

„... UND DANN HABE ICH DARÜBER NACHGEDACHT ...“

DAS „MODELLCURRICULUM“ – EIN KONZEPT ZUR REFLEXIONSARBEIT FÜR STUDIERENDE IM RAHMEN IHRER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG

Christina Hansen

Abstract: Als wichtige Grundlage, um professionelle Kompetenz aufzubauen und weiterzuentwickeln, gilt die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen stellt sich dabei die Frage, wie in der Reflexion Praxiserfahrungen und Wissenschaftswissen ertragreich aufeinander bezogen werden können. Im vorliegenden Beitrag wird ein Pilotprojekt der Universität Passau vorgestellt, welches im Wintersemester 2012/13 am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik implementiert wurde und Reflexionsarbeit zur Professionalisierung pädagogischer Akteure in den Fokus nimmt. Das "Modellcurriculum für Professionalisierung im Lehrberuf" soll Studierende dabei unterstützen, komplexe professionsspezifische Kompetenzen durch die enge Verknüpfung von spezifischen Lehrveranstaltungen, Mentoraten und Reflexionsseminaren gezielt aufzubauen. In diesem Beitrag werden allerdings ausschließlich die theoretischen Grundlagen und strukturellen Maßnahmen für die Reflexionsarbeit mit Studierenden im Modellcurriculum vorgestellt, da die empirischen Ergebnisse zur wissenschaftlichen Evaluation des Konzepts im Rahmen einer Dissertationsarbeit in Vorbereitung sind (Fischer, in Druck) und daher nicht im vorliegenden Beitrags vorweg genommen werden können.

1. Ausgangslage zum Konzept „Modellcurriculum“

„Das Verhältnis von Theorie und Praxis speist einen anscheinend unendlichen Diskurs in der Lehrerbildung“, so Hedtke (2007, S. 1). Er stützt sich dabei auch auf die Ergebnisse von Stadelmann (2004), der aufzeigen konnte, dass das Kernproblem in der Lehrerbildung darin besteht, theoretisches Wissen und berufliche Praxis zu vermitteln und man empirisch eher wenig Gesichertes darüber weiß.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung kann zum Verhältnis von Theorie und Praxis festgestellt werden, dass sich die Vorstellung eines individuell bestimmbar und kontrollierbaren Transfers des Theoriewissens in die nachhaltige Berufspraxis als ein Mythos erwiesen hat (Stadelmann, 2004). Die erziehungswissenschaftliche Verwendungsforschung hat eine strukturelle Andersartigkeit von Wissenschafts- und Professionswissen feststellen müssen, die sich weder durch Transfer noch durch Transformation vermitteln lässt (Schenz, 2009, S. 42f.).

Entsprechend muss die Beziehung zwischen Theorie und Praxis auch als Differenzverhältnis neu definiert werden. Dieser Auffassung schließen sich auch Koch-Priewe und Thiele (2010) an, wenn sie das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis zu beschreiben versuchen. Dabei geht es für sie immer um den Versuch der Neubestimmung der Relationierung von Wissenschaft und schulischer Praxis.

Gruber und Rehl streichen die bedeutende Funktion von theoretisch fundierter Reflexion für Lernprozesse heraus. Sie machen deutlich, dass umfangreiches theoretisches Wissen dazu beiträgt, die eigenen Erfahrungen selbst zu bewerten und mit bereits erfahrenen Wissensstrukturen zu verknüpfen (Gruber & Rehl, 2009, S. 945f.). Kolbe macht anhand der Betrachtung von Experten deutlich, dass Wissen allein nicht mit Können – im Sinne von Bewältigung – gleichzusetzen ist und Können sich auch nicht allein durch Wissensbestände erfassen lässt. Für ihn basiert ein Handeln-Können, sofern es nicht auf Routinen beruht, auf der Erfahrung und Reflexion der Wissensanwendung bzw. der -verwendung in erfolgreich bewältigten Handlungssituationen. Demnach ist das Können von Erfahrenen schwerlich in Regeln und auch nicht allein als Wissen zu erfassen (Kolbe, 2004, S. 208). Reflexionskompetenzen werden in zahlreichen Befunden als vielversprechendes Konstrukt zur Professionalisierung von Lehrkräften formuliert (Terhart, 2003, S. 11f.; Reh & Rabenstein, 2005; Kiel & Pollak, 2012; Schenz, 2012) und waren deshalb grundlegend für die Konzeption des Pilotprojekts „Modellcurriculum“ zur Unterstützung von Professionalisierungsprozessen.

