

Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung

Frank Tosch^{1,*}

¹ Universität Potsdam

* Kontakt: Universität Potsdam,
Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25,
14476 Potsdam, OT Golm
tosch@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: An der Universität Potsdam werden die fünf Schulpraktischen Studien im Rahmen des BA- und MA-Studiums der Lehrer*innenbildung gemäß dem Modell eines Spiralcurriculums konzeptionell entfaltet. Vor diesem Hintergrund geht der theoretisch orientierte Beitrag der Frage nach, inwieweit das spiralcurriculare Modell auch für die Konzipierung der Lehrer*innenbildung insgesamt – also in ihren fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen – herangezogen werden kann. Dabei werden – auch mit bildungshistorischem Rückgriff – sieben Merkmale systematisiert, die die mit dem Modell verbundenen Chancen und Herausforderungen zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung thematisieren. Im Modell des Spiralcurriculums wird die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden aller beteiligten lehrer*innenbildenden Disziplinen entlang dreier tragender Leitlinien (Leitlinie der fächerspezifischen Erkenntnisgewinnung, Leitlinie der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie Leitlinie der individuellen Persönlichkeits-/Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden) ordnend verankert.

Schlagwörter: Schulpraktische Studien; Spiralcurriculum; intendiertes Curriculum; Professionalisierung der Lehrerbildung



1 Genese und Erkenntnisinteresse¹

Die Universität Potsdam geht neue Wege in der Lehrer*innenbildung: In der Dritten Satzung zur Änderung der Neufassung der „Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam“ (BAMALA-SPS) hat die Versammlung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) am 22. Januar 2020 „grünes Licht“ gegeben für die Verankerung eines Modells, in dem maßgebliche Dimensionen der Professionalisierung der Lehrer*innenbildung miteinander verbunden sind: das *Spiralcurriculum*. Mit Blick auf die Schulpraktischen Studien, die im Bachelorstudium drei Praktika (Orientierungspraktikum (OP) bzw. Integriertes Eingangspraktikum Primarstufe (IEP); Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) sowie Fachdidaktische Tagespraktika (FTP)) und im Masterstudium zwei Praktika (Psychodiagnostisches Praktikum (PD) und das Schulpraktikum (SP) als Praxissemester) – für ca. 1.000 Studienanfänger*innenplätze jährlich in den Lehramtern für die Primarstufe und für ca. 20 lehrer*innenbildende Fächer für die Sekundarstufen I und II – umfassen (vgl. Universität Potsdam, 2019, S. 22), wird festgestellt:

„Die schulpraktischen Studien des Bachelor- und Masterstudiums [...] sollen insgesamt einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau im Sinne des vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) entwickelten Spiralcurriculums ermöglichen.“ (Universität Potsdam, 2020, S. 866)

Hierbei wird besonders darauf geachtet, dass die für die einzelnen Praktika entwickelten inhaltlichen Standards in den empfohlenen Studienverlaufsplänen verankert und eingehalten werden. Mit der Integration dieser fünf o.g. Praktika in die Module der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und des Schulpraktikums liegt erstmals ein systematischer Bezugsrahmen über das zweistufige Bachelor- und Masterstudium inhaltlich vor, in dem spezifische Kompetenzziele der einzelnen Lehramtspraktika identifiziert werden können. Mit den einzelnen Praktika wird ein sich wechselseitig ergänzender sowie schrittweise vernetzender Kompetenzaufbau der Studierenden angestrebt, der in der Gesamtsicht an den mit der Profession von Lehrer*innen verbundenen Kompetenzbereichen (Unterrichten – Erziehen – Beurteilen – Innovieren) orientiert ist (vgl. KMK, 2004; Tosch, 2018).²

Die Schulpraktika wurden nach der Idee eines Spiralcurriculums erstmals in einer vom damaligen Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) eingesetzten Arbeitsgruppe im „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ (ZfL, 2013) breit entfaltet. Im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird das Modell im Teilprojekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ detailliert analysiert und evaluiert. Eine Kohorte Lehramtsstudierender des Studienjahres 2015/16 wurde zu den mit jedem Praktikum im BA- und MA-Studium verbundenen spezifischen Kompetenzziele und zum individuell wahrgenommenen Professionsbeitrag jeden Praktikums im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

