

Fachdidaktik und Evaluation

Ein „Werkstattbericht“ zum Thema: Die Einführungsphase in einem offenen Curriculum*

Werner Hennings, Bielefeld

Seit dem Aufschwung der fachdidaktischen Arbeit im Anschluß an die Existenzkrise der Fächer Geographie ist eine Unmenge bedruckten Papiers erschienen: neue Lernzielkataloge und Lehrbücher, Vorschläge für Studiengänge und Ausbildungspläne, einzelne Curriculumeinheiten bis hin zu kompletten Curriculumreihen. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie die fachdidaktische Arbeit auf die Aufgaben der Curriculumentwicklung und -konstruktion beschränken. Vergleichsweise wenig Raum einnehmen bzw. gar nicht beachtet werden die sich daran anschließenden Aufgaben: die Durchführung und die Evaluation. (vgl. dazu: *Haubrich 1977*, S. 26 f.). Die Schwierigkeiten der Durchführung werden dabei ausschließlich den Geographielehrern überlassen, die in der Regel keinen Einfluß auf die Curriculumentwicklung und -konstruktion haben, und die Evaluation – d. h. die Erfolgskontrolle von Planung und Durchführung – wird in den meisten Fällen gar nicht als der didaktischen Arbeit zugehörig erachtet. Damit aber entzieht sich die Fachdidaktik einer notwendigen Aufgabe, die auch sie einbeziehen müßte, um den Kriterien der Wissenschaftlichkeit Genüge zu tun: Überprüfbarkeit, Kontrolle, das Korrektiv von Zielsetzungen, Annahmen und Hypothesen. In Ergänzung zu *Haubrich (1977)* sind die Gründe für diese Ungleichentwicklung besonders zu suchen:

○ im Theorie-Praxis-Problem: Die Fachdidaktiker arbeiten noch zu isoliert von der Praxis. Die direkt Betroffenen, Lehrende und Lernende, sind nicht genügend in den Prozeß der Curriculumentwicklung und -konstruktion integriert; die Konstrukteure von Curricula nehmen nicht ausreichend teil an den Auseinandersetzungen, die die Umsetzung von Lernzielen in die Praxis mit sich bringen.
○ Im Problem der Offenheit: Curricula, die den allgemeinen Lernzielen des Deutschen Bildungsrates (1969) verpflicht-

et sind, die also auf Selbstbestimmung und Emanzipation der Lernenden hin angelegt sind – und davon ist bis heute trotz aller Entwicklung zur Normierung (vgl. *Hennings 1977 a*) noch kein Fachdidaktiker und kein Kultusministerium abgerückt –, solche Curricula sind wegen ihrer prinzipiellen Offenheit, der Vielzahl möglicher Ablaufs- und Lösungswege nur mit sehr aufwendigen Verfahren auf ihren Erfolg hin zu überprüfen.

Das Oberstufen-Kolleg (OS) des Landes NRW an der Universität Bielefeld hat sich zum Ziel gesetzt, im Rahmen der Handlungsforschung einen Beitrag zur Lösung der manifest gewordenen didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Probleme in der Verbindung zur Praxis zu leisten: Der Fachdidaktiker betreibt Curriculumentwicklung und -konstruktion, Lehre und Evaluation in einer Person (vgl. dazu: *Hennings 1976*). Einige Ergebnisse der fachdidaktischen Arbeit sollen in diesem „Werkstattbericht“ vorgestellt werden.

1 Die Curriculumeinheit im Kontext der Ausbildungsziele

Die dem Bericht zugrundeliegende Curriculumeinheit wurde konzipiert für den Bereich der Sekundarstufe II und das Grundstudium¹. Es handelte sich um die Einführungsphase einer Veranstaltung zur Politischen Geographie, die sich mit dem wirtschafts- und sozialgeographischen Vergleich von Indien und China nach ihrer

politischen Unabhängigkeit befassen sollte².

Die Einführungsphase hatte dabei mehrere Funktionen gleichzeitig zu erfüllen: Einführung in das Thema – Herstellung von Erkenntnisinteresse und Motivation – Festlegung dessen, was und wie gelernt werden soll – Planung des Ablaufs der Veranstaltung.

