



GDSU - INFO

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V.

Februar 2001, Heft 18

Inhalt

GDSU aktuell	2
Mitgliederversammlung 2001 in Lüneburg	3
Perspektivrahmen Sachunterricht	4
Vorbemerkungen	4
Fünf Perspektiven für den Sachunterricht	5
Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften	16
Fachdidaktik als zentrales Element von Praxisanteilen der universitären Lehrerbildung	16
Gemeinsame Sitzung der KVFF mit Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien am 10. November 2000	20
Berichte, Mitteilungen	24
International Conference on Primary School Science and Mathematics Education	24
Fachtagung „Kinderbücher als Medium zum Philosophieren“	25
Anschriften des Vorstandes	28
Impressum	28

GDSU aktuell

Jahrestagung 2001: Doktorandenkolloquium mit neuem Termin

Bitte beachten: Das Doktorandenkolloquium im Rahmen des Forums der Kommission „Nachwuchsförderung/Forschung“ findet bereits vor der offiziellen Eröffnung der Jahrestagung 2001 statt: Donnerstag, 08.03.01, 9.00-12.30 h.

Mitgliederverzeichnis

Mit diesem Info erhalten Sie das neue Mitgliederverzeichnis (Stand 31. Januar 2001). Bitte teilen Sie dem Geschäftsführer notwendige Änderungen für das nächste Mitgliederverzeichnis mit. Nutzen Sie dazu bitte den Vordruck „Änderungsanzeige“ (Kopiervorlage) auf der vorletzten Seite des Verzeichnisses.

Mitgliederversammlung 2001 in Lüneburg

Einladung zur Mitgliederversammlung

Für Freitag, den 09. März 2001, 17.00 – 20.30 Uhr, lädt der Vorstand alle Mitglieder der GDSU zur Mitgliederversammlung in Lüneburg ein.

Tagungsort: Universität Lüneburg, Hörsaal 3

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 2000
- TOP 3: Ernennung eines Ehrenmitgliedes
- TOP 4: Rechenschaftsbericht des Vorstandes
 - a) Vorsitzender
 - b) Geschäftsführer
- TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 6: Berichte aus den Arbeitsgruppen und Kommissionen
- TOP 7: Entlastung des Vorstandes
- TOP 8: Wahl des Vorstandes 2001-2003
- TOP 9: Wahl der Kassenprüfer 2001-2003
- TOP 10: Mitgliederbeiträge ab 2002 (in Euro)
- TOP 11: Satzungsänderung
- TOP 12: Anträge
- TOP 13: Gespräch über Ort, Thematik und Termin der Jahrestagung 2002
- TOP 14: Verschiedenes

Das Protokoll der Mitgliederversammlung am 10. März 2000 ist im GDSU-Info Juli 2000, Heft 16, S. 19-21, enthalten und allen Mitgliedern zugesandt.

Anträge zu TOP 12 müssen bis Donnerstag, 08.03.2001, 18 Uhr, beim Geschäftsführer der GDSU schriftlich eingehen.

Beratungsunterlage zu TOP 10:

Der Vorstand schlägt die folgenden Mitgliederbeiträge ab 2002 in Euro vor:

Beitrag W (alte Bundesländer): 40 Euro	Studentischer Beitrag: 16 Euro
Beitrag O (neue Bundesländer): 32 Euro	Beitrag Institutionen: 80 Euro

Beratungsunterlage zu TOP 11:

Der Vorstand schlägt die folgende Satzungsänderung in § 6 vor:

6.5. (neu): Der Vorstand kann bis zu zwei Mitglieder für bestimmte Aufgaben in den Vorstand kooptieren. Die kooptierten Mitglieder sind bei Angelegenheiten, die ihre Aufgaben betreffen, stimmberechtigt.

Die Absätze 6.5. - 6.8. (alt) bleiben unverändert als 6.6 - 6.9. (neu) erhalten.

Perspektivrahmen Sachunterricht

Vorbemerkungen

Aus pädagogischer wie aus didaktischer Perspektive hat Grundschule einerseits die Aufgabe, Voraussetzungen für späteres Lernen zu schaffen; andererseits hilft sie Grundschulern dabei, sich in ihrer gegenwärtigen Welt zurechtzufinden, diese zu verstehen und zu gestalten. Inhalte und Verfahren des Unterrichts orientieren sich deshalb zugleich an gegenwärtigen wie an künftigen Bedürfnissen und Ansprüchen, an lebensweltlichen und an wissenschaftsbezogenen Fragen.

Die Aufgabenbereiche des Sachunterrichts, die im vorliegenden Papier als Perspektiven bezeichnet werden, konstituieren sich in Bezug auf Inhalte und Verfahren einerseits aus dem Blickwinkel des Kindes, wozu zum Beispiel Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse von Kindern im Hinblick auf den jeweiligen Gegenstandsbereich gehören, andererseits als Perspektiven auf die Wissenschaften und das kulturell bedeutsame Wissen, wozu zum Beispiel auch die Vorbereitung späteren fachlichen Lernens durch die Erarbeitung grundlegender Wissensbestände und elementarer Verfahren gehört. Ein Kerncurriculum für den Sachunterricht muß – bei vorhandenen Freiräumen für situatives und individuelles Lernen – in allen fünf Perspektiven des Perspektivrahmens anschlussfähiges inhalts- wie methodenbezogenes Wissen vermitteln. Damit ist Sachunterricht ein zugleich bildungs- als auch übergangsrelevantes Fach.

Wegen der Fülle der inhaltlichen Bezüge im Sachunterricht sind die Kriterien der Exemplarität, Ergiebigkeit und Zugänglichkeit bei der Bestimmung konkreter Themen von besonderer Bedeutung. So kann zum Beispiel der elementare Inhalt „Veränderung von Arbeit durch Technisierung“ am Beispiel der Brotherstellung, Papierherstellung oder des Hausbaus erarbeitet werden. Exemplarität beugt der potentiellen Stofffülle vor; auf diese Weise kann eine angemessene Wissensqualität erreicht werden.

Neben dem Aufbau grundlegenden inhaltlichen Wissens geht es im Sachunterricht auch um das Erarbeiten elementarer Methoden, wie zum Beispiel um das Beobachten, Experimentieren, Konstruieren und Beschaffen von Informationen. Die entsprechenden verfahrensorientierten Ziele sind mit inhaltlichen Zielen zu verknüpfen, um Stofffülle zu vermeiden und sinnbezogenes Lernen zu ermöglichen.

Die Aufgliederung des Perspektivrahmens in fünf Perspektivbereiche stellt sicher, dass alle Wissenschaftsbereiche der späteren Sachfächer, die kulturell besonders bedeutsam sind, angemessen berücksichtigt werden. Aufgabe des Unterrichts ist es, die den Perspektiven zugeordneten inhaltlichen Themen und Methoden sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge

erfassbar zu machen und damit auch Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen. Beispiele für Vernetzungen sind bei jeder Perspektive aufgelistet.

Dem Bereich der Medien ist keine besondere Perspektive zugeordnet, da es sich hierbei um eine Aufgabe handelt, die den gesamten Perspektivrahmen betrifft.

Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, daß Grundschulkindern in Bezug auf ihre Lernfähigkeit in der Tradition der Piagetschen Theorie häufig unterschätzt wurden. Sachunterricht darf Grundschulkindern nicht unterfordern; er muß inhaltlich und methodisch anspruchsvoll gestaltet sein, um Lernfähigkeit und Lernbereitschaft bereits im frühen Alter zu nutzen. Lern- und Denkbedingungen von Grundschulkindern sind dabei zu berücksichtigen.

Obwohl Sachunterricht eng mit Sprachbildung verknüpft ist, kann Sachunterricht nicht im Sprachunterricht aufgehoben werden. Den Mittelpunkt des Sachunterrichts bilden Inhalte aus den fünf Perspektivbereichen des Sachunterrichts – die Sprache unterstützt die Aneignung der Inhalte durch Kommunikation und Repräsentation.

Um alle fünf Perspektivbereiche im Sachunterricht angemessen erarbeiten zu können, benötigen Sachunterrichtslehrer Kompetenzen in allen fünf Perspektivbereichen. Es bedarf einer gemeinsamen Anstrengung von Aus- und Fortbildungseinrichtungen, um eine solche breit gefächerte Kompetenz sicherzustellen.

