



GDSU - INFO

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Februar 2004, Heft 27

Inhalt

GDSU aktuell	2
Ausbildungsplätze für Sachunterricht im Lande Bremen	2
Mitgliederversammlung 2004 in Potsdam	3
Einladung, Tagesordnung	3
Bildungsstandards	4
GJPE – Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen	4
Kerncurriculum Fachdidaktik	12
Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken – Entwurf des Arbeitskreises „Kerncurriculum Fachdidaktik“ der GFD	12
Tagungen	20
Konferenz zum Philosophieren mit Kindern im Primarbereich	20
VIII. Studienkonferenz der Reihe „Sache(n) des Sachunterrichts“	22
Bericht über die 5. Forschungstagung der AG „Schulgartenarbeit“ der GDSU	24
Anschriften des Vorstandes	28
Impressum	28

GDSU aktuell

Ausbildungsplätze für Sachunterricht im Lande Bremen

Im Bremer Landesinstitut für Schulen soll sich andeuten, dass die Ausbildungsplätze für den Sachunterricht reduziert werden. Begründet wird dies mit der Anpassung an die Ausbildung in der ersten Phase. Damit besteht die Gefahr, dass in Bremen nicht mehr ausreichend speziell für den Sachunterricht ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stehen.

Der Vorstand hat sich mit einem Schreiben an den zuständigen Senator, Herrn Willi Lemke, mit der Bitte gewandt, die Rahmenbedingungen für einen qualifizierten Sachunterricht zu sichern und darauf hinzuwirken, dass

- an den Bremer Grundschulen auch in Zukunft eine ausreichende Zahl speziell für den Sachunterricht ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer unterrichten,
- sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung eine angemessene Zahl an Ausbildungsplätzen für dieses wichtige Fach zur Verfügung steht.

Mitgliederversammlung 2004 in Potsdam

Einladung zur Mitgliederversammlung

Für Donnerstag, den 11. März 2004, 17.15 – 19.00 Uhr, lädt der Vorstand der GDSU zur Mitgliederversammlung ein.

Tagungsort: Universität Potsdam, Neues Palais, Haus 8, Auditorium Maximum

Gäste können ohne Stimmrecht an den Beratungen teilnehmen.

Zu Beginn der Mitgliederversammlung:

„GDSU-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Didaktik des Sachunterrichts“ – Übergabe des Preises n

„Faraday-Preis der GDSU“ – die Preisträgerin stellt sich vor

Der Vorstand schlägt folgende **Tagesordnung** vor:

- TOP 1: Eröffnung und Beschluß der Tagesordnung
- TOP 2: Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung 2003
- TOP 3: Rechenschaftsbericht des Vorstandes
 - a) Vorsitzender
 - b) Geschäftsführer
- TOP 4: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 5: Berichte aus den Arbeitsgruppen und Kommissionen
- TOP 6: Entlastung des Vorstandes
- TOP 7: Anträge
- TOP 8: Gespräch über Ort, Thematik und Termin der Jahrestagung 2005
- TOP 9: Verschiedenes

Das Protokoll der Mitgliederversammlung am 06. März 2003 ist im GDSU Info Juni 2003, Heft 25, S. 17-21 enthalten und allen Mitgliedern zugesandt.

Anträge zu TOP 7 müssen bis **Mittwoch, 25. Februar 2004, 18 Uhr**, beim Geschäftsführer der GDSU schriftlich vorliegen (Anschrift siehe Seite 28).

Bildungsstandards

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat im WOCHENSCHAU Verlag, Schalbach/Ts. einen Entwurf „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ veröffentlicht, der auch den Sachunterricht berücksichtigt.

Mit freundlicher Genehmigung des Sprechers der GPJE, Herrn Kollegen Georg Weißeno, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, werden hier Teile des Entwurfs wiedergegeben, die den Sachunterricht betreffen bzw. zum Verständnis dieser Teile hilfreich sind.

GPJE

Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen

Ein Entwurf

1. Der Beitrag des Faches Politische Bildung zur Bildung¹

.....

Anders als andere Schulfächer hat das Unterrichtsfach der politischen Bildung in den Bundesländern bisher keine einheitliche Fachbezeichnung, sondern fungiert unter verschiedenen Namen wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik und Wirtschaft oder Sozialwissenschaften. Die GPJE hält diese Situation, die auf eine Unentschiedenheit der KMK im Jahr 1950 zurückgeht, für inzwischen überholt und betrachtet sie für die weitere Profilierung des Faches als schädlich. Es wird deshalb vorgeschlagen, das Unterrichtsfach der politischen Bildung bundeseinheitlich wie folgt zu bezeichnen:

- In der Grundschule als „Sachunterricht“. Diese Bezeichnung ist in den meisten Bundesländern bereits gebräuchlich. Der Sachunterricht ist ein Integrationsfach mit Anteilen aus den Natur- und den Sozialwissenschaften, die politische Bildung also nur einer seiner Schwerpunkte neben anderen.
- In der Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 10) und in der Sekundarstufe II in allen Schulformen sowie im beruflichen Schulwesen als „Politische Bildung“. Diese Fachbezeichnung betont Gegenstandsbereich und Bildungsaufgabe gleichermaßen, ohne dass damit das Fach auf eine einseitige Bindung auf die Politikwissenschaft als alleinige Bezugswissenschaft festgelegt würde.

¹ Kapitel 1 umfasst die Seiten 9 - 12; hier wiedergegeben: Seite 12, Schluss des Kapitels.

2. Kompetenzbereiche der Politischen Bildung²

Politik in einem umfassenden Sinn ist in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auf vielfältige Weise präsent, insbesondere über Medien, über Gespräche in der Familie und Meinungsbildung in Gleichaltrigengruppen. Der schulische Politikunterricht beginnt deshalb nicht an einem Nullpunkt, sondern bezieht sich immer auf bereits vorhandene Einstellungen und Deutungen sowie auf vorhandenes Wissen bei Schülerinnen und Schülern. Kompetenzentwicklung im Politikunterricht knüpft an bereits vorhandene Fähigkeiten an, zielt aber auf deren Erweiterung und qualitative Verbesserung. Diese Kompetenzentwicklung findet in folgenden Bereichen statt:

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zu aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Die Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten stehen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern müssen in ihren wechselseitigen Zusammenhängen gesehen werden.

Ein Beispiel: In einem Gespräch über Politik ist es wichtig, für die eigene Position werben zu können, in der Lage zu sein, gezielt Informationen einzuholen oder sich in der Konfrontation mit anderen Sichtweisen ein eigenes Urteil bilden zu können – oder auch alles gleichzeitig.

Ferner müssen die Kompetenzbereiche in ihrem Zusammenhang mit **Wissen** über Politik im weiteren Sinne gesehen werden. Wissensvermittlung ist in der Politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen. Umgekehrt erfordert die Verbesserung von Kompetenzen in der Regel auch eine Erweiterung und Verbesserung des bei Schülerinnen und Schülern bereits vorhandenen Wissens. Neues Wissen

² Kapitel 2 umfasst die Seiten 13 – 18; hier wiedergegeben: Seiten 13 und 14.

muss deshalb in eine Beziehung zu den Vorverständnissen gesetzt werden, die Schülerinnen und Schüler von den Gegenständen des Faches bereits mitbringen, und geeignet sein, diese Vorverständnisse qualitativ zu verbessern. Dabei geht es in der Politischen Bildung um grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht. Dieses Wissen wird hier als *konzeptuelles Deutungswissen* bezeichnet. Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht. In der Psychologie werden solche Konzepte als Schemata, Scripts und mentale Modelle bezeichnet. Politische Bildung will somit in erster Linie jenes Wissen verbessern, von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren. Entsprechend stehen im Zentrum des Wissens, das das Fach vermitteln will, nicht in erster Linie Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens. Zentral für die Politische Bildung ist vielmehr solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schüler den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt. ...