¹ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

² Bereits zehn Jahre zuvor wurden in der „Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam“ (BAMALA-SPS) vom 22. September 2010 die fünf „Schulpraktischen Studien“ als „Theorie und Praxis integrierende Lehrveranstaltungen [charakterisiert], die gewährleisten, dass von den Studierenden pädagogische Praxis erfahren, analysiert und wissenschaftlich reflektiert werden kann“ (§ 2, Abs. 1). Die Praktika ermöglichen es den Studierenden, das in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien erworbene Wissen und Können im Kontext der schulischen und unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Handlungsfelder miteinander zu verbinden und mit dem eigenen Kompetenzaufbau in Beziehung zu setzen. „Ziel der schulpraktischen Studien ist der Erwerb beruflicher Kompetenz“ (§ 2, Abs. 2) (Universität Potsdam, 2010, S. 765).

online befragt (zur Befundlage vgl. Rother et al., 2018; 2022, im Druck; Tosch, 2018). Ziel ist es nicht nur, begründete Empfehlungen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Potsdamer Praktika abzuleiten. An dieser Stelle kann allerdings nur darauf verwiesen werden, dass die Datenauswertung erkenntnisleitend auch die konzeptionelle Frage in den Fokus rückt, inwieweit eine spiralcurriculare Modellvorstellung über alle fünf Schulpraktischen Studien dazu beiträgt, eine größere Kohärenz auf der Angebotsseite des Kompetenzerwerbs mit der Identifizierung individueller Lerngelegenheiten Studierender auf dem Weg zur Lehrer*innenprofession herzustellen.

Im Folgenden rückt die weiterreichende theoretisch-konzeptionelle Frage in den Mittelpunkt, wie das *spiralcurriculare Modell* über die Schulpraktischen Studien hinaus zu einem *Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung* insgesamt weiterentwickelt werden kann. Dabei stehen *zwei Fragen* erkenntnisleitend im Mittelpunkt:

1. Durch welche Merkmale ist ein Spiralcurriculum mit Blick auf Hochschulbedürfnisse charakterisiert?
2. Welche Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven sind damit für die Potsdamer Lehrer*innenbildung angelegt?

2 Merkmale des Spiralcurriculums – Rahmenbedingungen – Entwicklungsperspektiven

Mit dem Modell eines Spiralcurriculums (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) wird der professionelle Kompetenzerwerb i.R. der Lehrer*innenbildung als längerfristiger – im Grunde nicht abschließbarer – Prozess begriffen.

Das Modell erstreckt sich über beide Phasen der Lehrer*innenbildung bis in die Berufseingangsphase von Lehrer*innen und findet in der Bewältigung des Berufsalltags sowie in kontinuierlicher Fortbildung seine dauerhafte praktische Bewährung (so referiert Werner Helsper bei der Entwicklung seiner strukturtheoretischen Perspektive unter den professionstheoretischen Ansätzen u.a. den berufsbiographischen Professionszugang; vgl. Helsper, 2021, S. 110ff.).