Fünf Perspektiven für den Sachunterricht

I.

Sozial- und kulturwissenschaftliches Lernen

im Spannungsfeld zwischen

der Erfahrung des Zusammenlebens
der Menschen, die Kindern
zugänglich ist

den inhaltlichen und methodischen
Angeboten aus der Perspektive der
Sozial- und Kulturwissenschaften

Menschen leben in der Gesellschaft zusammen. Sie gestalten ihr Leben unter verschiedenen politischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen, physischen und ethnischen Voraussetzungen. Dabei haben alle Menschen gemeinsame und auch unterschiedliche Möglichkeiten und Interessen, Lebensstile und Deutungsmuster. Differenzen unter den Menschen sind etwas Selbstverständliches. Mit solchen Unterschieden konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen, ist eine Herausforderung zur Orientierung im Umgang mit sich selbst und im Verhältnis zu anderen Menschen.

Um diese Zusammenhänge zu verstehen, richtet sich sinn- und lebensorientiertes Lernen der Kinder auf

- die Entwicklung einer sozialen Kultur des Lebens und Arbeitens;
- die Wahrnehmung und Nutzung von Verschiedenheit;
- das Erkennen von Interessenlagen und Vertreten eigener Interessen;
- verantwortliches Handeln in sozialen und politischen Bezügen;
- Erfassen kultureller (auch medialer) Rekonstruktion von Wirklichkeit;

(Auswahlaspekte für Inhalt und Methoden können in Abhängigkeit von der gegebenen Situation im Unterricht sein:

- Interessen, Bedürfnisse, Probleme der Kinder;
- Anschlußfähigkeit für weiteres Lernen;
- Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki);
- Aktualität in der öffentlichen Diskussion;
- reale Handlungsmöglichkeiten der Kinder zur Gestaltung ihres eigenen Lebens und Lernens.)

Inhaltsbezogene Beispiele

- Politisch-soziale Probleme, in die die Kinder selbst eingebunden sind (Rechte von Kindern, Arbeit und Umwelt, Familie als Institution);
- Menschenrechte;
- Ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens (ethische, demokratische Prinzipien wie Verantwortung, Gerechtigkeit);
- Religionen, Bräuche, Lebensweisen;
- Konflikte/Kompromisse (Krieg und Frieden, Arbeitslosigkeit, Ausländerfeindlichkeit, Drogenmissbrauch – Folgewirkungen u.a.);
- Institutionen und öffentliche Räume (gesellschaftliche Institution Schule einschl. ihrer ökologischen Aspekte u.a.);
- „Eine Welt“ – Weltbevölkerung;
- Konsum;
- Kulturelle und physische Verschiedenheit (auch der Geschlechter u.a.);

...

Verfahrensbezogene Beispiele

- Partizipation üben;
- Argumentieren lernen;
- Informationen sammeln;
- Meinungen aushandeln;
- Erkundungen einholen;
- Dokumentieren;
- Fallbeispiele darlegen;

...

Vernetzungsbeispiel

Das Thema „Arbeit und Umwelt“ umfasst neben der Umweltperspektive („Umweltverträglichkeit“, „Verkehrstechnische Lösungen“, „Ökologisierung der Schule“) die sozialpolitische („Interessenkonflikte“, „Zusammenhänge von Armut und Reichtum“, „Arbeit und Arbeitslosigkeit“), die technische („Entwicklung von technischen Arbeitsabläufen“, „Einfluss von technischen Erfindungen“), die historische („Wege des Gewordenseins“, „Zusammenhang zwischen Arbeits- und Lebensbedingungen in früheren Zeiten“) und die raumbezogene Perspektive („Produktion und Dienstleistung am Ort“, „Wege für Zulieferung und Handel“).

II.

Raumbezogenes Lernen im Spannungsfeld zwischen

den räumlichen Gegebenheiten,
die von Kindern erfahren werden

den inhaltlichen und methodischen
Angeboten aus der Perspektive der
Raumwissenschaften

Raum ist eine Grunddimension der Erfahrung. Menschen erfahren Räume zunächst als Gegebenheiten. Sie erkunden Räume und orientieren sich in ihnen. Die raumwissenschaftliche Perspektive trägt dazu bei, Räume als geschaffen, veränderbar, gestaltbar und nutzbar zu verstehen und Verantwortung für die Erhaltung, Pflege und Veränderung von Räumen anzubahnen.

In der Grundschule soll durch Grundlegung folgender Einsichten und Fähigkeiten ein kompetenter Umgang mit der Dimension „Raum“ angebahnt werden:

- Räume bilden für Menschen individuelle und soziale Handlungsrahmen;
- in Räumen wirken naturgegebene Faktoren, laufen naturgegebene Prozesse ab (Ökosysteme);
- Menschen nehmen Räume unterschiedlich wahr;
- Menschen sind für die Gestaltung und Veränderung von Räumen verantwortlich;
- Menschen leben in Räumen, die sie nach ihren Entscheidungen – geleitet von Bedürfnissen und Werthaltungen, Möglichkeiten und Fähigkeiten – nutzen und gestalten, dabei bewußt bewahren oder auch zerstören, deren kulturelle Gestaltung von vielen Generationen in der Vergangenheit geformt wurde und deren heutiges Aussehen davon beeinflusst oder geprägt ist, über deren Gestaltung und Nutzung oft unterschiedliche Meinungen bestehen;

- Menschen bewegen sich in Räumen, tauschen Rohstoffe und Produkte aus (Handelsbeziehungen). Dazu schaffen sie verbindende Verkehrswege für unterschiedliche Verkehrsträger;
- Menschen orientieren sich in Räumen an auffallenden Gegebenheiten, nach Entfernungen und Himmelsrichtungen. Sie nutzen dazu Beobachtungen, Skizzen und Karten, Luftbilder und Satellitenaufnahmen. Sie gliedern dazu Räume nach Erscheinungsbild und Aufgaben.

Inhaltsbezogene Beispiele

- Schule und Schulwege;
- Dorf/Stadtteil, Stadt;
- Wohnen und Wohnumgebung hier und anderswo;
- Arbeitsplätze/Arbeitsstätten;
- Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen;
- Dienstleistungseinrichtungen;
- Freizeiteinrichtungen in der Umgebung;
- Typische Gegebenheiten der Region;
- Bundesland, Deutschland, Europa, Welt im Überblick;
- Wettererscheinungen, Wetterbeobachtung;
- Wasser, Boden, Luft: Kreisläufe, Nutzung, Schutz;
- Gestaltung, Gefährdung und Schutz des Lebensraumes von Menschen, Tieren und Pflanzen;

...

Verfahrensbezogene Beispiele

- Wege- und Lageskizzen anlegen;
- Wege beschreiben;
- raumbezogene Phänomene beobachten und beschreiben;
- Modelle im Sandkasten bauen;
- Skizzen und Karten lesen, anfertigen, auswerten, für Planungen nutzen;
- Umgang mit Luftbildern üben;
- Orientierungshilfen nutzen (Kompass);
- Himmelsrichtungen bestimmen;
- Entfernungen mit Hilfe einfacher Verfahren in der Natur (Vergleichen, Schätzen) und des Maßstabs aus einer Karte ermitteln;
- Informationen sammeln, bewerten, auswerten, darstellen;
- Erkundungen, Interviews vorbereiten, durchführen, auswerten, darstellen;
- Fragen an Quellen, Zeitzeugen, Fachleute formulieren;
- Geräte (Fernglas, Thermometer, Mikroskop) einsetzen und handhaben;
- Experimente planen, durchführen, auswerten, dokumentieren;
- Recherchen im Internet durchführen;

- virtuelle Räume als Medium der Information, Kommunikation und Zusammenarbeit nutzen;
- einfache Himmelsbeobachtungen durchführen und bewerten (Tagbogen der Sonne, Mondphasen, zirkumpolare Sternbilder);

...

Vernetzungsbeispiel

Das Thema „Wohnen und Wohnumgebung hier und anderswo“ ist mit der historischen Perspektive („Wie haben die Menschen an unserem Ort in früheren Zeiten gewohnt?“), mit der technischen („Ein Fachwerkhaus wird gebaut“, „Ein Dach wird mit Dachpfannen, mit Reet gedeckt“, „Wasserleitungen“), der naturwissenschaftlichen („Eigenschaften von Baumaterial“, „Weshalb Isolationsmaterial beim Hausbau?“) der sozialwissenschaftlichen („Verschiedene Siedlungsformen deuten auf verschiedene Lebensweisen“) und der kulturwissenschaftlichen Perspektive („Verschiedene Baustile“, „Verschiedene Wohnungseinrichtungen“) vernetzt.