Um diesen Funktionen Genüge zu tun, mußte das Curriculum *offen* im Sinne des Deutschen Bildungsrates angelegt sein. In seiner Empfehlung „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ (1973, S. 128) heißt es dazu: *Offenheit*

○ „für eine Auseinandersetzung mit den ... eingehenden Zielen“,

○ „für die Entwicklung anderer Lösungen, Schlußfolgerungen, Handlungskonsequenzen als der vorgeschlagenen durch die Lernenden selbst“,

○ „für Einfälle, Gedankenverbindungen und Auslegungen (zu Ideen, Texten, Sachverhalten), in die Erfahrungen und Absichten der beteiligten Subjekte eingehen können“,

○ „für eine Anpassung an die jeweiligen Randbedingungen des Unterrichts (alternatives Material), Anpassungsmöglichkeiten an evtl. aktuelle Ereignisse und Interessen“,

○ „für die Verwendung nicht nur innerhalb eines einzigen fest umschriebenen Lernprogramms“.

Vom Gelingen der Einführungsphase hängen in der Regel Erfolg bzw. Mißerfolg der weiteren Veranstaltungen wesentlich ab. Die Ansprüche, vor allen Dingen hinsichtlich des Teils, in dem die Lernenden selbst bestimmen sollen, was und wie gelernt wird, also bei der inhaltlichen und methodischen Selbst- und Mitbestimmung, sind groß, jedoch für den Ansatz Offener Curricula unerlässlich.

Es gilt einen Ansatz zu suchen, der möglichst alle Lernenden am Selbstorientierungsprozeß gleichermaßen beteiligt,

* Aus dem Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld.

¹ Das Oberstufen-Kolleg führt in einem einheitlichen vierjährigen Ausbildungsgang durch die Verbindung von Allgemeinbildung (Sek. II) und Spezialisierung (Grundstudium) von der 11. Jahrgangsstufe bis zu Vordiplom/Zwischenprüfung an der Hochschule (vgl. dazu: *Hentig, H. v. et al. 1971*).

² Zur Darstellung und Auswertung der Gesamtveranstaltung vgl. *Hennings 1977 b*.

das Thema allseitig umfaßt, nicht vorzeitig einseitig oder zu speziell wird und so viele Anregungen in Form von Material bietet, daß der Lehrende in diesem Selbstfindungs- und -bestimmungsprozeß weitgehend in den Hintergrund treten kann.

Das in Großbritannien unter der Leitung von L. Stenhouse entwickelte „The Humanities Project“ versucht, diesen Ansatz unter Durchhaltung der folgenden Prinzipien zu verwirklichen:

- das ausgewählte Material muß von verschiedenen Seiten zum Thema beitragen,
- es muß die Möglichkeit kontroverser Aussagen und Interpretationen bieten,
- der Lehrende versucht bei den Kontroversen einen soweit wie möglich neutralen Standpunkt einzunehmen,
- der Lernprozeß basiert im Bereich der Kontroversen auf Diskussion und nicht auf Instruktion,
- es ist Ziel der Diskussion, Kontroversen aufzudecken und kontroverse Meinungen zu schützen, bis sie durch neue Information der Klärung näher gebracht werden,
- es sollte vermieden werden, vorzeitig zum Konsens zu gelangen.

Zur inhaltlichen Füllung dieses Rahmens wurde den Lernenden eine Reihe von ca. 30 Fotografien zu politisch-geographischen Problemen Indiens und Chinas vorgelegt, die entsprechend den vorgenannten Prinzipien ausgewählt worden waren. Die Aufgabenstellung der für zwei Sitzungen (4 Std.) angesetzten Einführungsphase lautete: Jeder Lernende wählt unter den ausgestellten Fotos eines aus und nimmt dann nach einer Bedenkzeit von 15 Min. Stellung zu den Fragen:

- Warum hast Du das Bild gewählt?
- Welche Fragestellungen ergeben sich Deiner Meinung nach aus der Interpretation dieses Bildes im Hinblick auf das Thema der Veranstaltung?

