

Was dieser Mitgliederbrief enthält

Rückblick auf das Lüneburger Symposion	1
Protokoll der Mitgliederversammlung v. 29.9.04 .	2
Nächstes Symposion	6
Rat für deutsche Rechtschreibung	7
Termine.....	7
Wichtige Links.....	7
Qualifizierung junger WissenschaftlerInnen	8
Memorandum.....	9
Kerncurriculum Fachdidaktik	15

Rückblick auf das Lüneburger Symposion

Das Symposion in Lüneburg ist vorbei. Der Dank gilt den Ausrichtern des Symposions, im Besonderen den Kolleginnen Christiane Garbe, Swantje Weinhold sowie den Kollegen Jörn Stückrath, Karl Holle und Heiner Willenberg sowie Frau Strobel, die für die Organisation verantwortlich war. Das Symposion wurde mit der folgenden Presseerklärung abgeschlossen:

„Die Zeit der großen programmatischen Debatten über den Deutschunterricht ist vorbei. Die Wissenschaft will sich künftig stärker der Erforschung von Lernvoraussetzungen und -erfolgen widmen. Das kann als wesentliches Ergebnis der Zusammenkunft von 460 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Rahmen des 15. Internationalen Symposions Deutschdidaktik in Lüneburg festgehalten werden.“

Angesichts der jüngsten Ergebnisse der international vergleichenden Bildungsstudien soll auch für den Deutschunterricht eine bessere Überprüfung der Unterrichtskonzepte erfolgen. Experten fordern deshalb, den Unterricht genauer unter die Lupe zu nehmen und mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu objektiven Urteilen darüber zu gelangen, ob Erfolge bei der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern erreicht wurden oder nicht.

"Der Erfolg des Deutschunterrichts auf dem Prüfstand - Die Fachdidaktik Deutsch auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Wissenschaft"

Das von der Universität Lüneburg vom 26. - 29. September veranstaltete 15. Symposion Deutschdidaktik "Deutschunterricht - empirisch", an dem 460 Wissenschaftler/innen aus Deutschland und zahlreichen europäischen Ländern (Schweiz, Österreich, Ungarn, Polen) teilnahmen, endete am Mittwoch mit einer Podiumsdiskussion, die sich mit Wegen zu einer Verbesserung der künftigen Forschungen zum Deutschunterricht beschäftigte. Sowohl die Eröffnungsrede von Prof. Dr. Jürgen Baumert (Leiter der deutschen PISA-Studie) am Beginn des Kongresses, als auch der Vortrag von Prof. Dr. Eckhard Klieme (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung) hatten den Kongressteilnehmern einen Blick "von außen" auf ihre Disziplin beschert und sie dazu ermuntert, bei der Abschlussveranstaltung intensiv über ein neues Selbstverständnis ihrer Disziplin zu diskutieren. Ausreichende Grundlagen für diese Diskussion waren vorhanden, denn während der Tagung lieferten in 12 Sektionen mehr als 100 Beiträge von Wissenschaftlern eine Bestandsaufnahme der bisherigen und der aktuellen empirischen Forschung zum Deutschunterricht.

Die Podiumsdiskussion gab darüber hinaus den Anstoß, die Deutschdidaktik als forschende Disziplin weiterzuentwickeln. "Die Gesellschaft hat ein Anrecht darauf, dass die behaupteten Erfolge der didaktischen Konzepte für den Deutschunterricht in der empirischen Unterrichtsforschung überprüfbar werden", so Prof. Dr. Norbert Groeben, Sprecher des Forschungsprogramms "Lesesozialisation in der Mediengesellschaft" bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Zu diesem Zweck müsse die Deutschdidaktik die empirischen Methoden der Unterrichtsforschung aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen aufnehmen und in die Ausbildung von Deutschlehrer/innen integrieren. Nachdrücklich wiesen Dr. Manfred Nießen von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und Bettina Jorzik vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft darauf hin, dass die Entwicklung zur empirischen Bildungsforschung in der Fachdidaktik unumkehrbar sei und entweder mit oder ohne die Deutschdidaktik vollzogen werde.

Dass der Kongress diese Notwendigkeit ebenfalls

sieht, wurde in den Diskussionen und in der Themenwahl für das nächste Symposion Deutschdidaktik deutlich: "Kompetenzen, Standards, Curricula des Deutschunterrichts in Schule und Hochschule". Aufgabe dieses Symposions wird es sein, auf der Grundlage der Lüneburger Fachtagung die von der Kultusministerkonferenz in den Bundesländern eingeführten Bildungsstandards für den Deutschunterricht empirisch zu überprüfen und ihre weitere Entwicklung kritisch zu beraten.

Protokoll der Mitgliederversammlung

Protokoll der Mitgliederversammlung des Vereins „Symposion Deutschdidaktik e.V.“ vom 29.09. 2004

Ort: Fürstensaal des Lüneburger Rathauses

Beginn: 17.00 Uhr

Ende: 20.15 Uhr

Tagesordnung

1. Eröffnung und Festsetzung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung in Jena
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes
5. Arbeitskreise des SDD
6. Konzeption und Finanzierung eines Tagungs-Sammelbandes
7. Nachwuchsförderung
8. GFD-Aktivitäten, u.a. Kerncurriculum und Symposion Bielefeld 2005
9. Veranstaltungsort und thematische Vorstellungen für das Symposion 2006
10. Perspektiven für das Symposion 2008 und die folgenden Symposien
11. Wahl des Vorstandes 2004 – 2006

12. Wahl des Vorbereitungsausschusses für das nächste Symposion

13. Verschiedenes

1. Zu TOP 1: Eröffnung und Festsetzung der Tagesordnung

Nach der Begrüßung der Teilnehmer durch Jörn Stückrath und einem Grußwort der Lüneburger Bürgermeisterin, Frau Schellmann, eröffnet die erste Vorsitzende, Ingelore Oomen-Welke, die Versammlung. Die vorgeschlagene Tagesordnung wird einstimmig angenommen.

2. Zu TOP 2: Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung in Jena

Das Protokoll (abgedruckt in DD 14/2002 und vorhanden auf der Homepage des SDD (www.symposion-deutschdidaktik.de) wird einstimmig genehmigt.

3. Zu TOP 3: Bericht des Vorstandes

Ingelore Oomen-Welke berichtet:

- Der Verein hat in den vergangenen beiden Jahren erfreulicherweise Mitglieder dazu gewinnen können (inzwischen sind es 375). Das bedeutet aber auch, dass wir höhere Beiträge an die GFD zahlen müssen.
- Beim Gespräch mit Herrn Baumert am 26.9.2004 haben folgende Kolleginnen und Kollegen DFG-Anträge vorgelegt bzw. in Aussicht gestellt: Frau Berndt / Herr Kretschmann (Uni Bremen); Herr Funke (PH Heidelberg); Herr Holle (Uni Lüneburg); Frau Karg (Uni Göttingen); Herr Naumann (Uni Hannover); Herr Rank / Frau Göltzer (PH Heidelberg); Frau Rösch (TU Berlin); Frau Andresen

(Uni Flensburg). Herr Baumert empfiehlt, zunächst kleinere Anträge zu stellen und diese ggf. als Gruppenantrag vorzulegen. Für Erstanträge seien die vorgelegten Anträge zu groß. Mittel für eine Moderation können vor Einreichen eines solchen Antrages bei der DFG beantragt werden. Weitere Anträge können hinzugefügt werden. Beim GFD – Symposion in Bielefeld (29.3.-3.4. 2005) besteht am Dienstagnachmittag die Möglichkeit einer Besprechung.

- Der Versuch, den Verein zu internationalisieren ist vorerst gescheitert. Die EU behauptet, den entsprechenden Antrag nicht erhalten zu haben (obwohl die Post das Gegenteil behauptet) und hat ihn nachträglich wegen Verstreichens der Frist abgelehnt.
- Aus dem PISA - Arbeitskreis des SDD ist eine Publikation hervorgegangen: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker / Wieler, Petra; (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003.
- Bei der Mitgliederversammlung des SDD 2002 wurde die Einrichtung eines fachdidaktischen Referatenorgans vorgeschlagen. Die GFD hat diesen Vorschlag übernommen; ein systematisches Raster mit Klassifikationskriterien aus verschiedenen Perspektiven wurde von einer AG unter Federführung von I. Oomen-Welke erstellt. Die Realisierung als Datenbank kam bislang mangels Personal und Mitteln nicht zustande. Seit 2004 plant jedoch das DIPF ein elektronisches Fachportal Pädagogik, für das unser Modell eine geeignete Grundlage sein könnte.
- Deutschdidaktische Publikationen und Projekte sind bislang im *Deutschen Bildungsserver* des DIPF kaum vertreten; der Selbsteintrag wird empfohlen (www.bildungsserver.de).
- Der Verein SDD hat zu den Bildungsstandards der KMK für den mittleren

Schulabschluss 2003 Stellung erfolgreich genommen (siehe Homepage des SDD); die Vorschläge sind in den im Dez. 2003 verabschiedeten Text der KMK eingegangen. 2004 wurden die Entwürfe der KMK für die Grundschule und für den Hauptschulabschluss kommentiert, in denen u.a. die geforderte *neue Aufgabekultur* dringend zu überarbeiten wären. Diese Kritik wurde weniger erfreut aufgenommen.