2. Kernelemente des Pilotprojekts Modellcurriculum

Welche „Kernelemente von Professionalisierung“ (Fraefel & Haunberger, 2012) waren aus den vorliegenden empirischen Befunden nun für das Konzept Modellcurriculum maßgeblich abzuleiten? Drei Kernbereiche der Reflexionskompetenz liegen dem Konzept zugrunde:

2.1 Reflexivität der eigenen Biographie

Wir wissen aus der Expertiseforschung, dass Studierende mit spezifischen Überzeugungen in die Lehrerbildung eintreten, die in der eigenen Schulzeit grundgelegt wurden und dass diese als Filter fungieren und neue Themen und Ansätze tendenziell in das System der Überzeugungen integriert werden (Gautschi, 2005; Kiel & Pollak, 2012; Felten & Herzog, 2001). Diese „Übervertrautheit“ (Felten & Herzog, 2001), die aus einer Kombination von

intuitivem Wissen und Beobachtungswissen resultiert, ist eines der stärksten Hemmnisse im Professionalisierungsprozess, weil die biografische Entwicklung mit der Bildung einer beruflichen Identität aufs engste verwoben zu sein scheint.

In Studien zur Situation, Belastung sowie zu Handlungsmustern und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern finden sich beispielsweise in den Untersuchungen von Combe und Helsper (2002, S. 37) Hinweise auf die Ausgestaltung von pädagogischem Handeln vor dem Hintergrund unbewusster Handlungsmuster und -repertoires von Lehrkräften, die sich in der komplexen Struktur von Unterricht immer wieder neu und situativ anders zu bewähren haben.

Professionalisierung, verstanden als Arbeit am eigenen Handeln, ist in diesem Verständnis ein lebenslanger Prozess, der inhaltliche, prozessbezogene und persönliche Entwicklungen aufnimmt. Die Forschung kennt dabei typische Krisen ebenso wie Erfolgsbedingungen, zu denen wesentlich ein reflexiver Umgang mit den eigenen Einstellungen und Auffassungen und eine Erwartung an die eigene Wirksamkeit und Handlungs- und Transformationsfähigkeit gehört (Messner & Reusser, 2000; Lipowsky, 2003; Herzog et al., 2006).

2.2 Reflexivität über das eigene Unterrichtshandeln

Wissen und Handeln verhalten sich nicht linear zueinander, weder das Modell der Meisterlehre noch die Unterstellung eines technisch-instrumentellen Unterrichtswissens können den Erwerb von Kompetenzen des Unterrichtshandelns angemessen leiten. Die Expertiseforschung zeigt alternative Wege auf, das Verhältnis von Wissen und Handeln sowie Theorie und Praxis jenseits von Oppositionen zu denken (Schön, 1987; Dreyfus & Dreyfus, 1987; Neuweg, 2000). Professionell Handelnde beziehen sich demnach auf wissenschaftliches Wissen, aber nicht im instrumentellen Sinn, sondern in verschiedenen Formen der Reflexion. Als implizites Wissen oder „knowing in action“ (Schön, 1983, S. 280) ist es den Handlungsweisen inhärent und nur begrenzt explizierbar. Wenn Professionelle über ihr Handeln sprechen, dann zeigt sich diese „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S.280) als besondere Form sprachlichen Handelns angesichts herausfordernder neuer Handlungssituationen. Diese besondere Handlungsform bezieht sich zwar

auf Wissensbestände, macht Handlungsweisen aber erst in der Reflexion sprachlich greifbar und transformiert sie damit zugleich. Die Bezüge dienen einerseits der Deutung von Situationen, Prozessen und Personen und andererseits der Legitimation von Handlungen und Interventionen. Bromme (1992) zeigt, wie Lehrende ein kategorial strukturiertes Erfahrungswissen anhand von erlebten Situationen aufbauen. Viele dieser Deutungsschemata sind nicht bewusst und auch nicht akademisch lehrbar, da sie „vom jeweiligen Subjekt aufgrund der konkreten individuellen Erfahrungen in je konkreten Praxissituationen als Muster rekonstruktiv angeeignet werden“ (Koch-Priewe, 2002, S. 3).