2 Evaluation

Die an der Veranstaltung teilnehmenden Lernenden (Kollegiaten im 4. Fachsemester) setzten sich gemäß der Kriterien des

³ Aus Gründen der wissenschaftlichen Überprüfbarkeit des Hauptinstitutionszieles: „Jeder durchschnittlich begabte/sozialisierte Jugendliche ist in der Lage, das Hauptstudium zu erreichen“ hat das Oberstufen-Kolleg den folgenden Aufnahmeschlüssel festgelegt:
 ○ Soziale Schicht: 6 % Ober-, 44 % Mittel-, 50 % Unterschicht;
 ○ Geschlecht: 50 % männlich, 50 % weiblich;
 ○ Berufserfahrung: 33 % mit, 67 % ohne Berufserfahrung;
 ○ bisheriger Schulbesuch: 33¹/3 % Gymnasium, 33¹/3 % Realschule, 33¹/3 % Sonstige (vgl. dazu im einzelnen: Below et al. 1975).

Aufnahmeschlüssels des OS³ wie folgt zusammen (S. Tab. 1).

Die sich über die Einführungsphase erstreckende Diskussion wurde auf einem Kassettenrecorder mitgeschnitten, um zu überprüfen, inwieweit die intendierten Ziele erreicht wurden.

Der Evaluation bieten sich dabei mehrere Möglichkeiten. Die hier vorgestellte Interaktionsanalyse von Bales (1956) wurde ausgewählt, weil sie im Sinne der Handlungsforschung mehrere Vorteile in sich vereinigt (s. Abb. 1):

- klare Kategorisierung, einfache Anwendung,
- bereits häufig verwendet, daher hoher Vergleichbarkeitsgrad der Ergebnisse im Hinblick auf Abweichungen,
- bei der Rückmeldung an die Lernenden eine Möglichkeit, Lernen bewußt zu machen, die eigene Rolle und die anderer zu erkennen, Interaktionsprozesse in der Lerngruppe zu verstehen und zu verändern.

Eine so verstandene Evaluation dient nicht nur Kontrollzwecken, sondern impliziert – solange die Ergebnisse unverzüglich in den Unterricht zurückgemeldet werden – die Möglichkeit, den Veranstaltungsablauf und die ihn bestimmenden Gruppen- und Interaktionsprozesse entsprechend der Zielsetzungen und Erkenntnisse zu korrigieren und zu modifizieren.

Der Diskussionsverlauf wurde entsprechend des Baleschen Kategorien- und Bezugssystems klassifiziert und in Häufigkeitsverteilungen dargestellt (Tab. 2–3),

und zwar für die Gesamtgruppe in Prozentangaben ((%)) sowie in absoluten Zahlen jedes einzelnen Teilnehmers (K 1 bis K 19, L). Zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit wurden in einer weiteren Spalte die Prozentsätze aller bisher beobachteten Interaktionen hinzugefügt (Norm). Mit Hilfe des Konfidenzintervalls von 95 % für Binominalverteilungen (vgl. dazu: Snedecor/Cochran 1971, Tab. 1.4.1, S. 6) lassen sich die Ergebnisse auf ihre Signifikanz hin überprüfen.

Vorab kann gesagt werden, daß die Diskussion der Gesamtgruppe in fast allen Fällen innerhalb des 95%igen Konfidenzintervalls der gesellschaftlichen Norm verbleibt und sich somit in den normalen Rahmen aller bisher beobachteten Interaktionen einfügt.

Signifikant abweichende Ausnahmen bildet in Tab. 2 die Kategorie 4. Der Anteil der „Vorschläge“ und „Anleitungen“ an der Gesamtinteraktion liegt weit oberhalb der oberen Grenze des Konfidenzintervalls: Die Gruppe ist selbständiger, eher in der Lage, neue Lösungswege einzuschlagen. In Tab. 3 sind signifikante Abweichungen bei den Problembezügen c und f zu verzeichnen: Die Gesamtgruppe befaßt sich überproportional mit Problemen der „Kontrolle“ und der „Integration“.