3. Standards für die Kompetenzbereiche der Politischen Bildung³

3.1 Bildungsstandards für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen (Ende der Klassenstufe 4)

Politische Urteilsfähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler können

- an Beispielen Aufgaben ausgewählter öffentlicher Institutionen auf verschiedenen politischen Ebenen erklären;
- die Bedeutung von Regeln und Gesetzen für das Zusammenleben erklären und beurteilen;
- unterschiedliche demokratische Entscheidungsverfahren im schulischen Leben erkennen und erklären (z.B. Klassenrat, Klassensprecher/in);
- den Zusammenhang zwischen der Lebenssituation von Menschen und unterschiedlichen Sichtweisen auf Politik, Wirtschaft, Recht und Gesellschaft verstehen;
- die eigene Situation als Konsument/in wahrnehmen;
- an Ausschnitten der Arbeitswelt konkrete Fragen der Arbeit und des Konsums als politische Gestaltungsaufgabe von Menschen diskutieren;
- zu aktuellen politischen Ereignissen und Konflikten, die auf das eigene Interesse stoßen, Fragen und Meinungen formulieren.

³ Kapitel 3 umfasst die Seiten 19 - 28; hier wiedergegeben: Seiten 19 und 20

Politische Handlungsfähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Urteile zu fachlichen Fragen formulieren und begründen sowie andere Positionen tolerieren;
- mit (kulturellen, sozialen, politischen, geschlechtsspezifischen usw.) Differenzen umgehen, eine eigene Sichtweise entwickeln und Kompromisse schließen;
- demokratische Entscheidungen des Klassenrates u.ä. respektieren, reflektieren und umsetzen;
- die Mehrheitsregel als demokratisches Entscheidungsverfahren praktizieren, z.B. wenn konsensfähige Kompromisse bei Entscheidungen in der Lerngruppe nicht möglich sind.

Methodische Fähigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine soziale Situation gezielt beobachten und über die Beobachtung berichten;
- eine fachrelevante soziale Situation spielerisch simulieren;
- kurze Referate zu Themen der politischen Bildung entwerfen und vortragen;
- Bücher und elektronische Medien, insbesondere Angebote für Kinder im Internet (z.B. Kindersuchmaschinen) für Informationen zu Themen des Unterrichts nutzen.

(Es folgen Bildungsstandards für die weiterführenden Schulen)

4. Aufgabenbeispiele⁴

Die hier vorgestellten Aufgabenbeispiele haben einen illustrativen Charakter. Sie sollen vor allem zeigen, wie sich Aufgaben mit Bezug auf Standards konstruieren lassen, und sie bieten eine erste Grundlage für die Feststellung des Lernstandes auf den jeweiligen Stufen. Die Aufgabenbeispiele entsprechen zum Teil der bisherigen Aufgabentradition im Fach. Sie stellen aber noch kein Testinstrumentarium dar und müssen daher im Rahmen künftiger Entwicklungen von Test- und Evaluationsverfahren überprüft und weiterentwickelt werden.

Für die methodischen Fertigkeiten werden keine gesonderten Aufgabenbeispiele vorgeschlagen. Im Sinne einer integrativen Anwendung erfordern Aufgabenstellungen immer auch entsprechende methodische Fertigkeiten, die in die Bearbeitung mit einfließen.

Die Aufgaben sind nicht als Vorgabe für eine Standardisierung von Leistungsbewertungen in der Unterrichtspraxis zu verstehen. Für Leistungen und deren Bewertung in der politischen Bildung sind auch vielfältige Formen der mündli-

⁴ Kapitel 4 umfasst die Seiten 29 - 59; hier wiedergegeben: Seiten 29 – 35.

chen Präsentation und der Erstellung von Lernprodukten wie z.B. Ausstellungen, Websites, Fotodokumentationen, öffentliche Veranstaltungen und anderes mehr von erheblicher Bedeutung. Ferner sollten neben gemeinsamen Aufgaben für die ganze Lerngruppe auch individualisierte Formen der Leistungsdokumentation und -bewertung wie z.B. Portfolios in der Praxis eine wichtige Rolle spielen.

4.1 Anforderungsbereiche

Die im Folgenden vorgestellten Anforderungsbereiche stellen einen Orientierungsrahmen dar, in dem sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß bewegen. Dieser Orientierungsrahmen lässt Aussagen über die Angemessenheit, Qualität und Komplexität der Anforderungen zu. Alle Aufgabenbeispiele sind so konzipiert, dass ihre Bearbeitung Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen voraussetzt. Die Stufung und Differenzierung nach Klassenstufen und Schulformen erfolgt durch die differenzierte Gewichtung der Anforderungsbereiche. Zusätzlich wird der Schwierigkeitsgrad gesteuert durch

- die Komplexität der Aufgabenstellung;
- die Differenzierung des zu bearbeitenden Problems;
- die Anforderung an Kontext- und Deutungswissen;
- die Anforderung hinsichtlich der Nutzung sozialwissenschaftlicher Methoden;
- die Anforderungen bei der Anwendung der Fachsprache;
- durch den Umfang und die Differenziertheit in der Begründung des politischen Urteils.

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
<p><i>Kennen und wiedergeben</i></p> <p>Vergegenwärtigen des notwendigen inhaltlichen und methodischen Wissens sowie der notwendigen Arbeitstechniken für die Bearbeitung der Aufgaben. Artikulation eigener Meinungen</p>	<p><i>Analysieren, Erklären und Transfer</i></p> <p>Gewinnen von Erkenntnissen durch Strukturieren, Einordnen und Analysieren von Informationen. Anwendung von Erkenntnissen auf neue, vergleichbare Probleme. Sich mit anderen Positionen als der eigenen angemessen auseinandersetzen.</p>	<p><i>Reflektiert politisch urteilen und handeln</i></p> <p>Selbstständiges, reflektiertes politisches Argumentieren und Urteilen. Methodenbewusstes Vorgehen bei der eigenen Lernorganisation. Sicheres, situationsangemessenes Verhalten in der Öffentlichkeit.</p>

4.2 Aufgabenbeispiele für den Sachunterricht in der Grundschule

Aufgabenbeispiel 1: Wahl eines Klassensprechers, einer Klassensprecherin

Kontext der Aufgabe

Die Klassensprecherwahl ist eine Gelegenheit zur Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Sie ist als ein demokratischer Erfahrungsraum für Schülerinnen und Schüler zu öffnen, in dem es nicht nur um Mitbestimmung geht, sondern auch um die Chance für authentisches demokratisches Erleben. Sie ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler die Mehrheitsregel als demokratisches Verfahren kennen und praktizieren können.

Der Text bietet Ansatzpunkte, zwischenmenschlich vereinbarte Regeln von demokratischen Regeln zu unterscheiden. Im Anschluss daran kann den Schülerinnen und Schülern der Bezug zu politischen Institutionen und Regeln verdeutlicht werden.

Aufgabenstellung: Brauchen wir einen Sprecher / eine Sprecherin?