- Das SDD hat gegen den Versuch des baden-württembergischen Kultusministers, Trimester einzuführen, protestiert; die GFD und andere Verbände und Institutionen taten dies ebenfalls. Auch wenn der Begriff *Trimester* vorerst nicht mehr gebraucht wird, steht die *Neugliederung des Studienjahres* im Baden-Württemberg bevor.
- Martin Fix berichtet über den Kassenstand (zur Zeit etwa 45.000 €) und bittet die Mitgliederversammlung, die nachträgliche Bestimmung der Kassenprüfer zu autorisieren. Diesem Antrag wird einstimmig stattgegeben.
- Martin Fix berichtet, dass die Verbandszeitschrift „Didaktik Deutsch“ (Auflage: ca. 400) ein neues Herausgabeteam hat (A. Bremerich-Vos, M. Kaemper – van den Boogaart, und M. Fix ; E. Paefgen gehörte der Redaktion schon vorher an.). Er dankt den ausgeschiedenen Herausgebern J. Ossner, G. Rupp und P. Klotz für ihre Arbeit und bittet darum, in Zukunft mehr Texte einzureichen, insbesondere auch kleinere Beiträge und Länderberichte. Themenbeiträge werden ab der Nummer 17/2004 extern begutachtet.

Zu TOP 4: Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes

Die Kassenprüfer Stefan Jeuk und Roland Jost berichten, dass die Kasse ordnungsgemäß geführt wurde. Dem Antrag auf Entlas-

tung des Vorstandes wir stattgegeben (Stimmenverhältnis: Ja: 104; Nein: 0; Enthaltungen: 5).

Zu TOP 5: Arbeitskreise des SDD

Aktiv gearbeitet hat in den letzten beiden Jahren der Arbeitskreis „AG Medien“, der sich jährlich zwei Mal trifft; eine Tagung durchgeführt hat auch der Arbeitskreis DAZ / DAF, der ein weiteres Treffen plant. Keine Rückmeldung kommt von den übrigen Arbeitskreisen (Schriftspracherwerb, Literatur und Lesen, Sprachbewusstheit).

Zu TOP 6: Konzeption und Finanzierung eines Tagungs-Sammelbandes

Der Band kann mit Geldern des Bundesministeriums finanziert werden. In ihn aufgenommen werden sollen die Plenarvorträge des Symposions und ausführliche Sektionsberichte. Letzteres wird kontrovers diskutiert (Alternative: Beiträge ausgewählter Nachwuchsforscher zum Thema Leistungsstandards statt der Sektionsberichte). Eine Entscheidung bleibt den Herausgebern / den KollegInnen der Uni Lüneburg vorbehalten.

Zu TOP 7: Nachwuchsförderung

Auf dem GFD – Symposion in Bielefeld 2005 sollen Nachwuchsforscher die Gelegenheit zur Vorstellung und Diskussion ihrer Projekte erhalten. Anmeldungen dazu sind bislang noch nicht eingegangen. Deshalb soll eine entsprechende Aufforderung noch einmal per Rundmail an alle Mitglieder ergehen. Bedenkenswert erscheint der Vorschlag, den Nachwuchsforschern vorher die Namen der sie beratenden Personen zu nennen.

Zu TOP 8: GFD-Aktivitäten, u.a. Kerncurriculum und Symposion Bielefeld 2005

Die Mitarbeit des SDD in der GFD hat sich in den vergangenen Jahren intensiviert (vgl. dazu die ausführlichen Berichte in den Mitgliederbriefen der 1. Vorsitzenden in DD 2004 (Hefte 16 und 17). Besonders hingewiesen wird noch einmal auf die Möglichkeit, bis zum 30. Oktober 2004 zum Thema „Kerncurriculum“ Stellung zu nehmen (zu den bisherigen Stellungnahmen vgl. DD 16) und auf den „Arbeitskreis Sprachen“ in der GFD, der ein gemeinsames Papier der Sprachfächer Deutsch, Englisch, Französisch verfasst hat, das in einem Sammelband der GFD im Studienverlag (Hrsg.: H. Bayrhuber u.a., 2005) veröffentlicht werden soll. Der Artikel ist über die Homepage des SDD zugänglich. Um Kenntnis- und Stellungnahme wird gebeten.

Zu TOP 9: Veranstaltungsort und thematische Vorstellungen für das Symposion 2006

Werner Knapp stellt die Bewerbung der PH Weingarten für die Ausrichtung des Symposions 2006 vor. Seinem Antrag wird mit großer Mehrheit zugestimmt (Stimmenverhältnis: Ja: 104; Nein: 0; Enthaltungen: 5). Als Thema für das Symposion 2006 wird vorgeschlagen: „Bildungsstandards, Kompetenzen, Curricula für den Deutschunterricht an Schule und Hochschule“. Aus dem Auditorium kommt der Vorschlag, das Thema „etwas lockerer“ zu formulieren (etwa: „Deutschunterricht im Zeichen von Bildungsstandards usw.“) um dem Vorbereitungsausschuss größeren Planungsspielraum zu geben. Die Entscheidung über die Themenformulierung trifft der Vorbereitungsausschuss.

Zu TOP 10: Perspektiven für das Symposion 2008 und die folgenden Symposien

H. Günther hat seine Bereitschaft erklärt, das Symposion 2008 an der Universität zu Köln durchzuführen. Für die späteren Symposien existieren Bereitschaften, aber noch keine konkreten Pläne.

Zu TOP 11: Wahl des Vorstandes 2004 – 2006

Der designierte Vorsitzende Jakob Ossner stellt sich und die von ihm vorgeschlagenen weiteren Kandidatinnen und Kandidaten vor. Darüber hinaus erfolgen keine weiteren Kandidatenvorschläge.

Gewählt werden:

- als 1. Vorsitzender Jakob Ossner (Weingarten) mit 93 Ja-Stimmen, 8 Nein-Stimmen und 7 Enthaltungen
- als 2. Vorsitzender Werner Knapp (Weingarten) mit 101 Ja-Stimmen, 3 Nein-Stimmen und 4 Enthaltungen
- als Schriftführer Reinhard Wilczek (Essen) mit 100 Ja-Stimmen, 6 Nein-Stimmen und 3 Enthaltungen
- als Kassierer:in Hildegard Gornik (Hildesheim) mit 105 Ja-Stimmen, 1 Nein-Stimme und 1 Enthaltung

TOP 12: Wahl des Vorbereitungsausschusses für das nächste Symposion

Gewählt werden: Swantje Weinhold (90 Stimmen), Thomas Lindauer (75 Stimmen), Juliane Köster (73 Stimmen), Irene Pieper (64 Stimmen), Ulf Abraham (50 Stimmen), Rüdiger Vogt (48 Stimmen).

TOP 13: Verschiedenes

- M. Kepser weist darauf hin, dass offenbar die Tendenz besteht, Fachdidaktiker im Rahmen der neuen W- Besoldungsordnung für Hochschullehrer auf ein niedriges Gehaltsniveau „herunterzudrücken“ und bittet betroffene Kolleginnen und Kollegen, ihre Erfahrungen dem SDD- Vorstand mitzuteilen.
- M. Fix bittet darum, Frau Gornik zu autorisieren, aus Gründen der Praktikabilität die nächsten Kassenprüfer in Abstimmung mit dem Vorbereitungsausschuss zu bestimmen. Der Antrag wird einstimmig angenommen.
- H. Willenberg, J. Steitz-Kallenbach und J. Baurmann weisen darauf hin, dass in der aktuellen hochschulpolitischen Situation die Geisteswissenschaften und insbesondere die Fachdidaktiken von massiven Kürzungen bedroht sind. Unter anderem führe die Einführung modularisierter Studiengänge dazu, dass die Ausbildungsanteile der Fachdidaktik und der KJL-Forschung an vielen Universitäten reduziert würden.
- Die scheidende Vorsitzende Ingelore Oomen-Welke dankt den Veranstaltern des Lüneburger Symposions und den zurückgetretenen Vorstandsmitgliedern für ihre Arbeit.
- Der neue Vorsitzende Jakob Ossner dankt Ingelore Oomen -Welke für ihre vierjährige Tätigkeit als 1. Vorsitzende und verabschiedet sie mit einer Laudatio.