Zur genaueren Überprüfung, inwieweit die in der Planung zugrundegelegten Zielsetzungen nun tatsächlich erreicht wurden, sei die Evaluation wie folgt gegliedert:

1. Probleme der Lehrerrolle

Tabelle 1: Zusammensetzung der Lernenden

Kollegiaten-Nr.:	Schichtangehörigkeit ²			Geschlecht		Berufserfahrung		bisheriger Schulbesuch ¹			Alter
	OS	MS	US	m	w	ja	nein	G	R	S	
K 1		x		x		x				x	26
K 2		x		x			x		x		20
K 3			x	x			x		x		20
K 4		x			x		x	x			18
K 5			x	x		x			x		22
K 6		x			x		x		x		20
K 7			x		x		x	x			18
K 8			x	x			x			x	19
K 9			x	x		x			x		22
K 10		x			x		x	x			20
K 11			x	x		x				x	25
K 12			x	x			x		x		18
K 13			x	x		x			x		21
K 14			x		x		x		x		20
K 15		x			x		x	x			19
K 16			x	x		x				x	23
K 17			x	x		x				x	20
K 18			x	x		x				x	22
K 19			x	x		x				x	21
Σ/φ	0	6	13	13	6	9	10	4	8	7	\bar{x} = 20,7
%	–	31,5	68,5	68,5	31,5	47,4	52,6	21,0	42,2	36,8	–

¹ G = Gymnasium
 R = Realschule
 S = Sonstige Schulen

² OS = Oberschicht
 MS = Mittelschicht
 US = Unterschicht

2. Probleme der inhaltlich-kontroversen Meinungsbildung
3. Probleme der Selbst- und Mitbestimmung.

1. Nach dem theoretisch zugrundegelegten Konzept ist die Rolle der Lehrenden hauptsächlich definiert als: Neutralität bei und Schutz von Kontroversen sowie Weiterentwicklung von Kontroversen bis zur langsamen Klärung. Gemäß Tab. 2 ergibt sich eine fast totale Abstinenz des Lehrenden bei allen bewerteten Meinungen und inhaltlichen Analysen (Kategorie 5); die Maxima der Diskussionsbeiträge liegen bei Informationen (Kategorie 6), Orientierungsfragen (Kategorie 7) sowie vor allen Dingen bei Vorschlägen und Anleitungen (Kategorie 4). Analog dazu enthält er sich jeglicher Zustimmung oder Ablehnung, Solidarität oder Antagonismen. Gleiches ergibt sich nach Tab. 3: Probleme der Bewertung bzw. der Entscheidung werden vom Lehrenden kaum wahrgenommen; das Interaktionsfeld beschränkt sich nahezu auf Probleme der Orientierung und Kontrolle. Als erstes Evaluationsergebnis kann somit festgestellt werden, daß das theoretisch zugrundegelegte Konzept der Lehrerrolle auch in der Praxis durchgehalten wurde.

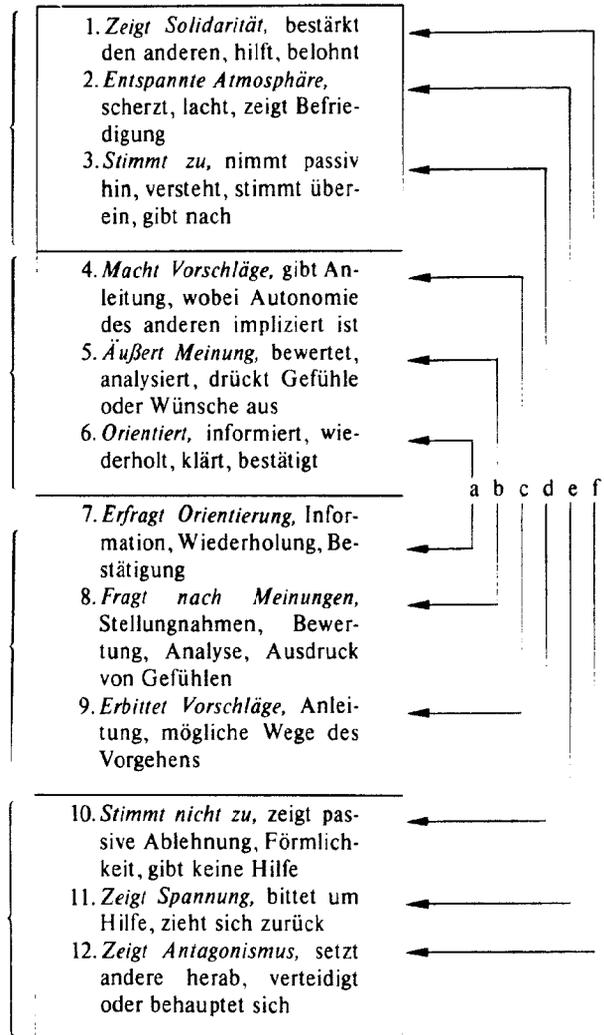
2. Nach dem Konzept ist die Orientierung und Meinungsbildung über das Thema durch kontroverse Auseinandersetzung wesentlicher inhaltlicher Bestandteil der Einführungsphase. Kategorie 5 (Meinungsäußerung, Bewertung, Analyse) ist dann auch mit rund 30 % der am häufigsten vertretene Interaktionstyp; Zustimmungen und Ablehnungen (Summe der Kategorien 1, 3, 10 und 12) folgen dicht auf mit rund 25 % (Tab. 2). Dabei ist allerdings eine deutliche Schwerpunktbildung bei sieben Kollegiaten zu beobachten, die zusammen fast zwei Drittel aller Diskussionsbeiträge der Kategorie 5 ausmachen; eine breitere