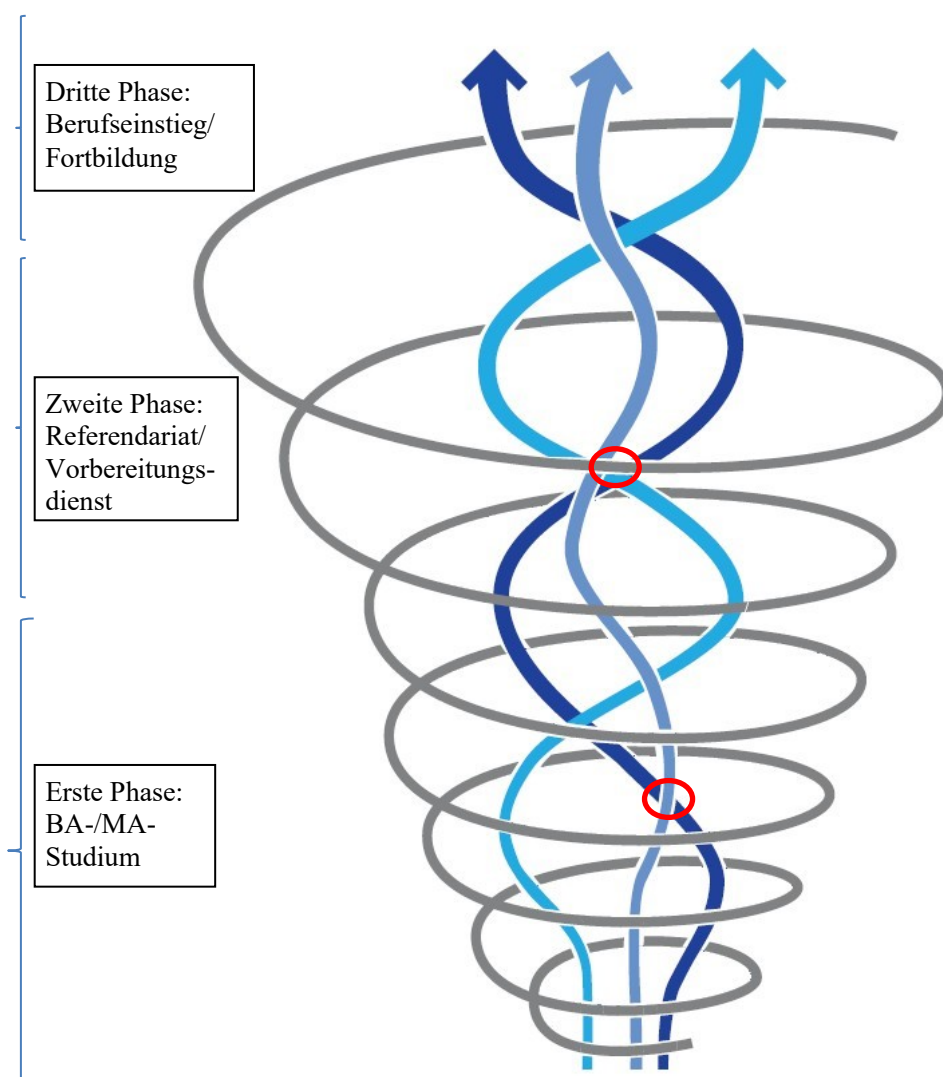


Abbildung 1: Modell Spiralcurriculum mit drei inneren Leitlinien für die fachspezifische und fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung (Fächer – Fachdidaktiken – Bildungswissenschaften) sowie der umfassenden Leitlinie der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden (Markierung rot: „Knotenpunkte“) (Konzept F. Tosch, 2018; Design: A. Wolf)

Im Folgenden werde *sieben Merkmale* theoretisch-konzeptionell – auch mit bildungshistorischem Rückgriff – entwickelt und systematisiert:

- (1) Spiralcurriculum bezeichnet ein didaktisches Konzept der Auswahl, Anordnung und Ausrichtung der Ziele, Inhalte und Methoden des Studiums, die in Form einer Spirale curricular entfaltet werden. Damit wird sichergestellt, dass einzelne curriculare Bausteine mehrmals im Studienverlauf – im Kontext unterschiedlicher Anforderungsniveaus – behandelt werden. Auf diese Weise wird es möglich, Beziehungen zwischen den jeweiligen Einzelthemen zu markieren. Aus der Studierendenperspektive werden Orientierungen und Haltepunkte in Auseinandersetzung mit den curricularen Angeboten erkennbar; sie können zugleich mit der je eigenen Perspektive und den je eigenen Interessen auf dem Weg zur Lehrer*innenprofession abgeglichen werden.

