

Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell

Frank Tosch

ZUSAMMENFASSUNG Den fünf bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Praktika (Schulpraktische Studien) der Potsdamer Lehrerbildung liegt das Modell eines Spiralcurriculums zugrunde. Der professionelle Kompetenzerwerb wird als längerfristiger, nicht abschließbarer Prozess in beiden Phasen der Lehrerbildung sowie im tertiären Bereich begriffen. Im Beitrag werden einige historisch-systematische Positionen des Spiralcurriculums verortet und auf die Herausforderungen der Lehrerbildung gespiegelt. Die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden aller Schulpraktischen Studien wird im Kontext des Spiralcurriculums entlang von drei tragenden Leitlinien: der fächerspezifischen, der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie der individuellen Kompetenzentwicklung systematisiert und vernetzt. Als Entwicklungsaufgabe wird ein „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ benannt, das auf der Angebotsseite ein abgestimmtes Curriculum aller beteiligten Disziplinen etabliert und zugleich den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden als Zielmaxime systematisch im Blick hat.

ABSTRACT The five school internships (Schulpraktische Studien) students at the University of Potsdam are required to do as part of their teacher training, are connected through the model of a so-called spiral curriculum. Acquiring professional competences is seen as a long-term and ongoing process in the two phases of teacher training and the tertiary level. This paper seeks to locate some of the spiral curriculum's historical and systematic positions, and further tries to illustrate how these positions are reflected in the challenges faced in teacher education. With the help of three guiding principles – acquiring subject-specific and interdisciplinary knowledge as well as individual competences – the coherent whole of the internships' curricular goals, contents and methods will be systematised and connected in the context of the spiral curriculum. The main aim is to develop a „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ (spiral curriculum in teacher education), which, on the one hand, offers a curriculum that is aligned with and established among all the disciplines involved and which, on the other hand, systematically keeps an eye on the ultimate goal of the students' individual acquisition of competences.

An der Universität Potsdam stellen fünf bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Praktika¹ – insgesamt „Schulpraktische Studien“ genannt – in der ersten Phase der Lehrerbildung ein „studienleitendes Element“ (AG Praxisstudien, ZeLB-Versammlung v. 28. September 2016) dar. Sie ermöglichen den Studierenden, das in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien erworbene Wissen und Können im Kontext der schulischen und unterrichtlichen Handlungsfelder mit Blick auf die Profession von Lehrerinnen und Lehrern miteinander zu verbinden und anzuwenden. Mit der *Integration der fünf o.g. Praktika in die Module der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken* liegt erstmals ein inhaltlich systematischer Rahmen über das zweistufige Bachelor- und Masterstudium vor, mit dem spezifische Kompetenzziele der einzelnen Lehramtspraktika identifiziert werden. Mit den einzelnen Praktika wird ein sich wechselseitig ergänzender sowie schrittweise vernetzender Kompetenzaufbau anvisiert, der in der Gesamtsicht an den mit der Profession von Lehrerinnen und Lehrern verbundenen Kompetenzbereichen (Unterrichten – Erziehen – Beraten – Beurteilen – Innovieren) orientiert ist (vgl. Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika), ZfL, 2013; Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, KMK, 2000/2014). Das Konzept geht von der Prämisse aus, dass der Kompetenzerwerb maßgeblich über konkrete Handlungsfelder als Lerngelegenheiten angebahnt und ausgeprägt wird (vgl. Gröschner, 2014). Es weist aus, in welchen Praktika welche Handlungsfelder adressiert sind bzw. als Entwicklungsherausforderung adressiert werden sollen, um bereichsspezifische und bereichsübergreifende Kompetenzen zu entwickeln.

Dem Konzept der Schulpraktischen Studien liegt das Modell eines *Spiralcurriculums* (vgl. Abb. 1) zugrunde, das Lehrerbildung und somit den professionellen Kompetenzerwerb als längerfristigen, im Grunde nicht abschließbaren Prozess begreift. Das Modell erstreckt sich sowohl über beide Phasen der Lehrerbildung – bis in die Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern hinein – und findet in der Bewältigung des Berufsalltags sowie in kontinuierlicher Fortbildung seine dauerhafte Weiterentwicklung.

