

**GDStuInfo**

**Gesellschaft für Didaktik  
des Sachunterrichts e. V.  
Februar 1999      Heft 12**

**Inhalt:**

<b>GDSU aktuell</b>	2
<b>Beziehungsvolles Verstehen – Laudatio zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Kay Spreckelsen am 14. Februar 1999</b>	3
<b>Neu entdeckte Liebe: Sachunterricht – Ansprache von Walter Köhnlein bei der Festveranstaltung anlässlich des 75. Geburtstages von Professor Wolfgang Biester</b>	10
<b>Berichte, Mitteilungen</b>	15
Sitzung von Vertretern der KVFF und der Kultusministerien zum Thema „Lehrerbildung“ am 06.11.1998 in Hannover	15
<b>Jahrestagung 1999 in Bielefeld</b>	18
Einladung zur Mitgliederversammlung	18
GDSU-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Didaktik des Sachunterrichts – Vergabeordnung	19
<b>Anschriften des Vorstandes</b>	20
<b>Impressum</b>	20

**GDSU aktuell****Jahrestagung 1999 in Bielefeld**

Dringende Bitte der örtlichen Tagungsleitung:

**Anmeldung bitte umgehend abschicken!** Geben Sie der Tagungsleitung durch Ihre Anmeldung mehr Planungssicherheit.

**Mitgliederversammlung 1999**

Der Vorstand lädt für Freitag, den 12.03.1999, um 17.00 Uhr zur Mitgliederversammlung ein. Einladung und vorgeschlagene Tagesordnung finden Sie auf Seite 18 dieses Infos.

Auf zwei Tagesordnungspunkte sei besonders hingewiesen:

- Wahl des Vorstandes: Wahlvorschläge aus dem Kreis der Mitglieder werden erwartet.
- GDSU-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Didaktik des Sachunterrichts: Der Entwurf einer Vergabeordnung liegt vor und ist auf Seite 19 dieses Infos enthalten.



## „Beziehungsvolles Verstehen“

Laudatio zum fünfundsechzigsten Geburtstag von Prof. Dr. Kay Spreckelsen  
am 14. Februar 1999

Als am 9. und 10. Mai 1969, vor 30 Jahren also, ein Arbeitstreffen von Fachdidaktikern und Pädagogen in Göttingen stattfindet, zählt Kay Spreckelsen zu den wirkmächtigen Diskutierenden um die Neuordnung des Grundschulunterrichts.

Die „*Volkstümliche Bildung*“ und damit auch die *Heimatkunde* werden in diesen Jahren einer kritischen Analyse unterzogen, die die Verankerung des Unterrichts in dem „Drei-Schichtenmodell“ der Gesellschaft kritisch hinterfragt. Der konventionelle, statische Anlagenbegriff wird durch den dynamischen Begabungsbegriff ergänzt. Einander stützende Forderungen nach Chancengleichheit aller Kinder, nach Modernisierung der Inhalte und Methoden, nach Demokratisierung des Schulwesens werden diskutiert. Besonders sticht das Postulat nach der *Wissenschaftsbestimmtheit und -bedingtheit* des Lernens auf allen Schulstufen hervor; bietet doch die Orientierung auf die Wissenschaften die größtmögliche Partizipation des Individuums an den wesentlichen, freisetzenden Erkenntnissen und Prozessen, aber auch über das Moment des Kritischen die Möglichkeit, daß die neue Generation nicht dem Hergebrachten nur affirmativ begegnet, sondern eigene, neue, konstruktive Wege beschreitet.

Damals wird der Heimatkunde vorgeworfen, überlastig im Hinblick auf geographische Inhalte zu sein. Dies muß als defizitär für eine grundlegende naturwissenschaftliche Bildung angesehen werden. Auch der traditionell relativ hohe Anteil an biologischen Themen in der Heimatkunde wiegt diesen Fehlbetrag nicht auf. Eine auf Technik und Naturwissenschaften basierende Lebensform braucht die grundlegende naturwissenschaftliche Bildung ihrer Kinder. Nur eine so gebildete Nachwuchsgeneration ist in der Lage, die Gesellschaft weiter auszugestalten. Es versteht sich von selbst, daß Reformbemühungen, wenn sie von engagierten Naturwissenschaftsdidaktikern, wie Kay Spreckelsen, vorangebracht werden, sich solcher Unzulänglichkeiten annehmen, um sie zu beseitigen.

### Orientierung an sprachlichen Interpretationsmustern

Hier geht Kay Spreckelsen aber nicht den bequemen Weg. Er arbeitet nicht an der Erzeugung von Miniaturfächern aus dem Fächerkanon der weiterführenden Schule. Er folgt auch nicht dem Drang, möglichst viel naturwissenschaftliches Detailwissen in die Grundschule zu transportieren. Nicht Einzelwissen, sondern *Lernen und Verstehen in Beziehungszusammenhängen* sind sein didaktisches Programm. Er wendet sich gegen eine Zersplitterung des Sachunterrichts in fachlich segmentiertes Einzelwissen. Sein didaktisches Programm ist zuerst einmal anti-enzyklopädisch, es bezieht sich auf *elementare und fundamentale Begriffe*

*und Ideen*, die für die Naturwissenschaften repräsentativ erscheinen. Das Kategoriale der Wissenschaften wird also betont.

In der bestimmten Art und Weise, Inhalte und Phänomene zu sehen und zu deuten, wird die Wissenschaftsbestimmtheit und -bedingtheit erkennbar, handelt es sich hierbei doch um jeweils spezifische Perspektiven auf die Wirklichkeit.

Ganz im Einklang steht dieser Grundgedanke mit den Bemühungen der kategorialen und bildungstheoretischen Didaktik, die zum Beispiel in der Gestalt von Martin Wagenschein gegen die Stofffülle im Unterricht auftritt und die Konzentration auf das *Wesentliche, Grundlegende und Exemplarische* der Fächer legt. Allerdings schöpft Sreckelsen zu der damaligen Zeit nicht primär aus dem Bestand der deutschen Didaktik, sondern er kommt mit der amerikanischen kognitiven Strukturtheorie des Lernens bei David Paul Ausubel und insbesondere bei Jerome Saul Bruner zu seinem Vorschlag, den Unterricht an fundamentalen Erfahrungen, Begriffen, Konzepten und Ideen voranzutreiben, die die Wissenschaften als spezifische Horizonte des Weltverstehens kennzeichnen. Inspiriert sind seine Reformansätze insbesondere auch von der amerikanischen Science Curriculum Improvement Study.

Die Gründe für die Konzeptorientierung lassen sich wie folgt skizzieren:

- Grundlegende Einsichten machen Gegenstände und Sachverhalte leichter verständlich.
- Grundlegende Prinzipien und Interpretationsmöglichkeiten sind auf viele Erscheinungen anwendbar, sie ordnen die Erscheinungen.
- Strukturell gesichertes Wissen wird besser im Gedächtnis gespeichert und auch leichter erinnerbar.
- Grundlegende Schlüsselideen oder Strukturen einer Disziplin oder einer Wissenschaftsgruppe veralten nicht so schnell.