- (2) Die Spirale gibt einen komplexer werdenden, sich mehr und mehr vernetzenden Bildungsprozess räumlich wieder. Sie gleicht (bildlich) den Fortschritt auf der curricularen Angebotsseite (also die modular nach Schwierigkeit gestuften Ziele, Inhalte und Methoden im Studienverlauf) mit dem Fortschritt des individuellen Kompetenzerwerbs (hier der zunehmende Grad an Professionswissen und -können, Problembewusstsein, das Verdichten einer Fülle von Anschauungen zu Lehrer*innenhaltungen sowie das professionelle Agieren im Umgang mit intendierten und nichtintendierten situativen Herausforderungen) stetig ab. Das Spiralcurriculum erweist sich als besonders belastbar für die Vermittlung und Aneignung von Studienelementen, bei denen ein Arbeiten erforderlich ist, das Strukturen und Zusammenhänge herstellt (vgl. Gillen, 2013). Es bietet die Chance, fachwissenschaftlich-systematische, also lehrgangsorientierte Elemente auf der Angebotsseite mit spezifisch problemorientierten, die individuellen Interessen und Neigungen der Studierenden stärker berücksichtigenden Zugängen i.S. von fächerübergreifenden und projektorientierten Themen zu „versöhnen“. Anders gesagt: „Lehrgang“ und „Projekt“³ erhalten im Bild der Spirale Zeit und Raum und sind so als zwei gleichberechtigte Seiten der „Medaille Hochschullehre“ wahrnehmbar und gestaltbar. Damit könnte auch ein neuer rollenbezogener Anlauf identifiziert und das Humboldt'sche Diktum für den Universitätsunterricht produktiv gemacht werden, demzufolge sich das hierarchische Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis im Medium der Wissenschaft zu einer Gleichrangigkeit wandelt: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher [im Schulunterricht; F.T.]. Der erstere ist nicht für die letzteren. Beide sind für die Wissenschaft da.“ (Humboldt, 1964/1810, S. 31; vgl. Benner, 1990, S. 208)
- (3) In Transformation eines Gedankens von John Dewey (1859–1952) meint „Spiralcurriculum“, dass der „gegenwärtige Standpunkt des Kindes [hier des Studierenden; F.T.] und die Tatsachen und Wahrheiten der Fächer“ (Dewey, 1935/1902, S. 147) den Unterricht bestimmen, indem das Ich-Welt-Verhältnis jeweils situativ in Korrespondenz gebracht wird. Anders gesagt: Die Subjektposition der Studierenden muss bei der Aneignung objektiver Lerngegenstände in analytische und praktisch zu gestaltende Korrespondenz gelangen. Lehrstoffe sollten deshalb, so Dewey, „im voraus bewußt 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, 1963/1938, S. 83). Dieser Zugang stärkt den Konstruktionscharakter des Wissens, denn „nur selbst konstruiertes und in die eigenen kognitiven Deutungsstrukturen integriertes Wissen ist richtig verstandenes und für das Individuum bedeutsames Wissen“ (Rebel, 2008, S. 94). Diese Perspektive hatte u.a. Friedrich A.W. Diesterweg (1790–1866) als bedeutender seminaristischer Lehrerbildner bereits im 19. Jahrhundert im Blick, wenn er bei der didaktischen Umsetzung der Prinzipien der „Natur- und Kulturgemäßheit“ auf die doppelte Gerichtetheit – auf die Subjekt- und Objektgerichtetheit – der Methode hinwies, also die Rücksicht auf die „Natur des auszubildenden Subjekts“ und die Rücksicht auf die „Natur des Gegenstandes“. Auf dieser Basis leitete er ein ganzes Regelwerk für die Lehre ab: „Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts“ (wie z.B. „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!“ (Diesterweg, 1962/1850, S. 127)) und „Regeln für den Unterricht in betreff des Lehrstoffs, des Objekts“ (wie z.B. „Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine

³ Hilbert Meyer zählt in seinem „Drei Ebenen-Modell“ bei der Systematik der Unterrichtsmethoden in makromethodischer Perspektive zu den methodischen Großformen (= Grundformen des Unterrichts): gemeinsamer Unterricht, Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit und Marktplatzlernen, die „je andere Grundfunktionen des Lehrens und Lernens erfüllen“ (Meyer, 2004, S. 14) und damit unterschiedliche Rollenverhältnisse repräsentieren.