Im Folgenden werden einige historisch-systematische Positionen des Modells des Spiralcurriculums verortet (1); danach wird dieses Modell mit Blick auf den Kompetenzerwerb auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung an der Univer-

¹ In der Reihenfolge ihrer modularen Verankerung: a) im Bachelorstudium: Orientierungspraktikum (OP) bzw. Integriertes Eingangspraktikum (IEP); Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH); Fachdidaktische Tagespraktika (Fach 1 bzw. Fach 2) (FTP); b) im Masterstudium: Psychodiagnostisches Praktikum (PDP); Schulpraktikum/ Praxissemester (SP) (vgl. Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien, Universität Potsdam, 2013).

sität Potsdam gespiegelt (2); schließlich werden Vernetzungsperspektiven für die Schulpraktischen Studien durch Ableitung von drei Leitlinien im Kontext des Spiralcurriculums aufgezeigt (3).

1 HISTORISCH-SYSTEMATISCHE POSITIONEN ZUM SPIRALCURRICULUM

Spiralcurriculum bezeichnet zunächst ein didaktisches Konzept zur Ausrichtung und Anordnung des Lernstoffs, der in Form einer Spirale entfaltet wird, so dass einzelne Themen mehrmals im Verlaufe der Lehrerbildung behandelt werden. Auf diese Weise wird es möglich, Beziehungslinien zwischen den jeweiligen Einzelthemen zu erkennen und eine Orientierung in den Angeboten zu finden. Mit der Spirale wird zugleich ein Raum umgriffen, der ein komplexes, sich durchaus vernetzendes Bildungsverständnis zum Ausdruck bringt, „in dem das Fortschrittsbild und die Vorstellung eines in sich ruhenden, kreisförmigen [...] Bildungsprozesses miteinander versöhnt werden“ (Meyer, 1987, S. 107). Als Fortschritt wird hier ein zunehmender Grad an Problembewusstsein, an Fülle der Anschauungen sowie des Schwierigkeitsgrades identifiziert (vgl. ebd.). Das Spiralcurriculum ist besonders geeignet für Inhalte, in denen ein Struktur- und Zusammenhänge herstellendes Arbeiten erforderlich ist; v. a. bei Themen mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Charakter sowie bei allen Lernformen, die nicht vollständig vorgeplant sind (vgl. Gillen, 2013).

Für die konzeptionelle Grundlegung des Spiralcurriculums erscheinen auswahlweise drei bildungshistorische Zugänge relevant:

(1) Die Grundidee der Spirale knüpft an ein Theorem von Jan Amos Komenský (Comenius) (1592–1670) an, der Lehren und Lernen in konzentrischen Kreisen begreift. V. a. in seiner „Didactica magna“ (Comenius/Vorbrodt, ³1912) wird der Grundsatz der Stufigkeit des Unterrichts – „Alles stufenweise, nichts sprungweise“ (ebd., S. 84) unter Berücksichtigung des Interesses und der Fassungskraft der Schüler entfaltet. Josef Dolch (1899–1971) hat sich in seinem „Lehrplan des Abendlandes“ (Dolch, 1959/³1971) ausdrücklich auf Comenius berufen, dass sich dessen „psychologische Einsicht in die Stufen der jugendlichen Entwicklung [...] mit seinem naturphilosophischen Analogismus zwischen pflanzlichem und menschlichem Wachstum zur Lehre von der Kontinuität der Entwicklung im Lernbereich [verband]“ (ebd., S. 297). Comenius vergleicht die Entwicklung des Menschen „mit dem kontinuierlichen Wachstum der Bäume“ (ebd., S. 298). Auf den verschiedenen Schulstufen will er „nicht Verschiedenes behandelt wissen, sondern vielmehr dasselbe in verschiedener Weise, [...] nur

jeweils nach der Stufe des stets höher strebenden Lebensalters und Vorbereitungsanges“ (ebd., S. 302f.). Dabei wird mehrfach das metaphorische Bild vom „Kreis“ entfaltet. Auch der Comenius-Forscher Franz Hofmann (1922–2003) hält zusammenfassend fest: „Wie der Baum Ringe seines Wachstums aufweist, so sollen sich nach Komenský um einen innersten Kern der werdenden Persönlichkeit konzentrisch Kreis um Kreis jeweils erweiterter und vertiefter pädagogischer Gestaltungen von Allweisheit legen.“ (Hofmann, 1985, S. 20) Zugleich kommt ein zweiter, *prozessualer Aspekt* auf dem Weg des Menschen zu „vollkommener Menschlichkeit“ (Komenský, 1970, S. 247) ins Spiel, wenn Comenius in seiner Theorie universaler Bildung („Pampaedia“) im Rahmen seines universalen Bildungssystems („Panscholia“) Schulen konzipiert, „in denen Lehrgänge für die der jeweiligen Altersstufe entsprechenden Weiterbildung und für kontinuierliche Charaktererziehung in Gestalt von Fremd- und Selbstformung entworfen werden“ (Hofmann, 1985, S. 64).