Grundlage der Aufgabe ist der folgende Text (kann auch als „szenisches Spiel“ vorgeführt werden).

„Ich finde es überflüssig, einen Klassen- oder Schulsprecher zu wählen. Diese Leute wollen sich doch nur wichtig machen. Und wenn's hart auf hart kommt, halten sie doch nur zu den Lehrern, bei denen sie sich einschmeicheln!“ (Jana, 11 Jahre)

„Also, Jana, ich glaube du spinnst!!!! In der 3. und 4. Klasse war ich Klassensprecherin! Und auch, als es hart auf hart kam, habe ich mich für meine Klasse eingesetzt und nicht bei den Lehrern eingeschmeichelt.“ (Ines, 11 Jahre)

„Jana hat recht. Ich bin selber Klassensprecherin in der 4. Klasse, und ich habe so gut wie nie etwas zu tun. Eigentlich braucht man in der Grundschule keinen Klassensprecher.“ (Inga, 9 Jahre)

„Das ist doch Blödsinn, Jana. Wir haben zwei Klassensprecher, ein Mädchen und einen Jungen.. Wenn wir Mädchen etwas auf dem Herzen haben, gehen wir zu unserer Sprecherin, und wenn die Jungen etwas wollen, dann gehen sie zum Sprecher. Das hat schon oft Wunder gewirkt.“ (Miriam, 10 Jahre)

„So ein Problem haben wir nicht. Wir haben nur einen Elternsprecher.“ (Sebastian, 9 Jahre)

(aus: "Treff" Nr. 4/1993, 4f.; zit. nach: Behrmann: *Demokratisches Lernen in der Grundschule*. In: George/Prote (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwabach 1996: 141)

1. Findet aus dem Text Argumente, die *für* und *gegen* einen Klassensprecher/ eine Klassensprecherin sprechen. Unterstreicht die Argumente, die für einen

Klassensprecher/eine Klassensprecherin sprechen, mit grüner Farbe und die Gegenargumente mit blauer Farbe.

2. Überlegt euch gemeinsam ein oder zwei zusätzliche Argumente, die *für* einen Klassensprecher/eine Klassensprecherin sprechen und ein oder zwei zusätzliche Argumente, die *dagegen* sprechen. Schreibt eure Vorschläge auf Papierstreifen und stellt sie anschließend in der Klasse vor. Wie sieht eure eigene Meinung aus? Begründet sie in der folgenden Diskussion.
3. Probiert in zwei oder drei Rollenspielen aus, wie die Vermittlung durch einen Klassensprecher z.B. beim Streit mit dem Hausmeister, mit der Klasse oder bei dem Konflikt mit der Kunstlehrerin aussehen könnte. Entscheide dich anschließend für ein Spiel und beschreibe, wie sich der Klassensprecher/ die Klassensprecherin dort verhalten hat und ob er/ sie die Meinung der Klasse richtig vorgetragen hat und sie fair vertreten hat.

Bezug zu den Standards

- Die Bedeutung von Regeln und Gesetzen für das Zusammenleben erklären und beurteilen
- Unterschiedliche demokratische Entscheidungsverfahren im schulischen Leben erkennen und erklären
- Eigene Urteile zu fachlichen Fragen formulieren und begründen sowie andere Positionen tolerieren
- Eine soziale Situation gezielt beobachten und über die Beobachtung berichten können
- Eine fachrelevante soziale Situation spielerisch simulieren

Aufgabenbeispiel 2: Debatte im Parlament als Rollenspiel

Kontext der Aufgabe

An Beispielen eines überregionalen Parlamentes sind den Schülerinnen und Schülern wichtige Elemente parlamentarischer Demokratie vorzustellen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zu den Interessenvertretungen in der Schule oder in der Klasse können erarbeitet werden. Den Schülerinnen und Schülern ist an Beispielen zu verdeutlichen, dass parlamentarische Entscheidungen direkt oder indirekt auch ihr Leben beeinflussen.

Aufgabenstellung

Einführung von Ganztagschulen im Bundesland? Diskussion und Rollenspiel

Aufgabenschritte und Lösungserwartungen

1. Sammeln von Argumenten für und gegen Ganztagschulen

Die Schülerinnen und Schüler lernen in einer Unterrichtsstunde am Beispiel des britischen Schulsystems ein Modell für Ganztagschulen kennen und vergleichen es mit deutschen Halbtagsschulen.

Beispiele für Pro-Argumente:

- Man hat mehr Zeit zum Lernen
- Die Lehrerin/der Lehrer kann nachmittags helfen und fördern
- Es fördert die Klassengemeinschaft und den Kontakt zur Lehrkraft
- Es entlastet allein erziehende Mütter bzw. Väter
- Beide Elternteile können arbeiten und Geld verdienen
- Schülerinnen und Schüler verbringen ihre Freizeit sinnvoll mit Spielen in der Schule

Beispiele für Contra-Argumente:

- Schülerinnen und Schüler sehen ihre Eltern und Geschwister seltener
- Eltern müssen mehr Geld bezahlen (für das Mittagessen usw.)
- Schülerinnen und Schüler müssen mehr arbeiten
- Es ist weniger Zeit für eigene Interessen und Freunde
- Die Schulen haben nicht genügend Platz für alle
- Man ist in der Schule wie im Gefängnis eingesperrt

Die Schülerinnen und Schüler bilden sich eine Meinung zu der Frage, in welche Schule sie selbst gehen möchten.

2. Zweck und Aufgaben eines Parlaments am Beispiel kennen lernen

Für das Rollenspiel werden Texte mit Namen fiktiver Parteien und ihren Positionen zum Thema an Schülergruppen verteilt. Schwächere Schülerinnen und Schüler erhalten die zuvor gesammelten Argumente schriftlich.

Die Schülerinnen und Schüler einigen sich auf eine Gruppensprecherin/einen Gruppensprecher, die/der ihre Partei in der Parlamentsdiskussion hauptsächlich vertritt. Die Leitung der Debatte („Präsident/in“) kann von der Lehrkraft oder einer Schülerin/einem Schüler übernommen werden.

Am Ende der Debatte ist eine Abstimmung vorgesehen. Die „Parteien“ müssen sich zuvor darüber verständigen, ob sie ihre frühere Position beibehalten oder verändern wollen.

3. Reflexion des Lernprozesses

Nach dem Spiel findet eine gemeinsame inhaltliche Auswertung statt:

- Ist das Spiel gelungen? Was hat Schwierigkeiten bereitet?
- Welche Argumente haben überzeugt, welche nicht?
- Gab es einen „Gruppenzwang“ bei der Abstimmung?
- Wie ist das Ergebnis zu interpretieren?

Ergänzende Möglichkeiten:

Exkursionen in ein örtlich nahe gelegenes Parlament oder ein vorbereitetes Gespräch mit einer Abgeordneten bzw. einem Abgeordneten.

Bezug zu den Standards

- Den Zusammenhang zwischen der Lebenssituation von Menschen und unterschiedlichen Sichtweisen auf Politik, Wirtschaft, Recht und Gesellschaft verstehen
- Zu aktuellen politischen Ereignissen und Konflikten, die auf das eigene Interesse stoßen, Fragen und Meinungen formulieren
- Eigene Urteile zu fachlichen Fragen formulieren und begründen sowie andere Positionen tolerieren
- Die Mehrheitsregel als demokratisches Entscheidungsverfahren praktizieren
- Eine soziale Situation gezielt beobachten und über ihre Beobachtung berichten können
- Eine fachrelevante soziale Situation spielerisch simulieren.

