problemgeschichte . . . . .	240
2. Schwierigkeiten und Möglichkeiten in der Schule für Lernbehinderte . . . . .	240
3. Spezielle Probleme bei der Übernahme von Original-Curricula . . . . .	241
3.1. Schwierigkeiten bei der Aufnahme von Begriffen und Fachausdrücken . . . . .	242
3.2. Unverständlichkeit der Instruktionen . . . . .	242
3.3. Fehlen von vorausgesetzten Erfahrungen . . . . .	242
3.4. Schwierigkeiten bei der Einhaltung der zeitlichen Richtwerte . . . . .	242
3.5. Unzulänglichkeiten bei der Gruppenarbeit . . . . .	243
3.6. Mangelnde Fähigkeit zu theoretischen Begründungen . . . . .	243
3.7. Unzulängliche Erfassung des Test-Arrangements . . . . .	243
4. Angewandte Verfahren bei der Adaptation von Original-Curricula . . . . .	244
4.1. Neukonzeption des didaktischen Materials . . . . .	244
4.1.1. Lern- und Verhaltensziele . . . . .	244
4.1.2. Umverteilung der Stundeninhalte . . . . .	244
4.1.3. Übung und Wiederholung . . . . .	245
4.1.4. Einzel- und Kleingruppenversuche . . . . .	250
4.1.5. Arbeitsbögen . . . . .	250
4.1.6. Testhefte . . . . .	250
4.1.7. Zusätzliches didaktisches Material . . . . .	250
4.2. Reichweite der Befunde . . . . .	251
5. Bezüge zur Reformpraxis . . . . .	251
<i>Kapitel III: Grundmodelle der Curriculumreform . . . . .</i>	255
WOLFGANG-P. TESCHNER: Grundmodelle der Curriculumreform (Kapitelkonzeption) . . . . .	257
1. Problemabgrenzung und Ziele . . . . .	257
2. Theoretischer Rahmen . . . . .	257
3. Auswahl und Begründung der Beiträge . . . . .	258

<i>1. Grundmodelle der Curriculumreform im Innovationsprozeß</i> . . . . .	261
WOLFGANG-P. TESCHNER: Curriculumreform als Innovation: Strategien und Modelle unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Forschung . . . . .	
1. Modelle der Curriculumreform . . . . .	261
1.1. Definitionen . . . . .	261
1.2. Typologie . . . . .	261
2. Curriculumreform und Innovation . . . . .	263
2.1. Dimensionen der Innovation . . . . .	263
2.2. Curriculumreform als Innovation . . . . .	264
2.3. Strategien der Innovation . . . . .	265
3. Innovation und Empirie . . . . .	266
3.1. Die Aufgaben der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung im Innovationsprozeß . . . . .	266
3.2. Curriculumreform und Empirie . . . . .	269
X HANS A. HESSE: Basisorientierte Modelle der Curriculumreform . . . . .	
1. Begründung des Themas . . . . .	270
1.1. Der Begriff »Basisorientierung« in der Curriculumdiskussion . . . . .	270
1.2. Ziel des Beitrags . . . . .	271
1.3. Definitionsvorschläge . . . . .	271
2. Übersicht über die Diskussion . . . . .	271
2.1. Die wichtigsten Argumentationsstränge . . . . .	272
2.1.1. Veränderung des Entstehungsprozesses . . . . .	272
2.1.2. Veränderung des Produkts . . . . .	273
2.1.3. Veränderung der Wirksamkeit . . . . .	274
2.2. Zur Bewertung der »basisorientierten Modelle« . . . . .	275
2.2.1. Zur historischen Einordnung der »basisorientierten Modelle« . . . . .	275
2.2.2. Ein Schema zur Beschreibung wissenschaftlichen Wandels . . . . .	275
2.2.3. Die Entwicklung von der geisteswissenschaftlichen Didaktik zur Curriculumforschung . . . . .	276
2.2.4. Probleme der Durchsetzung der Curriculumforschung . . . . .	276
2.2.5. Die »basisorientierten Modelle« als Ausdruck knapper Mittel und Möglichkeiten . . . . .	277
3. Ausblick . . . . .	278
UWE HAMEYER: Perspektiven der Organisationsreform von Bildungsplanung und Curriculumentwicklung – Der Linkage-Ansatz . . . . .	
1. Schlüsselprobleme in der Curriculumforschung . . . . .	280
1.1. Das Integrationsproblem . . . . .	281
1.2. Das Legitimationsproblem . . . . .	281
1.3. Das Innovationsproblem . . . . .	282
2. Der Linkage-Ansatz als Bildungsplanungsansatz . . . . .	283
2.1. Theoretische Grundlagen und Ziele des Linkage-Ansatzes . . . . .	283
2.2. Struktur und Funktion des Linkage-Ansatzes . . . . .	284
2.3. Analyse des Linkage-Ansatzes aus der Sicht der Schlüsselprobleme . . . . .	285
2.4. Anwendungsmöglichkeiten und praktische Bedeutung . . . . .	286