(2) Am Beginn des 20. Jahrhunderts weist John Dewey (1859–1952) in seinem Aufsatz „Das Kind und der Lehrplan“ (Dewey, 1902) darauf hin, dass der „gegenwärtige Standpunkt des Kindes *und* [Herv. F. T.] die Tatsachen und Wahrheiten der Fächer“ (ebd., S. 147) den Unterricht bestimmen müssen. Hier kommt erneut die zu beachtende Subjektposition des Schülers bei der Aneignung objektiver Lerngegenstände in den Analysefokus: „Es ist ein fortgesetztes Neubauen, das sich von der gegenwärtigen Kindese Erfahrung aus zu dem bewegt, das durch die organisierte Menge der Wahrheit dargestellt wird, die wir Fächer nennen (ebd., S. 147). Lehrstoffe müssen deshalb, so Dewey, „im voraus bewußt [sic] geordnet und aufeinander abgestimmt werden“ und es ist zugleich „Aufgabe des Erziehers, innerhalb des Bereichs der vorhandenen Erfahrung das auszuwählen, was verspricht, neue Probleme darzubieten“ (Dewey, 1938, S. 83). In der Spannung von curricularem Angebot und Erfahrung des Individuums wird Wissen aufgebaut und konstruiert. „Nur selbst konstruiertes und in die eigenen kognitiven Deutungsstrukturen integriertes Wissen ist richtig verstandenes und für das Individuum bedeutsames Wissen“ (Rebel, 2008, S. 94). Deshalb kommt dem Herstellen von Sinn (sense making) und dem subjektiven Aufbau von Bedeutung sowohl auf der curricularen Angebotsseite als auch bei den individuell situativen Lernanlässen eine zentrale Relevanz im Spiralcurriculum zu.

(3) Die neuere Konzeption des Spiralcurriculums geht auf Jerome S. Bruner (1915–2016) im Zusammenhang mit der amerikanischen Curriculumtheorie der frühen 1970er Jahre zurück. Hier setzte Bruner im Kontext des Begriffs „Curriculum-Spirale“ (Bruner, 1973, S. 61) die Hypothese: „Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden.“ (Ebd., S. 44) Das Spiralcurriculum wird konturiert,

in dem an immer wieder identischen Grundbegriffen und -strukturen immer komplexere Einsichten entwickelt werden (vgl. Frey/Isenegger, 1975). Das Modell geht weiter von der Vorstellung aus, dass sich wesentliche Strukturen eines Faches oder eines komplexen Lernbereiches aus der durch den Fortschritt der Wissenschaften immer weiter anwachsenden Stofffülle isolieren und in wenigen Prinzipien/Kategorien verallgemeinern lassen. Im Verständnis der 1970er Jahre handelte es sich allerdings zunächst um ein eher einseitig materiales, inhaltsbezogenes Konzept. Mit dem Ansatz von Bruner wurde zunehmend der unterrichtliche Adressatenkreis zu berücksichtigen gesucht, so dass das Curriculum nicht allein einer innerfachlichen bzw. fächerübergreifenden Logik folgte, sondern auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte mit dem Ziel berücksichtigte, dass die in den Bildungssequenzen erlangten Kompetenzen auf jeweils höherem Niveau weiterentwickelt werden können (vgl. Gillen, 2013).

Folgende konstituierende Merkmale des Spiralcurriculums lassen sich für unterrichtliche Prozesse zusammenfassen:

- ◆ das Bild des Kreises, der sowohl ‚in sich ruhend‘ als auch ‚konzentrisch‘ zu erweiterten und vertieften pädagogischen Gestaltungen führt; dabei ist die „Gesamtheit der Studien“ – auch in dem durch die Spirale umgriffenen Raum – sowohl bei der Auswahl des Materials als auch in zeitlicher Hinsicht so einzuteilen, „daß das Spätere sich stets auf das Frühere gründet, das Frühere aber von dem Späteren befestigt wird“ (Comenius/Vorbrodt, 1912, S. 102);
- ◆ das Lernen über die Lebensspanne, das in zeitlicher Hinsicht in einen spiralförmig aufsteigenden Entwicklungsverlauf gebracht wird; dabei ein grundlegender Wissens- und Könnensbestand auf einer neuen, komplexeren Stufe der Entwicklung – in anderen Lernkontexten – zur erneuten ‚bewährenden Problembehandlung‘ kommt (Bild der Spirale in Gestalt eines sich nach oben öffnenden Trichters);
- ◆ die Subjektposition des Schülers, die fortwährend in einen Konstruktionsprozess mit einem logisch geordneten Angebot der Fächer gebracht wird (aber auch hier reicht es nicht aus, etwa wesentliche Inhalte und Verfahren einer universitären Disziplin i.S. einer „Abbilddidaktik“ bloß auf verschiedenen Lernstufen zu verankern (vgl. Klingberg, 1989); schließlich der Gedanke,
- ◆ dass das Curriculum nicht nur einer fachlichen bzw. fächerübergreifenden Logik, sondern ebenso entwicklungs- und lernpsychologischen Aspekten folgt.