Protokollant: Clemens Kammler

Der neue Vorsitzende wies auf drei Punkte hin, die die kommende Arbeit des Symposiums bestimmen sollte:

1. Verstärktes bildungspolitisches Engagement:

Dazu wurde ein **bildungspolitischer Beirat** benannt: Albert Bremerich-Vos/Hildesheim, Karlheinz Fingerhut/Ludwigsburg, Bettina Hurrelmann/Köln, Peter Klotz/Bayreuth, Juliane Köster/Jena.

2. Stärkung der Entwicklung

Didaktiker sind nicht nur Forscher, sondern auch Entwickler. Zahlreiche Produkte – Schulbücher, CDs, didaktische Materialien aller Art – entstehen, ohne dass sie entsprechend gewürdigt wurden. Bis heute fehlt eine Kultur der Besprechung und Kritik deutschdidaktischer Entwicklungsleistungen. Die jüngste Diskussion zu den Bildungsstandards und die mit diesen verbundenen Aufgabentypen zeigen, wie wichtig hier eine konstruktive Diskussion ist. Bei der Zulassung von Schulbüchern fehlen bis heute transparente Kriterien. Erst eine theoriegeleitete Diskussion wird hier Fortschritte bringen.

Eine stärkere Berücksichtigung der Entwicklung würde zudem ernst nehmen, dass sich die Deutschdidaktik auch als eine Wissenschaft begreifen muss, die verpflichtet ist, für den Bildungssektor einen praktischen Service bereitzustellen. Wir tun das, - aber wir nehmen die eigenen Produkte nicht ernst genug!

3. Stärkung der Forschung

Die gegenwärtige Diskussion durchzieht das Schlagwort vom *domänenspezifischen Lernen*. Gerade aber das Lüneburger Symposium hat in seinen Hauptvorträgen gezeigt, dass wir insbesondere im Bereich empirischer Standards aufholen müssen. Norbert Groeben hat dazu in seinem Vortrag zwei Kompetenzzentren vorgeschlagen, die mit Stiftungsprofessuren besetzt werden sollten.

In diesem Mitgliederbrief findet sich ein Memorandum (Der systematische Ausbau deutsch-didaktischer Unterrichtsforschung, S. 9), in dem diese Idee ausgeführt wird. Der Vorstand hat sich zusammen mit dem Vorbereitungsausschuss einstimmig hinter diesen Vorschlag gestellt. Ein allererster Schritt in diese Richtung sind die GFD-Tagungen mit Workshops für Doktorandinnen und Doktoranden (s. unten unter Termine) sowie die Initiative von Mitgliedern zu Workshops im März in Jena (s. Qualifizierung für junge WissenschaftlerInnen, S. 8).

Nächstes Symposium

Das nächste Symposium 2006 wird die Pädagogische Hochschule Weingarten ausrichten.



Pädagogische Hochschule Weingarten

In den Vorbereitungsausschuss wurden gewählt:

Swantje Weinhold/Lüneburg, Thomas Lindauer/CH-Aarau, Juliane Köster/Jena, Irene Pieper/Frankfurt, Ulf Abraham/Würzburg, Rüdiger Vogt/Ludwigsburg.

Der Vorbereitungsausschuss hat inzwischen zum ersten Mal am 3./4.12.2004 in Weingarten getagt.

Als Thema des nächsten Symposiums wurde vereinbart:

Standards und Curricula in Sprache und Literatur.

Beschlossen wurden die folgenden Sektionen, als Sektionsleiter sollen angesprochen werden:

	Sektionen	Sektionsleiter
1.	Sprechen, zuhören - pragmatisch	Hr. Vogt
2.	Sprechen, zuhören – ästhetisch	Hr. Belgrad
3.	Literarisches Lesen	Fr. Pieper
4.	Lesen von Sachtexten	Fr. Josting
5.	Medienrezeption	Hr. Abraham
6.	Leseferigkeit, Leseverstehen	Hr. Kammler
7.	Texte schreiben	Hr. Becker-Mrotzek
8.	Rechtschreiben	Fr. Hinney
9.	Schriftspracherwerb	Fr. Weinhold
10.	Sprachthematisierung	Fr. Gornik
11.	Standard- und Aufgabenkonstruktion	Hr. Lindauer
12.	Differenzierung, Diagnose und Förderung	Fr. Schmid-Barkow
13.	Lehrbücher, Unterrichtshilfen: Entwicklung und Beurteilung	Hr. Wilczek
14.	Monitoring und Evaluation (Eigen-, Fremd- und Systemevaluation)	Hr. Willenberg

Rat für deutsche Rechtschreibung

Wie Sie sicherlich der Presse bereits entnommen haben, hat das Symposium einen Sitz im Rat für deutsche Rechtschreibung zugesprochen bekommen. Bis auf Weiteres

wird der Vorsitzende des Vereins diesen Sitz wahrnehmen. Die konstituierende Sitzung des Rats findet am 17.12.2004 in Mannheim statt.

Termine

30.9.2004
 KMK – Sitzung in Berlin zu den Bildungsstandards (Vorstand)
 11./12.11. 2004
 GFD-Vorstandssitzung in Kassel (Vorstand)
 27.02.2005 – 02.03.2005
 GFD-Tagung Bielefeld: Kompetenzentwicklung und Assessment.
 (Bitte beachten Sie, dass auf dem Symposium am Sonntag und am Montag Workshops zu empirischen Arbeiten angeboten werden. Meldeschluss ist der 15.1.2005. Die Anmeldung erfolgt über die Homepage der GFD! Am 1.3.2005 haben NachwuchswissenschaftlerInnen die Gelegenheit, ihre Projekte vorzustellen. Bitte melden Sie Projekte an. Bislang liegen erst zwei Meldungen vor! Weitere Informationen: <http://www.fachdidaktik.net>)

Wichtige Links

<http://www.symposium-deutschdidaktik.de>
<http://www.didaktik-deutsch.de>
<http://www.fachdidaktik.net>
<http://www.ph-weingarten.de>
<http://bildungserver.de>

Bitte

Bitte schicken Sie eine Mail an: sdd@ph-weingarten.de falls dieser Mitgliederbrief an eine falsche Mailadresse gekommen sein sollte und geben Sie uns die richtige Mailadresse an.

Der Mitgliederbrief wird künftig nur noch über die Mailingliste ausgeliefert.

Qualifizierung für junge WissenschaftlerInnen - eine neue Initiative

Im Anschluss an das Lüneburger Symposium 2004 hat sich eine Initiative mit dem Ziel formiert, Qualifizierungsangebote für DoktorandInnen und PostdoktorandInnen im Bereich der empirischen Forschung anzubieten und zu nutzen. Ziel ist der Erwerb von Methodenkompetenz in denjenigen Feldern, die für die Deutschdidaktik relevant sind. Im Blickpunkt stehen zunächst die Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Unterricht und die Bestimmung von Schülerleistungen.

Für das Jahr 2005 sind bislang zwei Wochenendworkshops geplant, die modulähnlich aufgebaut sind. Im Rahmen der Bearbeitung ausgewählter empirischer Daten sollen die TeilnehmerInnen unterschiedliche Verfahren kennen lernen, erproben und reflektieren. Die Workshops werden von ExpertInnen für den jeweiligen methodischen Bereich gestaltet.

Die Workshops werden vom Symposion Deutschdidaktik ausgebracht. Die Teilnahme wird durch den Verein bescheinigt.

Der erste Workshop findet am 4. und 5.2.05 in Jena statt. Hierzu laden wir alle Interessierten sehr herzlich ein. Anmeldung wird erbeten bis zum **15.1.05** über das Anmeldeformular auf der Homepage (<http://www.didaktikdeutsch.de> ► Veranstaltungen).

Bitte geben Sie diese Einladung an interessierte DeutschdidaktikerInnen in der Qualifikationsphase weiter.

Christoph Bräuer, Frankfurt/Heidelberg

Susanne Gölitzer, Heidelberg

Irene Pieper, Frankfurt

Iris Winkler, Jena

Heike Wirthwein, Frankfurt

Programm: Jena, 4. und 5.2.05

Tagungsräume: Friedrich-Schiller-Universität, Carl-Zeiss-Str. 3,

SR 120 (Freitag) und Methodenlabor des Instituts für Soziologie (Samstag)

Freitag, 4.2.

ab 14.00 Ankunft der Teilnehmer/innen, Kaffee

14.45 Begrüßung, Einführung

15.00 - Dr. Christof Nachtigall, Jena:

18.00 Quantitative Verfahren zur Erhebung von Schülerleistungen am Beispiel der Entwicklung des Thüringer Kompetenztests K 6

Samstag, 5.2.