Ganze!“ bzw. „Verteile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige wieder vorkommt!“ (Diesterweg, 1962/1850, S. 159f.))

- (4) Die neuere Konzeption des Spiralcurriculums geht auf Jerome S. Bruner (1915–2016) im Kontext der amerikanischen Curriculumtheorie der frühen 1970er-Jahre zurück. Hier setzte Bruner mit dem Begriff „Curriculum-Spirale“ (Bruner, 1973, S. 61) die Hypothese: „Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden.“ (Bruner, 1973, S. 44) Wird dieser Gedanke auf die Professionsentwicklung von Lehramtsstudierenden im Raum der Universität übertragen, entstehen neue Herausforderungen, die im Spiralcurriculum ihr genaues Abbild finden: So wird z.B. im Bild der Spirale, also im wiederholten Aufgreifen curricularer Inhalte in unterschiedlichen Anforderungskontexten bzw. auf verschiedenen Reflexionsniveaus im Studienverlauf, zugleich eine größere Zahl von „Andockstellen“ ermöglicht, die der größer werdenden Heterogenität Studierender (Breite der Studien(eingangs-)alter, Studienmotive, Lebenserfahrung, berufliche bzw. Projekterfahrungen, Seiteneinstieg, gesellschaftliche Partizipation usw.) Rechnung tragen. Hochschuldidaktisch wären damit äußere und innere Differenzierungskonzepte zu integrieren, die maßgeblich die Lehre tragen. Festzuhalten ist: Das Spiralcurriculum folgt nicht allein einer innerfachlichen bzw. fächerübergreifenden Logik, sondern sucht auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen mit dem Ziel, die in den Bildungssequenzen erlangten Kompetenzen immer wieder auf jeweils höherem Niveau weiterentwickeln zu können (vgl. Gillen, 2013, S. 6f.). Es geht darum, dass die objektiven Bildungsgehalte der Fächer in unterschiedlichen situativen Momenten des Studienverlaufs ihre „personalen Knoten“ für das sich entwickelnde Selbst- und Weltverständnis der Studierenden finden.
- (5) Für den Systemzusammenhang aller modularen Bausteine der lehrer*innenbildenden Studienordnungen (Fachwissenschaften – Fachdidaktiken – Bildungswissenschaften) und für die hochschulgemäße didaktische Umsetzung der Relation von Zielen, Inhalten und Methoden sind *Leitlinien* sehr wichtig. Ich transformiere sie in Anlehnung an den Potsdamer Didaktiker Lothar Klingberg (1926–1999) hier vom schulischen Unterricht auf Lehrer*innenbildungsbedürfnisse. Leitlinien stellen „Ordnungsprinzipien“ auch für die Hochschullehre u.a. für die Auswahl, Begründung und Anordnung der curricularen Bausteine aller beteiligten lehrer*innenbildenden Disziplinen dar; sie sind zugleich ein übergeordnetes und zentrierendes Prüfkriterium von hochschuldidaktischen Einzelmaßnahmen. Leitlinien „markieren die innere Struktur“ des im Bachelor- und Mastersystem modular verankerten Angebotes und damit eine spezifisch fachliche und hochschulunterrichtliche, also pädagogisch-didaktische Strukturlogik. „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“ (Klingberg, 1984, S. 100). Leitlinien bilden also die Ziel-Inhalt-Methode-Relation des Studiums im Hinblick auf die Kompetenzziele von Lehrer*innen ab und bestimmen die Ausprägung dieser Relation bis zu einem gewissen Grade mit. Klingberg kommt bei dem Versuch, „das kategoriale Grundgefüge der Didaktik auf der Struktur- und der Prozeßebene zu analysieren“, u.a. zu dem Ergebnis:

„1. Die didaktische Ausgangskategorie (Grundkategorie) ist Lehren. 2. Die didaktische Grundstruktur ist das Relationsgefüge von Lehren – Lernen / Inhalt – Methode / Ziel – Mittel. 3. Die didaktischen Grundrelationen entfalten und entwickeln sich in einem Konnex objektiver und subjektiver Bedingungen. Diese sind insbesondere die Organisationsformen und die personalen Faktoren des Unterrichts“ (Klingberg, 1995, S. 74).