2 SPIEGELUNG DES SPIRALCURRICULUMS AUF LEHRERBILDUNGSBEDÜRFNISSE – ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM POTSDAMER MODELL

Bei der Auswahl der curricularen Ziele in der Lehrerbildung gilt es ein Depot von anzeigendem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werturteilen und Haltungen der Studierenden anzubahnen und auszuprägen, die mit dem Aufgabenbild und der Rollenzuschreibung moderner Lehrerbildung identifiziert werden. Dabei gelangen Kompetenzen in den Bereichen des Unterrichtens – Erziehens – Beratens – Beurteilens sowie des Innovierens in den Mittelpunkt. Sie alle zielen programmatisch auf die Einlösung der KMK-Forderungen „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ ab (vgl. KMK, 2000; Reckahner Reflexionen, 2017). Aspekte professioneller Kompetenz lassen sich für die Studierenden in jeder modularen Sequenz in allen Lehrveranstaltungsformaten – so auch in Praktika – curricular, didaktisch-methodisch und personal grundlegen.

Bei den lehrerbildenden Studienordnungen ist unverkennbar, dass die Ziel-, Inhalts- und Methodenbestimmung weithin der jeweiligen Fachsystematik – also einem strukturalistischen – Ansatz verpflichtet ist. Für den Systemzusammenhang aller modularen Bausteine der lehrerbildenden Studienordnungen und bei der hochschulgemäßen didaktischen ‚Umsetzung‘ der Ziel-Inhalt-Methode-Relation sind zweifellos Leitlinien von großer Bedeutung. Diese werden hier auf Lehrerbildungsbedürfnisse – in Anlehnung an Lothar Klingberg (1926–1999) für den schulischen Unterricht – transformiert. Leitlinien stellen „Ordnungsprinzipien“ auch für die Hochschullehre v. a. für die Auswahl, Begründung und Anordnung aller curricularen Bausteine der beteiligten wissenschaftlichen lehrerbildenden Disziplinen dar. Leitlinien „markieren die innere Struktur“ des im Bachelor- und Mastersystem modular verankerten Angebotes und damit seine spezifisch fachliche und hochschulunterrichtliche, also pädagogisch-didaktische Logik. „Leitlinien werden von der Ziel-Inhalt-Methode-Relation bestimmt; andererseits bestimmen sie bis zu einem gewissen Grade die konkrete Ausprägung der Ziel-Inhalt-Methode-Relation“ (alle Zitate Klingberg, 1984, S. 100).

Leitlinien der Lehrerbildung im Konzept des Spiralcurriculums

Im Rahmen dieser konzeptionellen Überlegungen wird dafür plädiert, wiederum in Anlehnung und Transformation der Überlegungen von Klingberg, die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden aller beteiligten lehrerbildenden Disziplinen entlang tragender Leitlinien (vgl. ebd.) bei der Konstituierung eines Spiralcurriculums ordnend zu verankern:

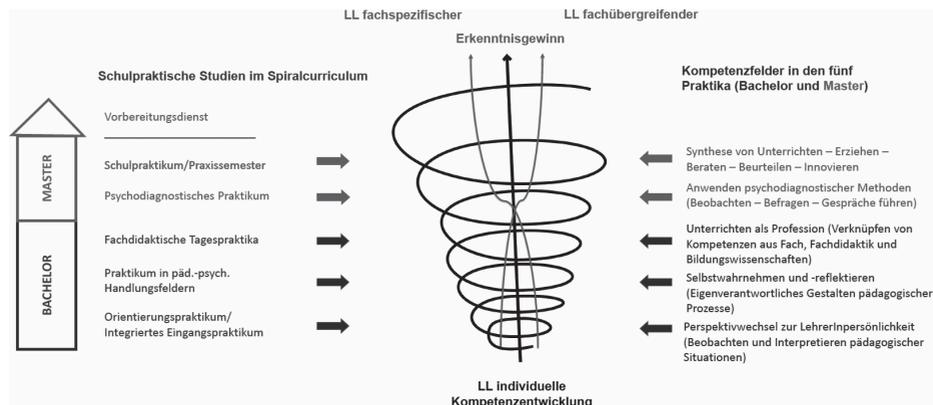
- ◆ in die Leitlinie der fächerspezifischen Erkenntnisgewinnung,

- ◆ in die Leitlinie der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie
- ◆ in die Leitlinie der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden.