A
Sozialemotionaler Bereich: positive Reaktionen

B
Aufgabenbereich: Versuche der Beantwortung

C
Aufgabenbereich: Fragen

D
Sozialemotionaler Bereich: negative Reaktionen



Legende:

- a) Probleme der Orientierung
- b) Probleme der Bewertung
- c) Probleme der Kontrolle
- d) Probleme der Entscheidung
- e) Probleme der Spannungsregulierung
- f) Probleme der Integration

Abb. 1: Das bei der Beobachtung kleiner Gruppen verwandte Kategoriensystem und die Beziehung der Kategorien zu weiteren Bezugssystemen (nach Bales 1956)

Streuung wäre hier dem Ideal angemessener. Die Diskussion vollzieht sich darüber hinaus in einer durchaus entspannten Atmosphäre: Kategorie 2 überwiegt deutlich gegenüber Kategorie 11.

3. Das zweite wesentliche Ziel der Einführungsphase betraf die Veranstaltungspla-

nung und Lernzielfindung durch Lernende, also die Probleme der Selbst- und Mitbestimmung. Kategorie 4 in Tab. 2 macht deutlich, daß die Anzahl der Anleitungen und Vorschläge, die von Lernenden ausgehen, fast dreimal so groß ist wie die des Lehrenden, und auch Tab. 3 beweist mit den Bezügen c und d, daß die Probleme

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Interaktion klassifiziert nach Kategorien

Kat.	K1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	L	Σ(%)	Norm (%)	Konf.-interv. (95%)	
																							min.	max.
1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2,2	1,0	0	4
2	1	-	-	-	7	-	-	1	-	-	-	1	3	2	-	-	-	-	-	-	5,5	7,3	4	11
3	2	7	-	2	1	-	-	1	-	1	1	6	-	-	-	-	-	1	2	2	9,5	12,2	8	17
4	-	2	-	-	4	-	-	4	3	-	1	4	-	-	1	-	3	-	12	12,3	5,2	3	9	
5	10	9	1	2	7	2	1	8	1	1	7	3	13	3	2	-	1	9	2	2	30,7	30,0	24	36
6	3	5	1	1	4	1	-	2	2	-	2	2	1	-	1	1	1	1	7	13,5	21,2	16	27	
7	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	10	5,5	5,4	3	9
8	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	5	2,9	3,5	2	7
9	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	1,8	0,8	0	4
10	3	1	-	-	3	-	-	-	1	2	-	1	-	1	-	-	4	-	1	6,6	6,6	4	11	
11	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	2,9	4,4	2	7	
12	1	2	1	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	4	-	-	5	1	-	6,6	2,4	1	5
Σ	22	26	3	6	28	5	2	19	7	6	12	9	30	8	11	2	2	29	5	42	100,0	100,0	-	-

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Interaktion klassifiziert nach Problembezügen

Problem- bezug	K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 L																			Σ(%)	Norm (%)	Konf.-interv. (95%)		
																						min.	max.	
a	4	5	1	1	4	2	-	2	2	1	2	3	2	1	-	1	1	2	1	17	19,0	26,0	21	33
b	10	9	1	2	7	2	1	10	1	1	7	3	13	3	2	-	1	10	2	7	33,6	33,5	28	40
c	-	2	-	-	5	-	-	4	3	-	1	-	4	-	1	1	-	3	-	15	14,1	6,0	3	10
d	2	8	-	2	4	-	-	1	1	3	1	2	6	1	1	-	-	5	1	3	16,1	18,6	13	23
e	1	-	-	1	7	-	1	1	-	-	-	1	3	2	3	-	-	3	-	-	8,4	11,7	8	17
f	2	2	1	-	1	1	-	1	-	1	1	-	2	1	4	-	-	6	1	-	8,8	3,4	1	6
Σ	22	26	3	6	28	5	2	19	7	6	12	9	30	8	11	2	2	29	5	42	100,0	100,0	-	-

der Kontrolle zum weitaus überwiegenden Teil und die Probleme der Entscheidung praktisch ausschließlich von den Lernenden selbst gelöst wurden.