9.00 - Kirstin Schweitzer, Jena:

12.00 Zur qualitativen Nutzung quantitativer Erhebungen: Fehleranalyse mittels Kreuztabellen und Faktorenanalyse

12.00 -13.00 Mittagspause

13.00 - Dr. Christine Wiezorek, 16.00 Halle: Rekonstruktive Vorgehensweisen in der Schul- und Unterrichtsforschung

Das folgende Memorandum, das unter Federführung von Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben entstand, expliziert, was auf dem Lüneburger Symposion zu diskutieren angefangen wurde: Die Schaffung von zwei Kompetenzzentren für ein Post-Doc-Studium in den Bereichen Sprach- und Literaturdidaktik. Der Vorstand und der Vorbereitungsausschuss hat sich einstimmig hinter dieses Memorandum gestellt. Er sieht darin nicht nur einen wichtigen Diskussionsbeitrag, sondern auch eine Verpflichtung, Schritte zu dessen Verwirklichung einzuleiten.

Memorandum

Der systematische Ausbau deutsch-didaktischer Unterrichtsforschung

-Wirksamkeitsprüfung des Sprach- und Literaturunterrichts durch eine empirische Zusatzqualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses -

Präambel: Das Memorandum ist auf drei Ebenen lesbar: Es hebt in seinen fettgedruckten Passagen – für eilige Leser – die zentralen Statements hervor. Der ‚normale‘ Textverlauf bietet den diskursiven Zusammenhang. Passagen in Kursivdruck bringen Konkretisierungen auf der Ebene von Beispielen.

Die Notwendigkeit deutsch-didaktischer Unterrichtsforschung

Der internationale Vergleich auch der Schulsysteme hat zwei Zielperspektiven für die zukünftige Entwicklung als unverzichtbar erwiesen:

– **Die Bildungsanforderungen sind am besten in übergeordneten, nur die Grundlinien regulierenden Kompetenzmodellen zu beschreiben, die wiederum durch Aufgabenbeispiele exemplifiziert und konkretisiert werden.**

– **Dem korrespondiert, dass die einzelnen Schulen in eigenverantwortlicher Autonomie ihre pädagogisch-didaktischen Programme weitgehend selbst bestimmen (können) sollten, um die Flexibilität für notwendige Innovationen zu gewinnen.**

Aus beidem folgt die Pflicht zu einer empirischen Forschung, die verantwortbare Standards und angemessene Aufgabenstellungen einerseits, den Nachweis der Effektivität von konkretem Unterricht andererseits liefert.

Die Modernisierung des Schulsystems als permanente Anpassung an sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen ist nur durch eine solche Verbindung von Innovation und Evaluation zu erreichen. Deshalb kann sich die Didaktik des Sprach- und Literaturunterrichts nicht allein auf die Entwicklung neuer, kreativer und innovativer Konzepte im Bereich der Lerninhalte (Curriculum) und der Vermittlungsformen (Methodik) beschränken. Gerade weil der verständige Umgang mit Sprache in Wort und Schrift die Basis für alle übrigen fachlichen Lernprozesse darstellt, muss die Deutschdidaktik in Zukunft möglichst präzise darüber Auskunft geben kön-

nen, was die Schüler/innen im Deutschunterricht unter welchen Bedingungen wirklich lernen. Die Evaluation, d.h. die empirische Überprüfung, der formulierten Anforderungen als des konkreten Unterrichts in den einzelnen Schulen stellt eine Anforderung dar, die von der Gesellschaft zu Recht mit wachsendem Nachdruck erhoben und eingeklagt wird.

Der Rückblick auf die Deutschdidaktik der letzten fünfzig Jahre lässt eine erhebliche Innovationsfreudigkeit erkennen. Allerdings beruhte der Wandel der Konzepte eben nicht auf einer Überprüfung der angezielten Lernerfolge, sondern auf einem Wechsel der Modellierungen von Unterricht, der Theorie der Unterrichtsgegenstände und der angestrebten Lernziele. Einher ging diese Diskussion mit einem Wechsel der bevorzugten Vermittlungsmethoden. So wurde z. B. die sachstrukturell orientierte Literaturdidaktik, zu der das analytisch-interpretierende Unterrichtsgespräch als Vermittlungsmethode gehört, in den 1970er Jahren abgelöst durch die ideologiekritische Literaturbetrachtung, die sich der Aufklärung der Schüler/innen über die in Texten versteckten Herrschaftsinteressen verschrieb. Der massiven Belehrung im Unterricht dieser Strömung folgte dann in den 1980er Jahren die Wendung zur rezeptions-theoretischen Auffassung von Literatur(geschichte), die den Leser als Ko-Autor sah und methodisch die Schülerorientierung auf ihre Fahnen schrieb. Die sog. handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik, die heute die Lehrpläne weitgehend bestimmt, will literarisches Verstehen durch Aufgaben zur kreativen Aus- und Umgestaltung von Texten aktivieren. – In der Sprachdidaktik folgte auf einen an der traditionellen Schulgrammatik ausgerichteten Grammatikunterricht eine Zurückdrängung grammati-

scher Fragen zugunsten pragmatischer, die sich in den situationsorientierten Ansatz über, der heute aus vielerlei Gründen durch einen „Werkstattunterricht“ abgelöst wird. Entsprechend wechselten auch die Methoden, wie Sprache in der Schule reflektiert wurde. Welches dieser didaktischen Konzepte unter welchen Bedingungen bei dem gleich bleibenden Ziel, dass Kinder/Jugendliche literarische Bildung erwerben bzw. ihre Sprache bewusst verwenden können sollen, am sinnvollsten ist, wurde bis heute nicht beantwortet. Es handelt sich um eine Frage, die nur über systematische empirische Forschung beantwortet werden kann.

Insbesondere die international vergleichenden, großen Schulleistungs-Untersuchungen der letzten Jahre – vor allem PISA für die Lesekompetenz der Schüler/innen am Ende der Pflichtschulzeit und IGLU für die Grundschule – haben die Pflicht der Didaktik zur Rechenschaft über die Effektivität von Unterricht unabweisbar gemacht. **Bei der Evaluation der Lehr- und Lerneffekte des Deutschunterrichts kann allerdings die Sprach- und Literaturdidaktik selbst bisher nur in Ansätzen aktiv werden, weil ihr das notwendige methodologische Know how der empirischen Unterrichtsforschung fehlt.** Deshalb haben unvermeidbarer Weise in der empirischen Überprüfung auch des Deutschunterrichts bisher die Empirische Pädagogik und die Pädagogische Psychologie die Federführung inne, denen aber notwendigerweise das domänenspezifische Lernen entgehen muss. Deshalb bleiben heute in der empirischen Unterrichtsforschung die Inhalte des Lernens weitgehend unberücksichtigt. Die gegenstandsspezifischen Strukturen und Inhalte des Deutschunterrichts können in der Regel nicht in dem Diffe-

renzierungs- und Komplexitätsgrad berücksichtigt werden, wie sie den deutschdidaktischen Vermittlungskonzepten eigentlich zu Grunde liegen; das Gleiche gilt für die zu beachtenden Merkmale auf Schülerseite sowie die angestrebten Lern- und Entwicklungsprozesse.

Die PISA-Aufgabe z. B. zu einer Szene aus einem Stück von Anouilh („Léocadia“, 1942) nimmt keine Rücksicht auf den Charakter des Textes, wenn die Schüler/innen zwecks Testung der Kompetenzdimension, Informationen ermitteln, nach dem Bühnenstandort der Figuren gefragt werden, dabei die Handlungsmotive der Personen aber nicht interessieren. Selbst wenn Tests den Textfaktor sensibler beachten, ist festzuhalten, dass Leistungsmessung nicht dasselbe ist wie Leistungsförderung: Durch permanentes Wiegen werden die Kühe eben nicht dicker. Dies gilt auch für die zur Zeit diskutierten Bildungsstandards, die nicht per se schon dazu führen, dass sich der Sprach- und Literaturunterricht verbessert. Der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung muss es hingegen darum gehen, Text-, Schüler- und Unterrichtsbedingungen in ihrem Zusammenwirken zu überprüfen, um die Lernchancen der Heranwachsenden zu vergrößern. In welcher Altersgruppe können z. B. Jungen eher durch Sachliteratur als durch Romane zum Lesen motiviert werden? Unter welchen Bedingungen eignet sich ein szenisches Spiel für ein Verständnis von Lessings „Ringparabel“? Wo liegen Hürden bei der Durchführung von Schreibkonferenzen als Selbststeuerungsinstrumenten des Schreibens? Die Didaktik hat die Aufgabe, jeweils über die ‚Passung‘ von Unterrichtsgegenständen, Schülervoraussetzungen und Vermittlungsmethoden Auskunft zu geben, wobei selbstverständlich nicht nur

kognitive Prozesse, sondern auch motivational-emotionale und sozial-kommunikative Dimensionen des Lernens als Effekte eines guten Deutschunterrichts angezielt und erreicht werden sollten.