III.

Naturbezogenes Lernen im Spannungsfeld zwischen

der Einsicht in Naturgegebenheiten,
die Kindern naheliegt

den inhaltlichen und methodischen
Angeboten aus der Perspektive der
Naturwissenschaften

Die gegenwärtige Umwelt ist durch die Naturwissenschaften und ihre Erkenntnisweise geprägt. Kinder erfahren Natur auf unterschiedliche Weise und nehmen Naturphänomene wahr. Durch Naturerlebnisse und durch Erschließen einfacher biologischer, chemischer und physikalischer Zusammenhänge können Naturphänomene gedeutet und kann Verantwortung im Umgang mit der Natur angebahnt werden.

„Erschließen“ bedeutet in diesem Zusammenhang:

- Kennzeichen des Lebendigen auf elementarer Ebene beschreiben;
- Stoffeigenschaften untersuchen und Stoffumwandlungen deuten;
- Erscheinungen im Hinblick auf biologische und physikalische Regelmäßigkeiten untersuchen;
- die Verfahrensbestimmtheit des Wissenserwerbs erkennen.

Inhaltsbezogene Beispiele

- Namen und Erscheinung von Pflanzen und Tieren;
- Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Pflanzen und Tieren;
- Lebensräume und Artenvielfalt;
- Mensch und Umwelt;
- Umweltgefährdung und Umweltschutz;
- die Erde, Sonne, Mond und Sterne;
- Eigenschaften von Stoffen;
- Schall und Schallübertragung;
- Licht und Farbe;
- Wirkungen der Wärme;
- Schmelzen und Erstarren;
- Verbrennungsprozesse;
- Sauerstoff und Atmung;
- beständige und unbeständige Stoffe;
- Nutzung von Elektrizität;
- Naturkräfte Wind und Wasser;
- Wetter;
- Mein Körper;
- Gesundheit;
- Gesunde Ernährung;

...

Verfahrensbezogene Beispiele

- Pflegen und aktives Gestalten von Natur (z.B. im Schulgarten);
- Betrachten und Beobachten;
- Bestimmen;
- Beschreiben, Dokumentieren, Protokollieren;
- Sammeln, Ordnen, Klassifizieren;
- Messen und Vergleichen;
- Untersuchen, Prüfen;
- Probleme identifizieren und mit Versuchen bearbeiten;
- Vermutungen und Deutungen formulieren, begründen und überprüfen;
- Versuche planen und durchführen;
- Versuche auswerten und Ergebnisse interpretieren;
- Tabellen und Diagramme anfertigen und auswerten;
- Erklärungen bewerten;
- sachkundig zeichnen;
- sinnliche und bildhafte Wahrnehmung ausdrücken;

...

Vernetzungsbeispiel

Der Vergleich zwischen dem Wärmeempfinden der Hand und der Temperaturmessung mit dem Thermometer kann fachbestimmte Themen aus den Naturwissenschaften miteinander verknüpfen. (Sowohl Thermometer als auch die wärmeempfindende Hand reagieren auf Änderungen des Wärmezustandes der Umgebung. Während beim Thermometer zum Ablesen der Temperatur das Wärmegleichgewicht mit der Umgebung abgewartet werden muß, signalisiert die Hand bei der Berührung, ob ein Gegenstand zu warm ist, um angefaßt zu werden, oder nicht.) Darüber hinaus bietet das Thermometer die Möglichkeit, technische Themen mit physikalischen oder biologischen zu verbinden (Materialeigenschaften, Bearbeitung von Material bei bestimmten Temperaturen, die den Bereich der Empfindungsmöglichkeit überschreiten) und über den Themenbereich „Wohnen und Wohnung“ raumbezogene, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven einzuschließen (Heizung, Klimaanlage: Wie wird – wurde – die angenehme Temperatur eingerichtet und sichergestellt?)

IV.

Technisches Lernen

im Spannungsfeld zwischen

der von Kindern erlebten Technik,
ihren Vorerfahrungen mit Technik,
ihrem Interesse an technischen
Gegenständen und technischem
Handeln, aber auch ihren Ängsten

den technischen Produkten und
Methoden als Angebote aus der
Perspektive von Technik und
Technologie

Technik prägt alle Lebensbereiche. Sie dient der Sicherung unserer Existenz und unseres Lebensstandards, stellt aber auch ein zerstörerisches Potential dar. Um eine humane und zukunftsfähige Technik mitdenken, mitverantworten und mitgestalten zu können, braucht jeder grundlegende Kenntnisse von Technik und ihren Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen.

Kinder leben in dieser technisierten Welt; sie nutzen Technik – zunehmend auch die medialen Techniken – und sind von Folgewirkungen betroffen. Der Umgang mit Technik ist aber meist auf ein Bedienungs- und Umgangswissen reduziert; zugrundeliegende Funktionsbeziehungen, Genese und Auswirkungen von Technik bleiben häufig unbekannt. Demgegenüber steht das unmittelbare Interesse von Kindern, hinter die Dinge zu schauen, ihre Funktions- und Wirkungsweisen zu ergründen und zu gestalten.

Eine elementare technische Bildung soll Grundschulkindern die Möglichkeit geben, sich nicht nur als Reagierende und Bedienende zu erleben, sondern anhand überschaubarer, exemplarischer und für sie bedeutsamer Beispiele über den Umgang hinaus

- das lebenspraktische technische Können und Wissen zu wecken und zu erweitern;
- grundlegende technische Funktions- und Handlungszusammenhänge zu verstehen;
- elementare Formen technischen Handelns zu erlernen;
- Bedingungsbeziehungen von Technik, Arbeit und Wirtschaft, Naturwissenschaften und Gesellschaft zu erfahren und zu reflektieren;
- sich mit Folgewirkungen von Technik, z.B. mit der Umwelt- und Sozialverträglichkeit von Technik, wertend auseinanderzusetzen;
- geschlechtsspezifische Einstellungen zur Technik zu thematisieren und Hemmnisse abzubauen.

Inhaltsbezogene Beispiele

- Erfindungen und Kulturleistungen der Menschheit (Erfindung des Rades, Buchdrucks, von Fahrzeugen, Kommunikations- und Informationsmedien, z.B. Computer...);
- Werkzeuge und einfache Maschinen als Hilfen zur Bewältigung des Alltags (Funktionsweise von Werkzeugen und Maschinen, Werkzeuge herstellen und nutzen, Automaten im Haushalt);
- Wirkungen, Übertragung und Nutzung von Kräften (Naturkräfte Sonne, Wind und Wasser, elektrische Energie, Arbeitsmaschinen);
- Funktionsweisen und Nutzen von Gebrauchsgegenständen (z.B. Technik im Haushalt) und Spielzeugen;
- Technische Artefakte als bedürfnisorientierte Problemlösungen (z.B. Bauwerke, Kran, Wind- und Wassermühle);
- Herstellen von Produkten (z.B. Papierherstellung);
- Fertigungsmethoden (Einzel-, Serien- und Massenfertigung);
- Geschichtliche Entwicklung technischer Geräte und Systeme (z.B. Bohrgeräte, Verkehrsmittel...);
- Berufe und Arbeitsstätten (z.B. Backen zu Hause, in der Bäckerei, in der Brotfabrik);
- Arbeit und ihre Bedeutung für die Menschen (Hausarbeit, Schularbeit, Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit);

(Übergreifende Themen:)

- Technische Entwicklungen im Vergleich von früher und heute;
- Technische Veränderungen in ihren Auswirkungen auf Mensch und Umwelt;
- Erkundungen technischer „Ernstfälle“ (Baustelle, Bäckerei);

...

Verfahrensbezogene Beispiele

- Herstellen;
- Warten, Reparieren, Instandsetzen;
- Vorformen des Konstruierens; Montieren–Demontieren–Analysieren;
- Be- und Entsorgen;
- Bewerten und Technikfolgen abschätzen;
- Technikanwendungen und Arbeitswelt erkunden;

...