Nach der Evaluation anhand der Baleschen Interaktionsanalyse kann somit gesagt werden, daß Verlauf und Ergebnis der Veranstaltung in ihren wesentlichen Zielen dem curricularen Konzept entsprochen haben: Theorie und Praxis bilden weitgehend eine Einheit.

3 Normabweichendes Gruppenverhalten

Abschließend sei noch der Versuch unternommen, den Verlauf der Diskussion im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lerngruppe (vgl. Aufnahmeschlüssel des Oberstufen-Kollegs) zu analysieren. Gibt es signifikante Abweichungen einzelner sozialer Gruppen – Geschlecht, Schicht, Schulart, Berufspraxis – von der Gesamtgruppe?

Zur Prüfung dieser Frage wurde wiederum das Konfidenzintervall von 95 % der Binominalverteilung (Snedecor und Cochran 1971, S. 6) zugrundegelegt. In diesem Zusammenhang muß allerdings betont werden, daß die getroffenen Aussagen über abweichendes Interaktionsverhalten nur für den Rahmen der hier untersuchten Lerngruppen gelten. Die Ergebnisse sind nicht ohne weiteres übertragbar, weil die Stichprobe insgesamt zu klein und regional nicht weit genug gestreut ist. Aber selbst wenn diese Ergebnisse nicht repräsentativ sind, so dürften sie doch geeignet sein, einige hartnäckige Vorurteile in Frage zu stellen und Ansätze zu neuen Hypothesen über Lernverhalten in sozialen Gruppen bilden.

Im Hinblick auf das Gruppenmerkmal „Geschlecht“ liegen alle signifikanten Abweichungen von der Gruppennorm im Bereich der weiblichen Teilnehmer und betreffen vor allen Dingen die Kategorien 4, 6, 7, 11 und 12. Deutliche Defizite zeigt die Gruppe der weiblichen Gruppenmitglieder in den Bereichen „Vorschläge, Anlei-

Tabelle 4: Interaktionskategorien und Geschlecht

Kategorie	% -Anteile		Σ(%)	Konf.-interv. (%)	
	männlich	weiblich		min.	max.
1	2,0	5,4	2,6	1	6
2	6,7	5,4	6,5	4	11
3	10,8	7,9	10,3	7	14
4	11,4	-	9,5	7	14
5	36,9	29,1	35,5	30	42
6	13,8	7,4	12,9	9	18
7	1,5	5,4	2,1	1	5
8	1,5	-	1,3	0	4
9	0,5	2,6	0,9	0	4
10	6,7	10,6	7,3	4	11
11	1,5	13,1	3,4	1	6
12	6,7	13,1	7,7	5	12
Σ	100,0	100,0	100,0	-	-

Tabelle 5: Interaktionskategorien und soziale Schicht

Kategorie	% -Anteile		Σ(%)	Konf.-interv. (95%)	
	MS	US		min.	max.
1	2,6	2,5	2,6	1	6
2	1,3	9,0	6,5	4	11
3	15,8	7,7	10,3	7	14
4	2,6	12,8	9,5	7	14
5	34,2	36,0	35,5	30	42
6	13,5	12,8	12,9	9	18
7	3,8	1,4	2,1	1	5
8	-	1,9	1,3	0	4
9	1,3	0,6	0,9	0	4
10	9,1	6,4	7,3	4	11
11	5,3	2,5	3,4	1	6
12	10,5	6,4	7,7	5	12
Σ	100,0	100,0	100,0	-	-

tungen“ und „Orientierung und Information“, während die Diskussionsbeiträge in den Interaktionskategorien „Antagonismus, Verteidigung, Behauptung“ sowie „Spannung, Bitte um Hilfe, Rückzug“ deutlich überwiegen. Das Interaktionsverhalten der weiblichen Gruppenmitglieder entspricht damit durchaus den traditionellen Rollenzuweisungen an diese soziale Gruppe: Information, Orientierung und Anleitung wird in der Regel der männlichen Rolle überlassen, so daß die eigene soziale Rolle auf das Gleis des Erwartens von Hilfestellungen, des Rückzugs beschränkt, im anderen Fall aber auf Widerspruch und Verteidigung zurückgedrängt wird. Man verhält sich in der Interaktion eher passiv und überläßt den aktiven Part den Männern.