Für den Sachunterricht werden damals das *Teilchenstrukturkonzept*, das *Wechselwirkungskonzept (oder Interaktionskonzept)* und das *Erhaltungskonzept* formuliert. Sie seien in enger Anlehnung an den Sprachgebrauch des Jubilars dargestellt:

- **TEILCHENSTRUKTURKONZEPT:** „*Es beinhaltet die Sichtweise, sich materielle Dinge (feste Körper, Flüssigkeiten und Gase) aus isolierbaren, einzelnen ‚Bausteinen‘ - eben Teilchen - vorzustellen und diese Vorstellung gezielt zur Deutung physikalischer und chemischer Phänomene einsetzen zu können. [...] Aus naturwissenschaftlicher Sicht kann damit ein hierarchischer Aufbau der Umwelt unterstellt werden: Elementarteilchen - Atom - Molekül - Zellbaustein - Zelle - Organ - Organismus. Auch unsere Sprache kennt übrigens einen ähnlichen Aufbau: Buchstabe - Silbe - Wort - Satz - Satzverband (beispielsweise Erzählung).*“

- WECHSELWIRKUNGSKONZEPT (ODER INTERAKTIONSKONZEPT): „*Es beinhaltet die Auffassung physikalischer und chemischer Vorgänge als gegenseitiges ‚Aufeinanderwirken‘ von Interaktionspartnern. [...] Es ist das Prinzip von Ursache und Wirkung, dessen alltagssprachliches Korrelat in der ‚Täter-Tat-Struktur‘ unserer Sprache, das heißt, in dem Aufbau unserer Sätze nach dem allgemeinen Schema: ‚Subjekt - Prädikat – Objekt‘ zu sehen ist.*
- ERHALTUNGSKONZEPT: „*Es beinhaltet die Erschließung physikalischer und chemischer Vorgänge unter dem Aspekt des ‚Unverändert-Bleibens‘ bestimmter, bei diesen Vorgängen beobachtbarer Größen. [...] In der Naturwissenschaft dienen sog. Erhaltungssätze als wesentliche erkenntnisleitende Prinzipien von außergewöhnlicher Reichweite (beispielsweise ‚Energieerhaltungssatz‘), die uns das Verständnis von Naturvorgängen ungewöhnlich transparent werden lassen. Unsere Sprache kennt in Konjugation, Deklination und Syntax Verwandtes, nämlich mit vergleichsweise geringem Aufwand (begrenzte Anzahl von Elementen) eine außerordentliche Ausdrucksvielfalt zu ermöglichen, das heißt, Erhalten-Bleibendes und Sich-Veränderndes geschickt zu kombinieren.“*

Aufschlußreiche Beispiele für den physikalisch wenig Bewanderten sind Verdunstungs-, Verdampfungs- und Verdichtungsphänomene im Alltag. Wenn man hier einmal die drei Konzepte im Zusammenhang aufgreift und sie bei diesen Phänomenen „zusammendenkt“, erschließt sich die Bedeutung dieser Interpretationsmuster. Der Leser mag sich anschließend daranbegeben, den „natürlichen“ Wasserkreislauf – ausgehend von der Einstrahlung der Sonne auf den Atlantik, Entstehung von Wolken und Ausregnen der Wolken – mit Hilfe der drei Konzepte zu erklären.

Konzepte sind sprachliche Interpretationsmuster, mit deren Hilfe Sachverhalte, Erfahrungen, Funktionen und Funktionsweisen interpretiert werden können, wobei man den Terminus der Interpretation mit *Verstehen und Deuten* übersetzen sollte. Damit wird ihre heuristische und hermeneutische Dimension unterstrichen.

Diese Konzepte, Sprechelsen kennzeichnet sie auch als Deutungsmuster, besitzen folgende Funktionen. Sie

- helfen dem Kind, alltägliche Erfahrungen unter Oberbegriffen zu subsummieren.
- organisieren Wissen in bezug auf umfassende Interpretationen von Phänomenen.
- stabilisieren und sichern die Erfahrungs- und Wissensbestände dauerhaft.
- eröffnen dem Kind Zugänge zu wissenschaftlichen Grunderfahrungen und zu Ideen, Begriffen, Modellen und Theorien.
- haben somit eine wissenschaftspropädeutische Funktion.

Bei entsprechender Interpretation sind die Konzepte nicht auf die Naturwissenschaften Physik und Biologie beschränkt. Sie können auch im Sinne fächerübergreifenden Lernens eingesetzt werden. So weisen zahlreiche Beispiele aus der Feder Spreckelsens sehr deutlich auf diesen Aspekt fächerübergreifenden Lernens hin.

Spreckelsen wird damals vorgehalten, er bevorzuge aufgrund der Konzeptorientierung einseitig die Begrifflichkeit und die Struktur. Epistemische Prozesse und die Arbeitsweisen wissenschaftlicher Erkenntnissuche würden dagegen nicht hinreichend gewürdigt. Diese Fehlinterpretation ist immer wieder zu finden. Begriffe und Strukturen, basic concepts oder fundamentale Ideen sind nicht a priori gegeben, sondern – wie alles Wissen – Ergebnisse unserer Aktivitäten und Forschungen.

Die Begriffsbildung ist an folgende Arbeitsweisen und Schritte gebunden:

- **EXPLORATION:** Gewinn von Erfahrungen im Umgang mit bereitgestellten experimentellen Medien,
- **INVENTION:** Einführung in solche Begriffe, die die Erfahrungen erklären, die im Verlaufe der Exploration gemacht werden, und die Möglichkeiten zur Weiterführung zu den Konzepten bieten,
- **DISCOVERY:** Die Schüler entdecken, vom Lehrer angeleitet, dasselbe Konzept an anderen Beispielen und in ähnlichen Erfahrungsbereichen.

So koppelt Spreckelsen die fundamentalen Ideen an Erfahrungen und an ihren Gewinn durch Methoden, um ihnen erst dann die Funktion von inklusiven Ideen zu geben. Phänomen, Erfahrung und Begriff gehören also in dieser Weise zusammen und machen eben in ihrer Zusammengehörigkeit die Interpretationsmächtigkeit einer inklusiven Idee aus.

Man sieht, die unterstellte Einseitigkeit seines didaktischen Ansatzes beruht auf einer Fehlinterpretation.

Wenn auch die Wissenschaftsorientierung im allgemeinen und die Konzeptorientierung im besonderen im Verlaufe der letzten Jahre in Frage gestellt, teilweise sogar abgewertet wird, bleibt festzuhalten, daß die Idee, das Verstehen naturwissenschaftlicher Sachverhalte auf wenige grundlegende und vereinheitlichende Interpretationsmuster zurückzuführen, ihren Reiz und ihre bleibende Bedeutung hat.