Diese Leitlinien könnten dazu beitragen, längerfristig ein System von Leitlinien der Lehrerbildung mit spezifischer und übergreifender Orientierung zu konstituieren.

Das Spiralcurriculum wird hier als eine Modellvorstellung von Lehrerbildung charakterisiert, in dem Leitlinien der fächerspezifischen bzw. fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie die Leitlinie der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden den Weg durch das Bachelor- und Masterstudium – im Grunde geweitet auch durch die zweite Phase der Lehrerbildung bis in den tertiären Bereich der Berufsausübung und Fortbildung hinein – abbilden. In den modular verfassten Studienordnungen der lehrerbildenden Fächer werden curriculare Ziele, Inhalte und Methoden der jeweiligen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften in Spannungsfelder gebracht. Das Modell des Spiralcurriculums ist auf der universitären Angebotsseite also ein kollektiv zu verabredender, weithin geordneter Rahmen aller beteiligten lehrerbildenden Disziplinen und stellt mit dem Potsdamer Biologiedidaktiker Helmut Prechtl – das „Rückgrat der Lehrerbildung“ dar. Die Lehrerbildung wird im Hinblick auf die fachspezifische bzw. fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung in einer wissenschaftslogischen Struktur entfaltet (als Abbild der Fächer in Gestalt ihrer Konzept- bzw. Prozesskategorien); in der fächerübergreifenden Perspektive als Abbild, dass zur Lösung lehrerbildender Fragen und zum

Abbildung 1 Modell Spiralcurriculum mit Leitlinien zur Professionskompetenz ins Lehramt (Quelle: Tosch, verändert nach Konzept Standards und Kompetenzen, ZfL 2013)



Kompetenzaufbau die Erkenntnisse und Verfahren unterschiedlicher Fächer herangezogen werden (in Abb. 1 sind diese Leitlinien idealisiert als Parabeln dargestellt, die auch einem spiralförmigen Verlauf folgen). Parallel werden – intendiert und nichtintendiert – situative Lernanlässe entfaltet: Die komplexe Konturierung des Erkenntnisweges wird zugleich als individuelle Subjektfindung angehender Lehrerinnen und Lehrer (als Abbild des individuellen Herstellens von Bedeutungen – als personaler Kompetenzaufbau der Studierenden), also als doppelte Zielmaxime definiert. Selbstverständlich ist damit auch impliziert, dass der je individuelle Studienverlauf und -erfolg nicht als sich linear organisierender Prozess bloßer Leitlinienverwirklichung zu betrachten ist (in Abb. 1 idealisiert als Pfeil dargestellt, der selbst ebenso einem spiralförmigen Verlauf folgt, zugleich verlängerte Wege – z. B. Zickzackbewegungen – einschließen kann). Der je individuell angeeignete Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn unterliegt insgesamt individuellen Verlangsamungen bzw. Beschleunigungen, Retardierungen, Rückschlägen, Misserfolgen, Isolierungen, veränderten Planungen, Ab- bzw. Umbrüchen sowie Um-Definitionen, die aber allesamt nicht im Widerspruch zum Modell stehen. Im Gegenteil, das Bild der Spirale eröffnet den mehrmaligen Zugang, z. B. auf einer fortgeschrittenen Stufe der Erkenntnisgewinnung bzw. des individuellen Kompetenzerwerbs, erneut mit einer ‚bereits behandelten Frage‘ des Ausbildungsganges (in einem anderen Kontext, evtl. mit anderer didaktischer Weite und Tiefe) konfrontiert zu werden, um hierauf einen erfolgreichen individuellen Aneignungsprozess im Verlaufe des Studiums zu ermöglichen. Die Spirale – auch mit dem darin umgriffenen Raum – ist damit zugleich das Konstrukt des Angebotes von sich wiederholenden, ‚ähnlichen‘, zugleich methodologisch vertiefenden und vernetzenden Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Phasen der Wissenschaftsentfaltung und -vermittlung im Studium.