2.5. Linkage-Ansatz und überregionale Organisationen der Bildungsforschung und -planung in der BRD . . . . .	286
3. Thesen und Tendenzen . . . . .	287
 EBBE LINDELL/WOLFGANG-P. TESCHNER: Curriculumreform durch die Entwicklung von Methoden-Medien-Systemen . . . . .	289
1. Forschung und Entwicklung . . . . .	289
1.1. Ein Modell: Der Erstellungsproß von Methoden-Medien-Systemen . . . . .	290
1.1.1. Phasen der Forschung . . . . .	290
1.1.2. Phasen der Entwicklung . . . . .	291
1.2. Ein Beispiel: Deutsch als Fremdsprache (UMT) . . . . .	292
2. Zielanalysen . . . . .	294
2.1. Ein Modell: Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung . . . . .	294
2.2. Ein Beispiel: »Die vier Pfeiler« . . . . .	295
2.2.1. Strukturfrequenzen . . . . .	297
2.2.2. Fehlertypen . . . . .	299
2.2.3. Fehlertoleranz . . . . .	300
2.2.4. Die Ebenen sprachlicher Aktivität . . . . .	301
2.2.5. Eine Synthese zur Zieldefinition . . . . .	303
 FELIX RAUNER: Curriculumreform durch die schulnahe Entwicklung offener komplexer Lehrsysteme . . . . .	306
1. Problemstellung . . . . .	306
2. Schulnahe Entwicklung offener komplexer Lehrsysteme . . . . .	309
2.1. Offene komplexe Lehrsysteme . . . . .	309
2.2. Lernzielproblem . . . . .	310
2.3. Schulnahe Forschung und Entwicklung im Modellversuch . . . . .	311
2.3.1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Modellversuch . . . . .	311
2.3.2. Lehrer und Schüler im Modellversuch . . . . .	312
2.3.3. Implementation und Modellversuch . . . . .	313
3. Vergleichbare Ansätze zur Curriculumreform . . . . .	313
 2. Zentrale und dezentrale Modelle der Curriculumreform . . . . .	315
 WERNER SPIES: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen . . . . .	315
1. Prinzipien, Chancen und Eingrenzungen staatlicher Lehrplangestaltung und Curriculumentwicklung . . . . .	315
1.1. Grenzen und Prinzipien staatlicher Richtlinienfestsetzung . . . . .	315
1.2. Strategien der Konfliktvermeidung . . . . .	316
2. Die Entwicklungsmodelle in NRW . . . . .	318
2.1. Das zentralistische Modell . . . . .	318
2.2. Das Basismodell . . . . .	319
2.3. Das Verbundsystem Sekundarstufe II . . . . .	320
3. Antinomien und pragmatische Balance in staatlicher Curriculumarbeit . . . . .	321

KLAUS WESTPHALEN: Curriculumreform über staatliche Instanzen mit Richtlinien- und Lehrplankompetenz am Beispiel Bayerns . . . . .	323
1. Curriculumstrategie und Curriculumlegitimation – zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion . . . . .	323
1.1. Das Robinsohn-Modell . . . . .	323
1.2. Das RPZ-Modell . . . . .	324
1.3. Staatliche Curriculumentwicklung . . . . .	324
1.4. Das kooperative Modell . . . . .	324
2. Grundsätze bayerischer Curriculumreform . . . . .	325
2.1. Verantwortlichkeit des Staates . . . . .	325
2.2. Wissenschaftliche Mitarbeit . . . . .	325
2.3. Demokratisierung in Form abgestufter Partizipation . . . . .	326
3. Curriculumreform über staatliche Instanzen: Das bayerische Modell . . . . .	326
3.1. Kultusministerium und Reforminstitut . . . . .	326
3.2. Vermittlungs-Modell: Verwaltung – Wissenschaft – Praxis . . . . .	326
3.3. Funktional abgestufte Partizipation der Betroffenen . . . . .	327
3.4. Curriculare Lehrpläne als offene Curricula . . . . .	328
3.5. Schulversuche und Fortbildungsmaßnahmen . . . . .	328
4. Zum curriculumtheoretischen Standort der bayerischen Lehrplanreform . . . . .	328
4.1. Kriterien für Entscheidungen über Lernziele . . . . .	328
4.2. Reformstrategische Gewichtverteilung . . . . .	329
4.3. Selbstverständnis der bayerischen Curriculumreform . . . . .	329
 INGRID HALLER/HARTMUT WOLF: Hessische Rahmenrichtlinien: Ausgewählte Aspekte zur Organisation zentraler Curriculumentwicklung und ihre Konkretisierung in Schulnähe . . . . .	330
1. Der Anspruch der Rahmenrichtlinien . . . . .	331
1.1. Lehrplanreform als ständiger Revisionsprozeß . . . . .	331
1.2. Diskursive Legitimation als konstitutives Moment der Rahmenrichtlinienentwicklung . . . . .	332
2. Begrenzte Prädiktionskapazität als Grundproblem der hessischen Innovationsstrategie . . . . .	333
3. Der Faktor Wissenschaft . . . . .	334
3.1. Zur Rolle der Wissenschaft als Politikberatung . . . . .	334
3.2. Wissenschaft als analytisches Instrument zur Diskriminierung von Lernzielen . . . . .	335
3.3. Interdisziplinärer Anspruch der Curriculumentwicklung und Organisation des Wissenschaftsbetriebs . . . . .	336
4. Lehrer als Träger der Curriculumentwicklung . . . . .	338
4.1. Interdependenz von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung . . . . .	338
4.2. Beteiligung von Lehrern an Curriculumentwicklung über Organisation kooperativer Arbeit in Schulnähe . . . . .	339
4.3. Basisorientierte Entwicklungsarbeit durch Rahmenrichtlinien zwischen Anspruch und Wirklichkeit . . . . .	340
4.4. Verhältnis zwischen Partizipation und Innovationsbereitschaft . . . . .	341
4.5. Rahmenbedingungen für eine Schulpraxis verändernde Curriculumentwicklung . . . . .	342
5. Zusammenfassung . . . . .	343