Ich (M.S.) denke, ein weiteres Verdienst Spreckelsens besteht darin, daß er durch die Hineinnahme von zentralen Argumentationssträngen der angelsächsisch-amerikanischen Curriculumsdiskussion in die Reformbemühungen Art und Niveau der Auseinandersetzung in Deutschland wesentlich positiv beeinflußt hat. Es werden durch die von ihm angeregte Rezeption wichtiger amerikanischer Arbeiten Argumente sichtbar und ausgetauscht, die ohne diese Befruchtungen durch die kognitive Strukturtheorie des Lernens in Deutschland nicht verfügbar gewesen wären.

Man denke an die Idee des sogenannten „*Spiralcurriculum*“, das einer elaborierten Medientheorie des Denkens folgt und einen Vorschlag unterbreitet, der einen stimmigen Aufbau von den effektiv ausgeführten Operationen (*enaktive* Repräsentation) über die bildliche Darstellung (*ikonische* Repräsentation) bis hin zur sprachlichen (*symbolischen* Repräsentation) Interpretation anbietet. Gerade die Diskussion über die didaktische Umsetzung dieser Medientheorie erweist sich als außerordentlich fruchtbar. Solche Argumente haben zuvor in der deutschen Didaktik nicht zur Diskussion gestanden.

Die deutsche Diskussion – dies kann man sehr gut nachlesen – droht seinerzeit in der Rezeption des behavioristischen Ansatzes in der Lerntheorie zu veröden, der das kindliche Lernen unangemessen auf Reiz-Reaktions- oder Input-Output-Schemata simplifiziert. In diesem Kontext erleben wir die Gedankenführung und das Syntheseniveau, auf dem Kay Spreckelsen argumentiert, als einen gültigen Versuch, das Denken-Lernen in der Grundschule zu erhalten.

Es liegt ein gewisses Schicksal darin, daß in der damaligen Zeit dem Modell einer lernzielbestimmenden Unterrichtsmodellierung das Monopol auf Wissenschaftlichkeit zugestanden wird. Dem Grundgedanken, *Verstehen in Zusammenhängen* zu verwirklichen, wird ein allzu engmaschiges Unterrichtsmodell zur Seite gestellt, das wegen der Atomisierung der Lernschritte und Feinstoperationalisierung der Lehrziele vor dem Anspruch auf beziehungsvolles Lernen und Verstehen versagt. Hier schlägt auf breiter Front der behavioristische Ansatz in der Gestalt der Lernzielbestimmung durch. Dies hat dazu geführt, daß die wichtigen grundlegenden Ideen: *sprachstrukturelles Lernen* und *Vermittlung von Interpretations- und Deutungsmustern* in der beteiligten Öffentlichkeit vorschnell zur Seite gelegt wird.

Eine produktiv kritische Auseinandersetzung bleibt auch aus einem anderen Grunde aus. Die Curricula der damaligen Zeit werden als „*teacher proof*“ angesehen. Aus den USA kommt die Vorstellung, daß naturwissenschaftlich wenig gebildete Lehrer gut Naturwissenschaften lehren können, wenn sie Planungsmodelle übernehmen, die von Fachleuten entwickelt sind. Natürlich versagt eine solche Vorstellung vor der Praxis, und die Hoffnungen trogen. Der Verfasser (M.S.) hat Unterrichtsstunden gesehen, die von leidenschaftlichen Verfechtern der Konzeptorientierung gehalten wurden, in denen aber von dem Charme dieses Ansatzes nichts zu spüren war, weil diese Befürworter naturwissenschaftlich wenig gebildet waren, sich sicher wähnten, und zugleich einer Methodik folgten, die jeden übergreifenden Gedankenansatz bei sich – und schlimmer noch bei den Kindern – unterdrückt.

Ein gründliches Nachdenken über die Bedeutung des didaktischen Ansatzes der Konzeptorientierung sollte jedoch nicht ausgeschlossen bleiben, denn die Entwicklung stabiler und fruchtbarer Begriffe wie auch die Entwicklung von Methoden an Inhalten, die für die Wissenschaften und für das lernende Subjekt exem-

plarisches sind, bleiben fundamentale Aufgaben des Sachunterrichts im Sinne einer grundlegenden Bildung.

### **Beziehungsvolles Lernen und Verstehen in Phänomenkreisen**

Kay Spreckelsen hat den Gedanken der Bildung klarer und beständiger Begriffe des Verstehens und der Interpretation von Naturphänomenen modifiziert. In seinen Schriften der letzten Jahre tritt der Grundgedanke des *BEZIEHUNGSVOLLEN LERNENS* in einer Gestalt auf, die sich auf das *Entstehen* oder auf die *Genese* dieser Begriffe im Kinde konzentriert. Spreckelsen spricht von *VERSTEHEN IN PHÄNOMENKREISEN UND VOM WIEDERERKENNEN DES ÄHNLICHEN*.

Wir erkennen Züge, unveränderliche Größen, Eigenschaften, Funktionen und Verhaltensweisen, wenn wir sie irgendwie auf Vertrautes zurückführen und beziehen können. Wir bilden Begriffe nicht durch Abstraktion, sondern dadurch, daß wir *von Erscheinungen die Charakterzüge finden, die sie uns zugänglich machen, und daß wir in den Erscheinungen bestimmte uns schon bekannte Merkmale wiederfinden*, die ihnen gemeinsam sind. Offensichtlich in diesem Verständnis geht Spreckelsen davon aus, daß ausgesuchte, aber erscheinungsmäßig unterschiedliche Phänomene (*PHÄNOTYPISCH*) von den Kindern mit allen Sinnen erfahren werden müssen. Die Kinder können die entscheidenden Charakterzüge von Phänomenen wahrnehmen. Da den Erscheinungen jedoch dasselbe Funktionsprinzip zugrundeliegt, können sie als (*GENOTYPISCH*) gleich verstanden werden. Auf diese Weise werden zusammenhängende Erfahrungen als solche erkennbar und Phänomene einander zugeordnet.

Das bedeutet nicht, daß ungehemmte Sammellust im Phänomenbereich erzeugt wird. Vielmehr werden *Wissen und Verstehen in Beziehungszusammenhängen* gefördert. Wagenschein schreibt dazu: „*Verstehen heißt: Zusammenhänge entdecken. An die Stelle der ‚stückhaft verbissenen Sorgfalt‘ muß das ‚strukturelle Erfassen‘ treten.*“ Nur der Weg ist dieses Mal nicht von den Basisideen der Wissenschaften aus genommen. Die *Fähigkeit der Kinder, Äquivalenzen zu bilden und Vergleichbares als Verwandtes und Gleiches zu erkennen*, wird zum Ausgangspunkt des Verstehens in Phänomenkreisen, denn „*Gleiches wird nur durch Gleiches erkannt*“ und das Wiedererkennen des Gleichen in dem Anderen und Neuen vermittelt die Freude des Wiedererkennens – *„dasjenige kenne ich auch“* – und Genuß des Ordnenkönnens – *„ich kann es mir vertraut machen“* –.