(Es folgen Aufgabenbeispiele für die weiterführenden Schulen)

<h2 style="margin: 0;">Kerncurriculum Fachdidaktik</h2>

Begleitbrief des 1. Vorsitzenden der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., Prof. Dr. Horst Bayrhuber:

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

in der Beilage schicke ich Ihnen den Vorschlag der GFD für ein Kerncurriculum Fachdidaktik. Es wurde in einer Arbeitsgruppe der GFD entwickelt und unter den Vorsitzenden der Fachgesellschaften abgestimmt. Das Kerncurriculum beruht auf einem Konsens aller beteiligten Fachdidaktiken. Es enthält die wesentlichen Ausbildungsziele und -kompetenzen, die im Rahmen der Lehrerbildung durch die jeweiligen Fachdidaktiken – und zwar aller lehramtsbezogenen Fächer – anzustreben sind und die von allen Lehramtsstudierenden erreicht werden sollten.

Das Kerncurriculum haben alle Rektoren und Präsidenten der Universitäten und Hochschulen erhalten mit der Bitte, es an die Studiendekane und Zentren der Lehrerbildung weiterzuleiten. Außerdem habe ich an es an alle Kultus- und Wissenschaftsministerien verschickt.

*Mit freundlichen Grüßen
Horst Bayrhuber*

KERNCURRICULUM FACHDIDAKTIK

Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken

Entwurf des Arbeitskreises „Kerncurriculum Fachdidaktik“
der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD)

Stand 12. Januar 2004

1 Präambel

Zur Struktur des (Kern)Curriculums

Das vorliegende Kerncurriculum der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) beruht auf einem Konsens aller beteiligten Fachdidaktiken und enthält die wesentlichen Ausbildungsziele und -kompetenzen, die im Rahmen der Lehrerbildung durch die jeweiligen Fachdidaktiken – und zwar aller lehramtsbezogenen Fächer – anzustreben sind und die von allen Lehramtsstudierenden erreicht werden sollten. Die Ausformulierung der Kompetenzen ist gegenwärtig besonders wichtig, weil die Ausbildungsinstitutionen der Zweiten Phase der Lehrerbildung sich verbindlich auf ihr Vorliegen verlassen möchten, um entsprechend darauf aufbauen zu können.

Die Ziele und Kompetenzen gelten sowohl für die bislang üblichen Modelle der Lehrerbildung (grundständige Lehrerbildung) als auch für eine gestufte Lehrerausbildung nach dem BA/MA-Modell in seinen verschiedenen Ausprägungen – allerdings in unterschiedlicher Sequenzierung.

Das Curriculum Fachdidaktik enthält insgesamt drei Module. Das erste Modul *Fachbezogene Reflexions- und Kommunikationskompetenzen* gilt für alle Studierenden der BA-Phase, also auch für diejenigen, die nicht den Lehrerberuf anstreben. Vermittelt und gefördert werden allgemeine fachbezogene Reflexions-, Kommunikations- und Vermittlungskompetenzen, wie sie für jeden ausgebildeten Akademiker im Berufsleben notwendig sind. Die beiden nachfolgenden Module - *Fachdidaktische unterrichtsbezogene Basiskompetenzen* und *Fachdidaktische unterrichtsbezogene Handlungs- und Bewertungskompetenzen* - sind für sämtliche Lehramtsstudiengänge verpflichtend. Während in der grundständigen Lehrerbildung das erstgenannte Modul dem Grundstudium und das zweite Modul dem Hauptstudium zuzuordnen ist, bilden beide Module im gestuften BA/MA-Studiengang das Zentrum der fachdidaktisch-professionsbezogenen Ausbildung in der Masterphase. Je nach örtlichen Gegebenheiten kann das Modul *Fachdidaktische unterrichtsbezogene Basiskompetenzen* zudem wahlweise ganz oder in Teilen in die BA-Phase vorgezogen werden. Zugrunde gelegt wurde beim vorliegenden Curriculum ein zehensemestriges Studium.

Eine **Evaluation** des Lernerfolgs in den jeweiligen Kompetenzbereichen kann auf verschiedene Weise erfolgen: z.B. mit Hilfe einer Klausur, schriftlicher Unterrichtsentwürfe, der Beurteilung schulpraktischer Studien oder eines abschlie-

Benden modulübergreifenden Kolloquiums. Hinweise zur Entwicklung angemessener Evaluationsformen und Aufgabentypen zur Überprüfung des jeweils erreichten Standes von Kompetenzausprägung sowie zur Entwicklung von Niveaustufen und Standards allgemein finden sich im Abschnitt 3 dieses Papiers. Konkrete Bestimmungen können natürlich nur fachlich spezifiziert getroffen werden.

2 Module

Kompetenzen, Lehrinhalte, Leistungspunkte

Modul 1: Fachbezogene Reflexions- und Kommunikationskompetenzen

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachwissenschaftliche Basiskenntnisse an und richtet sich (frühestens nach dem vierten Semester) an *alle* Studierenden eines Faches. Es vermittelt folgende **Kompetenzen**:

1. Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer
2. Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen Fachwissenschaft, fachdidaktischer Forschung und Öffentlichkeit
3. Fähigkeit zur Erkundung und kritischen Analyse von fachbezogenen Praxisfeldern
4. Planungs- und Umsetzungsfähigkeit von fachlichen Erkenntnissen in ausgewählte Praxisbereiche sowie deren kritische Überprüfung und Weiterentwicklung
5. Fachbezogene Kommunikations- und Vermittlungskompetenz

Den Kompetenzen lassen sich folgende **Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte** zuordnen:

Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte	ECTS*
Entwicklung, Bedeutung und Bewertung des Faches; Grundstrukturen des fachlichen Denk-, Erkenntnis- und Kommunikationsprozesses (in Kooperation mit den Fachwissenschaften)	3
Erkundung, Analyse und gegebenenfalls Weiterentwicklung von fachbezogenen Praxisfeldern	6
Adressatenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken (z.B. Moderations- und Präsentationstechniken, Nutzung von Medien)	3

* Die genaue Festlegung der Arbeitsbelastungen für die Studierenden (*workload*) und der jeweils zu erwerbenden **Leistungspunkte** (*credit points*) bedarf einer realistischen Überprüfung und abschließenden standortspezifischen Festlegung. In diesem Modell entspricht ein Kreditpunkt 30 effektiven Arbeitsstunden (inklusive Prüfungsvorbereitung und -durchführung). Pro Semester wird eine Gesamtbelastung von 30 Kreditpunkten zugrunde gelegt, so dass die Studierenden z.B. in einem BA-Studiengang von sechs Semestern insgesamt 180 Kreditpunkte erreichen können.