DORIS KNAB: Curriculumreform an zentralen Instituten . . . . .	345
1. Zur Fragestellung . . . . .	345
2. Curriculumreform über zentrale Institutionen . . . . .	345
2.1. Steuerung durch Landesinstitute: das Beispiel Bayern . . . . .	345
2.2. Internationale Strategien: das Beispiel OECD . . . . .	346
2.3. Systematische Konsensbildung: das Beispiel des Schools Council . . . . .	346
3. Initiativen von zentraler Bedeutung . . . . .	347
3.1. Entwicklungsprojekte und ihre Folgen . . . . .	347
3.2. Das Problem Forschung und Entwicklung . . . . .	348
3.3. Indirekte Zentralisierung oder zentrale Vorarbeiten? . . . . .	349
4. Perspektiven . . . . .	349
JÜRGEN RASCHERT: Curriculumreform an Regionalen Pädagogischen Zentren . . . . .	351
1. Gründe für die Errichtung von Regionalen Pädagogischen Zentren . . . . .	351
2. Das Modell des Regionalen Pädagogischen Zentrums . . . . .	353
3. Politische Funktionen des Regionalen Pädagogischen Zentrums . . . . .	354
JOSEPH EIGENMANN: Das EBAC-PS-Projekt . . . . .	355
1. Ausgangslage und strukturelle Bedingungen im Projektfeld . . . . .	355
1.1. Das EBAC-Projekt . . . . .	355
1.2. Räumlicher und schulorganisatorischer Rahmen . . . . .	356
1.3. Lehrplanentwicklung vor Beginn des Projekts . . . . .	356
2. Wesentliche Zielsetzungen und Tätigkeitsfelder im Projekt . . . . .	356
2.1. Die Ausgangslage: Ziele, Vorentscheidungen, Vorannahmen und Prinzipien . . . . .	356
2.2. Überblick über den Projektverlauf . . . . .	358
2.2.1. Curriculumentwicklung, Kommissionstätigkeiten und Fortbildung . . . . .	358
2.3. Organisationsstruktur und Öffentlichkeitsarbeit . . . . .	359
2.4. Begleituntersuchungen . . . . .	360
3. Charakteristiken des Projekts . . . . .	360
4. Kritik und Probleme . . . . .	360
4.1. Lehrerzentrierte Curriculumentwicklung und Innovationsrate . . . . .	360
4.2. Transparenz und Mitbestimmung in der Planung und Organisation; Spannungsverhältnisse zwischen »Theoretikern« und »Praktikern« . . . . .	361
4.3. Weitere Konfliktsituationen . . . . .	361
4.4. Lehrerzentrierte Curriculumentwicklung, laufender Reformprozeß und Verwendung des Curriculums im Unterricht . . . . .	362
PETER BONN: Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen – Bericht über einen Modellversuch in Hessen . . . . .	363
1. Zur Ausgangssituation des Modellversuchs . . . . .	363
1.1. Gesamtschulen in Hessen 1973/74 . . . . .	363
1.2. Rahmenrichtlinien in Hessen . . . . .	364
2. Zum Konzept des Modellversuchs . . . . .	364
3. Zur Organisation des Modellversuchs . . . . .	365