Dieser Gedanke ist essentiell für die deutsche Naturwissenschaftsdidaktik. Martin Wagenschein schreibt: „*Ein staunenswertes Phänomen wird an ein vertrautes gebunden. Überall, wo so etwas geschieht, wird schon verstanden.*“ Verstehen bedeutet für ihn also Zurückführen eines „*Neuen auf Vertrautes*“ und zwar in dem Sinne, daß einzelne Phänomene miteinander verknüpft werden: das jeweils neuartige, seltsame, fremde mit einem schon *„verstandenen“* Phänomen.



Die kognitive Strukturtheorie bietet auch hier eine Aussage an. Sie spricht von der Fähigkeit des Kindes, mit zunehmendem Alter das Wissen kumulativ und konstruktiv aufzubauen, nachdem es zuvor empirisch und episodisch Erfahrungen sammelt. Genau hier aber liegt die Aufgabe des Unterrichts: er muß Erfahrungen in Episoden ermöglichen, in denen die Kinder Vergleichbares erleben können. In diesen Episoden und Erfahrungen treten Phänomene auf, die irgendwie miteinander zusammenhängen, eine gemeinsames Merkmal enthalten oder einem gemeinsamen Funktionsprinzip entsprechen. Die Episoden sind so beschaffen, daß sie den Kindern Äquivalenzbildungen ermöglichen. Natürlich werden die Kinder dazu ermutigt. Spreckelsen spricht in diesem Kontext dann von Phänomenkreisen, von einem geordneten Kanon von Erscheinungen mit gemeinsamen Kennzeichen, der die anschauliche und handlungsmäßige Grundlage für die Bildung naturwissenschaftlicher Begriffe zu den Phänomenen bildet. Martin Wagenschein, den Spreckelsen an den entscheidenden Stellen zitiert, hat einmal die naturwissenschaftliche Metapher vom *Einzelkristall des Verstehens* benutzt, um den kumulativen und konstruktiven Aufbau des physikalischen Verstehens und Wissens zu illustrieren.

Von Phänomenen, die Kindern zugänglich sind, und nicht von kognitiven Strukturen, deren Bedeutung postuliert wird, werden auf genetischem Wege über Vergleiche allmählich und vorsichtig Begriffe – kognitive Strukturen also – gebildet. In diesem Sinne betont Spreckelsen, daß Kinder *„zwar von ihrer Anschauung her argumentieren.“* Sie können aber in die dahinterliegende Ebene der Funktionsprinzipien eindringen. *„Es kommt hier zu einer Verschränkung von äußerlich Analogischem (PHÄNOTYPISCHE' ANALOGIEBILDUNG, ausgehend von Wahrgenommenem) mit vom Funktionsprinzip des Versuchs her Gedeutetem, gleichsam innerlich Analogischem (GENOTYPISCHE' ANALOGIEBILDUNG...).“* *„Entscheidend dabei ist, daß im Unterricht nicht primär auf die Klärung eines einzelnen Phänomens abgezielt wird, sondern daß eine Reihe (ein Kreis) von Phänomenen bereitgestellt und untersucht wird, deren Interpretationen sich gewissermaßen gegenseitig stützen und stabilisieren, da sie demselben Funktionsprinzip angehören, also ‚strukturell identisch‘ sind. Ein einzelnes Phänomen wird dann seitens des Schülers nicht verstanden durch Einlagerung in eine bei ihm bereits vorhandene geistige Struktur, sondern eine solche entsteht erst im Vergleichen mehrerer strukturell identischer Phänomene untereinander... Es ist dies der Vorgang einer geistigen ‚Einwurzelung‘, den Wagenschein – in Anlehnung an Simone Weil – als den von ihm verwendeten Begriff des ‚Ursprünglichen Verstehens‘ angesehen hat.“*

Die Klärung und das Verstehen von konkreten Einzelfällen geschieht durch Analogisieren. Die Kinder sollen daher

- konkrete Phänomene beobachten und untersuchen.

- andere Phänomene zum gleichen Funktionsprinzip, aber möglichst unterschiedlicher Erscheinungsweise vergleichen und behandeln („Phänomenkreis“).
- ermutigt werden, ihre eigenen Vergleiche und Analogien durchzuführen oder vorzustellen. Hierbei muß behutsam vom Phänotypischen zum Genotypischen geschritten werden.
- möglichst vielfältige Gelegenheiten zum eigenen Experimentieren erhalten.
- die Ergänzungen zum Experimentieren: die ikonische und symbolische Darstellung erlernen (Sachtexte und Zeichnungen).

Maßgeblich hat sich Kay Spreckelsen an den Reformbemühungen zum Sachunterricht nach der Wende in den neuen Bundesländern beteiligt, und segensreich auch für Wissenschaftler in den neuen Bundesländern gewirkt. Dasselbe gilt auch für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Zusammenhang mit den Bemühungen der *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts*. Beachtenswert erscheinen auch seine Anstrengungen, in Deutschland Theorie und Praxis der Lernwerkstätten aktiv mitzugestalten und zu ihrer Verbreitung beizutragen. So sind Veröffentlichungen und Forschungsberichte gerade in diesem Tätigkeitsfeld entstanden, die zeigen, daß Studierende an didaktischen Forschungsprozessen aktiv und erfolgreich partizipieren können.

In Gesprächen und Begegnungen findet man in ihm einen aufmerksamen, für die Aussagen seines Gegenübers offenen Zuhörer, was nicht ausschließt, daß man in ihm auch einen Widerpart in der Sache erfahren kann. Dennoch versetzt er sich bei Meinungsverschiedenheiten bereitwillig in die Gedanken seiner Gesprächspartner hinein und leistet im Dialog ein Klima offener Auseinandersetzung, das die Arbeit mit ihm so erfreulich und wissenschaftlich ertragreich macht. In Diskussionen zeigt er sich auch als ein Teilnehmer, dem es in sachlicher und humorvoller Weise zugleich gelingt, spannungsgeladene Situationen zu entkrampfen und das Gespräch zum Fortschritt zu bringen. Man kann von einem Kollegen sprechen, der in der Sache hart sein kann, Personen gegenüber aber liebenswürdig und zuwendungsbereit ist.

Sein Engagement für die Didaktik des Sachunterrichts hat dieses Fach als unverzichtbares Konstitutivum der Lehrerausbildung für die Grundschule herausgestellt und die didaktische Forschungslandschaft in Deutschland vielfältiger, fruchtbarer und reicher gemacht.

Anläßlich seines fünfundsiebzehnten Geburtstages sei ihm an dieser Stelle für sein Wirken und für die Fortschritte gedankt, die die Didaktik des Sachunterrichts durch ihn erfahren hat.