Daher werden im Rahmen dieser konzeptionellen Überlegungen – wiederum in Anlehnung an und Transformation der Überlegungen Klingbergs – die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte, Methoden sowie Organisationsformen aller beteiligten lehrer*innenbildenden Disziplinen entlang *dreier tragender Leitlinien* im Modell eines Spiralcurriculums ordnend verankert:

- in die *Leitlinie der fächerspezifischen Erkenntnisgewinnung*,
- in die *Leitlinie der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung* sowie
- in die *Leitlinie der individuellen Persönlichkeits-/ Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden*.

Auf der universitären Angebotsseite ist das Modell des Spiralcurriculums ein kollektiv zu verabredender, weithin geordneter Rahmen aller beteiligten lehrer*innenbildenden Disziplinen und stellt in den Worten des Potsdamer Biologiedidaktikers Helmut Prechtel das „Rückgrat der Lehrerbildung“ (mündliche Mitteilung) dar. Die Lehrer*innenbildung wird im Hinblick auf den fachspezifischen und den fächerübergreifenden ebenso wie auf den bildungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in einer wissenschaftslogischen Struktur gemäß den fachimmanenten Konzepten und Prozesskategorien entfaltet. In der fächerübergreifenden Perspektive bildet sich ab, dass zur Lösung fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlich-lehrer*innenbildender Fragen und zum Kompetenzaufbau die Erkenntnisse, Verfahren und methodologisch-methodischen Zugriffe unterschiedlicher Fächer herangezogen werden. Und schließlich wird in der Auseinandersetzung mit den beiden Leitlinien der Erkenntnisgewinnung eine individuelle Auseinandersetzungs- und Verarbeitungsdimension erkennbar: Sie findet in der Leitlinie der individuellen Persönlichkeits-/Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden ihren authentischen Ausdruck. In Abbildung 1 (vgl. S. 65) wird idealtypisch gezeigt, dass jede Leitlinie im Grunde selbst einem spiralförmigen Verlauf folgt und in aufsteigender, breiter werdender Linie den Zuwachs an individueller Erkenntnis und Kompetenz zum Abbild bringt. Von besonderem Interesse sind dabei die „Halte- bzw. Knotenpunkte“.

- (6) Das Spiralmodell geht implizit von curricularen Wirkzusammenhängen aus, in denen sich in unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung die fachspezifische und fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung und der individuelle Kompetenzaufbau graduell unterschiedlich ausprägen. Das macht das vorliegende Modell – in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1927–2016) – zugleich anschlussfähig an die Generierung sowie Lokalisierung von intendierten oder nichtintendierten Schlüsselproblemen (vgl. Klafki, 1985); sie sind hier die Halte- bzw. Vergewisserungspunkte (bildlich: Knotenpunkte von zwei bzw. drei Leitlinien) i.S. eines übergreifenden Wissens- und Kompetenzzuwachses bzw. der Anbahnung und Ausprägung persönlicher Professionseinsichten und Überzeugungen innerhalb des spiralcurricularen Studienverlaufs (vgl. Abb. 1). Das Modell erlaubt es, dass einerseits auf der curricularen Angebotsseite „planmäßige“ Knotenpunkte gesetzt werden, und andererseits bietet es den Studierenden die Chance, im zeitlich-räumlichen Professionalisierungsverlauf ihres Studiums eigene Halte- bzw. Knotenpunkte zu identifizieren. Als solche seien auswahlweise genannt: die individuelle Zuschreibung für ein erreichtes fachliches bzw. fächerübergreifendes Wissen und Können, für eine Problemidentifikation, für das Filtern eines moralischen Urteils, für die Ausprägung einer Lehrendenhaltung in einer konkreten Anforderungssituation usw.; kurzum, der individuelle Halte- bzw. Knotenpunkt markiert das Aufscheinen, die spezifische Auseinandersetzung und das Bewältigen einer mit dem Studium identifizierten Entwicklungsaufgabe.