Die didaktische Konstruktion der Lehrerbildung kann sich daher nicht auf die Vermittlung von Wissen über Lehr-Lern-Prozesse bzw. didaktische Handlungsmuster beschränken in der Hoffnung, dass diese in der Praxis schon richtig angewandt werden, weil sie dann gewissermaßen "am Professionalisierungsprozess vorbei" lehrt. Die didaktische Arbeit im Modellcurriculum hat deshalb versucht, mittels Reflexionsseminare die produktive Verkoppelung von Wissensbeständen mit Erlebnissen im Praktikum zu einem professionellen Erfahrungsaufbau zu anzuleiten. Dies haben wir aber nicht in einem technischen Sinne einer didaktischen Herstellung verstanden, sondern wurde in den Seminaren im Modus des Aufbaus von Praktiken der „reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 280) umgesetzt mit dem Ziel, die Kompetenz der „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S. 280), des Abwägens und Entscheidens und damit der Handlungsfähigkeit in der zeitlichen Verdichtung der Handlungssituation aufzubauen.

2.3 Reflexivität über den Zusammenhang von Theorie und Praxis

Forschendes Lernen – als dritte Form reflektierenden Arbeitens im Modellcurriculum – wird als systematische und analytische Erkundung des eigenen Handlungsfeldes verstanden (Horstkemper & Beck, 2001; Dirks & Hansmann, 2002; Obolensky & Meyer, 2006, S. 10). Es erfolgt über differenzierte Situationsanalysen und durch theoretische Perspektiven auf pädagogische Prozesse. Forschendes Lernen ist daher ein Konzept, das auf eine bestimmte Weise auf das Theorie-Praxis-Problem antwortet. Der Alltag professioneller Praktikerinnen und Praktiker zeichnet sich dadurch aus, dass sie in unstrukturierten, komplexen und widersprüchlichen Situationen zu Handeln haben. Ein solches Handeln hat bei aller Differenz eine gewisse Strukturähnlichkeit mit forschendem Handeln, eine reflexiv-forschende Haltung

kann daher die praktische Handlungsform unterstützen (Altrichter & Posch, 2008). Nach Helsper und Kolbe (2002, S. 394) sollte ein forschender Habitus des „analytischen ‚Sich-Beziehen‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung“ in der Hochschulbildung grundgelegt werden: „auf dieser Grundlage kann später die professionelle Basis reflexiven Erfahrungswissens selbstständig hervorgebracht werden“, so könne es gelingen, „im Umgang mit Erfahrungsmustern und Stereotypen die Krisen der eigenen Routinen zu bewältigen, also eigenständig ein reflexives Erfahrungswissen aufzubauen und ständig weiter zu entwickeln“ (Helsper & Kolbe, 2002, zitiert nach Combe et al., 2004, S. 82f.).

3. Zur strukturellen Konzeption des Projekts

Unter der Leitfrage, wie Studierende ihre Praxis unter professionstheoretischen Bezug reflektieren lernen, sollen alltägliche Erfahrungen im Berufsalltag verstanden, „erklärt“ und evaluiert werden. Das Konzept lässt sich der sog. Reflective Teaching Education zuordnen, die eine zentrale Aufgabe darin sieht, Strategien und Kompetenzen für das Lernen aus vergangener Erfahrung für die weitere berufliche Entwicklung aufzubauen (Altrichter, 2000, S. 212ff.). Schenz (2012, S. 92) spricht in diesem Zusammenhang von „profigrafischen Prozessen“, die in der Lehrerbildung in Anlehnung an Schön (1983) durch „reflecting on action“ in Seminaren angestoßen werden und mit Hilfe erfahrungsbasierter und analytisch-reflexiver Prozesse die eigenen, biografisch-normierten Interpretationsmuster von „Lehrerin-sein“/ „Lehrer-sein“ hinterfragen lernen oder diese evtl. sogar aufbrechen. Unter Zugrundelegung von wissenschaftlichem Wissen, das es als Orientierungs- und Reflexionsrahmen mit jeder konkreten Handlung in Bezug zu bringen gilt, soll es in den Seminaren gelingen, die eigenen Erfahrungen und Erwartungen in Einklang mit dem in der Lehrerbildung erworbenen Wissen zu bringen bzw. in ihren jeweiligen Begrenzungen zu erkennen.