Vernetzungsbeispiel

Die technische Perspektive ist auf vielfältige Weise mit weiteren Perspektiven vernetzt. Innerhalb eines exemplarischen Themas, beispielsweise „Vom Korn zum Brot“, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel handlungsinintensiv, wie aus Weizenkörnern Weizenpflanzen heranwachsen, welche Getreidesorten es gibt (biologischer Aspekt), wie Getreide geerntet und zu Mehl verarbeitet wird, wie es früher war, als es noch keine Maschinen gab (historischer und technischer Aspekt), wie aus Getreide Nahrungsmittel, z.B. Müsli oder Brot zubereitet werden, welche Bedeutung vollwertige Produkte für eine gesunde Ernährung haben (hauswirtschaftlicher Aspekt) und wie Brote in der Bäckerei und in der Brotfabrik hergestellt werden (arbeitswissenschaftlicher und technischer Aspekt). Erst die Berücksichtigung außertechnischer Perspektiven ermöglicht die sachadäquate, auf Sinnzusammenhänge bezogene Bearbeitung technischer Fragestellungen.

V.

Historisches Lernen

im Spannungsfeld zwischen

der Erfahrung des Wandels,
die Kindern zugänglich ist

den inhaltlichen und methodischen
Angeboten aus der Perspektive der
Geschichtswissenschaft

Die durch erwünschte und unerwünschte Folgen menschlichen Handelns hervorgebrachten materiellen und sozialen Bedingungen des Zusammenlebens erschließen sich Kinder zunächst als Gegebenheiten. Die geschichtliche Perspektive auf ausgewählte Inhalte des Sachunterrichts trägt dazu bei, Vorgefundenes (Wissen, technische Artefakte, Institutionen, Normen, soziale Ordnungen, Gewohnheiten) als etwas zu verstehen, das geschaffen wurde, verändert werden kann und verantwortet werden muß.

Grundgelegt werden folgende Einsichten und Fähigkeiten:

- Die Bedingungen, unter denen Menschen heute leben, sind auch Folge von Entscheidungen, Handlungen und Fähigkeiten von Menschen, die vor uns gelebt haben. Das Handeln gegenwärtig lebender Menschen beeinflusst die Handlungsmöglichkeiten künftiger Generationen (Zeitbewußtsein; Möglichkeitsbewußtsein).
- Das, was Menschen durch ihre Handlungen bewirken (bewirkt haben), ist nicht immer das, was sie durch ihre Handlungen erreichen wollten (Verantwortungsbewußtsein).
- Menschen hatten/haben (je nach sozialem Stand, Herkunft, Geschlecht, Freiräumen, Fähigkeiten etc.) unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Interessen, Bedürfnisse und Ziele zu verwirklichen. (ökonomisch-soziales Bewußtsein).
- Das, was man über die Vergangenheit weiß, betrifft immer nur einen Ausschnitt, über den man Quellen hat, die als hinreichend zuverlässig gelten können, aber immer perspektivisch sind (Wirklichkeitsbewusstsein, Kritikfähigkeit).
- Um das Handeln von Menschen in der Vergangenheit zu verstehen, darf man sie nicht nur aus der eigenen, heutigen Sicht beurteilen. Man muß auch versuchen, die damaligen Bedingungen des Handelns zu erkennen und zu berücksichtigen (Perspektivenbewusstsein, Fremdverstehen, Toleranz für Fremdes und Anderes).

Inhaltsbezogene Beispiele

(stammen aus Bereichen, denen Kinder Interesse entgegenbringen und die didaktisch ergiebig im Sinne der oben formulierten Leitsätze bearbeitet werden können: Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte, Technikgeschichte)

- Lernen in der Schule – früher/heute;
- Stromkreis: elektrische Beleuchtung heute/ wie haben Menschen früher Licht geschaffen?
- Kinderarbeit im 19. Jahrhundert;
- Fortbewegungsmittel in der Vergangenheit;
- Wandel der Bekleidungssitten;
- Jungen und Mädchen/ Lebensbedingungen zu verschiedenen Zeiten, Rollenverständnis;
- Die eigene Geschichte und die Geschichte der Familie;
- Entwicklung der Lebensverhältnisse in anderen Kulturen (Steinzeit, Indianer);
- Abgründe der Geschichte (z.B. Holocaust);

...

Verfahrensbezogene Beispiele

- Interpretation geeigneter (auch didaktisch aufbereiteter) Quellen wie Bilder, Texte, Fotos, Bauten, Inschriften, Straßennamen, Denkmäler Karten;
- Informationen sammeln, bewerten, auswerten, darstellen (gezielte Fragen an Quellen formulieren);
- Gründe für die Eignung von Quellen nennen;
- Gesichtspunkte für Quellenvergleiche erkennen und anwenden (Was kann man von Augenzeugen lernen/ was nicht?);
- Regeln des Umgangs mit unterschiedlichen Interpretationen erarbeiten, einhalten und aufgabenangemessen verändern;
- Eigene Dokumentationen erstellen (beginnend mit eigener Geschichte, Geschichte meiner Familie, später zu ausgewählten Inhalten aus der Geschichte);
- Rollenspiele auf Grundlage geschichtlicher Informationen;
- Zeitleisten erstellen;
- Vorbereitung von Erkundungen (in Museen, Bauten, auf Straßen, Plätzen);

...

Vernetzungsbeispiel

Mit der historischen Perspektive lassen sich die vier anderen Perspektiven verknüpfen, um eine vernetzte Aufbereitung von Inhalten zu unterstützen. Exemplarisch läßt sich dies unter anderem am geschichtlich ausgerichteten Thema „Jungen und Mädchen – früher und heute“ verdeutlichen. Der Unterricht dazu könnte mit Blick auf die raumbezogene Perspektive damit beginnen, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Freizeitangebote in ihrem Stadtteil erkunden und dabei die Angebote für Jungen und Mädchen miteinander vergleichen. Die Auswahl und Auswertung geeigneter Quellen, wie zum Beispiel des Stadtarchivs, alter Zeitungen, der Archive traditionsreicher lokaler Sportvereine etc., sowie Befragung von „Zeitzeugen“ würde den Wandel geschlechtsspezifisch ausgerichteter Angebote deutlich machen (historische Perspektive). Da die biologischen Merkmale von Jungen und Mädchen (naturwissenschaftliche Perspektive) sich nicht geändert haben, muss die veränderte Auffassung über geeignete Spiel- und Sportmöglichkeiten mit einer Veränderung von Rollenerwartungen an Jungen und Mädchen bzw. Mann und Frau einhergegangen sein (sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive). Die Frage, ob sich dies auch in einer Veränderung von Berufsbildern, vor allem im Bereich Handwerk und Technik, ausdrückt (technische Perspektive), könnte zu einer Vertiefung dieser Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen führen.

Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften

Die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) hat am 06. Oktober 2000 in Salza die folgende Stellungnahme verabschiedet:

Fachdidaktik als zentrales Element von Praxisanteilen der universitären Lehrerbildung

Im Lehramtsstudium sollen Studierende genügend umfangreiche fachinhaltliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen erwerben, um Fachunterricht kompetent planen, gestalten, durchführen und auswerten sowie Lernprobleme und -ergebnisse von Schülern fundiert beurteilen und bewerten zu können. Ziel ist noch nicht der Erwerb abschließender Berufsfertigkeit und -fähigkeit der zukünftigen Lehrkräfte, wohl aber ein grundlegender systematischer Aufbau von Kompetenzen, um Lernprozesse zu organisieren.¹ Dabei wirken fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studien zusammen.

1. Fachdidaktik im Lehrstudium²

Zu den wesentlichen Aufgaben fachdidaktischer Studien gehört es, Studenten heranzuführen an und kompetent zu machen für

- die Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen, Methoden, Prozessen und Ergebnissen fachbezogenen Lernens und Lehrens,
- die theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht,
- die Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten und Curricula³

Hierbei bedarf es einer genuin fachdidaktischen Sichtweise, die Fach bzw. Fächer und Erziehungswissenschaften in spezifischer Weise integriert. Beispiele sind fachspezifische Erkenntnisse über Probleme und Möglichkeiten des Lernens von Schülern, fachbezogene Schülervorstellungen, fachspezifische Arten, Inhalte zugänglich zu machen, ein fachadäquater Einsatz von Computern oder -

¹ Vgl. die Stellungnahme der KVFF „Zur Lehrerbildung an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen“, in: KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN 1998

² Z. T. in Anlehnung an die KMK-Empfehlungen „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, Hrsg.: E. Terhart, Weinheim: Beltz 2000

³ Vgl. die Stellungnahmen der KVFF „Fachdidaktik an wissenschaftlichen Hochschulen“ und „Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung“, in: KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN 1998

allgemeiner - fachbezogene Kriterien für Unterrichtsqualität,⁴ die jeweils auf einschlägige Erkenntnisse aus fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zurückgehen.