Das Spiralmodell geht ferner implizit von hypothetisch-curricularen Wirkzusammenhängen aus, die in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung, also auf unterschiedlichen Niveaustufen, die fachspezifische und fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung und den individuellen Kompetenzaufbau in Weite und Tiefe graduell unterschiedlich zur Ausprägung bringen. Das macht das vorliegende Modell – in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1927–2016) – zugleich anschlussfähig an die Generierung und intendierte bzw. nichtintendierte Lokalisierung von Schlüsselproblemen (das wären „Knotenpunkte“ der drei Leitlinien innerhalb des spiralscurricularen Studienverlaufs in Abb. 1).

Das Auswahl dilemma der Bildungsinhalte – auch der Lehrerbildung – versuchen formale Bildungstheorien – im Unterschied zu den auf Kanon-Bestimmung angelegten materialen Bildungstheorien – dadurch aufzulösen, „indem sie den Bildungsinhalt nicht mehr als ‚Gut‘, sondern als ‚Mittel‘ betrachten, an dem sich die ‚Kraft‘ des Menschen entfalten und seine Bildung vollziehen soll“ (Hintz, Pöppel, Rekus, 1993, S. 46). Beide bildungstheoretischen Ansätze will die katego-

riale Bildungstheorie (vgl. Klafki, 1985; Tosch, 2015) überwinden; sie geht davon aus, „daß Bildung sich immer nur in der Vereinigung materialer und formaler Aspekte ereignet“ (Hintz, Pöppel, Rekus, 1993, S. 47).

Im Modell des Spiralcurriculums ist der Gedanke präsent, dass erworbenes Wissen, aber auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen auf einer höheren Stufe der Ausbildung wieder aufgegriffen, auf die jeweils neuen Bezugsforderungen hin aktualisiert und angepasst bzw. transformiert werden. In dieser Perspektive werden Auswahlkriterien für modulare Inhalte – auch der Praktika – relevant, „als dessen bedeutsamstes das Exemplarische anzusehen ist“ (Kozdon, 1978, S. 90). Ferner kommt den Aspekten des Elementaren, des Fundamentalen sowie des Aktuellen eine Relevanz zu. Schließlich sei an „Das Kategoriale“ erinnert, das „auf eine enge Relation zwischen dem sich bildenden Subjekt und dem jeweils in seinen ‚Fragehorizont‘ gerückten Bildungsobjekt [verweist]. Ein Lernvorgang ist dann als kategorial zu bezeichnen, wenn sowohl Schüler [hier Studierende] als auch Lehrinhalt in eine lebendige, teilhabende, bildende Begegnung einbezogen sind. In solchem Verständnis erscheint der Begriff des Kategoriale als Erklärungsmodell für den Tatbestand einer doppelseitigen Erschließung: das Subjekt erschließt sich für seine geistige und dingliche Wirklichkeit und wird durch deren Inhalte gleichzeitig erschlossen.“ (ebd., S. 94) Ebenso involviert das „Strukturelle eines Gegenstands, eines Prinzips, einer Theorie, eines weitgespannten Wissensgebietes [...] sowohl die Einzelelemente des jeweiligen Ganzen als auch die Beziehungen der Teile untereinander bzw. zum Ganzen.“ (Ebd.)

Zusammengefasst steht die Auswahl der Bildungsinhalte in der Lehrerbildung spiralcurricular unter doppeltem Anspruch: einmal der Sache gerecht zu werden (materialer Anspruch der Wissenschaftsorientierung) und zugleich dem Subjekt (formaler Anspruch der Kräfteentwicklung der Studierenden – Kompetenzorientierung). Beide Aspekte werden im Spiralcurriculum präsent: der wissenschaftslogisch, modular geordnete Bildungsinhalt wird mit intendierten und nicht intendierten situativen Lernanlässen in einen Erkenntnis- und Konstruktionsprozess des Wissens und Könnens der Studierenden überführt und bietet an ‚Knotenpunkten‘ Gelegenheit der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen. Hier liegt eine gewaltige Entwicklungsaufgabe, über die Abstimmung der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden ein „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ auf der Angebotsseite zu etablieren, das den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden als Zielmaxime systematisch im Blick hat.