Wie beim Kriterium Geschlecht die

weiblichen Gruppenmitglieder, betreffen die Abweichungen im Interaktionsverhalten hinsichtlich des Kriteriums „soziale Schicht“ ausschließlich die Mittelschicht (MS). Signifikant normabweichende Kategorien sind hier 2, 3 und 4: Versuche, während der Diskussion eine entspannte Atmosphäre herzustellen, gingen mit einer Ausnahme ausschließlich auf Initiative von Mitgliedern der Unterschicht (US) zurück, das gleiche gilt bezüglich von Versuchen, Vorschläge zu machen und Anweisungen zu geben. Dagegen zeigten sich die Mitglieder der Mittelschicht außerordentlich bereit zu „Zustimmung, Verstehen, Nachgeben und passiver Hinnahme“. Damit wird deutlich, daß die entscheidenden Teile der Debatte, nämlich das Ausfechten von Kontroversen und Anleitungen zum weiteren Verfahren nicht von

Tabelle 6: Problembezüge der Interaktion und soziale Schicht

Problembezug	% - Anteile		Σ (%)	Konf.-intervall (95%)	
	MS	US		min.	max.
a	17,1	14,1	15,1	10	20
b	34,2	37,9	36,7	31	43
c	3,9	13,5	10,3	7	14
d	25,0	14,1	17,7	13	23
e	6,6	11,5	9,9	7	14
f	13,2	8,5	10,3	7	14
Σ	100,0	100,0	100,0	-	-

Tabelle 7: Interaktionskategorien und Schulart

Kategorie	G	% - Anteile			Σ (%)	Konf.-intervall (95%)	
		R	S			min.	max.
1	4,0	1,7	3,3	2,6	1	6	
2	-	11,2	2,2	6,5	4	11	
3	12,0	12,9	6,6	10,3	7	14	
4	-	11,2	9,8	9,5	7	14	
5	24,0	33,7	40,8	35,5	30	42	
6	4,0	15,5	12,1	12,9	9	18	
7	4,0	1,7	2,2	2,1	1	5	
8	-	-	3,3	1,3	0	4	
9	4,0	0,9	-	0,9	0	4	
10	12,0	6,0	7,6	7,3	4	11	
11	20,0	-	3,3	3,4	1	6	
12	16,0	5,2	8,8	7,7	5	12	
Σ	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	

Angehörigen der Mittelschicht, sondern von Mitgliedern der Unterschicht getragen wurden.

Obwohl bei Kontroversen und Anleitungsvorschlägen sehr zurückhaltend, versucht die Gruppe MS doch, bei Fragen der Entscheidung (Tab. 6, Problembezug: d) die führende Rolle zu übernehmen. Dies kann aber nur sehr unvollkommen gelingen, da die Diskussion eindeutig von der Gruppe der US kontrolliert wird (Problembezug c). Damit befinden sich die Ergebnisse dieser Untersuchung in Widerspruch zu allen sprachpädagogischen und soziolinguistischen Untersuchungen der vergangenen zehn Jahre (vgl. dazu: *Bernstein* 1965, *Oevermann* 1968, um nur die bekanntesten zu nennen): Die Unterscheidung „elaborierter Sprachcode“ für die MS und „restringierter Sprachcode“ für die US erscheint hier nicht mehr angemessen.