4. Zur Arbeitsweise im Modellversuch . . . . .	365
5. Erste Erfahrungen . . . . .	366
BIRGIT RODHE: Die Pädagogischen Entwicklungsblöcke in Schweden . . . . .	367
1. Das Modell »Entwicklungsblock« . . . . .	367
2. Die Ausgangssituation . . . . .	368
2.1. Schwedens neue Schule . . . . .	368
2.2. Versuchstätigkeit . . . . .	368
3. Die Entwicklungsblöcke in der Praxis . . . . .	369
3.1. Organisation und Arbeitsweise der Entwicklungsblöcke . . . . .	369
3.2. Das Programm der Entwicklungsblöcke . . . . .	369
3.3. Interaktion kommunaler und zentraler staatlicher Gremien . . . . .	371
3.4. Berichterstattung, Dissemination . . . . .	372
4. Die Suche nach einer Theorie des Entwicklungsblocks . . . . .	372
4.1. Forschungs- und Entwicklungsarbeit an wissenschaftlichen Instituten: Das R-D-D-Modell . . . . .	372
4.2. Die Entwicklungsblöcke aus zentraler Sicht . . . . .	373
4.3. Ein soziologisches Modell . . . . .	373
4.4. Die Kooperation mit der Forschung: das Linkage-Modell . . . . .	374
5. Ausblick . . . . .	375
ALBERT VAN DEN BERG: Curriculumreform durch die Initiative von Stiftungen . . . . .	377
1. Was verstehen wir unter »Initiative von Stiftungen«? . . . . .	377
2. Initiative von Stiftungen und Curriculumreformmodelle . . . . .	377
3. Schlüsselprobleme in der heutigen Curriculumreform . . . . .	378
4. Ein Beispiel: Die Niederlande . . . . .	378
5. Charakteristik der alten Schulreformbewegung . . . . .	379
6. Charakteristik der Institutionen zur Schulreform . . . . .	380
7. Alte Erneuerungsbewegungen und neue Situation . . . . .	381
8. Warum erfüllt das Schulreformsystem diese Forderungen nicht? . . . . .	383
Kapitel IV: Planung und Organisation von Curriculumprozessen . . . . .	385
UWE HAMEYER/KARL FREY: Planung und Organisation von Curriculumprozessen (Kapitelkonzeption) . . . . .	387
1. Praktische und theoretische Bedeutung von Planungs- und Organisationsmodellen zur Curriculumreform . . . . .	388
1.1. Curriculumplanung und Curriculumlegitimation . . . . .	389
1.2. Planbarkeit, Offenheit und Komplexitätsreduktion . . . . .	389
1.3. Planung und Ungewissheit . . . . .	390
1.4. Politische Entscheidungen in der Curriculumplanung . . . . .	390
2. Entscheidungen beim Planen und Organisieren von Innovationsprozessen . . . . .	390
2.1. Ziele der Curriculumplanung und Prozeßorganisation . . . . .	390
2.2. Bereiche der Curriculumplanung und Prozeßorganisation . . . . .	392

2.3. Bedingungen der Curriculumplanung und Prozeßorganisation . . . . .	392
2.4. Verfahren der Curriculumplanung und Prozeßorganisation . . . . .	393
2.5. Kontrolle der Curriculumplanung und Prozeßorganisation . . . . .	393
3. Zu den Beiträgen des Kapitel IV . . . . .	394
<i>1. Grundlagen der Planung und Organisation von Curriculumprozessen . . . . .</i>	<i>399</i>
KURT AREGGER/KARL FREY: Aufbau und Einsatz von Leitsystemen im Curriculumprozeß. . . . .	399
1. Problemstellung . . . . .	399
2. Bezugssysteme für Einzel-Experiment-Situationen . . . . .	400
2.1. Hermeneutische Aussagen als Bezugssystem . . . . .	400
2.2. Theorienentwurf als Bezugssystem . . . . .	401
2.3. Ideologiekritische Analyse und Kriterienfilter als Bezugssysteme . . . . .	402
3. Grenzen dieser Bezugssysteme und charakteristische Forderungen von Entwicklungsprojekten . . . . .	402
4. Mehrere statische Bezugssysteme in additiver Kombination . . . . .	403
5. Ein Lösungsversuch: das Generative Leitsystem . . . . .	406
5.1. Das überdauernde Leitsystem . . . . .	406
5.2. Die temporären Leitsysteme . . . . .	408
5.3. Forschungsaktivitäten . . . . .	408
6. Das Generative Leitsystem im Rahmen der Projektorganisation . . . . .	409
7. Zusammenfassung . . . . .	409
HENNING HAFT/UWE HAMEYER: Organisation der Vermittlung von Theorie und Praxis in Curriculumreformen – Bedingungsanalyse und Handlungskonsequenzen . . . . .	412
1. Curriculumreform und Unterrichtspraxis . . . . .	412
2. Zu den Begriffen »Praxis« und »Theorie« . . . . .	413
2.1. Praxis . . . . .	413
2.2. Theorie . . . . .	414
2.3. Theorie und Praxis . . . . .	414
3. Bedingungen der Einheit von Theorie und Praxis . . . . .	415
3.1. Primäre Bedingungen der Einheit von Theorie und Praxis: Methodologie . . . . .	415
3.2. Sekundäre Bedingungen für die Einheit von Theorie und Praxis . . . . .	417
3.2.1. Institutionelle Aspekte . . . . .	417
3.2.2. Legitimationsbezogene Aspekte . . . . .	417
3.2.3. Qualifikationsbezogene Aspekte . . . . .	418
3.2.4. Motivationale und einstellungsbezogene Aspekte . . . . .	418
4. Theorie und Praxis in Curriculumansätzen . . . . .	418
4.1. Auswahl und Entwicklungsstand der Ansätze . . . . .	418
4.2. Analyse der Ansätze . . . . .	418
4.2.1. Begleitforschungsansätze: Das Beispiel »EBAC« . . . . .	419
4.2.2. Entscheidungsanalytische Forschungsansätze: Das Beispiel »Lot« . . . . .	420
4.2.3. Handlungsforschungsansätze: Das Beispiel »Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule« . . . . .	421
5. Schlußfolgerungen und Handlungsperspektiven . . . . .	423