3 LEITLINIEN ALS VERNETZUNGSPERSPEKTIVEN DER SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN UNTER DER IDEE DES SPIRALCURRICULUMS

Die Schulpraktischen Studien sind Gelenkstellen der Lehrerbildung; in ihnen werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven in einen praktischen Handlungsraum (v. a. in Schule und Unterricht) zur Bewährung gebracht, in dem ein schrittweiser Erfahrungserwerb und -transfer angelegt ist mit dem Ziel, den je individuellen Kompetenzerwerb durch Spannungsfelder von Theorie und Praxis rahmend zu unterstützen. In dieser Perspektive wird in drei Praktika im BA-Studium und zwei im MA-Studium angezielt, schrittweise systematisches Beobachten und Reflektieren zunehmend mit eigenverantwortlichem pädagogischen Gestalten (Unterrichten, praktisch-pädagogische Tätigkeiten) zu verbinden. Auch ist es die Funktion, Reflexionsebenen i. S. von ‚Haltelinien‘ des Studiums im Spiralcurriculum anzubieten, die aus der realen Handlungswelt von Lehrerinnen und Lehrern, aus der komplexen Welt von Schule und Unterricht sowie außerunterrichtlicher pädagogischer Tätigkeiten individuelle Rückfragen und Vergewisserungen an die eigene Ausbildung generieren.

In der folgenden Übersicht wird die den jeweiligen Praktika konzeptionell zugeschriebene Rolle beim vernetzenden, nicht abschließbaren Prozess des Auf- und Ausbaus von Wissens- und Könnens-Strukturen in der ersten Phase der Lehrerbildung unter der entwickelten Leitlinienperspektive systematisiert (vgl. Konzept Standards und Kompetenzen, ZfL 2013).

Abschließend werden für die Schulpraktischen Studien – also über alle o.g. Praktika hinweg – im Kontext der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studien drei übergreifende spiralcurriculare Leitlinien systematisiert:

(1) Leitlinie des fachspezifischen Erkenntnisgewinns: Vom Beobachten und Reflektieren zum Auswerten und adäquaten Kommunizieren (Darstellen) von Problemen von Schule und Unterricht – Planen und Gestalten von Unterricht in fachdidaktischer Dimensionierung – Praktisch-pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Auseinandersetzung mit den am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Akteuren;

(2) Leitlinie des fächerübergreifenden Erkenntnisgewinns: Unterrichten – Erziehen – Beraten – Beurteilen – Innovieren als Kompetenzfelder in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Grundlegung; Umgang mit Heterogenität als pädagogisch-didaktische und psychologisch-psychodia-

Tabelle 1 Auf- und Ausbau von Wissens- und Könnens-Strukturen in der ersten Phase der Lehrerbildung

Praktikum	Leitlinie fachspezifischer Erkenntnisgewinn	Leitlinie fächerübergreifender Erkenntnisgewinn	Leitlinie individueller Kompetenzerwerb
Orientierungspraktikum (OP)/Integriertes Eingangspraktikum (IEP)	Systematische Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen im Handlungsraum von Schule und Unterricht		
		→ Zugänge für das komplexe Verstehen des Lehrerberufes als professioneller Lernhelfer in der Institution Schule; Prüfung von Berufswahlmotiven und Eignung	
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH)	Selbstwahrnehmen und Selbstreflektieren bei der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität		
		→ Zugänge für das Erproben eines pädagogischen Habitus und Entwickeln von Forschungsperspektiven in einem konkreten praktisch-pädagogisch-psychologischen Handlungsfeld	
Fachdidaktische Tagespraktika (Fach 1 bzw. Fach 2) (FTP)	Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht im Kontext äußerer und innerer Unterrichtsbedingungen sowie Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien		
		→ Einnehmen einer fachdidaktischen Auswahl- und Begründungsperspektive bei der Unterrichtsplanung sowie mentorierte Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen	
Psychodiagnostisches Praktikum (PDP)	Anwenden pädagogisch-diagnostischer Methoden (Beobachtung, Befragung); Planen, Durchführen und Auswerten (Protokollieren) von systematischen und Gelegenheitsbeobachtungen sowie Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern		
		→ Beobachtungs-, Kommunikations- und Beurteilungskompetenz im Interaktionsdreieck der am Erziehungsprozess beteiligten Akteure	
Schulpraktikum (SP)/Praxissemester	Vertieftes Auseinandersetzen mit den Bedingungen von Schule und Unterricht; Planen, Durchführen und Reflektieren ausgewählter Unterrichtseinheiten unter Anwendung ausgewählter bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Konzeptionen von Lehr-Lernprozessen		
		→ Entwickeln eines individuellen Selbstbildes als zukünftige(r) Lehrerin bzw. Lehrer; Reflektieren und Erproben der Anwendbarkeit des eigenen theoretischen Deutungswissens durch Verbinden der im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnisse im eigenen Unterricht sowie bei der Fremdbeobachtung; Entwickeln eigener Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzen im Vorbereitungsdienst und Berufseingang	
Auswahl wiederkehrender Themen in allen Praktika		→ Selbstreflexion; kollegiale Rückmeldungen einholen; den Lernenden Rückmeldungen geben; didaktische Passungen kreativ herstellen, in ungewissen Situationen handeln; ethische Prinzipien pädagogischen Handelns anwenden; die Lehrer-Schüler-Beziehung verlässlich gestalten; Lebenssituationen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen; Demokratische Peer-Beziehungen pflegen; Schülermitbestimmung kultivieren; multiprofessionell kooperieren; an der Schulentwicklung mitwirken	

gnostische Herausforderung; Professionsentwicklung in der Spannung von Reflexion und Gestaltung der Theorie-Praxis-Beziehungen;