*ER IST MIT DEN BESTEN GLÜCKWÜNSCHEN FÜR SICH  
UND FÜR SEINE LIEBEN BEDACHT.*

*Essen, im Januar 1999*

*Michael Soostmeyer*

## Neu entdeckte Liebe: Sachunterricht

### Ansprache von Walter Köhnlein bei der Festveranstaltung anlässlich des 75. Geburtstages von Professor Wolfgang Biester<sup>1</sup>

Ich freue mich besonders, daß die heutige Feier in den Räumen der *Abteilung Didaktik des Sachunterrichts* stattfinden kann. Denn diese Abteilung im Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe verkörpert in gewisser Weise „*die Schule Wolfgang Biesters*“. Hier werden seine Erkenntnisse und Impulse in neue Forschungsprojekte einbezogen und sicherlich auch in die Lehre, an der er sich ja selbst noch beteiligt. Ich denke, man muß sich wohlfühlen in einem Bereich, lieber Herr Biester, in dem nun schon die „wissenschaftlichen Enkelinnen“ die Erkenntnisse weitertreiben.

Herr Biester war zuerst Technikdidaktiker. Das war seine Aufgabe. In Wirklichkeit aber war er schon immer Pädagoge; es ging ihm nicht allein um Technikdidaktik, so wichtig diese ist, und wenn man seine Publikationen ansieht, dann erkennt man, was Biester als Didaktiker geleistet hat. Aber das genügte ihm nicht: Es ging ihm immer um die *pädagogische Dimension der Technik*, d.h. um den Beitrag des Faches zur Erziehung und Bildung junger Menschen.

Am Anfang der Laufbahn des jungen Wissenschaftlers war da ein verehrter, respektvoll geachteter Mentor: Carl Schietzel. Auch er war ein Pädagoge aus Leidenschaft, der in der Technik einen Weg sah, Denken und Handeln so zu verbinden, daß die Kinder am Ende nicht nur auf Produkte aus gemeinsamer Arbeit blicken konnten, sondern auch auf ihren eigenen Zuwachs an Verstehen und Kompetenz.

Wer nicht nur erkannt hat, daß Technik in unserer Kultur zur Bildung gehört und in einer Bildungstheorie reflektiert werden muß, sondern daß – darüber hinaus – das Hineinfinden in technisches Denken ein Weg des Sich-Bildens ist, wird nach dem *Entstehen* und möglichen Wegen solchen Denkens fragen. Und sein Blick richtet sich auf die Kinder. Er gewinnt die pädagogische Perspektive, er denkt nicht nur an die Sache, sondern er denkt *mit den Kindern an die Sache*. Der Pädagoge muß die ihm anvertraute Sache neu sehen: aus der Perspektive der Kinder. Und als forschender Lehrer muß er nach dem Anfang und nach dem Ziel der Wege in dieses bedeutsame Wirklichkeitsfeld fragen.

Wolfgang Biester ist ein solcher Pädagoge. Er will Kindern helfen, ein Wissen und Können aufzubauen, das auf tragfähige Vorstellungen gegründet ist. Das ist eine Arbeit, die unten beginnt, bei den Kleinen im Kindergarten schon und dann in der Grundschule.

---

<sup>1</sup> Die Festveranstaltung fand am 5. Februar 1999 in der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts im Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster statt.

Es mag sein, daß dies ein erster Ansatzpunkt der Liebe Wolfgang Biesters zum Sachunterricht ist: *die Nähe zu den Kindern, deren Denken und Suchen nach Weltverstehen ihn fasziniert.*

Ein Lehrer- und Wissenschaftlerleben lang hat Wolfgang Biester Kinder beobachtet, vor allem in ihren explorativen und herstellenden Handlungen. Nachahmung erscheint als die genetisch früheste Lernform. Dann wollen Kinder ein bestimmtes Ergebnis, wenn sie zum Beispiel eine Sandburg bauen, eine Puppenwohnung einrichten und beleuchten, eine Laterne basteln.

Herstellendes Handeln erfolgt zuerst spontan durch Ausprobieren; aber zu den Handlungen gehören immer auch Wahrnehmungen von Eigenschaften und Wirkungen, von Zeit- und Arbeitsaufwand. Durch sinnlich vermittelte Eindrücke (visuelle, taktile, akustische ...) gewinnen Kinder Vorstellungen und einen „Fundus, aus dem das Denken seine Entwürfe und Erklärungsversuche gestaltet“ (1993a, S. 5).

Im *Sachunterricht* geht es Wolfgang Biester zuerst um ein durch eigene Handlungserfahrungen fundiertes lebenspraktisches Können und Wissen. Diese primäre „Zielrichtung korrespondiert mit dem Wollen der Kinder und entspricht ihrem Tätigkeitsdrang von der frühen Kindheit an.“ Im Tun erwerben sie jene Vorstellungen, die dann ihre ersten Vermutungen und Spekulationen über Wirkungen, Ursachen und Zusammenhänge begründen. „Die zweite Zielrichtung, das deutende Erfassen der Welt, kommt also von den Kindern selbst in den Blick“ (1993 b, S. 44).

Weltdeutung und Reflexion erkennt Biester schon in ihrem ursprünglichen Denken. Das ist ein spannender Ansatz eines anthropologisch fundierten pädagogischen Programms, das von den spontanen Orientierungen der Kinder ausgeht und ihnen leitende Hilfe auf den Wegen der Welterkundung und in wichtige Felder der Kultur gibt.

Eines dieser Felder ist die *Technik*, und dem technischen Handeln und Denken gilt das Forschen und die Lehre Wolfgang Biesters in besonderer Intensität. An Beispielen aus der technischen Dimension des Sachunterrichts hat er gezeigt, wie aus Denken und Handeln das Wissen wächst; reflektiertes Wissen ist die Grundlage des Verstehens.<sup>2</sup>

Die Liebe Wolfgang Biesters zum Sachunterricht kann auch so erklärt werden: Sachunterricht ist auf Welterkundung aus. Nicht die Anhäufung lexikalischen Wissens steht im Vordergrund, sondern die *Wissenserzeugung durch Handlung und Reflexion*. Und dieser kognitive Kern kann in einem guten Unterricht eine

<sup>2</sup> Damit ist zugleich gesagt, daß Wolfgang Biester einen Fundus in einer der Bezugswissenschaften des Sachunterrichts hat. Heute ist das in unserer Profession nicht mehr selbstverständlich. Könnte es sein, daß die Didaktik des Sachunterrichts als Disziplin gerade auch dort gefährdet ist, wo sie den einschlägigen Fachwissenschaften bedenkenlos den Rücken kehrt und dann nur zu leicht Opfer aller möglichen sinnbetreuenden Orientierungsempfehlungen und Moden wird?

künstlerische, ästhetische, jedenfalls aber schöpferische Einbettung haben. Beides ist das Feld Wolfgang Biesters: der künstlerisch gestaltende Zugriff auf die Wirklichkeit *und* ihre rationale Durchdringung. *Aisthesis*, die Erkenntnisfunktion der sinnlichen Wahrnehmung, *und* technisches Gestalten, die erkundende Rekonstruktion einfacher Maschinen *und* das Erkennen grundlegender Funktionsprinzipien, das alles gehört im Sachunterricht und bei Wolfgang Biester zusammen. Die ästhesiologischen Komponenten des Bildungsprozesses werden nicht abgedrängt, sondern bleiben bei der Sache.