Um die Rechenschaftspflicht der Deutschdidaktik gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen, ist daher eine Unterrichtsforschung nötig, die sich um die Wirksamkeit der propagierten Modelle kümmert. Dabei sind die verschiedenen Parameter des Lehrens und Lernens – Gegenstandsfeld, Lernende/r und Lehrkraft sowie die Schule als Institution – zu berücksichtigen. Dies ist die zentrale Anforderung an die Entwicklung des Faches, der sich die Deutschdidaktik stellen muss.

Fachwissenschaftliche und empirische Methoden-Kompetenzen als Anforderungen einer zukünftigen Unterrichtsforschung

Das Fach Deutschdidaktik hat in großen Teilen die Notwendigkeit einer empirischen Wirkungsprüfung des Deutschunterrichts erkannt und sich in den letzten Jahren auch bereits auf den Weg zu einer deutschdidaktischen Unterrichtsforschung gemacht. Es liegen empirisch argumentierende Untersuchungen zum Schriftspracherwerb, zu den Revisionsfähigkeiten von Schülern, zu Fragen der Lesesozialisation u.a.m. vor. Allerdings wird in keiner der vorliegenden Arbeiten der umfassende Anspruch erfüllt, **schülerseitige Voraussetzungen, Unterrichtsmethoden und -ergebnisse in ihrem Geflecht theoretisch zu erklären und empirisch zu überprüfen.**

Im Bereich der Literaturdidaktik sind Sinn und Nutzen einer empirischen Wirksamkeitsprüfung des Unterrichts nicht durchgängig akzeptiert. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die fachwissenschaftliche Grundlagenperspektive vor allem den Textfaktor hermeneutisch ausdifferenziert: in Bezug auf Gattungen, Genres, literaturgeschichtliche Epochen, einzelne Autoren/innen, Werke und deren Interpretationen etc. Dadurch werden zum Teil die Vermittlungsaufgaben, die Schüler voraussetzungen und Unterrichtsbedingungen des literarischen Lernens in der Schule ausgeblendet. **Eine empirische Unterrichtsforschung, die sich gerade auch auf diese Vermittlungs-Faktoren beziehen muss, löst deshalb nicht selten die Befürchtung aus, dass damit die textspezifisch-ästhetischen Differenzierungen einer adäquaten literaturgeschichtlichen Bildung nicht abgebildet, sondern letztlich vernachlässigt, ja verfehlt werden.** Diese Befürchtung ist auch durch die schon vorhandenen Bemühungen der Literaturdidaktik um eine empirische Wirksamkeitsprüfung nicht überwunden worden. Der Versuch, die literaturwissenschaftlich-hermeneutische Textorientierung mit der empirisch-methodologischen Orientierung auf die Leser/innen und ihre Verarbeitungsprozesse zu verbinden, führt nicht selten zu Untersuchungen, durch die weder die literaturwissenschaftlich-hermeneutischen Differenzierungsvorstellungen noch die empirisch-scientifischen Präzisionsanforderungen erfüllt werden. Und auch die beiden wichtigsten empirischen Forschungsschwerpunkte innerhalb der Literaturdidaktik, die Medien- und die Lesesozialisationsforschung, müssen notwendigerweise die verschiedenen Sozialisationsinstanzen unserer Gesellschaft mindestens so stark berücksichtigen wie den Textfaktor. Außerdem ma-

chen ihre Ergebnisse deutlich, dass für den konkreten Sozialisationsprozess die literarischen Inhalte und ihre Passung zu den jeweiligen Lebensfragen der Leser/innen wichtiger sein dürften, als dies von der stärker auf die literarische Form bezogenen hermeneutischen Literaturwissenschaft unterstellt wird.

Weder hermeneutischen Prinzipien noch empirischen Methodenanforderungen werden z.B. ältere Versuche empirisch-literaturdidaktischer Forschung gerecht, die es unterlassen, ihren Gegenstand vorab in Bezug auf die Aufgabenstellung exakt zu beschreiben. So werden z. B. den Schüler/innen Interpretationen zu Mini-Texten abverlangt, ohne deren Gattungskontext zu berücksichtigen. Wenn die Ergebnisse dann auch noch zur Typisierung von Schülerleistungen nach Schulform genutzt werden, ohne genaue Definition der Zuordnungskriterien und ohne statistische Überprüfung der Unterschiede, sind hermeneutische und empirische Standards gleichermaßen verletzt. – Zudem hat die Lesesozialisationsforschung inzwischen gezeigt, dass die Ausbildung von Lesekompetenz bzw. literarischem Verstehen keineswegs allein als Effekt der Schule betrachtet werden darf. Wenigstens drei Instanzen der Lesesozialisation wirken hier zusammen und sind in ihrem Zusammenspiel zu untersuchen: die informelle Instanz ‚Familie‘ als früheste und wirkungsmächtigste Einflussgröße; die Schule als formelle Instanz gesellschaftlich organisierter Lesesozialisation, durch die offenbar die Effekte schichtspezifischer Unterschiede in der familiären Sozialisation nicht etwa ausgeglichen, sondern eher noch verstärkt werden; schließlich die informelle Instanz der Peergroup, deren Art und Einfluss ebenfalls nicht unabhängig von familiären sowie schulischen Vorgaben ist. Die Betrachtung von Lesesozialisation als Mehrebenen-Prozess macht deutlich, dass der Textfaktor, den die hermeneutische Tradition der Fachwissenschaft hervorhebt, kaum die

wichtigste Einflussgröße im Wirkungsgeflecht darstellen dürfte. Und selbst bei den Texteigenschaften sind es für jugendliche Leser primär die Inhalte in ihrem Bezug zu den eigenen Lebens- und Entwicklungsthemen und erst nachrangig ästhetisch-formale Texteigenschaften, die die Lektürewirkungen bestimmen.

Für eine literatur- bzw. sprachdidaktische Unterrichtsforschung stellt sich also vor allem das Problem, in möglichst gleichgewichtiger Differenzierung den Faktor des literarischen bzw. sprachlichen Gegenstandes und der zu schulenden Lerner/innen zu berücksichtigen. Dazu gehört auch, die Zielbestimmungen für literarische/ sprachliche Bildung einzubeziehen, die auf soziale Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung ausgerichtet sind.

Sowohl für die Sprach- wie Literaturdidaktik besteht deshalb die Aufgabe darin, eine eigene, fachspezifische Kompetenz in deutschdidaktischer Unterrichtsforschung zu entwickeln, die die fachliche Tradition mit empirisch-scientifischer Methodenbeherrschung verbindet. Die bisher mögliche Form der Entwicklung solcher Kompetenzen ist die interdisziplinäre Kooperation, d.h. die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen aus der Deutschdidaktik einerseits und der Empirischen Pädagogik/Pädagogischen Psychologie andererseits. Dies stellt aber eine **unsystematische Form des Kompetenzerwerbs** dar, die aus deutschdidaktischer Sicht v.a. zwei **strukturelle Nachteile** aufweist: Zum einen handelt es sich um ein learning by doing, das primär auf den Einzelfall bezogene Methodenkompetenzen erwerben lässt; und dieser Erwerb ist auch noch davon abhängig, dass sich kooperationswillige Partner/innen aus dem wissenschaftlichen Paradigma finden. Zum anderen handelt es sich auch bei der Einstellung der Empiriker/innen auf die deutsch-

didaktischen Frageperspektiven mit ihren sprach- und textspezifischen Differenzierungen um ein unsystematisches Lernen, zu dem diese im Übrigen wegen der Reputation und Sicherheit der von ihnen eingebrachten empirischen Methodenkompetenzen nicht optimal motiviert sind.

So ist es z. B. kein Zufall, dass in der PISA-Studie literarische Texte einen weitaus geringeren Teil ausmachen als Sachtexte und selbst die wenigen literarischen Texte im Hinblick auf poetische Qualität nicht durchweg überzeugen. Das Interesse der PISA-Forscher und das Lesekompetenz-Konzept, das sie der Leistungsmessung zugrunde legen, ist an kognitionspsychologischen Vorgaben orientiert, nicht durch Konzepte literarischen Lesens bestimmt, wie sie die Deutschdidaktik in der Ausdifferenzierung des Textfaktors bei in eigener Regie konzipierten und durchgeführten Untersuchungen in stärkerem Maße zur Geltung bringen könnte.