## *2. Organisationsstrukturelle Bedingungen und Modelle der Curriculumanplanung . . . . .*

KURT AREGGER: Strukturierung von Curriculumprozessen: Aufbau von Interaktions- und Organisationssystemen . . . . .	427
1. Problemstellung . . . . .	427
2. Organisationstheoretischer Bezugsrahmen für die Abbildung von Organisationssystemen . . . . .	427
2.1. Organisationsbegriffe . . . . .	427
2.2. Systembegriff . . . . .	428
2.3. Zusammenfassung: Bezugsrahmen . . . . .	428
3. Organisationsziele und -zwecke des Curriculumprozesses . . . . .	430
4. Organisationsmitglieder . . . . .	430
4.1. Lehrerzentriertheit . . . . .	431
4.2. Systeminterne und -externe Rollen . . . . .	431
5. Organisationsstrukturen im Curriculumprozeß . . . . .	432
5.1. Systemstruktur . . . . .	432
5.2. Prozeßstruktur . . . . .	432
5.3. Um- und Insysteme . . . . .	434
6. Organisationsleistung . . . . .	435
7. Einige Organisationsmerkmale der Curriculuminnovation . . . . .	435
8. Organisationstheoretische Konzepte und Projektpraxis (Weiterführung) . . . . .	436

## *X HEINZ MOSER: Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula . . . . .*

1. Zur Problematik des offenen Curriculums . . . . .	439
1.1. Das offene Curriculum als »Anti-Begriff« . . . . .	439
1.2. Spontaneität und Organisation . . . . .	439
2. Kodifikationsformen von Curricula . . . . .	440
3. Lehrer- und Schülerrolle im offenen Curriculum . . . . .	442
3.1. Die Rolle des Lehrers . . . . .	442
3.2. Der Lehrer als Moderator . . . . .	443
3.3. Zusammenfassung . . . . .	444

## *PETER GSTETTNER: Organisationsstrukturen und Forschungsprobleme in einem komplexen Innovationsvorhaben . . . . .*

1. Über die Wichtigkeit der Organisationsfrage . . . . .	445
2. Offene Curricula in »offenen Institutionen« . . . . .	446
3. Projektarbeit mit soziologischem Bezugsrahmen . . . . .	447
3.1. Soziologische Rahmenbedingungen . . . . .	447
3.2. Spezifische Benachteiligungen . . . . .	447
3.3. »Bildungsplanung« als Ausweg? . . . . .	448
4. Wissenschaftspolitische Implikationen offener Forschungsprojekte . . . . .	448
4.1. Probleme der Auftragsforschung . . . . .	448
4.2. Ansätze zur Problembewältigung . . . . .	449
4.3. Neue Konfliktfelder . . . . .	449
5. Methodische Vorgangsweise und längerfristiges Engagement . . . . .	450

5.1. Informationsgewinnung . . . . .	450
5.2. Forschendes Engagement . . . . .	450
5.3. Organisation der Informationsprozesse . . . . .	451
6. Nachdenkliches aus der Forschungspraxis. . . . .	451
<i>3. Allgemeindidaktische Modelle als Ausgangsbasis für die Organisation der Curriculumentwicklung . . . . .</i>	<i>453</i>
FRANK ACHENHAGEN: Allgemeindidaktische Modelle als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen . . . . .	453
1. Probleme von Curriculumprozessen . . . . .	453
2. Stand der allgemeindidaktischen Diskussion . . . . .	454
3. Vorschläge zur Verwendung allgemeindidaktischer Modelle in der Curriculumforschung . . . . .	454
3.1. Defizite der allgemeindidaktischen Modelle . . . . .	454
3.2. Curriculumforschung und Fachdidaktik auf der Basis allgemeindidaktischer Modelle	455
3.3. Beispiel für die Verwendung allgemeindidaktischer Probleme in der Curriculumforschung . . . . .	455
JÜRGEN VAN BUER: Anwendung des Didaktikmodells der Berliner Schule beim Fremdsprachenunterricht als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen . . . . .	458
1. Das didaktische Modell der Berliner Schule . . . . .	458
2. Mittelfristige Curriculumforschung, das didaktische Modell der Berliner Schule und Fachdidaktik . . . . .	458
3. Präzisierung der inhaltlichen Dimensionen durch fachwissenschaftliche Theoriebildung . . . . .	459
4. Möglichkeiten, den Zusammenhang unterrichtlicher Variablen zu systematisieren . .	461
5. Zusammenfassung . . . . .	462
GÖSTA THOMA: Anwendung eines didaktischen Strukturgitters in der Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen . . . . .	463
1. Kennzeichnung des »Strukturgitter-Ansatzes« . . . . .	463
1.1. Allgemeine Kennzeichen . . . . .	463
1.2. Definitionsversuch: »didaktisches Strukturgitter« . . . . .	463
2. Strukturgitter und didaktische Reflexion . . . . .	463
2.1. Bedingungsanalyse . . . . .	463
2.2. Bezugsebenen didaktischer Reflexion . . . . .	464
3. Funktionen eines didaktischen Strukturgitters . . . . .	464
3.1. Strukturgitter als Instrument . . . . .	464
3.2. Kritik der Instrumentalisierung . . . . .	465
4. Anwendung der Strukturgitter . . . . .	465
4.1. Problemlage . . . . .	465
4.2. Ein Beispiel für die Arbeit mit einem Strukturgitter . . . . .	466