Fachdidaktische Analysen und (Re-)Konstruktionen können sich aufgrund der Fülle des Stoffs nicht auf sämtliche Stoffgebiete eines jeweiligen Schulfachs beziehen. Vielmehr muss eine - im Hinblick auf die genannten Aufgaben fachdidaktischer Studien exemplarische - Auswahl getroffen werden. Allerdings kann - das zeigt eine Anwendung gängiger lernpsychologischer Erkenntnisse auf den Hochschulunterricht - nicht erwartet werden, dass stoffspezifisch gewonnenes fachdidaktisches Wissen ohne weiteres auf andere Stoffinhalte übertragen werden kann. Wenn ein solcher Transfer gelingen soll, sind u. a. eine hinreichend breite Variation von fachbezogenen Kontexten, in denen fachdidaktische Fragen erörtert werden, sowie Gelegenheiten für Studenten zum situierten Lernen unter möglichst authentischen Bedingungen nötig. Hier kommt Schulpraktika und schulpraktischen Lehrveranstaltungen eine zentrale Rolle zu (s. 2.).

Zur Einlösung dieser Ansprüche ist erstens ein deutlich höherer Stundenumfang für fachdidaktische Studien nötig als üblich, besonders bei der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften. Zweitens ist eine angemessene personelle und institutionelle Ausstattung der Fachdidaktiken an den Universitäten erforderlich. Wenn dies gewährleistet ist, kann Fachdidaktik unterschiedlich ausgerichtete Studienanteile zielgerecht zusammenführen und Verbindungen zwischen allen Studienkomponenten herstellen. Fachdidaktik kann dann fachinhaltliches Wissen, pädagogisch-psychologisches Kontextwissen und schulpraktisches Handlungswissen integrieren und so eine Brückenfunktion zwischen diesen Komponenten wahrnehmen. Hiermit kann Fachdidaktik wesentlich dazu beitragen, im Bewusstsein der Studierenden eine einheitliche Sichtweise von den Anforderungen des zukünftigen Berufs und des darauf ausgerichteten Studiums zu erzeugen.

2. Schulpraxis im Lehrerstudium

Eine für den Aufbau der angestrebten Kompetenzen wichtige Studienkomponente sind Schulpraktika und schulpraktische Studien. Sie können semesterbegleitend, in Blockform oder ggf. in Gestalt von Praxissemestern durchgeführt werden. Es müssen jedoch mindestens ein einführendes Blockpraktikum und Fachpraktika in beiden Studienfächern stattfinden, die durch Lehrveranstaltungen vor- und nachbereitet werden. Schulische Praktika haben sowohl die Aufgabe einer Orientierung über Fragen und Probleme der zukünftigen Berufspraxis als auch einer ersten gezielten Professionalisierung in fachbezogener und allgemeinpädagogischer Hinsicht. Um solche Wirkungen erzielen zu können, müssen die schulpraktischen Studienelemente wissenschaftlich vorbereitet, begleitet und

⁴ Vgl. die Stellungnahme der KVFF „Fachdidaktik und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht“ in: KVFF (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN 1998

ausgewertet werden. Sie sind integraler Bestandteil des Studiums und müssen insofern in der Verantwortung der Universität durchgeführt werden. Dabei sind Abstimmungen mit Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung sinnvoll.

In schulpraktischen Veranstaltungen haben Lehramtsstudenten die Möglichkeit einer ersten Praxiserkundung, was auch eine Fundieren, ggf. Überprüfung des eigenen Berufswunsches einschließt. Um Erfahrungen mit der zukünftigen Berufspraxis vermitteln zu können, müssen auch zusammenhängende Praxiskontakte im Studium enthalten sein. Ziel ist aber noch nicht die Übernahme eigenverantwortlichen Unterrichts durch Studenten und hierdurch der Erwerb berufspraktischer Routinen. Vielmehr sollen solche Praktika und schulpraktischen Studien ein Bewusstsein für die Bedeutung von Theorien und von Grundlagenwissenschaften schaffen sowie eine Basis für die wissenschaftliche Beschäftigung mit fachinhaltlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Studieninhalten legen.

Der tatsächliche Stellenwert schulpraktischer Komponenten im Lehramtsstudium und deren Ausgestaltung entsprechen den eben beschriebenen Zielen und Ansprüchen oft nicht. Mitunter haben solche Praktika eine randständige Rolle und stehen unverbunden neben den anderen Studienkomponenten. Daher gehört eine angemessene Organisation und Gestaltung schulpraktischer Studienkomponenten zu den Defizitbereichen der derzeitigen Lehrerbildung in Deutschland.

3. Zur Bedeutung der Fachdidaktik für schulpraktische Veranstaltungen

Bei der kompetenten Ausgestaltung von praxisbezogenen Veranstaltungen und damit auch bei der Beseitigung der eben genannten Defizite spielt die Fachdidaktik eine Schlüsselrolle. Sie - und nur sie - kann Bezüge zwischen allen Studienkomponenten und speziell auch die notwendige Integration schulpraktischer Elemente in das universitäre Lehrstudium herstellen. Nur dann werden Schulpraktika zum Aufbau der angestrebten lehr-/lernbezogenen Diagnose-, Planungs-, Gestaltungs- und Bewertungskompetenzen beitragen und Studenten forschendes Lernen ermöglichen können, wenn sie wesentlich auch fachbezogen determiniert und wissenschaftlich fundiert sind. Dies kann insbesondere in den von der Fachdidaktik verantworteten Fachpraktika geschehen. U. a. können sich Lehramtsstudenten im Rahmen von solchen schulpraktischen Veranstaltungen mit den folgenden Themen befassen: Dabei sind Schwerpunktsetzungen nötig, nicht alle diese Themen können gleichzeitig behandelt werden:

- Analyse und Bewertung von Charakteristika authentischen Fachunterrichts, u. a. durch Aufzeigen und Relativieren von fachbezogenen Unterrichtsskripts und Handlungsrountinen;
- Diagnose von Begriffsvorstellungen einzelner Schüler oder auch konkreter fachlicher Lern- und Verständnisprobleme;
- Erprobung von Möglichkeiten, mit Schülerfehlern konstruktiv umzugehen;

- Erprobung und Reflexion von Unterrichtsstunden und -einheiten, die nach fachbezogenen Kriterien für Unterrichtsqualität gestaltet sind (etwa: Orientierung an inhaltlichen Schülervorstellungen oder Herstellung inner- und zwischenfachlicher Vernetzungen);
- fachspezifische Umsetzung allgemeindidaktischer Anforderungen an „guten“ Unterricht (Anregen zu motiviertem, selbstständigem, kooperativem, aktivem und problemlösendem Lernen);
- eigenständige Entwicklung und Erprobung von Innovationen im Fachunterricht (etwa: alternative Zugänge zu Fachgegenständen, Herstellen von aktuellen Umweltbezügen, multiple Begriffsrepräsentationen, Verwendung von Computern);
- flexible Verwendung vorhandener Lehrbücher und Entwicklung von Alternativen zu einzelnen Teilen;
- Einbeziehung sinnstiftender und motivierender Kontexte;
- Analyse des Typs und Anforderungsniveaus von Aufgaben, auch bei Leistungsüberprüfungen;
- Gelegenheit zur Reflexion des Selbstkonzepts als Fachlehrer.

In jedem Fall müssen fachinhaltliches, pädagogisch-psychologisches und spezifisch fachdidaktisches Wissen zusammengeführt werden, wobei letzteres erst die Verknüpfung herstellt. Insofern ist die Fachdidaktik (auch) in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums der integrierende Kern, die Brücke zwischen den verschiedenen Komponenten.