Eine gleichgewichtige Berücksichtigung aller Parameter des Lehr- und Lernprozesses in deutscher Sprache und Literatur in der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung ist nur zu erreichen, indem die Deutschdidaktiker/innen selbst eine empirische Methoden-Kompetenz erwerben, und zwar in Form eines systematischen Lernens. Zumindest in der gegenwärtigen Situation ist dazu ein qualifizierendes Postdoc-Studium sinnvoll. Man kann auch nicht erwarten, dass dies in naher Zukunft anders werden wird, solange die Deutschdidaktik an den Hochschulen nicht die nötigen Bedingungen zu ihrer Entfaltung vorfindet.

Einrichtung von zwei Ausbildungszentren zum Erwerb der Zusatzqualifikation in empirischer Unterrichtsforschung

Eine solche Zusatzqualifikation in empirischer Unterrichtsforschung sollte in der Post-Doc-Phase erworben werden und ein entscheidendes Qualifikationsmerkmal für eine Berufung auf einen sprach- und/oder literaturdidaktischen Lehrstuhl sein. Erst eine solche Zusatzausbildung kann zu einer systematischen Etablierung von deutsch-didaktischer Unterrichtsforschung führen. **Dabei muss das Curriculum dieses Aufbaustudiums sowohl Module für die Theorieebene (Sprach- und Texttheorie wie Psychologie des Lernens und Lehrens) als auch Module zur Empirischen Methodenlehre (Hypothesengenerierung, Erhebungsmethoden, Versuchsplanung, statistische Auswertungsmodelle) systematisch verbinden** (s.u.).

Das ‚Symposion Deutschdidaktik‘ als Fachverband der Deutschlehrer/innen sowie der Literatur- und Sprachdidaktiker/innen in den Hochschulen bewertet die Einführung einer Zusatzqualifikation in empirischer Unterrichtsforschung als zukunftsweisende Alternative zu der bisher von den angehenden Hochschullehrern/innen geforderten Zusatzqualifikation der Schulpraxis.

Es wäre für die Disziplin ein großer Gewinn, wenn man künftig nicht nur die Orientierung auf Praktiker/innen hätte, sondern auch Nachwuchswissenschaftler/innen berufen würde, die in empirischer Unterrichtsforschung qualifiziert sind.

Aus deutsch-didaktischer Sicht wäre eine Mischung der berufenen Lehrkräfte aus Praktikern/innen mit dreijähriger Schulpraxis und ausgewiesenen empirischen

Unterrichtsforschern/innen sehr wünschenswert. Da das in diesem Papier propagierte Aufbaustudium selbstverständlich die Kenntnis von Schulpraxis implizieren muss, ist in das Curriculum des Aufbaustudiengangs ein achtwöchiges Forschungspraktikum in der Schule aufzunehmen.

Die curriculare Grundstruktur des Aufbaustudiums umfasst zumindest folgende Module:

A. Theorie

- (1) Gegenstandsfaktor (Sprach- bzw. Literaturtheorie; -geschichte und -analyse)
- (2) Lernerfaktor (Interessen; Motivation, Entwicklung und Sozialisation, Verarbeitung)
- (3) Kompetenzen, Standards, Curriculum, Aufgaben und Aufgabenkultur (gewollte und erwartbare Anforderungen, Entwicklung des Stoffes)
- (4) Lern-/Lehrtheorie und Curriculum (Psychologie des Lernens, domänenspezifisches Lernen, Abfolge von Lehrzielen)
- (5) Sozialpsychologie und Methodik (Passung Gegenstand - Methoden – Lernende – Institution)
- (6) Differenzielle Psychologie und Methodik (Passung Methodik – Lernerfaktor)
- (7) Wissenschaftstheorie (Hermeneutik – Empirie)

B. Empirische Methodenlehre

- (1) Quasi-/Experimentelle Versuchsplanung
- (2) Nicht-experimentelle Versuchsplanung
- (3) Quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren: Mess- und Testtheorie
- (4) Qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren: (Selbst-)Beobachtungstheorie
- (5) Deskriptivstatistik

- (6) *Non-/Parametrische Inferenzstatistik*
(7) *Prozess- und Mehrebenenmodelle*
(8) *Evaluation und Implementierung*

C. Forschungspraktikum in der Schule
(8 Wochen)

Für den Ausbildungsgang zum Erwerb der Zusatzqualifikation sind zumindest zwei Ausbildungszentren vorzusehen, je eines für die Sprachdidaktik und die Literaturdidaktik. Zur Etablierung dieser Ausbildungszentren sollen zwei **Stiftungsprofessuren** eingeworben werden, die von zwei Hochschulen nach der üblichen Fünfjahres-Laufzeit durch die Umwidmung einer bisherigen Didaktik-Professur übernommen und ausgestattet werden. Diese Stiftungsprofessuren sollen neben der Durchführung des Aufbaustudiums während der vorlesungsfreien Zeit auch den Kern für die Etablierung von Forschergruppen bilden, die die deutschdidaktische Unterrichtsforschung in einem Verbund von Drittmittel-Projekten vorantreiben. Forschergruppen können auf der Grundlage der erworbenen Zusatzqualifikation für die Post-Docs dazu beitragen, dass eine flächendeckende Entwicklung des Faches Deutschdidaktik in Richtung auf die Etablierung empirischer Unterrichtsforschung eintritt und sich bestimmte Universitätsinstitute zu didaktischen Forschungszentren entwickeln.

Köln/Weingarten, den 4.12.2004

Am 12.11.2004 hat die Gesellschaft für Fachdidaktiken (GFD) einstimmig das nachfolgende Kerncurriculum für die Fachdidaktiken beschlossen. Dieses Kerncurriculum ist als Rahmen für Curricula in den einzelnen Bundesländern und an den einzelnen Hochschulen gedacht. Vorstand und Vorbereitungsausschuss des Symposions haben sich hinter dieses Kerncurriculum gestellt. Wir bitten die Mitglieder, bei einschlägigen Diskussionen dieses Papier einzubringen.

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.
Association for *Fachdidaktik* –
Dachverband der Fachdidaktischen
Fachgesellschaften

KERNCURRICULUM FACHDI-
DAKTIK
Orientierungsrahmen für alle
Fachdidaktiken

Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004

1 Einleitung: Zur Struktur des Kerncurriculums

Die **Fachdidaktiken** sind neben den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft die dritte Säule der Lehrerbildung. Sie haben im Spannungsfeld zwischen den Wissenschaftsbereichen ein eigenständiges Profil sowohl als Wissenschaftsdisziplin wie auch als Ausbildungsdisziplin. Dies legt es nahe, für die Fachdidaktiken eigene Kompetenzdefinitionen vorzunehmen und Standards zu entwickeln, so wie es auch für die anderen beiden Säulen der Lehrerbildung geschieht.

Die vorliegende Fassung für ein **Kerncurriculum Fachdidaktik** der *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) enthält einen Vorschlag zur Bestimmung der wesentlichen Ausbildungsziele bzw. Kompetenzen, die im Rahmen der Ersten Phase der Lehrerbildung durch die jeweiligen Fachdidaktiken – und zwar aller lehramtsbezogenen Fächer – zu entwickeln und von allen Lehramtsstudierenden zu erwerben sind. Die Ausformulierung dieser Kompetenzen ist gegenwärtig besonders wichtig, weil sich die Ausbildungsinstitutionen der Zweiten Phase der Lehrerbildung verbindlich auf deren Vorliegen verlassen müssen, um entsprechend darauf aufbauen und ihrerseits Kompetenzen für die fachdidaktischen Anteile in der Zweiten Phase definieren zu können. In einem späteren Schritt sollte beides integriert und durch entsprechende Standardbeschreibungen (im Sinne dessen, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer am Ende tatsächlich können sollten) konkretisiert werden.

Die hier vorgelegten Ziele und Kompetenzen gelten sowohl für die bislang üblichen Modelle einer **grundständige Lehrerbildung** als auch für eine **gestufte Lehrerbildung** nach dem BA/MA-Modell in seinen verschiedenen Ausprägungen – allerdings in unterschiedlicher Sequenzierung und Gewichtung. Das Kerncurriculum enthält insgesamt **drei Modu-**

le. Für das Modul 1 gibt es zwei Alternativen: Das Modul 1a eignet sich vor allem für den Einstieg in Grundfragen der Fachdidaktik im Rahmen einer früh auf die Profession des Lehrerberufes ausgelegten Ausbildung (sowohl in grundständigen als auch in konsekutiven Studiengängen). Das Modul 1b dagegen sollte von allen Studierenden, also auch von solchen, die nicht den Lehrerberuf anstreben, im Rahmen der BA-Phase eines gestuften Studiengangs durchlaufen werden, sofern sie nicht mit Modul 1a befasst sind. Sowohl in einer grundständigen Lehrerausbildung als auch in einem konsekutiven Studienmodell mit einem Lehramtsprofil in der BA-Phase sollte die fachdidaktische Ausbildung möglichst früh im Studienverlauf beginnen.