Modul 2: Fachdidaktische unterrichtsbezogene Basiskompetenzen

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachwissenschaftliche Kenntnisse an und kann damit sinnvollerweise erst ab dem 3./4. Semester bzw. zu Beginn der MA-Phase studiert werden. Innerhalb der gestuften Lehramtsausbildung ist im Einzelfall eine Aufsplitterung des Moduls in zwei abprüfbare Teilmodule denkbar, bei denen die Kompetenzen 1-3 sowie die beiden erstgenannten Lehrveranstaltungen in die BA-Phase vorgezogen werden. Vermittelt werden folgende **Kompetenzen**:

1. Fähigkeit zur Reflexion der jeweiligen Besonderheiten fachlichen Lehrens und Lernens
2. Fähigkeit zur Beurteilung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Unterrichtsfach/Lernbereich im historischen Wandel; Fähigkeit zur Bewertung der Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches (ethische und gesellschaftliche Kriterien)
3. Fähigkeit zur Klärung persönlicher Wertvorstellungen und Einstellungen zu Schule, Lehrerberuf und Fachunterricht; Fähigkeit zur biographischen Reflexion fachspezifischer Schul- und Lernerfahrungen sowie zur Projektion subjektiver Gegenentwürfe
4. Fähigkeit zur (Re-)Konstruktion von Ausschnitten fachlichen Wissens und fachlichen Erkenntnisweisen mit dem Ziel, entsprechende Unterrichtseinheiten fachlich angemessen und theoriegeleitet planen und durchführen zu können
5. Fähigkeit zur Beobachtung, Erfassung und Bewertung wesentlicher Strukturelemente fachlicher Lehr- und Lernprozesse sowie zur Erprobung einzelner unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten

Den Kompetenzen lassen sich folgende **Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte** zuordnen:

Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte	ECTS
Grundlagen der Professionalisierung von Fachlehrern (in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft)	3
Grundlagen fachlichen Lehrens und Lernens (unter Einbezug der historischen Komponente)	3
Fachdidaktische (Re-)Konstruktion fachlichen Wissens und fachlicher Erkenntnisweisen	3
Analyse, Erprobung und Evaluation punktuellen Lehrerhandelns (begleitetes Fachpraktikum)	6

Für manche Fächer ergeben sich unterschiedliche Gewichtungen in der Vergabe möglicher Kreditpunkte (z.B. durch experimentelles Arbeiten in den Naturwissenschaften, Exkursionen in der Geographie, Konstruieren und Herstellen in der Technik)

Modul 3: Fachdidaktische unterrichtsbezogene Handlungs- und Bewertungskompetenzen

Voraussetzung ist der erfolgreiche Abschluss des Moduls *Fachdidaktische unterrichtsbezogene Basiskompetenzen*. Das vorliegende Modul baut zudem auf erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen auf, die im BA-Studium bzw. im Grundstudium vermittelt worden sind. Im vorliegenden Modul werden folgende **Kompetenzen** vermittelt:

1. Fähigkeit zu lern- und erkenntnistheoretischen Modellierungen des fachlichen Lehrens und Lernens (unter Einbezug aktueller Positionen)
2. Fähigkeit zur exemplarischen Rezeption von fachdidaktischen Forschungsarbeiten, -methoden und -ergebnissen und deren (ethische) Bewertung
3. Fähigkeit zur Reflexion und Überprüfung bestehender Unterrichtskonzepte sowie zur Weiterentwicklung von innovativen/fächerverbindenden Unterrichtsansätzen und -methoden
4. Fähigkeit zur Reflexion, Beurteilung und Umsetzung neuerer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in didaktisch-methodisch angemessenem Unterricht
5. Kenntnis und Anwendung der Grundzüge empirischer Unterrichtsforschung und berufsbezogener Handlungsforschung
6. Fähigkeit zur Fremd- und Selbstevaluation unter Einbezug diagnostischen Denkens und Wissens

Den Kompetenzen lassen sich folgende **Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte** zuordnen:

Lehrveranstaltungen/Lehrinhalte	ECTS
Ausgewählte Theorie- und Forschungsansätze in der jeweiligen Fachdidaktik	3
Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches in fachlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht (in Kooperation mit der Fachwissenschaft)	3
Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Fachunterricht (Forschungsfragen, -projekte, begleitetes Fachpraktikum)	6

3 Weiterführende Hinweise

Hinweise zur Definition von Kompetenzen, Niveaustufen und Standards sowie zur Entwicklung von Evaluationsansätzen und Aufgabentypen für die Überprüfung von Kompetenzausprägungen

Die Bezeichnungen der Module 1, 2 und 3 sind identisch mit jenen *Kompetenzbereichen*, die nach unserer Auffassung für eine fachdidaktische Ausbildung und Qualifizierung eine wesentliche Rolle spielen. Innerhalb dieser Kompetenzbereiche haben wir jeweils 5 bzw. 6 *Einzelkompetenzen* identifiziert und benannt, die den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordnet sind und diese ausmachen. Dabei können wir nicht ausschließen, dass bestimmte Kompetenzen sich in allen drei Modulen wiederfinden, dass sie dabei jedoch auf unterschiedlichen Niveaus ausgeprägt sind. Dies gilt z. B. für *Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit*, die sich in Modul 1 primär auf das wissenschaftliche Fach und seine Strukturen bezieht, in Modul 2 auf das jeweilige Unterrichtsfach und in Modul 3 auf die fachdidaktische Forschung sowie die eigenen Handlungs- und Bewertungsansätze.

Insofern haben wir es in unserem Kerncurriculum nicht mit 16 unterschiedlichen (additiven) Fähigkeiten zu tun, die innerhalb der drei Module/ Kompetenzbereiche jeweils hierarchisch geordnet sind, sondern mit Bündeln von Fähigkeiten, deren Fokus sich im Laufe der Entwicklung verschiebt. Dieser Fokus richtet sich zunächst auf die kritische Rezeption und Beurteilung der Wissenschaft und gegen Ende des Studiums dann (insbesondere am Abschluss der Master-Phase oder des Hauptstudiums für das Lehramt) zunehmend auf die komplexen Bedingungen und Erfahrungen unterrichtlichen Probehandelns im Schulfach.

Weitere Perspektiven zur Konkretisierung und Umsetzung des Kerncurriculums Fachdidaktik in einzelnen Fächern, Hochschulen und Bundesländern

Um mit den hier vorgeschlagenen Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen sinnvoll arbeiten zu können, bedarf es pro Fach weiterer Konkretisierungen und Umsetzungsschritte. Diese umfassen:

1. Die Ausformulierung und Definition von Kompetenzstufen pro Kompetenz.
2. Die Einigung auf bzw. die Setzung von (Mindest-)Standards, also einer bestimmten Kompetenzausprägung, die möglichst von allen Studierenden im ganzen Land (unabhängig von den variablen Bedingungen und Schwankungen vor Ort) erreicht werden sollten.
3. Die Entwicklung und Systematisierung von Aufgaben bzw. von Evaluationsformen, die der Überprüfung des Erreichens der gesetzten Standards dienen.

Zu 1.

Jede angestrebte Kompetenz kann in unterschiedlich anspruchsvoller Weise durch fachdidaktische Lehre und fachdidaktisches Lernen der Studierenden erreicht werden. Um ein realistisches Konzept dessen zu entwickeln, was erreicht werden *kann* und *soll*, müssen pro Fach und Kompetenz Stufen der Beherrschung bzw. sog. *Niveaustufen* entwickelt und bestimmt werden, die das Spektrum an möglichen Ausprägungen einer Kompetenz von "sehr gering" bis "sehr hoch" umfassen (fast 0 bis gegen 100%). Dabei werden die Kriterien der Differenzierung nach zunehmend komplexen und anspruchsvolleren Ausprägungsgraden ein- und derselben Kompetenz offen zu legen sein. Erst auf der Basis dieser grundlegenden theoretischen Vorarbeiten wird eine Einigung auf ein möglichst zu erreichendes Mindestniveau (Mindeststandards) möglich sein.

Zu 2.