Alle signifikanten Abweichungen beziehen sich ausschließlich (Ausnahme Kategorie 2) auf Lernende, die von Gymnasien aufs OS gekommen sind. Deutliche Diskussionsdefizite ergeben sich hinsichtlich der Kategorien 5: „Meinungäußerung, Bewertung, Analyse“ und 6: „Orientierung, Information“. „Anleitungen“ (Kategorie 4) werden gar nicht gegeben, sondern signifikant häufig von anderen erfragt und erbeten (Kategorie 9). Der inhaltlich nicht geäußerten Meinung und Analyse und dem Informationsdefizit entspricht

auf der formalen Seite ein signifikant überproportionaler Anteil an „passiver Ablehnung“ (Kategorie 10) und „Antagonismus, Verteidigung“ und „Behauptung“ (Kategorie 12). Die weitaus größten Abweichungen ergeben sich hinsichtlich Kategorie 11: Ehemalige Gymnasiasten zeigen am meisten Spannung, bitten am meisten um Hilfe, ziehen sich am häufigsten zurück.

Damit stehen auch die Evaluationsergebnisse hinsichtlich des Kriteriums „bisheriger Schulbesuch“ in diametralem Gegensatz zu allen Erwartungen, die traditionellerweise in die Abgänger der einzelnen Schularten gesetzt werden: Anleitungs- und Führungspositionen sowie inhaltliche Analysen werden im wesentlichen von ehemaligen Real- und Hauptschülern übernommen, während diejenigen, von denen man dies am meisten erwarten würde, die ehemaligen Gymnasiasten, eher formal ablehnen, Hilfestellungen erbitten und sich zurückziehen, also weitgehend in der Passivität verharren.

Es dürfte verfrüht sein, aufgrund dieser doch noch singulären Ergebnisse schon nach Begründungen für dieses unerwartete, außerordentlich gute Lernverhalten von Mitgliedern der Unterschicht und Real- und Hauptschülern suchen zu wollen; die Frage nach Zusammenhängen stellt sich dennoch unwillkürlich. Es sei daher die Hypothese gewagt, daß dies auf alternative Lernmöglichkeiten und -situationen am OS zurückzuführen sein könnte (vgl. dazu: v. *Hentig* 1970).

4 Zusammenfassung

Der hier vorgestellte Beitrag fachdidaktischer Arbeit des Faches Geographie am Oberstufen-Kolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld versucht am Beispiel einer ausgewählten Curriculumeinheit nicht nur Konzept und Material zu beschreiben, sondern will vor allen Dingen durch Evaluation von Konzept und Durchführung die wissenschaftliche Kontrolle, die Verbindung von curricularer Theorie und Praxis herstellen. Anhand der *Baleschen* Interaktionsanalyse werden zunächst Untersuchungen zu den Problemen „Lehrerrolle“, „inhaltlich-kontroverse Meinungsbildung“ und „Selbst- und Mitbestimmung“ vorgenommen. Die Ergebnisse stimmen weitgehend mit dem curricularen Konzept überein. In einem zweiten Schritt wird nach abweichendem sozialen Gruppenverhalten gefragt. Die Ergebnisse, besonders die soziale Schichtung und die verschiedenen Schularten (Gymnasium, Real- und Hauptschule) betreffend, stehen dabei im Widerspruch zu bisher bekannten Untersuchungen.

Literatur

- Bales, R. F.*: Die Interaktionsanalyse. Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: *König, R.* (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1956, S. 148 ff.
- Below et al.*: Aufnahmeschlüssel am Oberstufen-Kolleg. In: Schulinformationsdienst des PZ, 1975/1.
- Bernstein, B.*: A socio-linguistic approach to social learning. In: *Gould, J.* (Hrsg.): Penguin Survey of Social Sciences. London 1965, S. 144 ff.
- Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der deutschen Bildungskommission Bd. 12: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969.
- Ders.: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Manuskript 1973.
- Haubrich, H.*: Thesen zur geographiedidaktischen Forschung. GR 26 (1974) S. 26 ff.
- Hennings, W.*: Geographieausbildung am Oberstufen-Kolleg. Geographie und ihre Didaktik 1976, H. 1, S. 5 ff.
- Ders.: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Ende der Curriculumreform auch in der Geographie? Geographie und ihre Didaktik 1977, H. 2.
- Ders.: Geographie im Offenen Curriculum. Geographie und ihre Didaktik 1977, H. 3 (im Druck).
- Hentig, H. v.*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1970.
- Ders. et al.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- Oevermann, U.*: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens... In: *Roth, H.* (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968, S. 297 ff.
- Snedecor, G. W.* und *W. G. Cochran*: Statistical methods. Ames, Iowa 1971. ○