Um eine solche Gestaltung der Praxisphasen im Lehramtsstudium gewährleisten zu können, ist (wie schon erwähnt) eine angemessene Vertretung und Ausstattung der Fachdidaktiken der Schulfächer notwendig. Hierbei sei nachdrücklich auf die (in Fußnote 2 erwähnten) KMK-Empfehlungen hingewiesen, wo als zweite von neun „dringlichsten Änderungsnotwendigkeiten“ gefordert wird: „Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre (Professuren für Fachdidaktik); Fachdidaktiken zu Schnittstellen von fachbezogener und pädagogisch-didaktischer Ausbildung zu machen.“

Gemeinsame Sitzung der KVFF mit Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien am 10. November 2000 in Hannover

An dieser Sitzung nahmen Vertreter von sieben Kultusministerien und 12 Fachdidaktischen Fachgesellschaften teil. Die GDSU war durch ihren Geschäftsführer vertreten. Hier eine redaktionell leicht veränderte Fassung des Protokolls, das Herr Kollege Prof. Dr. Bernd Ralle, Universität Dortmund, geführt hat.

Protokoll der Sitzung:

Die Aussprache orientierte sich in weiten Teilen entlang einer Liste von Fragekomplexen, die den Vertretern der Ministerien mit der Einladung zugegangen war.

Frage 1: Wie groß sind die Freiräume der Praktikant(inn)en, innovative Themen, die nicht ständig durch Lehrpläne abgedeckt sind, zu unterrichten oder neuartige Unterrichtsmethoden einzusetzen?

In keinem der vertretenen Bundesländer werden grundsätzliche Probleme hinsichtlich fehlender Freiräume zur experimentellen Erprobung von Unterrichtsvorhaben im Rahmen der Praxisphasen gesehen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass nicht allein die Rahmenrichtlinien maßgeblich für solche Vorhaben seien, sondern vielmehr auch die konkreten Rahmenbedingungen an den Schulen. Hier tauchen aufgrund der hohen Zahlen an Studienreferendaren möglicherweise Engpässe auf. Bei innovativen Vorhaben müsse zudem sichergestellt sein, dass die wissenschaftliche Betreuung durch die Hochschule vorhanden ist. Die Zugänge zu den notwendigen Basiserfahrungen für Anfänger dürften in den Fachpraktika nicht zu kurz kommen.

Frage 2: Können neue Formen der Kooperation von Fachlehrkräften (Mentoren im Praktikum) und von Fachdidaktikern realisiert/institutionalisiert werden?

Lehrkräfte im Schuldienst haben in den meisten Bundesländern kaum die Möglichkeit, im Rahmen einer Abordnung zu promovieren, die Weiterqualifikation kann also nur als Privatbeschäftigung „nebenbei“ geschehen. Ausnahmen bilden einige Projekte z.B. in Baden-Württemberg sowie die Öffnung diesbezüglich über das Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen, nach der nunmehr Qualifikationsmöglichkeiten vorgesehen sind. Frau Prof. Oomen-Welke wird die Ausschreibung des Landes Baden-Württemberg zur Nachwuchsförderung in der Fachdidaktik zur Verfügung stellen.

Die derzeitige Situation beim wissenschaftlichen Nachwuchs für Fachdidaktiker ist aufgrund der geringen Zahl der Studierenden problematisch. Da in den neuen Bundesländern ein gewisser Lehrer(innen)überschuss zu verzeichnen ist, sollte darüber nachgedacht werden, wie man begabte Studentinnen und Studenten für eine Promotion im Westen gewinnen kann.

Wünschenswert wäre aus Sicht der Fachdidaktik auch die großzügigere Bereitstellung des „Forschungsfeldes Schule“, z.B. für fachdidaktische Aktionsforschungsvorhaben.

Allgemein werden in dem Zusammenspiel zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften große Probleme gesehen, da gerade für die Lehramtsausbildung die zur Zeit weithin herrschende Beliebigkeit pädagogischer Studienangebote fatal sei.

Frage 3: *Wird eine Verpflichtung zur Fortbildung nunmehr ernsthaft in den Ministerien diskutiert?*

Nur in Nordrhein-Westfalen wird die Verpflichtung zur Fortbildung im neuen Lehrerausbildungsgesetz verankert. Ansonsten wird die Verpflichtung beschränkt auf Fortbildungsmaßnahmen von Funktionsstelleninhabern. Es wird diskutiert, ob ein angemessenes Anreizsystem eine Verpflichtung überflüssig machen könnte. Grundlage dafür sei zunächst einmal ein passgenaues Angebot in der Fortbildung, was sich mehr als bisher an der Nachfrage und den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren sollte. Zu berücksichtigen sei auch, dass die Angebote sich verstärkt inhaltlich an Schlüsselproblemen (vgl. Ergebnisse TIMSS) zu orientieren hätten, und nicht allein an fachlichen Fragestellungen.

Der Einbezug externer Anbieter für Lehrerfortbildung wird unterschiedlich eingeschätzt. Während z.B. die Gesellschaft Deutscher Chemiker auf eine jahrzehntelange Tradition diesbezüglich zurückgreifen kann, sei Vorsicht bei „ad hoc Angeboten“ (z.B. im Rahmen der neuen Technologien) angesagt.

Frage 4: *Können neue Formen der Kooperation von Fachdidaktikern und Fachleitern realisiert und institutionalisiert werden?*

Die Diskussion wurde am Beispiel der niedersächsischen und thüringischen Modellvorhaben zur Kopplung von Schulpraktika und 2. Phase vertieft. (Betreuung in einer Art Tandemlösung, in der ein Student der 1. Phase und ein Referendar einem Fachleiter zugeordnet werden). Die Vorhaben werden wissenschaftlich von der Hochschule begleitet. Auch in Nordrhein-Westfalen werden solche Überlegungen angestellt, allerdings ist die Belastung der Fachleiter z. Zt. sehr hoch. In Bremen läuft ein ähnliches Vorhaben (Lernwerkstätten-Konzept im Fach Arbeitslehre). Seitens der Fachdidaktik wird darauf hingewiesen, dass solche Projekte typische Betätigungsfelder fachdidaktischer Forschung seien.

Die Frage, ob es zu einer Institutionalisierung der Zusammenarbeit der verschiedenen Phasen kommen solle, wird kontrovers diskutiert. Festgestellt wurde, dass sowohl seitens der Ministerien als auch seitens der Fachdidaktik eine solche Zusammenarbeit gewünscht wird. Bislang besteht eine große Zahl an Zusammenarbeiten, die auf der Basis persönlicher Kontakte zustande gekommen

ist. Es existiert eine Reihe von „quasi-institutionalisierten“ Projekten in Baden-Württemberg und Bayern.

Als ein geeigneter Katalysator für einen eher institutionalisierten weiteren Ausbau wird die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung gesehen. In Dortmund ist eine erste Initiative gestartet worden. Zudem besteht überall dort die Möglichkeit für eine zumindest temporäre Einbindung der Fachleiter(innen), wo verpflichtende universitäre Begleitveranstaltungen zu den Schulpraktika eingeführt sind.

Überall dort, wo Praxissemester geplant bzw. sich in der Einführungsphase befinden, wird an kooperative Modelle gedacht. Allerdings wird die Betreuung der Studierenden schwerpunktmäßig von der Hochschule zu leisten sein. In Baden-Württemberg sind Übergangslösungen bis zu Etablierung der Fachdidaktiken an den Universitäten notwendig.

Eine Zusammenarbeit im Rahmen der 3. Phase wird möglicherweise dadurch voranzutreiben sein, wenn, wie in Nordrhein-Westfalen vorgesehen, über eine Budgetierung der Schuletats die Fortbildungsmaßnahmen zu einem wirtschaftlichen Faktor der Universitäten werden.

Frage 5: *Wie kann die Situation der Fachdidaktik an den Hochschulen gestärkt werden?*

Auf die Frage, ob Studierenden ein ordnungsgemäßes Studium bescheinigt werden dürfe, wenn die entsprechende PVO zwar fachdidaktische Studien vorsieht; die Hochschule jedoch keine Fachdidaktik anbietet, wird seitens der Ministerien darauf hingewiesen, dass die Hochschulen häufig die ausreichende Sicherstellung des Lehrangebotes boykottierten.