3.1 Zielsetzungen

Das Konzept „Modellcurriculum“ zielt in diesem Sinne auf den Aufbau einer reflexiven Professionalität in mehrfachem Sinn. Es soll die Basis für einen lebenslangen Fortbildungs- und Selbstbildungsprozess legen, der in der ersten Phase der Lehrerbildung begonnen wird. Die verschiedenen Elemente des Konzepts haben in Bezug auf den Aufbau der Meta-Kompetenz Reflexivität je unterschiedliche Funktionen und beziehen sich in unterschied-

licher Weise auf Wissensformen (Wissen über Lehren und Lernen, Fachwissen, didaktisches Wissen, motivationale Orientierungen, berufsethische Überzeugungen etc.).

Daraus lassen sich folgende Teilziele formulieren:

- Die Gewinnung von Datenbasen zu den Erwartungen, Haltungen, Einstellungen und beruflichen Kompetenzen von Studierenden sowie ihren Handlungsfeldbegründungen im Rahmen biografisch bedeutsamer Konzepte über den Lehrberuf.
- Hierauf aufbauend die Entwicklung von qualitativen Instrumenten zur Überprüfung und ggf. Korrektur(empfehlung) von Reflexionssitzungen.
- Entwicklung und Erprobung von Lehrveranstaltungstypen für ein Reflexionsmanagement, das eine biografisch orientierte Professionalisierung anbahnt.
- Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung von Reflexionsseminaren in der modularisierten Lehrerbildung.

3.2 Fallauswahl und Dauer der Erhebung

Die Studierenden konnten sich freiwillig auf die Ausschreibung des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und –didaktik zum Modellcurriculum melden, die über mehrere Informationsveranstaltungen vorbereitet wurde. Zur Anmeldung sollten sich möglichst Studierende melden, die am Anfang ihres Studiums standen und noch kein Praktikum im Rahmen ihres Studiums absolviert hatten, damit eine quasi-längsschnittliche Erhebung ermöglicht werden sollte.

Die Datenerhebung umfasst drei Befragungswellen:

- Die erste Befragungswelle erfolgte im Wintersemester 2012/2013. Die Erhebung der Daten erfolgte durch qualitative Interviews, die mit den sechs Studierenden im Rahmen eines Reflexionsseminars durchgeführt wurden, das begleitend zu einem Schulpraktikum durchgeführt wurde.
- Die zweite Befragungswelle erfolgte im Sommersemester 2013. Erfasst wurden hier diejenigen Studierenden, welche im vorangegangenen Semester im Reflexionsseminar waren und an der ersten Befragung teilgenommen hatten. Die Daten wurden mit einem leitfadengestützten Interview erhoben.

- Die dritte Befragungswelle erfolgte im Wintersemester 2013/14 und umfasste fünf Studierende, die erstmals an den Reflexionsseminaren teilnahmen. Diese Daten wurden wiederum mit einem leitfadengestützten Interview erhoben.

3.3 Maßnahmen

Die drei oben angesprochenen Formen der Reflexivität (2.1 bis 2.3) spiegeln sich im Konzept wider in drei strukturellen Maßnahmen:

3.3.1 Lehrveranstaltungen

Im Modellcurriculum wurden Lehrveranstaltungen aus dem Regelstudium polyvalent als "Modellcurriculum-Veranstaltungen" ausgewiesen, wenn sie sich in besonderer Weise professionsspezifischen Themenstellungen widmen. Sie bieten mit ihrem disziplinären Angebot den Ausgangspunkt des Konzepts. Vermittelt wird fachliches Wissen ebenso wie Wissen über Lehr-Lern-Prozesse, individuelle Entwicklungen, Interaktionen und Bildungsinstitutionen sowie im Bereich der Didaktiken ein Wissen über Gegenstandskonstruktionen, Handlungsformen des Lehrens und didaktische Situationen. Dieses Wissen kann durchaus handlungsorientiert (im didaktischen Sinne) vermittelt werden und ist nicht abgekoppelt, sondern auf den Professionalisierungsprozess bezogen. Es steht aber als Wissen im Mittelpunkt und orientiert sich an der Dignität der jeweiligen Disziplin.