- (7) Im Spiralcurriculum werden parallel zu den curricular gesetzten Herausforderungen des Studiums intendierte und nichtintendierte Lernanlässe in Zeit und Raum entfaltet und mit der wissenschaftslogischen Modulstruktur in Korrespondenz gebracht; damit entstehen spezifische Lernangebote. Die komplexe Konturierung der Erkenntniswege wird zugleich als individuelle Subjektfindung, als individuelles Herstellen von Bedeutungen und damit als personaler Kompetenzaufbau der Studierenden – insofern als doppelte Zielmaxime – definiert. Das spiralcurriculare Modell impliziert aber auch, dass der je individuelle Studienverlauf und Studienerfolg (oder auch Nichterfolg) *nicht als sich linear organisierender Prozess bloßer Leitlinienverwirklichung* zu betrachten ist, sondern dass dieser – vgl. spiralförmige Leitlinien – ebenso wie das curriculare Angebot der Hochschule in den Modulen individuell verlängerte Auseinandersetzungswege – bildlich z.B. Zickzackbewegungen – einschließen kann; insgesamt aber wird damit das Fortschrittsparadigma nicht außer Kraft gesetzt. Der individuelle Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn unterliegt insgesamt individuellen Verlangsamungen bzw. Beschleunigungen, Retardierungen, Rückschlägen, Misserfolgen, Isolierungen, veränderten Planungen, Ab-, Auf- bzw. Umbrüchen sowie Um-Definitionen, die modellbildlich den nicht abschließbaren, auch konflikthaften, im Grunde offenen Klärungsprozess der Vermittlung und Aneignung auf dem Weg ins Lehramt verdeutlichen.

3 Fazit und Ausblick

Das Spiralcurriculum als Modell der Gestaltung der Schulpraktischen Studien ist an der Universität Potsdam konzeptionell entfaltet.

Es gibt gute Argumente dafür, *die Potsdamer Lehrer*innenbildung – über die Schulpraktischen Studien hinaus – in ihrer Gesamtheit mit strategischen Leitlinien des fachlichen, fächerübergreifenden Erkenntnisgewinns und des individuellen Kompetenzaufbaus professioneller Lehrkräfte unter der Idee des Spiralcurriculums* fortzuentwickeln. Während einige Autor*innen (vgl. Blömeke et al., 2010; McDonnell, 1995; Stancel-Piatk et al., 2013) zum einen zwischen *intendiertem* und *implementiertem* sowie *erreichtem* Curriculum unterscheiden und zum anderen Tynjälä zwischen *formalen* und *nonformalen* Lerngelegenheiten differenziert (vgl. Tynjälä, 2008), liegen mit dem Spiralcurriculum konzeptionelle Überlegungen für ein intendiertes Curriculum vor, welches Schritt für Schritt implementiert und dann zur Prüfung des erreichten Standes weiter evaluativ beforscht werden sollte. Weiterhin bildet das Spiralcurriculum formale und nonformale Lerngelegenheiten ab, die sich einerseits in den Ordnungen als institutionalisierte Rahmenbedingungen identifizieren lassen, andererseits aber auch nonformale Lernanlässe in Zeit und Raum im Blick behalten, die je eigenen Vorstellungen der Studierenden mit den Rahmenbedingungen unablässig in produktiven Abgleich auf dem Weg zur Lehrer*innenprofession zu bringen. Für die Realisierung dieser Doppelfunktion sollte das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Ort seiner rahmensetzenden konzeptionell-inhaltlichen Fundierung *und* Schaltstelle seiner organisatorisch-praktischen Wegsetzung sein.