Das **Modul 1a** „*Grundlagen fachbezogenes Lernens und Lehrens*“ (FLL) folgt diesem Ansatz und verbindet frühzeitig den eigenen fachlichen Lernprozess der Studierenden mit der schulischen Vermittlung von Fachinhalten ebenso wie mit der Selbstreflexion der Studierenden über ihre Erfahrungen als schulische Lerner bzw. Lernerinnen. In einem Modell, dagegen, in dem die Entscheidung für die Profession Lehramt erst später getroffen wird, kann (alternativ) das **Modul 1b** „*Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens*“ (FRK) angeboten werden. Dieses Modul richtet sich an alle Studierenden der BA-Phase, die nicht Modul 1a durchlaufen. Es sollte in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften geplant und durchgeführt werden. Vermittelt und gefördert werden allgemeine fachbezogene Analyse-, Kommunikations- und Vermittlungskompetenzen, wie sie für jeden ausgebildeten Fachmann und jede ausgebildete Fachfrau im Berufsleben notwendig sind.

Die **Module 2 und 3** „*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*“ (FKG) und „*Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis*“ (UFW) sind für sämtliche Lehramtsstudiengänge verpflichtend.

tend. Je nach Studienstruktur können diese Module teilweise im Grundstudium bzw. in der Bachelorphase oder aber vollständig im Hauptstudium bzw. in der Masterphase studiert werden. Diese beiden Module bilden das Zentrum der fachdidaktisch-professionsbezogenen Ausbildung. Modul 2 ist inhaltlich und zeitlich mit fachbezogenen schulpraktischen Studien zu verbinden. Modul 3 orientiert auf eine fachdidaktische Staatsexamensarbeit bzw. Masterarbeit.

Das vorliegende Kerncurriculum formuliert die aus der Sicht der Fachdidaktiken zentralen Kompetenzbereiche (Module) sowie die notwendigen Kompetenzen, die ihrerseits bestimmten Lehrinhalten zugeordnet werden. Im Sinne der Dreiphasigkeit der Lehrerbildung und des lebenslangen Weiterlernens kann **im Hochschulstudium** jedoch lediglich eine Basis zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen gelegt werden, während die Ausschärfung und qualitative Weiterentwicklung einzelner Kompetenzen Aufgabe der **Zweiten und Dritten Phase** ist. Die Basiskompetenzen der Ersten Phase werden durch eine exemplarische Grundlegung, Vertiefung und Reflexion von professionsbezogenem Wissen und professionsbezogenen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Seminararbeiten, Praxisstudien und Abschlussarbeiten erlangt. Im Rahmen späterer Ausbildungsphasen kommen weitere Kompetenzen hinzu.

Eine **Überprüfung** des Lernerfolgs und damit das Erreichen der jeweiligen Kompetenzen kann durch verschiedene Formen der **Fremd- und Selbstevaluation** erfolgen. Hinweise zur Entwicklung von Niveaustufen bzw. Standards sowie zur Entwicklung angemessener Evaluationsformen und Aufgabentypen für die Überprüfung des jeweils erreichten Standes von Kompetenzausprägung finden sich im Abschnitt 3 dieses Papiers. Konkrete Bestimmungen können nur fachlich spezifiziert getroffen werden.

2 Module

Kompetenzen, Lehrinhalte, Leistungspunkte¹

Modul 1a: Grundlagen fachbezogenes Lernens und Lehrens (ca. 6 LP²)

Das Modul thematisiert den eigenen fachlichen Lernprozess der Studierenden und dabei insbesondere die Schwierigkeiten des Verständnisses fachlicher Konzepte und Möglichkeiten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Verständnisproblemen fördert zugleich das Verstehen von Schwierigkeiten der fachlichen Konzeptentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern. Videobasierte Analysen von Fachunterricht helfen bei der Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz. Die Themen sollten auf die zentralen Konzepte abgestimmt sein, die in Einführungsveranstaltungen der Fachausbildung behandelt werden. Unterrichtsminiaturen und

¹ Die für die Module vorgeschlagenen **Leistungspunkte (LP, credit points)** stellen Richtwerte dar, die auch von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschulen abhängig sind. Die genaue Festlegung der Arbeitsbelastungen für die Studierenden (*workload*) und der jeweils zu erwerbenden Leistungspunkte bedarf zudem einer realistischen Überprüfung und abschließenden standortspezifischen Festlegung. (Dasselbe gilt auch für die Vergabe von **ECTS-Punkten**). In diesem Modell entspricht ein Leistungspunkt 30 effektiven Arbeitsstunden (inklusive Prüfungsvorbereitung und –durchführung). Pro Semester wird eine Gesamtbelastung von 30 Leistungspunkten zugrunde gelegt, so dass die Studierenden z.B. in einem BA-Studiengang von sechs Semestern insgesamt 180 Leistungspunkte erreichen; entsprechend ist bei zehn Semestern von 300 Leistungspunkten auszugehen.

² Erfahrungen aus dem Allgemeinen Schulpraktikum können sowohl für das Modul „Grundlagen fachbezogenes Lernens und Lehrens“ (FLL) als auch für das Modul „Grundlagen fachbezogener Reflexion und Kommunikation“ (FRK) hilfreich sein.

– simulationen dienen ersten Erfahrungen und Reflexionen eigener Lehrtätigkeit. Um Bezüge zu den fachlichen Basisveranstaltungen herzustellen, soll das Modul früh im Studienverlauf verortet sein.

Es sollen folgende **Kompetenzen** erworben werden:

- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen fachlichen Lernprozesses
- Fähigkeit zur beispielhaften Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von Schülerinnen und Schülern (inkl. fachbezogener Kommunikationsfähigkeit und Diagnostik)
- Kenntnis und Beurteilung beispielhafter fachdidaktischer Ansätze für die Unterstützung von Lernprozessen
- Kenntnis und Begründung fachlicher Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern
- Fähigkeit zur Auswahl von Medien und Gestaltung von Einsatzkontexten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden **Lehrinhalten** zuordnen:

Lehrinhalte
Lehren und Lernen fachlicher Konzepte
Schülervorverständnis, Motivation und Fachlernen
Erkundung und Analyse von fachbezogenen Praxisfeldern
Adressatenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken (z.B. Medieneinsatz)

Modul 1b: Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (ca. 6 LP)

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachliche Basiskenntnisse an und richtet sich an *alle* Studierenden eines Faches, vor allem im Bachelorstudium.

Es sollen folgende **Kompetenzen** erworben werden:

- Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer
- Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
- Fähigkeit zur Erkundung und kritischen Analyse von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern
- Planungs- und Umsetzungsfähigkeit von fachlichen Erkenntnissen in ausgewählte Praxisbereiche sowie deren kritische Überprüfung und Weiterentwicklung
- Fähigkeit zur fachbezogenen Kommunikation und Vermittlung von Fachinhalten.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden **Lehrinhalten** zuordnen:

Lehrinhalte
Entwicklung, Bedeutung und Beurteilung des Faches und grundlegender fachdidaktischer Kategorien
Grundstrukturen des fachlichen Denk-, Erkenntnis- und Kommunikationsprozesses (in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften)

Erkundung, Analyse und Bewertung von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern

Adressatenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken (z.B. Moderations- und Präsentationstechniken, Nutzung von Medien)

Modul 2: Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung (ca. 10 LP zzgl. Fachpraktikum³)

Das Modul bereitet auf eigene Praxiserfahrungen der Studierenden als Lehrperson vor, welche über Unterrichtsminiaturen oder Unterrichtssimulationen hinausgehen, die ihren Ort bereits früher im Studienverlauf haben. Im Fokus stehen daher Fähigkeiten zur reflektierten und kompetenten Bewältigung konkreter unterrichtspraktischer Aufgaben.

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachliche Kenntnisse sowie an Erfahrungen und Analysen fachbezogener Lehr-Lernprozesse an (Modul 1a). Es sollte zeitlich vor den schulpraktischen Studien im Fachunterricht, die in der Regel fachdidaktisch begleitet werden, liegen.