Was diese Einigung auf Standards pro Fach und Kompetenz anbelangt, so sollte sie bundesweit erfolgen, also über alle Besonderheiten von Bundesländern und Hochschulstandorten hinweg. Natürlich könnte es gezielt Ansätze zur Profilbildung und für strukturelle Differenzen zwischen einzelnen Hochschulen geben. Aber diese sind eben erst auf dem Hintergrund von allgemeinen Kompetenzmodellen, von Kompetenzstufenbeschreibungen und Standarddefinitionen nachvollziehbar und transparent zu machen. Andererseits benötigen wir dringend eine bundesweite Vereinheitlichung und Äquivalenz im Bereich der Lehrerausbildung und ihrer Ziele. Die hier angedeuteten Verfahren unterstützen eine Entwicklung in diese Richtung.

Zu 3.

Was die Überprüfung des Erreichens bestimmter Kompetenzstufen (und damit der selbst gesetzten Standards) angeht, bedarf es in Zukunft der Zusammenstellung geeigneter Aufgaben- und Evaluationsformen sowie in gewisser Weise eines konkreten Aufgabenpools, aus dem die lehramtsbezogenen Lehrveranstal-

tungen Anregungen für die Evaluation des jeweiligen Lehr-/Lernerfolgs ziehen können. Solche Evaluationsansätze könnten weit über die bisher bekannten und praktizierten Formen wie Klausuren oder mündliche Prüfungen hinaus gehen. Sie könnte z.B. ebenso pädagogische Tagebücher oder handlungsbezogene Demonstrationen von Wissen und Fertigkeiten mit umfassen. Auch Formen der Selbstevaluation (wie z.B. das Lehramtsportfolio oder ein Sprachenportfolio, etwa für Fremdsprachenstudierende) sollten unbedingt einbezogen werden. Es geht hier um nichts weniger als um eine genauere Dokumentation und Rechenschaftslegung über unsere Tätigkeit als Hochschullehrer und -lehrerinnen und deren Effektivität durch Selbstkontrolle auf Grund „objektiverer“ Kriterien, Maßstäbe und Prüfformen.

Konkret heißt das: Die Kompetenzen, ihre Niveaustufen sowie die festzulegenden Standards sowie vor allem die Entwicklung angemessener Überprüfungsformen und –aufgaben zur Evaluierung der einzelnen Module können nur fachspezifisch ausformuliert werden. Erst dann wird sich die Tauglichkeit und Erreichbarkeit der angestrebten Kompetenzziele oder aber deren notwendige Reformulierung erweisen. Sowohl einzelne Hochschullehrer als auch eine einzelne Fachdidaktik an einem bestimmten Hochschulstandort sind mit dieser Perspektive überfordert. Deshalb sollten die notwendigen Arbeiten an diesen Umsetzungsschritten des Kerncurriculums von den einzelnen Fachdidaktischen Fachgesellschaften geleistet werden, die sich teilweise bereits dieser Aufgabe widmen. Die GFD wird im Rahmen ihrer Möglichkeiten (z.B. durch Veranstaltung eines *gemeinsamen Workshops für alle Fachdidaktiken*) diese Initiative unterstützen, damit wir gemeinsam eine effektive Struktur und schrittweise Umsetzungsperspektive für das vorliegende Kerncurriculum Fachdidaktik aufbauen können.

gez. Prof. Dr. Rudolf Denk, Freiburg (Deutschdidaktik); Prof. Dr. Michael Hemmer, Münster (Geographiedidaktik); Prof. Dr. Kurt Henseler, Oldenburg (Technikdidaktik); Prof. Dr. Adelheid Hu, Hamburg (Französischdidaktik), Prof. Dr. Helmut Vogt, Kassel (Biologiedidaktik); Prof. Dr. Helmut Johannes Vollmer, Osnabrück (Englischdidaktik).

Tagungen

Konferenz zum Philosophieren mit Kindern im Primarbereich vom 23. - 24. April 2004 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

Veranstalter:

Arbeitsgruppe „Philosophieren mit Kindern“ des Philosophielehrerverbandes in Kooperation mit Arbeitsgruppe Sachunterricht der Universität Oldenburg und der Arbeitsgruppe „Philosophieren mit Kindern“ der GDSU

Zielgruppe:

Grundschullehrerinnen- und Lehrer – insbesondere Lehrende der Fächer PmK, Ethik, Lebenskunde, Religion –, Mitglieder des Philosophielehrerverbandes, Mitglieder der GDSU, Vertreter aus Bildungsministerien und Landesinstituten

Das Philosophieren mit Kindern hat eine lange Geschichte und ist heute so populär wie nie zuvor. Als Gründe werden u. a. unsere immer komplizierter werdende gefährdete Welt und ein zunehmendes Bewusstsein für die intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern benannt. In einigen Bundesländern gibt es Bestrebungen, das Philosophieren in die verschiedenen Grundschulfächer zu integrieren, in anderen bestehen darüber hinaus separate Fächer, die sich philosophischen Inhalten widmen (Philosophieren mit Kindern, Ethik, Religion, Lebenskunde). Die Konferenz beabsichtigt, einen Austausch über die unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Philosophieren im Primarbereich in Deutschland und darüber hinaus anzuregen.

Ablauf der Konferenz

FREITAG, 23. April 2004

- | | |
|-----------|--|
| 15.00 Uhr | Eröffnung der Konferenz
Grüßworte des Präsidenten der Universität Oldenburg |
| 15.15 Uhr | Einführung: Die Förderung von Nachdenklichkeit und Orientierung durch Philosophieren Vortrag: Dr. Silke Pfeiffer |
| 16.30 Uhr | Das Unterrichtsfach „Philosophieren mit Kindern“ in Mecklenburg-Vorpommern workshops 16.30 - 17.15 Uhr, 17.30 - 18.15 Uhr |
| | Anita Sommer: Mit Kindern über Zeit philosophieren |
| | Birgit Wegehaupt: Über die Natur nachdenken |
| | Anke Ristau: Philosophieren über Freundschaft |
| | Grit Marin: Irgendwie anders |
| Abends: | Philosophieren „in der Kneipe“ |

SAMSTAG, 24. April 2004

- 9.30 Uhr Philosophieren ohne Lizenz?
Vortrag: Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Schreier
- 10.15 Uhr Pause
- 10.30 Uhr Philosophieren als elementare Kulturtechnik
Vortrag: Prof. Dr. Ekkehard Martens
- 11.15 Uhr Diskussion
- 12.00 Uhr Mittagspause
- 13.00 Uhr sieben Arbeitsgruppen à 45 min
(13.00 - 13.45 Uhr; 14.00 - 14.45 Uhr; 15.00 - 15.45 Uhr)
- Eva Zoller Morf: Philosophieren mit Kinderbüchern
Hans-Joachim Müller: Gedanken symbolisieren – szenisches Interpretieren als Methode
Prof. Dr. Bettina Uhlig: 777777 „Details“ eines Lebens. Philosophieren mit Kindern am Beispiel eines Lebenskunstwerkes (Roman Opalka)
Dr. Horst Gronke: "Frag' mich was!" – "Was denn?" Mit Fragen freies Philosophieren ermöglichen.
Prof. Dr. Kerstin Michalik: Denken wir eigentlich immer?
PD. Dr. Barbara Brüning: Philosophieren mit Märchen und Fabeln
Dr. Klaus Zierer: Mit Kindern über Aspekte des Glücks philosophieren
- 15.45 Uhr Pause
- 16.30 Uhr Abschlussdiskussion
- 17.30 Uhr Ende der Konferenz

Wenn Sie eine günstige Unterkunft wünschen, wenden Sie sich bitte bis zum 15. März 2004 an das Hotel "Zum Lindenhof", Bloherfelder Straße 210, 26129 Oldenburg, Telefon 0441/95191-0, Fax -44. Stichwort "Kinderphilosophie"

Bitte überweisen Sie die Teilnehmergebühr von 20,00 € bis zum 31. März 2004 auf folgendes Konto bei der Raiffeisenbank Oldenburg:

Universität Oldenburg, Konto-Nr. 900 001 00, BLZ 280 602 28

Verwendungszweck: Finanzstelle 89312200, Philosophie-Kongress – Ihr Name

Ihre Überweisung gilt als verbindliche Anmeldung.