3.3.2 Reflexionsseminare

Neben den Lehrveranstaltungen wurden begleitende Reflexionsseminare gesetzt, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellcurriculums verpflichtend waren. Die Seminare begleiten einerseits die Lehrveranstaltungen als auch die Praktika, die die Studierenden im Rahmen ihres Studiums ableisten müssen. Die Reflexionsseminare sind also eine Art Klammer zwischen Praktika und wissenschaftsbezogenen Lehrveranstaltungen. In ihnen steht die reflexive Kompetenz bezogen auf den Aufbau des eigenen Erfahrungswissens im Mittelpunkt. Der Aufbau dieses Wissens wird unterstützt durch forschendes Lernen, das sich direkt auf Handlungssituationen bezieht und in den Erfahrungsaufbau eine analytische Komponente einbringt. Die Reflexionsseminare sind der vornehmliche Ort, an dem das in den Lehrveranstaltungen thematisierte Wissen und die Handlungssituationen in Beziehung gesetzt werden, sie sind der eigentliche Kern des Modellcurriculums.

Wie kann man sich den Ablauf eines solchen Reflexionsseminars vorstellen? Im Reflexionsseminar werden aktuelle Fälle aus der Praktika-Erfahrung der Studierenden besprochen mit dem Ziel,

- die Wissensformen in der Lehrpersonenausbildung mit wissenschaftlichem Berufswissen zu thematisieren und zu reflektieren,
- sich an intersubjektiven und objektivierbaren Aussagen und Erkenntnissen zu orientieren,
- die eigenen Erfahrungen und die der anderen Studierenden zu reflektieren, aufzuarbeiten, zu benennen, zu klären, zu kritisieren, strukturieren etc.

Darauf aufbauend sollen Lösungsstrategien und Handlungsalternativen durchdacht und entworfen werden, die nicht rezeptartig sind, sondern exemplarisch das bereits vorhandene Berufswissen einbeziehen, neues erschließen und zu einer Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen führen. Reflexionsseminare bieten die spezifische Möglichkeit eines "ko-konstruktiven" Lernaktes, in dem sich studierende und lehrende Personen gemeinsam komplexer Praxis stellen. Dabei kommt es mehr auf die Erforschung von Bedeutung an als auf den Erwerb von Wissen allein. Man könnte die Reflexionsseminare des Modellcurriculums also auch als Lern-Tausch-Börsen bezeichnen, die theoretisch-wissenschaftliche Zugänge, eine handelnd-pragmatische Perspektive und selbstreflexives Wissen um die eigene Person, die Fachlichkeit sowie die Berufswissenschaftlichkeit erschließen.

3.3.3 Mentorate

Das Mentorat stellt schließlich ein additives Instrument zu den Reflexionsseminaren dar. Es ist in Form einer allgemeinen Lernberatung angesiedelt und fokussiert auf das Individuum und den individuellen Entwicklungsprozess. Das Angebot der Mentorate ist weniger auf die Reflexion über das Handeln im Berufsfeld als vielmehr auf die persönliche Entwicklung der Studierenden gerichtet. Es ist – im Unterschied zu den Lehrveranstaltungen und den Reflexionsseminaren – deshalb auch freiwillig zu wählen, weil die Reflexivität auf die eigene Biographie und die Entwicklung der professionellen Überzeugungen in diesem Angebot im Mittelpunkt stehen. Bedeutsam sind zugleich die individuelle Entwicklung von Kompetenzen des eigenen Lernens im Studienprozess, des Umgangs mit Fehlern, der sozialen Interaktion etc. Dabei spielt das Herstellen von Verbindungen zwischen den Themen und Inhalten der

Lehrveranstaltungen und den Erfahrungen im Berufsfeld eine zentrale Rolle. In den Mentoraten sollen die Studierenden angeleitet werden, die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen nachhaltig an die Hand zu nehmen und bereits das Studium als Etappe auf dem Weg einer individuell gestalteten Laufbahn zu verstehen. Die Kompetenzentwicklung berücksichtigt eine Adressaten- und Praxisorientierung. Dazu gehören die Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse, die Berücksichtigung von Forschungserkenntnissen und der Bezug zu pädagogischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen. Angestrebt wird die Erweiterung des Erkennens der eigenen Stärken, Möglichkeiten und Defizite. Die Beratung und Begleitung richtet sich auf die Förderung aller Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Pfäffli, 2005, S. 231ff.). Im Vordergrund steht nicht der Vergleich mit den anderen Studierenden, sondern das Wahrnehmen von persönlichen Lernfortschritten.

Trotz des Mehraufwands an Arbeitsstunden, die das Mentorat als freiwilliges Angebot für die Modellcurriculum-Studierenden darstellt, ist in diesem Zusammenhang interessant, dass alle an dem Angebot teilgenommen haben.

Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über den strukturellen und zeitlichen Zusammenhang der Maßnahmen:

Semester	Zeitliche Zuordnung	Maßnahme	Didaktische Gestaltung
1/2	Pilotphase	Lehrveranstaltung	Fachwissenschaftliche Einführung
2/3	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Gesprächsrunden, Austausch, biographisches Lernen
2/3	Praktikumsbegleitende Sitzungen	Praktikum	angeleitete Reflexionsübungen, Beobachtungsprotokolle
3/4	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Konfliktbearbeitung, analoge Methoden, SOFT-Analysen
5	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Tandembildung, persönliche Lernmuster, Theorie-Praxis-Verständnis, work-life-balance
5	Praktikumsbegleitende Sitzungen	Praktikum	Berufsrolle ,Beobachtungsprotokolle
	Praxisübergreifendes Portfolio	Mentorat	Einzelgespräche zu Fremd- und Selbsteinschätzung, Reframing

Abb. 1: Rahmenstruktur des Modellcurriculums

Mentorat und Reflexionsseminare haben im Konzept die Aufgabe, biographisch geprägte Einstellungen reflexiv, artikulierbar und damit Professionalisierungsprozessen zugänglich zu machen. Sie sollen eine Diskontinuität mit der Übervertrautheit erfahrbar machen, ohne die starke Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen, zu brechen. Sie sollen zugleich Kompetenzen für die Bewältigung berufsbiografischer Krisen vermitteln. Sie nehmen die zukünftige Lehrperson als kompetenten und urteilsfähigen Akteur pädagogischen Handelns im Horizont gesellschaftlicher Anforderungen ernst und arbeiten an der Entwicklung der damit verbundenen Fähigkeiten und Einstellungen.

4. Zwischenergebnisse

Schließlich – und ohne die Evaluationsergebnisse aus der begleitenden Dissertationsarbeit zum Projekt vorwegzunehmen – zeigt sich nach drei Jahren Laufzeit, dass der gewählte Projektansatz günstig zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. Mit den nötigen Anpassungen und Optimierungen hat das Pilotprojekt das Potenzial, eine Win-win-Situation für alle Beteiligten zu werden – für die Universität Passau als Potenzial zur qualitativen Verbesserung struktureller Angebote in der Lehrerbildung und für die Studierenden, die im Rahmen der Lehrerbildung die aus der Forschung geforderten Reflexionsangebote erhalten. Die Ergebnisse decken sich in weiten Bereichen mit den dazu bislang vorliegenden Befunden. Auch der in der Begleitstudie eingesetzte methodologische Ansatz des Design-Based Research erweist sich als produktiv, da erste Befunde steuernd und optimierend ins Projekt zurückfließen konnten, fruchtbare Diskussionen auslösen und zur Weiterentwicklung beitragen.

So lassen sich die Zwischenergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

- Alle im Modellcurriculum Beteiligten heißen das Konzept und den Kooperationsansatz im Grundsatz gut und wollen an der kontinuierlichen Weiterentwicklung mitarbeiten. Das gemeinsame Sichern der Qualität ist Teil des Konzepts und muss eingefordert werden.
- Die am Konzept beteiligten Praxislehrpersonen sind teils noch von traditionellen Mentoringformen geprägt und erwarten von der Hochschule curriculare Richtlinien zu dem, was sie selber und die Studierenden zu leisten haben. Hier ist gemeinsam an einer situierten Ausrichtung des Projekts weiterzuarbeiten.

- Qualität und Authentizität der Zusammenarbeit in den Mikroteams – zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen – sind entscheidend und werden weiterhin ein Schwerpunkt sein.
- Strukturen und Organisation spielen eine bedeutende Rolle: "Austauschgefäße" und genügend verfügbare Zeit steigern die angestrebte Qualität; organisatorische Mängel und Zeitdruck wirken hemmend und frustrierend. Die Erkenntnisse der Studie sollen in den nächsten Jahren auf zwei Ebenen genutzt werden: Es ist zu fragen, ob das betreuungsin-tensive Seminarkonzept außerhalb des Pilotversuchs (mit wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer) auch im Rahmen eines Regelstudiums geleistet werden kann und wie dabei Seminarkonzepte mit vertretbarem Aufwand gebildet werden können. Über diese schulpraktische Ebene hinaus sind auch die Bedingungen heranzuziehen, die sich im Rahmen der Studie ergeben haben und mit deren Hilfe die Seminarkonzeption längerfristig gestaltet werden kann.