Ich möchte noch einen anderen Punkt erwähnen, in dem wir erneut von Wolfgang Biester lernen sollten. Ich meine die *Funktion des Zeichnens für den Lernprozeß* und für die nachhaltige mentale Repräsentation des Gelernten. Zeichnen ist eine sinnennahe Form der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt, des Aufbaus von stimmigen Zusammenhängen, des Aufspürens von Fehlstellen in der Vorstellung. Die Zeichnung macht Vorstellungen der Kinder sichtbar; sie zeigt für einen je bestimmten Sachverhalt, wo das Kind steht und gibt damit Hinweise für pädagogische Hilfen (vgl. Köhnlein 1995a). Wolfgang Biester hat die Zeichnung als Medium qualitativer Unterrichtsforschung genutzt.

Heute wird landauf, landab von „Lernen mit allen Sinnen“ geschwärmt, meist ohne ernsthaften philosophischen, psychologischen oder physiologischen Hintergrund.<sup>3</sup> Unseren modernen Klassikern von Kerschensteiner bis Schietzel war der Kern des Gedankens selbstverständlich. Sie blieben aber nicht dabei stehen, sondern haben erkannt, daß es nicht auf den Eindruck, die Wahrnehmung allein ankommen kann. Notwendiger für das Lernen sind anspruchsvolle *sensomotorische Leistungen*, die zum Bau brauchbarer Gebilde führen. Kerschensteiner hat das u.a. an „technischen Arbeiten mit Konstruktionsforderungen“ realisiert (Starenkasten) und auch versucht, den Zeichenunterricht in diesem Sinne zu reformieren; bei Schietzel ging das bis zur Konstruktion eines Uhrenpendels (1968, S. 184 ff.). Biester hat solchen Leistungen die *Zeichnung* hinzugefügt, nicht als Konstruktionszeichnung (wie Schietzel in der 7. Volksschulklasse), sondern – für die Kinder der Grundschule – als *ikonische Repräsentation* stimmiger oder eben auch ergänzungsbedürftiger Vorstellungen.

Und noch ein letzter Punkt: Wolfgang Biester hat explizit die Frage nach der Distanz der *Mädchen* zur Technik gestellt und nach den entsprechenden Hindernissen. Die Didaktik steht in diesem Punkt etwas ratlos vor einem gesellschaftlichen Problem, denn „in unserer Gesellschaft sind Frauen und Männer in gleicher Weise für die Auswirkungen von Technik mitverantwortlich“ (1992, S. 164). Sicherlich steckt eine tiefe Weisheit in der Forderung, die Wagenschein für den koeukrativen Unterricht nennt: „Erst die Mädchen, dann die Jungen“ (1990, S.

---

<sup>3</sup> Das führt nicht selten zu Schwundformen didaktischer Möglichkeiten und der Herausforderung des Denkens der Kinder. Die reale Geschichte der Didaktik ist gelegentlich eine kankierende Verlustgeschichte ihrer selbst.

123), denn es ist eine Aufforderung zur Gründlichkeit, zur Offenheit für die Überlegungen der Kinder, zur Berücksichtigung von Lernschwierigkeiten und Lernhemmungen, die nicht in Dummheit ihre Ursachen haben, sondern – jedenfalls zum Teil – in Konventionen und verborgenen gesellschaftlichen Erwartungen.

Auch wenn wir über das komplizierte Wechselspiel zwischen Begabung und Lernmotivation in kulturellen Milieus noch zu wenig wissen, kann man doch sagen: Für die Gesellschaft und für die Persönlichkeitsentwicklung ist es wichtig, daß wir junge Menschen oder gar schon Kinder in ihren Bildungsprozessen und in ihrer intellektuellen Entwicklung nicht auf ihre vermeintlichen Geschlechterrollen fixieren, sondern vielfältige Angebote machen und die Zugänge offenhalten. Für den Pädagogen Wolfgang Biester (und seine „Schule“) ist das selbstverständlich und ich muß mich entschuldigen, wenn ich hier Eulen nach Athen trage; aber nicht alle Schulen liegen in Athen. So wissen wir aus den Untersuchungen von Frau Möller, daß es nicht unbedingt zum Selbstverständnis der Primarlehrerinnen gehört, sich mit Technik aktiv und mit Blick auf den Unterricht auseinanderzusetzen (Möller u.a. 1996, 1997).

Wird aber diese Aufgabe vernachlässigt, schreibt Wolfgang Biester, „so bleibt die Technik unreflektiert und außerhalb der Bildung. Über Nutzen und Schäden entscheiden weiterhin die Experten allein, und das heißt auch: Technik bleibt im wesentlichen eine Sache der Männer“ (1993b, S. 44).

Ich sehe diesen Hinweis in einer demokratischen Gesellschaft als zentrales Argument, Technik von Anfang an in den Bildungsprozeß – in die gleiche und gemeinsame Bildung für alle – aufzunehmen.

Vielleicht gibt es einen letzten Grund für Ihre Liebe zum Sachunterricht, lieber Herr Biester: Sie haben einmal gesagt, Sie fühlten sich wohl in der „geistigen Familie“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Ich darf Ihnen – lieber Herr Biester – heute unseren Dank für die Bereicherung, die wir durch Sie erfahren haben, auch im Namen unserer Gesellschaft aussprechen und den Wunsch für eine weitere gute Zusammenarbeit hinzufügen.

#### Literatur

- Biester, W.: Sachunterricht. Ideen, Modelle, Methoden. Materialien für die Unterrichtspraxis. Freiburg: Herder 1981
- Biester, W.: Dimensionen von "Allgemeinbildung" - eine persönliche Bilanz. In: Wittenbruch, W./Sorger, P. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Grundschule. Münster: Lit 1990, S. 131-134
- Biester, W. (Hrsg.): Denken über Natur und Technik. Zum Sachunterricht in der Grundschule: Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991
- Biester, W.: Technik im Sachunterricht: In: Arbeit und Technik in der Schule, 1992/11, S. 366-368 und 1992/12, S. 410-413

- Biester, W.: Mädchen und Technik. In: Lauterbach, R. u.a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992, S. 156-168
- Biester, W.: Umgehen und Erkennen: Formen des Handelns im Sachunterricht. In: tu, Zeitschrift für Technik im Unterricht, 1993a, H. 10, S. 44-47
- Biester, W.: Lebenspraktisches Können einüben und zum Weiterfragen und Denken anregen. In: Grundschule, 26(1993b)10, S. 44-47
- Köhnlein, W.: Ansatzpunkte des Verstehens. In: Möller, K. u.a.: Handeln und Denken im Sachunterricht. Festschrift zum 70. Geburtstag für Wolfgang Biester (=Veröffentlichungen der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts, Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bd. 1). Münster 1995a, S. 9-22
- Köhnlein, W.: Kindgemäßheit und Sachlichkeit. In: Möller, K. u.a.: Handeln und Denken im Sachunterricht. Festschrift zum 70. Geburtstag für Wolfgang Biester (=Veröffentlichungen der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bd. 1). Münster 1995b, S. 75-89
- Möller, K./Tenberge, C./Ziemann, U.: Technische Bildung im Sachunterricht. Eine qualitative Studie zur Ist-Situation an nordrhein-westfälischen Grundschulen (= Veröffentlichungen der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts, Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bd. 2). Münster 1996
- Möller, K./Tenberge, C./Ziemann, U.: Barrieren überwinden: Evaluation eines Pilotprojektes im Rahmen der Lehrerfortbildung zur technischen Bildung im Sachunterricht (= Veröffentlichungen der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts, Institut für Forschung und Lehre für die Primarstufe, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bd. 4). Münster 1997
- Schietzel, C.: Technik, Natur und exakte Wissenschaft. Teil I: Die Theorie. Hamburg und Braunschweig: Westermann 1968