Insgesamt wird festgestellt, dass zur Zeit günstige Voraussetzungen für eine Verbesserung der Situation der Fachdidaktik an den Hochschulen vorliegen, denn der hohe Lehrer(innen)bedarf sowie Nachwuchssorgen in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen öffnen die Blicke der Fachwissenschaft für Belange und Erfordernisse der Fachdidaktik. In Baden-Württemberg könnte z.B. die Einrichtung des Praxissemesters mittelfristig hinreichend Katalysator für die Einrichtung von Fachdidaktik-Professuren sein, obschon zur Zeit auch hier nur wenig Unterstützung von den Hochschulen erfolgt.

Auch in den Ministerien wird die Notwendigkeit einer Ausweitung der Fachdidaktik gesehen. Eine Kompensation durch die 2. Phase ist nur sehr bedingt leistbar. Von allen Seiten wird auch hier die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung allgemein als das „Vehikel“ zur Stärkung der Fachdidaktik angesehen. Zu beachten sei jedoch zum einen, dass sich die Fachwissenschaften im Zuge dieser Entwicklung nicht aus der Lehrerbildung zurückziehen, zum anderen, dass die Fachdidaktik ihre Mitgliedschaft in den Fachbereichen behalten müsse. Weiterhin besteht Konsens darin, dass die Fachdidaktik sich über Forschung profilieren

muss, um die Akzeptanz innerhalb der Fachbereiche insgesamt zu erhöhen. Dies könne jedoch nur über Fachdidaktik - Professuren geschehen.

Frage 6: *Ist an eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse des Lehramtsstudiums in Europa gedacht?*

Bislang gibt es wohl nur geringe internationale Abstimmung im Vergleich zu den Diplom- bzw. Masterabschlüssen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausbildungsgänge im Lehramt ist dies auch verständlich. Bei Einführung der BSc- und MSc- Abschlüsse muss diesbezüglich wohl eine grundsätzlich andere Diskussionsebene aufgemacht werden.

Im Fach Chemie werden Modelle im Rahmen der Studienreformkommission für das Lehramt diskutiert. So werden dort zur Zeit die Chancen einer „Einfach-Ausbildung“ im gestuften System mit einer deutlichen Trennung von fachlichen und erziehungswissenschaftlich/fachdidaktischen Anteilen als eine Alternative zum bestehenden System durchdacht.

Es wird zu bedenken gegeben, dass solche Entwicklungen die Empfehlungen der KMK hinsichtlich einer Reform der Lehrerbildung insofern konterkarierten, als dort die bessere Abstimmung zwischen den Modulen der Lehrerausbildung als eine Schlüsselaufgabe der Zukunft angesehen wird.

Sonstiges:

Frau Prof. Dr. Ingrid Hemmer, Eichstätt, wird auch weiterhin die Übersicht über den Umfang der fachdidaktischen Studien- und Prüfungsanteile in den Lehramtsstudiengängen ergänzen. Weiterhin wird Sie die Literaturliste zur Qualität der Lehrerbildung und zum Stellenwert der Fachdidaktik in der Lehrerausbildung um inhaltliche Anmerkungen bereichern.

Als Themen für die nächste KVFF-Sitzung im Mai 2001 wurden vereinbart:

- Die Lehramtsausbildung im gestuften Studiengangsystem
- Beteiligung der Fachdidaktik an der 3. Phase der Lehrerausbildung.

Bernd Ralle

Berichte, Mitteilungen

International Conference on Primary School Science and Mathematics Education

Von unserem Mitglied Dr. Otto Hammes, Jakarta/Indonesien, der das SEQIP-Projekt auf der Jahrestagung 2000 in München vorstellte, erreichte den Vorsitzenden der GDSU ein Schreiben, das in Auszügen hier wiedergegeben ist:

Sehr geehrter Herr Prof. Schreier,

vom 1. - 4.11.2000 hat in Peking eine Konferenz mit dem Titel „International Conference on Primary School Science and Mathematics Education“ stattgefunden. Es waren Delegationen aus 20 Ländern aller Erdteile vertreten mit einer Gesamtteilnehmerzahl von etwa 200 Personen. ...

Auf Einladung der Veranstalter hat auch eine vierköpfige indonesische Delegation teilgenommen und dort den SEQIP-Systemansatz als ein Beispiel für die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts dargestellt. Ich habe als Mitglied der indonesischen Delegation an der Konferenz teilgenommen. ...

Die Präsentation des SEQIP-Beratungsansatzes hat bei den Konferenzteilnehmern grossen Anklang gefunden. Die Ausstellung und Demonstration von SEQIP-Mustern und -Geräten sowie von schriftlichen Materialien sind ebenfalls auf grosses Interesse gestossen.

...

Diese Konferenz wurde initiiert vom ICSU Committee für Capacity Building in Science, in dem Professor Leon Lederman (Chicago) und Dr. Shirley Malcom (Washington) eine wichtige Rolle spielen. Das Grundanliegen dieses Committees ist es, naturwissenschaftliche Kenntnisse in der Bevölkerung der Länder ganz allgemein stärker zu verbreiten, um damit bestimmte Wirkungen zu erzielen, wie zum Beispiel schonender und verantwortungsbewusster Umgang mit der Umwelt, Abbau von Angst in Bezug auf technische Entwicklungen, Abbau von Aberglaube, etc..

...

Was mir bedenklich erscheint und was der Anlass dieses Schreibens ist, ist die Tatsache, dass die deutsche Seite bei dieser wichtigen Konferenz nicht vertreten war und möglicherweise die Mitgestaltung einer wichtigen Entwicklung, so wie sie im conference statement dargestellt ist, verpasst. Ich möchte dieses Anliegen an Sie herantragen in der Hoffnung, dass Sie mit der GDSU etwas in die Wege leiten können, um die deutsche Seite hier mit ins Spiel zu bringen, so dass auf der nächsten Konferenz eine koordinierte deutsche Präsenz sichtbar wird. ...

Soviell für heute aus Jakarta mit einer Aussentemperatur von 32° C am Vorabend von Sankt Nikolaus.

Mit freundlichen Gruessen,

Dr. Hammes

Die durch Herrn Dr. Hammes überbrachte Nachricht gab unserem Vorsitzenden einen Anlass, dem Generalsekretär der veranstaltenden Organisation ICSU (International Council for Sciences) in einem Schreiben die GDSU als „German association for the study and advancement of primary science and social studies“ vorzustellen und um Kontakte zur Kooperation zu bitten.

Fachtagung „Kinderbücher als Medium zum Philosophieren“

Bericht über die Tagung vom 9. - 11. November 2000 in Bad Zwischenahn

Kinderbücher zum Philosophieren waren zwar Schwerpunkt, aber nicht alleiniger Inhalt der Tagung.

Franz Zauleck, Schriftsteller aus Berlin, verzichtete in seinem Vortrag darauf, nach einer Antwort auf die Frage zu suchen, ob Kinderbuchautoren Philosophen seien, da diese ohnehin eher rhetorisch gemeint sei. Indem er „die Philosophie“ als das Ergebnis, nicht das Ziel des Erzählens auswies, präsentierte er bemerkenswerte Argumente, weshalb gerade Kinderbücher für das Philosophieren besonders geeignet seien. „Sie (die Philosophie; der Verf.) beginnt mit simplen Fragen und sieht auf die Verhältnisse, Vorgänge und Gegenstände aus einer sensationellen Perspektive. Eine solche Perspektive zum Beispiel wäre die des Kindes, der Blick des Unterprivilegierten, die Erfahrung des ‚Defizitären‘.“

Zauleck demonstrierte anhand der Entwicklungsgeschichte seines Kinderbuches für den philosophisch orientierten Ethikunterricht „Im Zwölfminutenwald“ (März 2001, Klett Schulbuchverlag), dass da etwas in uns arbeite, „das mit der Wahrnehmung der Kinder zu vergleichen ist: Kinder streben nach Ganzheit, geben sich mit dem Ausschnitt nicht zufrieden und bilden aus ihm die Welt neu. Wie der Seiltänzer mit seiner Balancierstange seine Körperachse ins rechte Verhältnis zu Horizontale und Vertikale (die Achsen der irdischen Welt) bringt, muss das Kind seine Koordinaten mit der Welt in Übereinstimmung bringen.“

Unterrichtsversuche in sieben Grundschulklassen der Hössenschule Westerstede zum Thema „Glück“ widerspiegelten praktisch, was die theoretische Diskussion über das Philosophieren mit Kindern immer wieder in unterschiedlichen Ansätzen postuliert: Es geht um einen „anderen“ Unterricht, in dem sich wesentliche Elemente auf dem Hintergrund des Philosophierens als Unterrichtsprinzip neu definieren. Das Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis, die didaktisch-methodi-

sche Konzeption, die Inhalte – das alles erfährt eine veränderte Anordnung, Bewertung und Gewichtung.