GOTTHILF G. HILLER: Anwendung eines handlungstheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen . . . . .	468
1. Hauptzwecke eines allgemeindidaktischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen für Curriculumprozesse . . . . .	469
2. Das Beispiel: Ein handlungstheoretisches Modell als Ausgangsbasis und Rahmen für ein grundschulspezifisches Curriculum-Entwicklungsprojekt . . . . .	469
3. Konsequenzen für die Konzeption und Planung von Curriculumprozessen . . . . .	471
3.1. Aspekt 1: Projektprodukte, Projektumfang, Integration der Projektansätze in das bestehende Schul- und Unterrichtssystem . . . . .	471
3.2. Aspekt 2: Ressourcen, Koalitionen, Standorte . . . . .	472
3.3. Aspekt 3: Allgemeinheitsgrad des Konzepts, Offenheit und Kompetenzen . . . . .	473
3.4. Aspekt 4: Projektphasen, Kooperationsschwerpunkte, Publikationsstrategien . . . . .	474
GERHARD SCHAEFER: Anwendung eines systemtheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen für Curriculumentwicklung . . . . .	477
1. Vorbemerkung . . . . .	477
2. Bisherige didaktische Ansätze . . . . .	478
3. Der systemtheoretische Ansatz von Didaktik . . . . .	478
4. Eigenschaften des didaktischen Systems . . . . .	479
5. Anwendung der systemtheoretischen Denkweise in der Curriculumentwicklung . . . . .	481
6. Schlußbemerkung . . . . .	485
HELMAR FRANK: Ein Ansatz zu einer kybernetisch-pädagogischen Lehrplanungstheorie als Beitrag zur Curriculumsdiskussion . . . . .	486
1. Die Curriculumsdiskussion als Herausforderung der wissenschaftlichen Didaktik . . . . .	486
2. Programm einer kybernetisch-bildungstechnologischen Lehrplanung als Antwort der kybernetischen Pädagogik . . . . .	487
3. Erste Anwendungen kybernetisch-bildungstechnologischer Lehrplanungsverfahren . . . . .	488
3.1. Sollwertdeduktion für einen starren (rückkoppelungsfreien) Unterricht . . . . .	489
3.2. Suche nach einer gemeinsamen (Zweit-)Sprache für die EG . . . . .	489
3.3. Reihenfolgeprobleme und didaktische Modelle . . . . .	489
4. Bildungspolitik und kybernetisch-bildungstechnologische Lehrplanung . . . . .	490
4. Planungsmodelle, -verfahren und -techniken zur Steuerung von komplexen Curriculumreformen . . . . .	493
KURT AREGGER: Planungs- und Entscheidungsverfahren im Curriculumprozeß – Relevante Vorentscheidungen der Projektplanung . . . . .	493
1. Problemstellung . . . . .	493
2. Projektorganisation und Planung: Vorentscheidungen als Planungsdeterminanten .	493
2.1. Innovationsorientiertheit der Projektziele . . . . .	494
2.2. Innovationsstrategische Konzeptionen des Projektes . . . . .	494
2.3. Management . . . . .	495
2.4. Informationsquellen . . . . .	496

2.5. Evaluationskonzept . . . . .	496
3. Innovationsmodell als Planungshilfe . . . . .	497
3.1. Systemorientierte Konzeption . . . . .	497
3.2. Sechs Tätigkeitsbereiche im Innovationsmodell . . . . .	498
3.3. Drei Planungsebenen . . . . .	500
4. Begleitanalysen . . . . .	501
5. Schluß . . . . .	501

**INGRID MÖLLER:** Einsatz von Netzplantechniken in der Curriculumreform  
am Beispiel der Entwicklung von Fernstudienlehrgängen. . . . . 503

1. Planungstechniken im Bildungsbereich . . . . .	503
2. Probleme bei der Planung und Entwicklung von Fernstudienlehrgängen. . . . .	504
2.1. Team-Arbeit . . . . .	504
2.2. Serviceleistungen. . . . .	504
2.3. Zusammenarbeit mit externen Gremien . . . . .	505
3. Beschreibung der Netzplanverfahren . . . . .	505
3.1. CPM (Critical Path Method) . . . . .	506
3.2. PERT (Programm Evaluation and Review Technique). . . . .	506
3.3. MPM (Metra Potential Method) . . . . .	506
3.4. Weitere Netzplanverfahren . . . . .	506
4. Ansätze der angewandten NPT im Fernstudienbereich. . . . .	507
4.1. Einsatz der NPT an der Open University (OU). . . . .	507
4.2. Einsatz der NPT im DIFF. . . . .	509
5. Kritische Stellungnahme . . . . .	510
5.1. Auswahl des Netzplanverfahrens . . . . .	510

**ULRICH B. STAUDENMAYER:** Organisationsgrundsätze und -ziele  
in der Praxis der Reformgestaltung . . . . . 511

1. Problemsituation . . . . .	511
1.1. Ein Reformvorhaben wird untersucht . . . . .	511
1.2. Welche Grundsätze bestimmten die Untersuchung? . . . . .	512
2. Organisationsgrundsätze . . . . .	512
2.1. Organisationsgrundsätze der Organisationslehren. . . . .	512
2.2. Hilfsmittel zur Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisationen . . . . .	513
2.2.1. Organisationsdiagramme . . . . .	513
2.2.2. Stellenpläne . . . . .	513
2.2.3. Arbeitsablaufdiagramme . . . . .	513
2.2.4. Stellenbeschreibungen . . . . .	514
2.2.5. Führungsanweisungen . . . . .	515
2.3. Besondere Formen der Aufbauorganisation . . . . .	515
2.4. Was leisten die vorgestellten Organisationshilfsmittel? . . . . .	516
3. Organisationsziele . . . . .	516
3.1. Wie können Organisationsziele unterschieden werden? . . . . .	516
3.2. Welche Bedeutung kommt der Zielanalyse für die Organisation der Arbeit zu?. . . . .	517
3.3. Wie können Gesichtspunkte der Zielvorstellung auf die Gestaltung der Arbeitsorganisation bezogen werden? . . . . .	518