## Berichte, Mitteilungen

### **Sitzung von Vertretern der KVFF und der Kultusministerien zum Thema „Lehrerausbildung“ am 06.11.1998 in Hannover**

Die GDSU ist Mitglied der KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften). An der Sitzung in Hannover nahm unser Vorsitzender Helmut Schreier teil. Hier eine leicht gekürzte Fassung des Protokolls, das Kollege Bernhard Muszynski, Universität Potsdam, geführt hat.

*„Generell kann dieses erste Treffen von KVFF-Vertretern mit solchen aus den Kultusministerien als ungewöhnlich erfolgreich und fruchtbar bezeichnet werden. Die Vermutung der Initiatoren dieser Zusammenkunft, daß die Anliegen der*

Hochschul-Fachdidaktiker mit den *Qualifikationsvorstellungen der Hauptabnehmer für Absolventen von Lehramtsstudien eine Schnittmenge bilden, hat sich als zutreffend erwiesen. So bestand von vornherein ein einheitliches Grundverständnis darüber, was Fachdidaktik sei, was sie zu leisten habe und insbesondere, was ihr konstitutiver Beitrag für eine professionsadäquate Lehrerausbildung ist. Darüber, daß die fachdidaktischen Forschungsaktivitäten nachhaltig gestärkt und ausgebaut werden müßten, bestand ebenso Einvernehmen wie über die Sorge um die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, das Ziel, mit Hilfe der Fachdidaktiken die Erste und die Zweite Ausbildungsphase stärker aufeinander zu beziehen sowie die Förderung der personellen Durchlässigkeit von Hochschule und Schule. Kurz: Soweit Themen besprochen wurden, die auch Gegenstand von KVFF-Erörterungen und Verlautbarungen gewesen sind, erfolgte dies in völliger Übereinstimmung, und die Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerien empfanden sich *expressis verbis* als natürliche Partner der Fachdidaktiken. Es zeigte sich, daß die Stellungnahmen der KVFF als durchaus hilfreich angesehen wurden.*

*Die von allen Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien aus der Perspektive ihres jeweiligen Landes gegebenen Zusammenfassungen über neue Entwicklungen und Initiativen in der Lehrerausbildung, jeweils mit Bezug auf Fachdidaktik, brachte interessante Einblicke in die vielfältige Lehrerbildungslandschaft im bundesdeutschen Kulturförderalismus. Es wurde immer wieder deutlich, daß der zunehmenden Marginalisierung der Lehrerausbildung an vielen Hochschulen und speziell dem Abbau der fachdidaktischen Anteilen entgegenzuwirken sei. In dieser Hinsicht scheinen sich die an einigen Hochschulen eingerichteten Lehrerbildungszentren durchaus zu bewähren. Die Doppelmitgliedschaft von Fachdidaktikern sowohl im angestammten Fach als auch im interdisziplinären Zentrum für fachdidaktische Forschung und Lehre scheint sich dabei als „Königsweg“ zur Vermeidung der Nachteile einer Einzelzuordnung herauszustellen.*

*Angesichts der Bedeutung von Abschlußprüfungen für curriculare Entscheidungen hat die Berücksichtigung der Fachdidaktik im Staatsexamen für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden eine besondere Bedeutung. Aus Niedersachsen wurde dazu ein besonders entschlossenes Vorgehen berichtet: In der jüngst erlassenen Prüfungsverordnung (15.04.1998) sind feste Umfangsvorgaben für fachdidaktische Studien als Voraussetzung der Zulassung zum Staatsexamen festgelegt worden, ...*

*Unter den vielen Diskussionspunkten ... erfuhren vor allem die folgenden vier eine vertiefte Behandlung:*

- *Die Möglichkeit für Absolventen von Lehramtsstudiengängen, außerhalb der Schule eine Beschäftigung zu finden, wurde zwar unterschiedlich eingeschätzt. Es bestand aber Übereinstimmung darin, daß ihre bereits jetzt nicht*



*schlechten Arbeitsmarktchancen wesentlich auf ihrer Vermittlungskompetenz beruht, die durch eine Stärkung der fachdidaktischen Ausbildungskomponenten weiter gefördert werden könne.*

- *Die Erste und Zweite Lehrerausbildungsphase müssten sinnvollerweise als zwei Abschnitte einer einheitlichen Berufsausbildung betrachtet werden. Bestehende Abschottungen müssten abgebaut werden, wozu die gegenseitige Öffnung und Anerkennung von Veranstaltungen ebenso beitragen könnten wie die Einrichtung gemischt besetzter Gremien (s. hierzu z.B. § 52 des Hessischen Hochschulgesetzes, das das Zusammenwirken von Wissenschaftlern, Seminarleitern, Lehrern, Schülern und Vertretern der Fort- und Weiterbildung vorsieht). Ebenfalls in diesem Sinne ist der Vorschlag, Hochschul-Fachdidaktiker in die Zweite Staatsprüfung miteinzubeziehen.*
- *Recht breit diskutiert wurden verschiedene Aspekte des Verhältnisses von Hochschule zu Schule. Unter dem Gesichtspunkt eines wünschenswerten (zeitweisen) personellen Austausches wurde mehr dienstrechtliche Phantasie eingefordert; ein breites Angebot der Abordnung von Lehrkräften an die Hochschule zur wissenschaftlichen Qualifikation (Dissertation, Habilitation) wurde allgemein für wünschenswert gehalten; eine kurze Kontroverse über die Forschungsstandards der universitären Fachdidaktik mündete schließlich in einen Konsens darüber, daß Schulpraktiker oftmals eigene und recht fruchtbare Forschungszugänge hätten, die den fachdidaktischen Wissenschaftsbetrieb an den Hochschulen durchaus anregen könnten.*
- *Hinsichtlich der verstärkten Nutzung fachdidaktischer Kompetenzen durch Bildungseinrichtungen und die Bildungsadministration bestand Einigkeit darüber, daß fallweise ein recht reger Transfer in die Lehrerfortbildung, in die Lehrplanentwicklung und -evaluation sowie in die Revision von Lehramtsstudienordnungen stattfindet. Zusätzliche Initiativen seitens der Fachdidaktiken seien sehr erwünscht, eine Aufnahme in die Internet-Präsentationen verschiedener Länder-Bildungsressorts wurde ausdrücklich angeboten.*

*Alle Anwesenden vereinbarten, etwa in Jahresfrist wieder zu einer derartigen Konferenz zusammenzukommen.“*

## Jahrestagung 1999 in Bielefeld

### Einladung zur Mitgliederversammlung

Für Freitag, den 12. März 1999, 17.00 – 20.00 Uhr, lädt der Vorstand alle Mitglieder der GDSU zur Mitgliederversammlung in Bielefeld ein.