Anmeldung und Anfragen an: Dr. Silke Pfeiffer, Universität Oldenburg, Fak. 1, Ammerländer Heerstraße 114 - 118, 26129 Oldenburg

E-Mail: silke.pfeiffer@uni-oldenburg.de

Hans-Joachim Müller

VIII. Studienkonferenz 'Sache(n) des Sachunterrichts' 2./3. Juli 2004

Der „Arbeitskreis Sachunterricht“, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt a.M., und die Arbeitsgruppe „Außenperspektiven auf den Sachunterricht“ der GDSU laden zur VIII. Studienkonferenz ein:

Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht II:

Interpretation von Filmsequenzen aus der Praxis des Sachunterrichts
am 2. und 3.7.2004 in der Landvolkhochschule Friedrichsdorf/ Taunus

Zum Gegenstand der Tagung

Im Jahr 2003 hat sich die VII. Studententagung "Sache(n) des Sachunterrichts" mit der Frage nach dem Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht befasst. Die Beiträge von Jürgen Messing, Ansgar Häußling, Horst Rumpf und Otfried Hoppe sowie die anschließende kontroverse Diskussion haben ein Feld von Perspektiven auf diese Thematik abgesteckt.

Diese theoretisch orientierte, deduktive Herangehensweise soll 2004 auf konkrete "Praxis", auf Unterrichtssequenzen aus dem Sachunterricht bezogen werden. Damit stellt sie also einen Hintergrund für eine induktive, Empirie reflektierende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sache und Sprache dar.

Mit dieser Konstellation eröffnet sich die Möglichkeit einer differenzierten Betrachtung der Beziehung von Theorie und "Praxis" in zweifacher Hinsicht:

- die Theorie kann durch die Konfrontation mit der "Praxis" des Sachunterrichts ausdifferenziert werden und
- die theoretische Perspektive ermöglicht eine erhöhte Sensibilität gegenüber der "Praxis".

Dieser Perspektivwechsel steht einerseits in der Kontinuität zur letzten Tagung, erlaubt aber auch neuen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Beteiligung an der Diskussion. Für den Tagungsablauf bedeutet die inhaltliche Planung: Im Vorfeld der Tagung produzieren bzw. besorgen Lehrende aus Schule und Hochschule Filme, die Sequenzen aus der "Praxis" des Sachunterrichts zeigen. Dies haben dankenswerter Weise Frau und Herr Itermann, Herr Heck und Herr Häußling übernommen.

Die kurzen Filme werden vor der Tagung jeweils einem Lehrenden des Sachunterrichts zugänglich gemacht, der eine kommentierende Interpretation der Filme erarbeitet und auf der Tagung vorträgt. Diese Referate übernehmen Herr Siller, Herr Scholz und Herr Hoppe. Ein Schwerpunkt der Praxisbeobachtung wird die Frage sein, wie in dem gefilmten Unterricht die Beziehung von Sache und Sprache handelnd gestaltet wird. Die Filme und die Interpretationen bilden auf der Tagung die Diskussionsgrundlage. Am Samstag sollen sowohl das Theorie-Praxis-Verhältnis als auch das Verhältnis von Sache und Sprache für den Sachunterricht thematisiert werden.

Zur Diskussion können u.a. die folgenden Fragen stehen:

- Welche Art von Sprache wird gesprochen (Wissenschaftssprache, Alltagssprache, Sprache der Kinder usw.)?
- In welcher Form wird der Sachverhalt inszeniert (als wissenschaftlicher, alltäglicher, bedeutungsvoller usw.)?
- Existiert zwischen Sache und Sprache eine Hierarchie?
- Gibt es nicht-sprachliche Zugänge zu dem Sachverhalt?
- Welche Bedeutung wird der Sprache zur Klärung des Sachverhalts zugewiesen?
- Wird davon ausgegangen, dass der Sachverhalt gewissermaßen für "sich selbst" spricht?
- Wird davon ausgegangen, dass der Sachverhalt nur durch Sprache zugänglich und klärbar ist?

Wie in jedem Jahr besteht daneben genügend Zeit für das informelle Gespräch.

Freitag, 02.07.2004

13.30	Begrüßung
14.00	"wir übernehmen keine haftung, ein erfahrungsraum", oliver pfister & dominik kägi; Kommentar R. Siller, Aussprache
15.30	Kaffeepause
16.00	"Die Leistungsfähigkeit der Sinne - ein sprachorientiertes Unterrichtsprojekt", A. Häußling; Kommentar: G. Scholz, Aussprache
17.30	"Filmtitel steht noch nicht fest", A. & R. Ittermann; Kommentar: O. Hoppe, Aussprache
19.00	Abendbrot
20.00	Reflexion: theoretische und empirische Annäherungen an das Verhältnis von Sache und Sprache
21.00	Gelegenheit zum informellen Gespräch

Samstag, 03.07.2004

9.00	Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht: Diskussion
10.30	Kaffeepause
11.00	Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht: Konsequenzen für die Didaktik des Sachunterrichts
12.30	Mittagessen und Ende

Anmeldung über: Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, z.H. Frau Weinmann, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt, Tel.: 069- 798 28137

Kosten: Für Übernachtung und Vollpension entstehen Kosten von 87,10 € im Einzelzimmer und 67,30 € (p.P.) im Doppelzimmer, die bei der Ankunft zu entrichten sind.

Tagungsort: Hessische Landvolkhochschule, Lochmühlenweg 3, 61381 Friedrichsdorf/Ts. Tel.: 06172/ 7106-121
--

Ich würde mich freuen, mit Ihnen um das Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht zu ringen und lade Sie herzlich nach Friedrichsdorf ein.

Marcus Rauterberg

Bericht über die 5. Forschungstagung der AG „Schulgartenarbeit“

Die 5. Forschungstagung fand am 19./ 20. September 2003 an der Universität Erfurt statt. Der Tagungsort Erfurt ist eng verbunden mit der Geschichte und Gegenwart des deutschen Gartenbaus. Dies ermöglichte ein informatives Tagungsprogramm für alle Teilnehmer. Die Eröffnungsworte sprach der Kanzler der Universität Erfurt, Herr Martin Henkel-Ernst, und er betonte besonders die Aufwertung des Studienfaches „Schulgarten“ durch die Übernahme in den Master-Studiengang.

Es war uns allen eine besondere Ehre, dass erstmals an der Forschungstagung die Präsidentin der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V., Gräfin Sonja Bernadotte, teilnahm. Als Schirmherrin bundesdeutscher Schulgartenwettbewerbe betonte sie in ihrem Grußwort die aktuelle Bedeutung von Schulgärten als wichtige Erlebnis- und Lernfelder für unsere Kinder. In diesem Sinne erfährt unter ihrer Leitung die Schulgartenbewegung in Deutschland eine kontinuierliche Förderung. Besonders begrüßte Sie, dass die Universität Erfurt einen Master-Studiengang im Fach „Schulgarten“ anbietet. Dies ist einzigartig in Deutschland.