Ein erstes Etappenziel wäre es, wenn zunächst eine Fachwissenschaft, mit ihr eine Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften gemeinsam modellhaft ein Spiralcurriculum entlang der skizzierten Leitlinien konzeptionell entwerfen und daraufhin die Universitätslehre erproben und evaluieren würden. Das würde die Basis schaffen, das Spiralcurriculum zukünftig in allen lehrer*innenbildenden Fächern fortzuschreiben; dabei würden generalisierende Aspekte ebenso in den Fokus rücken wie die Identifizierung von spezifischen Fächerkulturen. Der gleiche Anspruch wäre an die zweite Phase der Lehrer*innenbildung und ebenso an die Bewältigung des Berufsalltages, insbesondere an die Lehrer*innenfortbildung zu formulieren, das Spiralcurriculum für den jeweils ver-

antworteten Bereich zu entwickeln und hierauf dann von allen drei beteiligten Institutionen zu koordinieren. Erst so wird es möglich, die skizzierten Leitlinien als übergreifenden Professionsansatz stringent fortzuschreiben und mit Blick auf die jeweiligen Gestaltungsperspektiven lebenspraktisch zu implementieren. Kompetenzfragen sind nur als organisch-komplexe Herausforderungen der gesamten Lehrer*innenbildung sowie der Lehrer*innentätigkeit im Berufsalltag einschließlich der Fortbildung konzeptionell und praktisch zu bewältigen.

Literatur und Internetquellen

- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Juventa.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bruner, J.S. (1973). *Der Prozeß der Erziehung*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Dewey, J. (1935/1902). Das Kind und der Lehrplan. In J. Dewey & W.H. Kilpatrick (Hrsg.), *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis* (S. 142–160). Böhlau.
- Dewey, J. (1963/1938). Erfahrung und Erziehung. In W. Corell (Hrsg.), *Reform des Erziehungsdenkens* (S. 27–99). Beltz.
- Diesterweg, F.A.W. (1962/1850). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In F.A.W. Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften*. Hrsg. v. F. Hofmann (4. Aufl.) (S. 53–230). Volk und Wissen.
- Gillen, J. (2013, Juni). Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (24), 1–14. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Humboldt, W. von (1964/1810). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In K. Püllen (Hrsg.), *Bildung des Menschen in Schule und Universität* (S. 30–40). Quelle & Meyer.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klingberg, L. (1984). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen* (6. Aufl.). Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Carl von Ossietzky Universität.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- McDonnell, L.M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analyses*, 17 (3), 305–322. <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- Meyer, H. (2004). Was sind Unterrichtsmethoden? *Pädagogik*, 56 (1), 12–15.
- Rebel, K. (2008). *Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert*. Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlicher Perspektive. In A. Borowski, A.

- Ehlert & H. Precht (Hrsg.), *PSI Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Tosch, F., Wendland, M. & Kludt, S. (2022, im Druck). Das Orientierungspraktikum in spiralcurricularer Perspektive – Erste Erkenntnisse der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam*. Universitätsverlag Potsdam.
- Stancel-Piatak, A., Abelha Faria, J., Dämmer, J., Jansing, B., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (2013). Lerngelegenheiten und Veranstaltungsqualität im Studienverlauf: Lehramt Deutsch, Englisch und Mathematik. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT* (S. 189–230). Waxmann.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Precht (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Universitätsverlag Potsdam.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Universität Potsdam. (2010). Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 22. September 2010. *Universität Potsdam – Amtliche Bekanntmachungen*, (23), 765–768. <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2010/ambek-2010-23-765-768.pdf>
- Universität Potsdam. (Hrsg.). (2019). *Den Ausbau gestalten. Hochschulentwicklungsplan 2019–2023*. Universität Potsdam.
- Universität Potsdam. (2020). Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 22. Januar 2020. *Universität Potsdam – Amtliche Bekanntmachungen*, (15), 866–867. <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2020/ambek-2020-15-866-867.pdf>
- ZfL (Zentrum für Lehrerbildung). (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*. Universität Potsdam. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zelb/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramts_praktika.pdf

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 62–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5424>

Online verfügbar: 08.05.2022

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>