Mithilfe der Unterrichtsversuche unternahmen die beteiligten Lehrkräfte einen didaktischen Dreischritt (M. Fröhlich) des „Entwickelns – Erprobens – Prüfens“, der die fünf Fragen Klafkis in die Aspekte „Gegenwartsbedeutung“, „Exemplarität“ und „Zukunftsbedeutung“ bündelt.

Die Erfahrungen und Ergebnisse dieser Unterrichtsversuche unterstrichen nochmals die Bedeutung jener Fragen, die das Philosophieren mit Kindern ständig begleiten:

- Wer bestimmt die Gegenstände, liefert die Anlässe für das Philosophieren mit Kindern?
- Welche Methoden erweisen sich als geeignet, wie verhalten sich diskursive und präsentative Methoden zueinander?
- Welche Beiträge leistet das Philosophieren mit Kindern für die einzelnen Fächer oder braucht es ein eigenes Schulfach – wie in Mecklenburg-Vorpommern?
- Welche Bildung und Ausbildung benötigen Lehrkräfte, die mit Kindern philosophieren wollen? Bedarf die Fachkompetenz der Ergänzung durch reformpädagogische Kompetenzen?

Helmut Schreier, Vorsitzender der GDSU, wandte sich in seinem Vortrag dem gesellschaftlichen Kontext des Philosophierens mit Kindern zu und formulierte dabei die Frage, die letztlich von pädagogischem Interesse ist: „Zu welchem Ende treiben wir das Philosophieren mit Kindern in einer Gesellschaft, die gekennzeichnet ist durch eine Phantom-Öffentlichkeit, also die Situation der gefährdeten Demokratie, in der Meinungs-Manipulation und Propaganda vorherrschen und in der kommerzielle Interessen das politische Handeln bestimmen?“

Unter Rückgriff auf Hannah Arendt und gestützt durch George Herbert Meads Theorie über das Zustandekommen von Geist, Identität und Gesellschaft (Symbolischer Interaktionismus) bekräftigte Helmut Schreier einerseits den Zusammenhang von Nachdenklichkeitsübungen und Wissensbildung, um ihn gleichzeitig in Frage zu stellen: „Die Erklärung des Zusammenhangs ist zu einfach, zu glatt, um auf das zu passen, was wir unsere Erfahrung nennen. Die Denkfigur ist idealisiert, unsere Erfahrung erscheint dagegen schmutzig ...“

Die Fremdbestimmung als Alternative zur autonomen Existenz erscheint ihm nicht so negativ besetzt zu sein, wie dies häufig pädagogischen Verlautbarungen zu entnehmen sei. Sie biete vielen eine erlösende Befreiung, die sich selber nur als Versager sähen.

Unter Verweis auf Studien Eric Hoffers vertiefte Schreier den Widerspruch zwischen Massenbewegungen in ihren vielfältigen politischen, sozialen und kom-

merziellen Erscheinungsformen sowie den Möglichkeiten, Intellekt etwa mit Hilfe des Projekts Philosophieren mit Kindern zu entfalten.

Mit dem Begriff der „Entfremdung“, den er als Synonym zu Kierkegaards Wort „Einebnung“ verwendete, gelang es Schreier in seinem Vortrag, eine Transaktion vorzunehmen, die eine Rechtfertigung für das Philosophieren mit Kindern liefert:

„Hannah Arendt hatte angesichts der Banalität des Bösen die Gewohnheit des Nachdenkens zum Gegenmittel erklärt. Bei dem Versuch, ein solches Programm umzusetzen, fällt auf, dass das selbstständige Denken leicht zu fordern, aber schwer zu haben ist.“

Die Figur des „wahren Gläubigen“, wie sie Eric Hoffer zeichnete, helfe, den Bedingungsrahmen besser zu sehen: Die Attraktivität einer Massenbewegung bestehe nun gerade darin, dass sie ihren Angehörigen die schwere Last des selbstständigen und eigenverantwortlichen Denkens und Lebens abnehme. Wie der Fanatiker habe auch der ganz normale Zeitgenosse seine Verantwortung für das eigene Denken und Handeln in dem Maße abgegeben, wie er sich als Teil der Öffentlichkeit wahrnimmt, von der Kierkegaard behauptete, dass es sie eigentlich nicht gebe, „die aber in ihren Mitgliedern trotzdem ein kollektives Zuschauer-Bewusstsein hervorruft, das durch die Massenmedien alle erreicht und in allen, die davon erreicht werden, eine Aushöhlung der authentischen Existenz bewirkt.“

Helmut Schreier kam zu dem Schluss, dass Philosophieren mit Kindern den Versuch bedeute, die Fähigkeit des selbstständigen Denkens zu stärken und die Abhängigkeit von den Agenturen der sogenannten „Öffentlichen Meinung“ zu schwächen. Die Rahmenbedingungen jedoch machten sichtbar, dass es sich um ein Sisyphos-Unternehmen, ein Sich-Abarbeiten am Unerreichbaren handelt.

Aber vielleicht, so Helmut Schreier, komme es gar nicht darauf an, wie hoch die Erfolgsaussichten einzuschätzen seien, vielleicht komme es für Lehrerinnen und Lehrer eher darauf an, die eigene Fähigkeit zu üben, ein Gespräch als authentische und selbstbestimmt denkende Menschen zu führen.

Die Reihe der Vorträge beschloss Karin Richter, Direktorin des Instituts für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Erfurt. Sie stellte Kinderbücher anhand verschiedener Kriterien vor, zu denen auch deren „Tauglichkeit“ für das Philosophieren mit Kindern zählte.

Die Vorträge und eine zusammenfassende Darstellung der Unterrichtsversuche erscheinen in der Reihe „VorDrucke“ der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und sind hoffentlich auf der GDSU-Jahrestagung in Lüneburg erhältlich.

Hans-Joachim Müller, Tagungsleiter

Anschriften des Vorstandes

Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Schreier (1. Vorsitzender)
 Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft,
 Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
privat: Horandstiege 36B, 22559 Hamburg

☎ 040/42838 4743
 Fax: 040/42838 2112

☎ 040/811 289
 Fax: 040/817 323

E-Mail: sschreier@t-online.de

Prof. Dr. Hans-Joachim Schwier (2. Vorsitzender)
 Universität Halle-Wittenberg, Institut für Grund-
 schulpädagogik, Franckeplatz 1, 06110 Halle/S.
privat: Querallee 8, 06366 Köthen/Anh.

☎ 0345/552 3890
 Fax: 0345/552 7243

☎ 03496/214 981

E-Mail: schwier@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Diethard Cech (Geschäftsführer)
 Hochschule Vechta, IfD, Sachunterricht,
 Postfach 15 53, 49364 Vechta
privat: F.-Oberborbeck-Str. 27, 49377 Vechta

☎ 04441/15 242
 Fax: 04441/15 464
 oder 15 444

☎ 04441/81 701

E-Mail: diethard.cech@uni-vechta.de

Prof. Dr. Gerhard Löffler
 Universität Bielefeld, Didaktik der Physik,
 Universitätsstr. 25, 33613 Bielefeld
privat: Winterbrinkstr. 41, 33699 Bielefeld

☎ 0521/106 6131
 Fax: 0521/106 2961

☎ 05202/44 76

E-Mail: loeffler@physik.uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Ute Stoltenberg
 Universität Lüneburg, Sachunterricht,
 Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
privat: Lepsiusweg 21, 22587 Hamburg

☎ 04131/78 1721
 Fax: 04131/78 2767

☎ 040/863 819

E-Mail: stoltenberg@uni-lueneburg.de

Impressum: GDSU Info

Herausgeber: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU)
 Geschäftsstelle: Prof. Dr. Diethard Cech, Hochschule Vechta
 Bankverbindung: Postbank Hamburg,
 Kto 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.

ISSN 0949-118X