<i>5. Analyse von Entscheidungsprozessen als Planungshilfe in der Curriculumreform.</i>	521
HANS-D. HALLER: Die personelle Zusammensetzung von Curriculumprojektgruppen – Bericht über den gegenwärtigen Status und Empfehlungen .....	
1. Problemstellung .....	521
2. Ergebnisse einer Befragung aus dem Jahre 1972 .....	521
3. Weitere Ergebnisse aus der Literatur .....	526
4. Grundlegende Probleme und Entscheidungsanlässe .....	527
4.1. Grundlegende Problemmerkmale im Hinblick auf die personelle Zusammensetzung .....	527
4.2. Empfehlungen .....	529
WOLFGANG MANZ: Entscheidungsverfahren in der Studienplanung am Beispiel von Hochschulkursen .....	
1. Entscheidungsprobleme als Teil einer demokratischen Studienreform .....	530
1.1. Die Einbringung hochschulexterner Anforderungen .....	531
1.2. Demokratisch geregelter Entscheidungsprozeß anstelle von Deziisionsmus .....	532
1.2.1. Die »Interessen« der Hochschullehrer .....	533
1.2.2. Die »Interessen« der Studenten .....	533
2. Theoretische Ansätze zur Entscheidungsproblematik .....	534
2.1. Zur Relevanz der Curriculumforschung .....	535
2.2. Weitere theoretische Ansätze zur Entscheidungsproblematik .....	535
3. Konkrete Probleme des universitären Entscheidungszusammenhangs .....	536
HEINZ BEIER: Arbeitsverfahren von Lehrplankommissionen: Entscheidungsverfahren, Geschäftsordnungen und Reglements am Beispiel Bayern .....	
1. Zum Aufbau des Beitrags .....	539
2. Die Konstituierung der Arbeitskreise .....	539
2.1. Berufung der Mitglieder .....	539
2.2. Voraussetzungen für die Auswahl der Mitglieder .....	540
2.3. Motive zur Mitarbeit .....	540
2.4. Die Rolle des AK-Leiters .....	540
3. Wechsel der Mitglieder .....	541
3.2. Beispiel: »Technisches Werken« .....	541
4. Planungentscheidungen bei der Entwicklung curricularer Lehrpläne .....	541
4.1. Entscheidungen zur allgemeinen Zeitplanung .....	541
4.2. Entscheidungen über Formen der Kommunikation und Arbeitsteilung .....	542
5. Entscheidungsgegenstände .....	542
5.1. Entwicklungsaufgaben .....	542
5.2. Entscheidungen im Hinblick auf die Effizienz der curricularen Lehrpläne (der pädagogische Charakter der Reform) .....	543
6. Entscheidungsverfahren .....	544
6.1. Beschlüßfassung .....	544
6.2. Zum Prozeß der Meinungsbildung .....	544
6.3. Vertraulichkeit .....	544
7. Überblick über Aufbau und Kommunikationsstrukturen im ISP .....	544

**6. Schlüsselprobleme der Planung und Organisation von Curriculumprozessen – Koordination, Sozialisation, Kommunikation . . . . .** 546

JÜRGEN DIEDERICH: Einige Probleme der Interaktion und Kommunikation zwischen Forschungs- und Planungszentren und Lehrern in Versuchsfeldern aus subjektiver Sicht. . . . .	546
1. Vorstellungen . . . . .	546
2. Kontakte und Distanzen . . . . .	548
3. Erwartungen und Enttäuschungen. . . . .	548
4. Fragen und Antworten . . . . .	549
5. Personen und Positionen . . . . .	551

DORIS ELBERS: Merkmale innovativer Planung und Realisierung von Curriculumreformen . . . . .	552
1. Umfassende und punktuelle Reformen. . . . .	552
2. Die Revision des Fächerplanes . . . . .	553
3. Die Revision von Fachcurricula . . . . .	553
3.1. Ansatzpunkte für die Änderung von Fachcurricula . . . . .	554
3.1.1. Curriculumentwicklungen für neu eingeführte Fächer . . . . .	554
3.1.2. Curriculumentwicklungen zur inhaltlichen Revision bestehender Lehrpläne. . . . .	555
3.1.3. Curriculumentwicklungen zur formalen Revision bestehender Lehrpläne . . . . .	555
3.1.4. Curriculumentwicklungen im Hinblick auf die Einführung neuer Fächer. . . . .	556
4. Curriculumentwicklung durch den Lehrer . . . . .	556