Tagungsort: Universität Bielefeld, Hörsaal 12.

Gäste können ohne Stimmrecht an den Beratungen teilnehmen.

### Der Vorstand schlägt folgende *Tagesordnung* vor:

- TOP 1: Eröffnung und Beschluß der Tagesordnung
- TOP 2: Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung vom 13.03.98
- TOP 3: Rechenschaftsbericht des Vorstandes
  - a) Vorsitzender
  - b) Geschäftsführer
- TOP 4: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 5: Entlastung des Vorstandes
- TOP 6: Berichte aus den Arbeitsgruppen und Kommissionen
- TOP 7: Wahl des Vorstandes
- TOP 8: Wahl der Kassenprüfer
- TOP 9: GDSU-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Didaktik des Sachunterrichts – Vergabeordnung
- TOP 10: Anträge
- TOP 11: Gespräch über Ort, Thematik und Termin der Jahrestagung 2000
- TOP 12: Verschiedenes

### Hinweise:

Das Protokoll der Mitgliederversammlung 1998 wurde den Mitgliedern der GDSU mit dem GDSU Info, August 1998, Heft 10, S. 19 - 21, zugesandt.

Anträge zu TOP 10 und Änderungsvorschläge zu TOP 9 müssen beim Geschäftsführer der GDSU bis Donnerstag, den 11. März 1999, 18.00 Uhr, schriftlich eingehen.

Der Vorstand legt der Mitgliederversammlung den folgenden Entwurf einer Ordnung für die Vergabe eines GDSU-Preises zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Didaktik des Sachunterrichts vor (siehe TOP 9).

**GDSU-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses  
in der Didaktik des Sachunterrichts - Vergabeordnung -  
(Entwurf: Januar 1999)**

**§ 1**

Der GDSU-Preis wird für eine besonders herausragende Dissertation oder Habilitationsschrift in der Didaktik des Sachunterrichts verliehen. Das zugehörige akademische Qualifikationsverfahren muß abgeschlossen sein.

**§ 2**

Der GDSU-Preis besteht aus einer Urkunde und einem Geldbetrag. Der Vorstand der GDSU setzt den Betrag der Höhe nach fest.

**§3**

Vorschläge für die Verleihung des GDSU-Preises kann jedes GDSU-Mitglied bis zum 01. Oktober eines Jahres an den Vorstand richten. Darüber hinaus kann der Vorstand Vorschläge für Preisträgerinnen/Preisträger einholen. Eine Selbstbewerbung ist nicht zulässig.

Vorschläge zur Preisverleihung müssen ausführlich begründet sein. Weiterhin beizufügen sind:

- Name und Anschrift der/des Vorgeschlagenen,
- eine beglaubigte Fotokopie der Urkunde aus dem Qualifikationsverfahren,
- zwei Exemplare der Qualifikationsarbeit,
- eine Erklärung der/des Vorgeschlagenen, daß sie/er mit dem Vorschlag einverstanden ist und daß diese Qualifikationsarbeit noch für keine andere Preisverleihung – auch nicht in früheren Verfahren zum GDSU-Preis – vorgeschlagen worden ist.

**§4**

Über die Verleihung des Preises entscheidet der Vorstand auf der Grundlage von mindestens zwei unabhängigen Gutachten. Davon darf höchstens eines von einer Autorin/einem Autor stammen, die/der auch im Qualifikationsverfahren ein Gutachten abgegeben hat. Vorstandsmitglieder, die über eine vorgeschlagene Kandidatin/einen vorgeschlagenen Kandidaten im Qualifikationsverfahren ein Gutachten abgegeben haben, sind von der Abstimmung ausgeschlossen.

**§5**

Die Verleihung ist nicht an einen bestimmten Termin gebunden, sollte aber möglichst in Verbindung mit der Jahrestagung der GDSU erfolgen.

Die Preisträgerin/der Preisträger kann aufgefordert werden, aus der ausgezeichneten Arbeit zu referieren.

**§6**

Alle sich in konkreten Fällen ergebenden Angelegenheiten, die diese Ordnung nicht regelt, werden vom Vorstand endgültig entschieden. Abstimmungsergebnis-

se werden nicht veröffentlicht. Ein zur Verleihung des GDSU-Preises gefaßter Beschluß ist nicht anfechtbar.

(Verabschiedet von der Mitgliederversammlung der GDSU am ..... in .....)

### **Anschriften des Vorstandes**

- |  |  |
|--|--|
| Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Schreier (1. Vorsitzender)<br>Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft,<br>Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg<br><i>privat: Horandstieg 36B, 22559 Hamburg</i>         | ☎ 040/4123 4743<br>Fax: 040/4123 2112<br><br>☎ 040/811 289<br>Fax: 040/817 323 |
| HD Dr. Irene Frohne (2. Vorsitzende, kommissarisch)<br>Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik<br>Postfach 601553, 14415 Potsdam<br><i>privat: Magnus-Zeller-Ring 28, 14548 Caputh</i> | ☎ 0331/977 2494<br>Fax: 0331/977 2199<br><br>☎ 033209/70 087                   |
| Prof. Dr. Diethard Cech (Geschäftsführer, kommissarisch)<br>Hochschule Vechta, IFD, Sachunterricht,<br>Postfach 15 53, 49364 Vechta<br><i>privat: F.-Oberborbeck-Str. 27, 49377 Vechta</i>           | ☎ 04441/859 198<br>Fax: 04441/ 15 444<br><br>☎ 04441/81 701                    |
| Prof. Dr. Gerhard Löffler (kooptiert)<br>Universität Bielefeld, Didaktik der Physik<br>Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld<br><i>privat: Winterbrinkst.41, 33699 Bielefeld</i>                        | ☎ 0521/106 6131<br>Fax: 0521/106 2961<br><br>☎ 05202/447                       |

**Impressum: GDSU Info**

**Herausgeber:** Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU)  
Geschäftsstelle: Prof. Dr. Diethard Cech, Hochschule Vechta  
Bankverbindung: Postbank Hamburg  
Konto Nr. 771943-205, BLZ 200 100 20

**Vorsitzender:** Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Schreier, Universität Hamburg  
**Redaktion:** Prof. Dr. Diethard Cech, Hochschule Vechta

Die Verantwortung für den Inhalt der einzelnen Beiträge in diesem GDSU Info liegt bei der Redaktion bzw. bei den genannten Autorinnen und Autoren.