(3) Leitlinie des individuellen Kompetenzerwerbs: Vom Wahrnehmen und Verstehen der komplexen Herausforderungen von Schule und Lehrerberuf zur Übernahme pädagogischer Verantwortung beim Planen, Gestalten und Reflektieren von Unterricht und außerunterrichtlicher pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität – Hineinwachsen in die Rolle und den Habitus professioneller Fachleute für das Lernen und Abgleich mit dem Selbstbild sowie den Ziel- und Wertvorstellungen als zukünftige Lehrerpersönlichkeit.

4 FAZIT

(1) Das Spiralcurriculum als Modellvorstellung bei der Gestaltung der Schulpraktischen Studien ist an der Universität Potsdam konzeptionell entfaltet. Die komplexe Herausforderung besteht darin, die breite Implementierung in allen lehrerbildenden Fächern an der Universität Potsdam zu sichern.

(2) Es gibt gute Argumente, die Potsdamer Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit – mit strategischen Leitlinien des fachlichen, fächerübergreifenden Erkenntnisgewinns und des individuellen Kompetenzaufbaus professioneller Lehrkräfte – unter der Idee des Spiralcurriculums zu entfalten; das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) sollte der Ort seiner rahmensetzenden konzeptionell-inhaltlichen Fundierung und Schaltstelle seiner organisatorisch-praktischen Wegsetzung sein.

Literatur

- AG Praxisstudien (2016). *ZeLB-Versammlung v. 28. September 2016* (Man.).
- Bruner, J. S. (1973) [Ins Dt. übertr. von A. Harttung]. *Der Prozeß der Erziehung* (3. Aufl.). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Comenius, J. A., Vorbrodt, W. (Hrsg.) (1912). *Didactica magna* (3. Aufl.). Berlin: Dürrscher Seminarverlag.
- Dewey, J. (1902). Das Kind und der Lehrplan. In Dewey, J.; Kilpatrick, W. H. (Hrsg.) (1935), *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau, 85–101.
- Dewey, J. (1938). Erfahrung und Erziehung. In Corell, W. (Hrsg.) (1963), *Reform des Erziehungsdenkens*. Weinheim: Beltz, 27–99.

- Dolch, J. (1959). *Der Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.
- Dolch, J. (1971). *Der Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte* (3. Aufl.). Ratingen: Henn.
- Frey, K., Isenegger, U. (1975). Bildung curricularer Sequenzen und Strukturen. In Frey, K. et al. (Hrsg.), *Curriculum Handbuch*. Bd. II. München/Zürich: Piper & Co., 158–164.
- Gillen, J. (2013). Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24*, 1–14. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf [28. 06. 2018].
- Gröschner, A. (2014). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung*. Habilitationsschrift. München: TUM School of Education.
- Hintz, D., Pöppel, K. G. & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim/München: Juventa.
- Hofmann, F. (1985). J. A. Komenský – den Müttern (Vorwort). In Komenský, J. A. (1987), *Informatorium der Mutterschul*. Leipzig: Reclam jun., 5–24.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klingberg, L. (1984). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Vorlesungen (6. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Vorlesungen (7. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Komenský, J. A. (1970). *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hofmann. Berlin: Volk und Wissen.
- Kozdon, B. (1978). *Grundbegriffe der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder] (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Beschluss der KMK v. 5. Oktober 2000. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [28. 06. 2018].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16. Dezember 2004 i. d. F. vom 12. Juni 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [28. 06. 2018].
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II. Praxisband*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Rebel, K., unter Mitarbeit von Safnick-Lotsch, W. (2008). *Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert*. Landau: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Reckahn: Rochow Edition. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf [28. 06. 2018].

Tosch, F. (2015). Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven. In Meier, B. & Banse, G. (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft – Arbeit – Technik* (= Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven; Bd. 15). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 15–33.

Universität Potsdam (2013). *Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 27. März 2013*. <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-277-280.pdf> [28. 06. 2018].

ZfL [Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam] (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam* (Man.). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelf/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf [28. 06. 2018].