EBERHARD UMBACH: Teilprobleme, Engpaßfaktoren und Prioritäten: Curriculumentwicklung als Problemlöseprozeß . . . . .	558
1. Zielsetzung des Beitrags . . . . .	558
2. Denkpsychologische Modelle von Problemlöseprozessen. . . . .	559
2.1. Verbreitung von Problemlöseansätzen in der Erziehungswissenschaft . . . . .	559
2.2. Komponenten denkpsychologischer Modelle von Problemlöseprozessen . . . . .	560
2.3. Problemlöseprozeß und politischer Prozeß. . . . .	562
3. Vordringliche Teilprobleme der Curriculumentwicklung. . . . .	562
4. Berücksichtigung von Engpaßfaktoren und Setzung von Prioritäten. . . . .	563
4.1. Engpaßfaktoren . . . . .	564
4.2. Prioritäten. . . . .	564
5. Aufgaben der Forschung zur Hilfeleistung bei der Praxis der Curriculumentwicklung . . . . .	565
6. Zusammenfassung und Stellenwert in der curriculumtheoretischen Diskussion . . . . .	565

JOE BRUNNER: Kommunikationspolitik in Curriculumprojekten. . . . .	567
1. Zum Begriff »Kommunikationspolitik« . . . . .	567
1.1. Die Bedeutung der Kommunikationspolitik für Curriculumprojekte . . . . .	567
2. Die Ziele der Kommunikationspolitik im EBAC-PS-Projekt . . . . .	568
2.1. Das Informationssystem als Subsystem des Systems Curriculumprozeß . . . . .	568
3. Die Untersuchung über den Gebrauch der Lehrerzeitschriften bei der Freiburger Lehrerschaft . . . . .	569
3.1. Informationswünsche der Lehrer an die Lehrerzeitschriften . . . . .	570

4. Kommunikationsfrequenz zwischen Beteiligten am EBAC-PS-Projekt .....	571	
4.1. Konsequenzen für das Projekt .....	572	
5. Schluß .....	572	
PETER HUSCHKE/URSULA SCHEFFER/HARTMUT WAECHTER:		
Analyse von Sozialisationsbedingungen als Grundlage zur Planung und Durchführung von Curriculumprozessen (am Beispiel eines neuen Schulanfangs) ..	574	
1. Sozialisationsbedingungen und Schulanfang .....	574	
1.1. Schulanfang – was »ABC-Schützen« zugemutet wird .....	575	
1.2. Allgemeine Perspektiven für einen neuen Schulanfang .....	577	
2. Konkrete Unterrichtsmaßnahmen der Schulanfangsphase .....	577	
3. Probleme eines Innovationsprozesses in sozialisationstheoretischer Perspektive .....	579	
3.1. Verunsicherung der Lehrer in ihrer Berufsrolle; Verunsicherung der Kinder in ihrer Schülerrolle .....	579	
3.2. Zwei Folgeprobleme der offenen Schulanfangsphase .....	581	
X ADOLF KELL: Planung und Koordination des Curriculums im Verbund von mehreren Lernorten .....		582
1. Problemstellung .....	582	
2. Erziehung als Sozialisation: Über die Ursprünglichkeit der »Lernorte« Haushalt (Familie) und Betrieb (Beruf) ..	582	
3. Organisation und Institutionalisierung von Lernprozessen: über die Entstehung des Lernortes Schule .....	583	
4. Die Dualität der Lernorte in der Berufsausbildung: Theorie und Praxis des »Deutschen« Systems der Berufsausbildung .....	584	
4.1. Die Kompetenzerteilung im »dualen« System (Kriterium »Trägerschaft«) ..	585	
4.2. Theoretische Konzepte und praktische Schwierigkeiten dualer Ausbildung (Kriterium »Ausbildungsstätten/Lernorte«). ....	587	
4.3. Varianten schulischer und betrieblicher Berufsausbildung (Kriterium »Erkenntnisgewinnung«) .....	588	
5. Pluralität der Lernorte – Theoretische Perspektiven und praktische Probleme ..	590	
ERWIN VOIGT: Koordination von Curriculumentwicklung an Schulen .....		593
1. Das Problem der Übertragbarkeit von praxisbezogenen Erkenntnissen in diesem Bereich .....	593	
2. Curriculumentwicklung an einzelnen Schulen .....	593	
2.1. Egalisierung als nicht antizipierbarer Prozeß .....	594	
2.2. Kooperatives Lehren als nicht antizipierbarer Prozeß .....	594	
2.3. Leistungen der einzelnen Schulen .....	594	
3. Schwierigkeiten bei der Curriculumentwicklung an einzelnen Schulen .....	594	
3.1. Kompetenzprobleme .....	594	
3.2. Transformationsprobleme .....	595	
3.3. Profilierungsprobleme .....	595	
3.4. Hilfsbedürftigkeit versus Autonomiebestrebungen .....	595	
3.5. Verunsicherung der Öffentlichkeit .....	595	
4. Die Koordination .....	595	

4.1. Die Moderatoren .....	596
4.2. Honorierung der Lehrer .....	596
5. Fundamentale Probleme bei Koordinationsarbeiten .....	597
5.1. Politische Verantwortung (der Regierung) und didaktische Aktivität (der Lehrer) ..	597
5.2. Verbindlichkeit und Detailierungsgrad von Planungen .....	598
5.3. Kritik der Lehrer .....	599
Autorenverzeichnis .....	601
Personenregister .....	604
Sachregister .....	624