Im Sinne einer Kohärenz der Gesamtausbildung ist es aus Sicht der fachdidaktischen Ausbildung notwendig, dass die Studierenden bestimmte Inhalte in vorangehenden oder zeitlich parallelen Modulen z.B. der Erziehungswissenschaft oder der Psychologie behandelt und dabei bestimmte Kompetenzen erworben haben. Dazu zählen u.a. Grundlagen der Kognitionspsychologie und

³ Dieses Fachpraktikum sollte einen Zeitraum von mindestens 5 Wochen und 8 Leistungspunkte umfassen.

der Motivationspsychologie, didaktische Modellbildung, Grundlagen der Bildungstheorie, Medienpädagogik, Mediendidaktik.

Es sollen folgende **Kompetenzen** erworben werden:

- Fähigkeit zur begründeten Darlegung von Bildungszielen des Fachunterrichts
- Fähigkeit zur Begründung schulpraxisbezogener Entscheidungen auf der Basis soliden und strukturierten Wissens über fachliche wie fachdidaktische Theorien und Strukturierungsansätze
- Fähigkeit zur didaktischen Rekonstruktion ausgewählter Fachkonzepte und Erkenntnisweisen
- Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines strukturierten Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen mit angemessenem fachlichen Niveau, bezogen auf verschiedene Kompetenz- und Anforderungsbereichen (Breite, Tiefe), die auf Kumulativität und Langfristigkeit hin angelegt sind
- Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Ausschnitte aus dem Spektrum Projekte, Lernstationen, Freiarbeit usw.)
- Fähigkeit zur Analyse und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und von Schülerlernprozessen.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden **Lehrinhalten** zuordnen:

Lehrinhalte

Grundlagen der Fachdidaktik — Fachdidaktische Theorien und Unterrichtskonzeptionen

Planung und Analyse von Fachunterricht
Fachdidaktische Rekonstruktion fachlichen Wissens und fachlicher Erkenntnisweisen
Analyse, Erprobung und Evaluation punktuellen Lehrerhandelns (mit fachdidaktisch begleitetem Fachpraktikum)

Innerhalb einer gestuften Lehramtsausbildung ist eine Aufsplitterung des Moduls „*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*“ in zwei abprüfbare Teilmodule denkbar, bei denen einige der aufgeführten Kompetenzen sowie die entsprechenden Lehrinhalte bereits in der BA-Phase realisiert werden.

Modul 3: Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (ca. 6 LP zzgl. Masterarbeit)

Dieses Modul vertieft die fachdidaktische Ausbildung unter einer noch stärkeren Berücksichtigung der Themen, Fragen und Methoden von Evaluation und fachdidaktischer Forschung. Es bereitet damit auf eine Staatsexamensarbeit oder Masterarbeit mit fachdidaktischem Schwerpunkt vor.

Voraussetzung sollte der erfolgreiche Abschluss des Moduls 2 „*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*“ (FKG) sein⁴. Das vorliegende Modul baut zudem auf erziehungswissenschaftlichen, psychologischen

⁴ Es ist nicht auszuschließen, dass aus organisatorischen oder strukturellen Gründen das Modul „*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*“ (FKG) so aufgeteilt wurde, dass die Modulprüfung zu Beginn des Moduls „*Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis*“ (UFW) noch nicht abgeschlossen ist.

und sozialwissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen auf, die im vorherigen Studienverlauf vermittelt worden sind. Dazu zählen u.a. Grundlagen der empirischen Bildungsforschung (Fragestellungen und Methoden), Grundlagen der Wissenschafts- und der Erkenntnistheorie, Leistungsmessung und -beurteilung, Evaluation von Curricula und Programmen, Selbst- und Fremdevaluation.

Es sollen folgende **Kompetenzen** erworben werden (dabei ist Profilbildung und Schwerpunktsetzung durch einzelne Hochschulen möglich):

- Fähigkeit zu lern- und lehrtheoretischen Modellierungen des fachlichen Lehrens und Lernens
- Fähigkeit zur exemplarischen Rezeption von fachdidaktischen Forschungsarbeiten, --methoden und -ergebnissen sowie deren Beurteilung und Bewertung
- Kenntnis von Kompetenzmodellen und Standarddefinitionen sowie von Studien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen (inkl. nationaler und internationaler Vergleichsstudien)
- Fähigkeit zur Reflexion und Überprüfung von Unterrichtskonzepten sowie zur Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen und -methoden (auch fächerverbindender Art) unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse
- Fähigkeit zur Beurteilung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Unterrichtsfach/Lernbereich im historischen Wandel
- Fähigkeit zur Anwendung ausgewählter Methoden fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen.

Die hier genannten Kompetenzen, vor allem die letztgenannte, können maßgeblich auch im Rahmen der Staatsexamensarbeit bzw. der Masterarbeit entwickelt werden.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden **Lehrinhalten** zuordnen:

Lehrinhalte (je nach Profilbildung)
Ausgewählte Theorie- und Forschungsansätze in der Fachdidaktik
Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Leistungsmessung bezogen auf Fachunterricht
Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches in fachlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht (in Kooperation mit der Fachwissenschaft und/oder anderen Fachdidaktiken)
Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Fachunterricht (ausgewählte Forschungsfragen und -projekte)

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 aufgeführten Module 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 fünf bis sieben *Einzelkompetenzen* identifiziert und benannt, die den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordnet sind und diese ausmachen. Dabei gehen wir im Sinne von Spiralcurricula davon aus, dass sich bestimmte Kompetenzen überschneiden bzw. sich in mehreren Modulen wiederfinden, dabei jedoch auf unterschiedlichen Niveaus ausgeprägt sind.

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 Entwicklung von Standards, die von allen Studierenden (unabhängig von den variablen Bedingungen und Schwankungen vor Ort) erreicht werden sollen.
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 fachdidaktisches Lernen der Studierenden erreicht werden. Um ein realistisches Konzept dessen zu entwickeln, was erreicht werden *kann* und *soll*, müssen pro Fach und Kompetenz jeweils Stufen der Beherrschung (sog. *Niveaustufen*) entwickelt und bestimmt werden, die das Spektrum an möglichen Ausprägungen einer Kompetenz von "sehr gering" bis "sehr hoch" umfassen. 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 modelltheoretischen Vorarbeiten wird eine Einigung auf ein zu erreichendes Kompetenzniveau für den Abschluss der Ersten Phase der Lehrerbildung 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 Lehrerbildung und ihrer Ziele. Die hier angedeuteten Verfahren unterstützen eine Entwicklung in diese Richtung.

Zu 3: Was die empirische 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 Lehrveranstaltungen Anregungen für die Evaluation des jeweiligen Lehr-/Lernerfolgs ziehen können. Solche Evaluationsansätze sind weit über die bisher bekannten und praktizierten Formen wie Klausuren, schriftliche Hausarbeiten, Unterrichtsplanungen oder mündliche Prüfungen hinaus zu realisieren. Sie können z.B. pädagogische Tagebücher oder handlungsbezogene Demonstrationen von Wissen und Fertigkeiten im Rahmen schulpraktischer Studien einschließen. Sie können ebenso die Entwicklung von Forschungsfragen oder kleinere Forschungsprojekte (auch im Team) umfassen. Auch Formen der Selbstevaluation (wie z.B. das Lehramtsportfolio oder ein Sprachenportfolio, etwa für Fremdsprachenstudierende) sollten unbedingt einbezogen werden.

Konkret heißt das: Die Kompetenzen, ihre Niveaustufungen, die festzulegenden Standards sowie vor allem die Entwicklung angemessener Überprüfungsformen und –aufgaben zur Evaluierung der einzelnen Module müssen fachspezifisch präzisiert und ausformuliert werden. Erst dann wird sich die Tauglichkeit der Kompetenzdefinitionen und die Erreichbarkeit der Kompetenzen oder

aber die Notwendigkeit zu deren Umformulierung erweisen. Sowohl einzelne Hochschul-lehrer als auch einzelne Fachdidaktiken an einem bestimmten Hochschulstandort sind mit dieser Perspektive überfordert. Deshalb sollten die notwendigen Arbeiten an diesen Umsetzungsschritten des Kerncurriculums von den Fachdidaktischen Fachgesellschaften geleistet werden, die sich teilweise bereits dieser Aufgabe widmen. Die *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) wird im Rahmen ihrer Möglichkeiten (z.B. durch Veranstaltung von gezielten Workshops) diese Initiativen unterstützen, damit wir gemeinsam eine effektive Struktur zur schrittweisen Umsetzung des vorliegenden Kerncurriculums Fachdidaktik aufbauen können.

Kassel, den 12. November 2004

Nochmalige Bitte

Bitte schicken Sie eine Mail an: sdd@ph-weingarten.de, falls Ihre Mailadresse sich geändert haben sollte.

Künftig wird der Mitgliederbrief nur noch über eine Mailingliste versandt.

Er ist auch über die Homepage:

**www.symposion-deutschdidaktik.de
abzurufen.**