Der Beitrag der Generalsekretärin der Deutschen Gartenbau-Gesellschaft 1822 e.V., Frau Dr. Inge Schenk, galt dem Gärtnerischen in der Pädagogik. Ihr Vortrag umfasste sowohl historische Betrachtungen zu unterschiedlichen Gärten für Kinder und deren Lehrer als auch in die Zukunft weisende Wege zur Naturerziehung. Auch sie betonte die aktuelle Bedeutung von Schulgärten und informierte über die im Jahre 2002 gegründete „Bundesdeutsche Arbeitsgemeinschaft Schulgarten (bags)“ und deren Ziele und warb für eine rege Unterstützung. Reichhaltige Informationen darüber findet man unter www.bag-schulgarten.de.

Dr. Steffen Wittkowske überbrachte als Vorstandsmitglied der GDSU Grüße zum Gelingen der Tagung, sicherte die weitere Unterstützung der AG „Schulgartenarbeit“ durch die GDSU zu und hob in diesem Zusammenhang die bisher geleistete Arbeit hervor.

Im weiteren Tagungsverlauf wurden folgende Beiträge gehalten:

Prof. Dr. Hans-Joachim Schwier (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg):
Zum Studium im Fach Schulgarten an der Universität Halle-Wittenberg
und zur Situation der Schulpraxis in Sachsen-Anhalt

Dr. Dagmar Schlüter (Universität Erfurt): Das neue Studienmodell zum Fach
Schulgarten ab WS 2003 an der Universität Erfurt und seine Herausforderung
an die erste und zweite Phase der Lehrerbildung

Clemens Arndt (Technische Universität Dresden): Schulgärten in Sachsen –
Darstellung der Ergebnisse zur Schulgartensituation im Freistaat Sachsen

Prof. Dr. Helmut Gärtner (Universität Erfurt): Ökologisierung der Universität
Erfurt und Perspektive für die Lehrerbildung

Birgit Weusmann (Universität Oldenburg): Die Streuobstwiese als Schulgarten.
Streuobstwiese – was ist das? Ihr Wert aus Sicht des Naturschutzes
Das didaktische Potential der Streuobstwiese: Ihr Wert als Schulgarten

Jürgen Rose (Rektor GS Wietzen/ Niedersachsen): „Alle machen mit“ – über
Schulgartenarbeit, Raumgestaltung und Aktionstage in einer zweizügigen
Grundschule auf dem Lande

*Kathrin Fuchs (Staatliche Grundschule Steinheid / Fachberaterin für Schulgarten
in Thüringen):* Unser Konzept für Nachhaltigkeit im Rahmen des
BLK-Programms „21“ – Umwelt und Natur erleben, erfahren, begreifen,
erhalten

Aus den interessanten Beiträgen, die eine umfassende Schulgartensituation in Deutschland verdeutlichten, von der Lehrerbildung, über die Schulpraxis bis hin zu Arbeitsgemeinschaften, ergab sich ein breites Diskussionsfeld, das reichhaltig genutzt wurde. Für alle Tagungsteilnehmer war dieser Erfahrungsaustausch ein großer Gewinn. Dies bekundeten Leiter von Arbeitsgemeinschaften „Schulgarten“ aus den alten Bundesländern ebenso wie Fachleiter für die 2. Phase der Lehrerbildung und Fachberater für Schulgartenunterricht aus den neuen Bundesländern in späteren Kontakten und E-Mails.

Am Tagungsort informierte eine Ausstellung über interessante Projektarbeiten im Schulgarten in den Grundschulen von Wietzen, Steinheid und Erfurt. Herrn Rose, Frau Fuchs und Frau Schäfer gilt unser Dank für ihre Präsentationen. In dieser Ausstellung wurde weiterhin ein Überblick zum Studium und seinen vielfältigen Ergebnissen im Fach „Schulgarten“ an der Universität Erfurt dargestellt.

Am zweiten Tag fanden Exkursionen statt, die in die Naturlehrstätte „Fuchsfarm“ des Umwelt- und Naturschutzamtes der Stadt Erfurt und in das Deutsche Gartenbaumuseum auf der Erfurter Gartenbauausstellung „ega“ führten. Beide Exkursionsorte fanden bei den Teilnehmern großen Anklang, weil sie dort für ihre eigene Arbeit viele Anregungen erhielten.

Der gesamte Tagungsablauf mit allen Beiträgen und ausgewählten Bildern wird allen Teilnehmern auf einer CD zugestellt. Wir betrachten dies als eine nützliche Dokumentation über die 5. Forschungstagung und möchten uns bei allen Teilnehmern und der GDSU für die große Unterstützung zum guten Gelingen dieser Tagung bedanken.

Informationen zur Tagung und vieles mehr zum Studium im Fach Schulgarten findet man auch unter www.uni-erfurt.de/garten.

Dagmar Schlüter

Anschriften des Vorstandes

Prof. Dr. Joachim Kahlert (1. Vorsitzender)
 Universität München, Lehrstuhl für Grundschul-
 pädagogik und -didaktik, Leopoldstr. 13, 80802 München
privat: Ambacher Str. 9 a, 81476 München

☎ 089/2180 5101
 Fax: ... 5104

☎ 089/7507 9870
 Fax: ... 9871

E-Mail: kahlert@primedu.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Marlies Hempel (2. Vorsitzende)
 Hochschule Vechta, IfD, Sachunterricht,
 Postfach 15 53, 49364 Vechta
privat: Weinbergstr. 26, 14469 Potsdam

☎ 04441/15 484
 Fax: ... 464

☎ 0431/280 3649

E-Mail: marlies.hempel@uni-vechta.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: ... 464
 oder ... 444

☎ 04441/81 701

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

Dr. Steffen Wittkowske (Beisitzer)
 TU Dresden, Grundschulpädagogik,
 Mommsenstr. 13, 01062 Dresden
privat: Heinrich-Heine-Str. 5, 01445 Radebeul

☎ 0351/4633 3953
 Fax: ... 7243

☎ 0351/830 6096

E-Mail: steffen.wittkowske@mailbox.tu-dresden.de

Dr. Andreas Hartinger (Beisitzer)
 Universität Regensburg, Grundschulpädagogik und
 -didaktik, Universitätsstr. 31, 93040 Regensburg
privat: Furtmayrstr. 8 d, 93053 Regensburg

☎ 0941/943 3427
 Fax: ... 1992

☎ 0941/700 0072

E-Mail: andreas.hartinger@paedagogik.uni-regensburg.de

Prof. Dr. Hartmut Giest (kooptiert)
 Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik,
 Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam
privat: Nettestr. 24a, 13125 Berlin

☎ 0331/977 2030
 Fax: ... 2199

☎ 030/943 3607

E-Mail: giest@rz.uni-potsdam.de

Impressum: GDSU-Info

Herausgeber: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU)
 Geschäftsstelle: Prof. Dr. Diethard Cech, Hochschule Vechta
 Bankverbindung: VB Vechta, Kto Nr. 141 039 300, BLZ 280 641 79

Vorsitzender: Prof. Dr. Joachim Kahlert, Universität München

Redaktion: Prof. Dr. Diethard Cech, Hochschule Vechta

GDSU im Internet: www.gdsu.de

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