5. Fazit

Das Konzept „Modellcurriculum“ geht von der Notwendigkeit biografi-scher Selbstreflexion aus. Im Bemühen, in diesem Prozess nicht „Opfer des eigenen Erzogenseins im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu werden“(Gudjons, 1996, S. 54), bedarf es der Reflexion auf die berufsspe-zifische Arbeit.

Diese Form der Professionalisierung, die Schenz (2012) im Rahmen der begleitenden Studien zum Modellcurriculum als „profigrafischen Prozess“ beschrieben hat (S. 86), sollte dabei sowohl die Bewusstwerdung der ver-gangenen Erfahrungen und daraus resultierenden Glaubenssätze als auch den Entwurf der zukünftigen Berufsrolle umfassen. Sie kann in diesem Sin-ne nicht nur punktuell am Anfang der Ausbildung initiiert werden, sondern bedarf der kontinuierlichen Anleitung während des ganzen Studiums. Er-fahrungen beim eigenen Lernen und bei der Anleitung und Erziehung auf der Zielstufe sollen nach Schenz (2012) kontinuierlich auf ihre Verbindung zu persönlichen Erfahrungsmustern analysiert und hinterfragt werden, um so Veränderungen im Erleben und Verhalten zu ermöglichen, die sich aus den aktuellen Bedingungen des Berufsfeldes ergeben. Es geht bei der Pro-figraphiearbeit also nicht um das Aufrollen objektiver Sachverhalte in der Vergangenheit, sondern um aktuelle subjektive Deutungen des Erlebten im

Rahmen der berufsspezifischen Anforderungen. Diese Interpretationen beeinflussen das Verhalten implizit. Durch die explizite Versprachlichung beim Austausch in der Gruppe oder bei der Niederschrift im Portfolio werden diese Wahrnehmungsmuster bewusst und damit bearbeitbar.

Die eigene Lern- und Schulbiographie soll in diesem Sinn aus der Optik eines interessierten aber distanzierenden Beobachters betrachtet werden. Aus der Betrachtung werden ein eigenes Verständnis für Zusammenhänge, Muster und Ziele erarbeitet und Ansätze eines bewussten Rückblicks des bisherigen und zur Gestaltung des weiteren beruflichen Lebensweges entwickelt. Die Entstehung und Weiterentwicklung der Berufsmotivation sind ebenfalls zentrale Aspekte dieser biographischen Selbstreflexion und Grundlage des selbstverantwortlichen Kompetenzmanagements im Studium und später im Lehrberuf.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2008). Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung. Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 76–97). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Dirks, U., & Hansmann, W. (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1987). *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Felten, R. von, & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 29-42.
- Freifeld, U., & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 185-201.
- Gautschi, P. (2005). Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von «Reflektierenden Praktikern» - ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 293-299.
- Gudjons, H. (1996). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Rowolth.

- Gruber, H., & Rehr, M. (2009). Netzwerkforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften*, 21, 67-91.
- Helsper, W., & Kolbe, F. U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potenzial für Innovationen oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 384-401.
- Horstkemper, M., & Beck, E. (2001). Forschen lernen. *Journal für Lehrerinnenbildung. Praxis in der Lehrerinnenausbildung*, 13(3), 274-292.
- Kane, R. G., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story. A critical review of the research into tertiary teachers beliefs. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kiel, E., & Pollak, G. (2012). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung - Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 1-9.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2010). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktische Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Praxisstudien* (271-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277-294.
- Neuweg, H. (2000). *Wissen - Können - Reflexion*. Innsbruck: Studienverlag.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (2006). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005). «Fälle» in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 47-54.
- Schenz, C. (2009). Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (33-45). Frankfurt: Peter Lang.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: UTZ.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule I*. Bern: Haupt.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-19.



PROF. DR. CHRISTINA HANSEN

Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Referatsleitung Professionalisierungsforschung und Umgang mit Diversität am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Inklusive Bildung und Erziehung im Kontext von Schule, pädagogische Professionalisierung, Umgang mit Heterogenität

Kontakt: Christina.Hansen@uni-passau.de
Homepage: [http://www.phil.uni-passau.de/
grundschulpaedagogik-und-didaktik/](http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/)