

Selbstlernarchitekturen im Professionalisierungsprozess

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

Qualitätsentwicklung und Innovation in der Lehre

Das Projekt «@rs – Architekturen des Selbstlernens» folgte von 2004 bis 2009 dem Ziel, hochschuldidaktische Innovation im Bereich des Primarschulstudiums mit einer Entwicklung von Forschungskompetenzen bei Dozierenden der Pädagogischen Hochschule zu verbinden (Forneck/Gyger/Maier 2006). Das Setting der Selbstlernarchitektur sollte der Qualitätsentwicklung in der Lehre mit folgenden einzelnen Zielen dienen:

- Vernetzung der Sichtweisen unterschiedlicher Studienfächer
- Reflexivwerden der Vorstellungen vom jeweiligen Fach, vom Unterrichten und von der eigenen Professionalität
- Förderung bei der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen
- Erweiterung der hochschuldidaktischen Kompetenzen der Dozierenden

In Selbstlernarchitekturen lernen Studierende an Lernaktivitäten, in denen sie eine wissens- oder handlungsbezogene Aufgabe zusammen mit der Aufforderung erhalten, ihren Lernprozess zu beobachten. In mehreren Beratungszeitpunkten treffen sie mit einem Fachdozierenden zusammen. Zum Gegenstand des Gesprächs wird das Verständnis, das die Studierenden in den Lernaktivitäten gebildet haben. Dieses spezifische Verständnis bezeichnen wir als «Lesart». Die Lesarten werden im Lernberatungsgespräch thematisiert und sollen im Dialog mit dem Dozierenden reflexiv werden, und zwar einerseits in Bezug auf die Vorstellungen, die in sie eingehen, und andererseits in Bezug auf die im Fach etablierten Lesarten, die die Dozierenden vertreten.

Im Zuge der Tertiarisierung der Lehrerbildung war mit der Implementierung von Selbstlernarchitekturen auch eine Begleitforschung verbunden, in der Dozierende die Möglichkeit hatten, Forschungskompetenzen zu erwerben (Maier/Wrana 2008). Aus diesem Projekt haben sich Forschungsfragen ergeben, die im Anschlussprojekt «MIPS – Mikrostrukturen von Professionalisierungs- und Selbstlernprozessen» (seit 2010) weitergeführt werden. Dabei werden die «Lesarten» als Bedeutungszuschreibungen untersucht, in denen Lehren und Lernen konzeptionell gefasst und Handeln im Unterricht antizipiert wird. Durch die Analyse der Lernberatungsgespräche aus dem 2. Semester des Studiums zur Primarlehrperson wird es möglich, sowohl die Lesarten zu beobachten, die Studierende von den Studienmaterialien bilden, als auch den Interaktionsprozess, in dem Lesarten thematisiert und zwischen Dozierenden und Studierenden verhandelt werden, in den Blick zu nehmen.

Lesarten

Die Lesarten der Lernenden sind als Wissensform grundsätzlich verschieden von dem Wissen, das im Studienmaterial präsentiert wird. Nicht nur weil die Lernenden je verschiedenes Vorwissen einbringen, sondern auch, weil ihr je eigenes Verständnis vom Fach und vom Lehren und Lernen die Rezeption des Studienmaterials filtert. Die teacher-belief-Forschung hat diese Zusammenhänge für Professionalisierungsprozesse nachgewiesen (vgl. Calderhead 1996). Mit jedem Lernen eröffnet sich so eine Differenz zwischen dem Lerngegenstand, wie er von Lehrenden konstruiert wird, und den Lesarten, in denen das Gelernte in einem komplexen Rezeptionsprozess konstruiert wird (vgl. Wrana 2010).

Die Analyse von Lesarten

Das Forschungsprojekt MIPS verfolgt einen diskursanalytischen Ansatz, in dem Praktiken untersucht werden, innerhalb derer Bedeutungen zugeschrieben werden (Langer/Wrana 2010). Durch die Analyse von Lesarten wird zugänglich, wie Studierende die angebotenen Studieninhalte gebrauchen, indem sie Konzepte über das Lehren und Lernen bilden. Insofern diese Konzepte als «Lesarten» gefasst werden, ergibt sich ein Anschluss an Methoden der Sprachwissenschaften. Der methodische Zugang zu Lesarten ist die Analyse diskursiver Figurationen. Eine dieser Figurationen erlaubt zum Beispiel zu zeigen, wie Konzepte im Sprechen durch die Unterscheidung «zweier Seiten» gebildet werden, denen je verschiedene Eigenschaften zugeschrieben werden. Beispielsweise wird in einem Gespräch der von der Gesellschaft geforderte Leistungsdruck als «militärisch» und «mechanisch» bezeichnet; ihm wird das Kind als schützenswertes Individuum gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung wird aber nicht in einem Gespräch über die Funktion der Schule artikuliert, sondern im Rahmen eines sehr konkreten und speziellen fachdidaktischen Problems der Mathematik. Im Vergleich einer Vielzahl solcher Figuren zeigt sich, inwiefern in den Gesprächen ähnliche Unterscheidungen in sehr verschiedenen Situationen und an verschiedenen Gegenständen wieder aufgegriffen werden. Durch die Gespräche zieht sich daher als eine der wichtigen Leitdifferenzen jene von Individualität und Normativität.

Am Material, den Aufzeichnungen der Gespräche, wird detailliert rekonstruiert, was in der Artikulation geschieht: in welche Ordnung Lehren und Lernen als Gegenstände gebracht werden und welche Figurationen gelungenen professionellen Handelns diese Ordnungen tragen. Dieser Artikulationspro-

zess, so zeigt sich aber auch, verläuft keineswegs einfach und linear, sondern heterogen über Brüche und (Selbst-)Widersprüche. Die Unterrichtswirklichkeit zeigt sich dem didaktischen Denken von Studierenden offenbar als widersprüchliches und problematisches Feld (Analysebeispiele in Maier/Wrana 2008; Wrana 2008; Maier 2010).

Diskursive Figurationen

Lesarten werden als diskursive Figurationen operationalisiert. Der Begriff stammt aus der Methodologie der Diskursanalyse, die am Schnittfeld von Sprach- und Sozialwissenschaft angesiedelt ist. Sie erlaubt es, nachzuzeichnen, wie Bedeutungen gebraucht und Gegenstände des Sprechens gebildet werden. Es lässt sich auch zeigen, wie die Sprechenden ihre Identität als Positionierung konstruieren, ein Prozess, der in der Diskursanalyse als Subjektivierung bezeichnet wird. In der Interpretation der Gespräche werden diskursive Figuren rekonstruiert. Dadurch können sowohl die Bedeutungskonstitution im Verlauf eines Gesprächs nachgezeichnet als auch verschiedene Gespräche systematisch verglichen werden.

Positionierung im Professionalisierungsprozess

Welche Bedeutung hat die Bildung von Lesarten und insbesondere die leitende Differenz von Individualität und Normativität im Professionalisierungsprozess? Diese Frage lässt sich klären, wenn man einbezieht, dass die Studierenden in dieser Phase in ein institutionalisiertes Wissensfeld eintreten, das ihnen im Praktikum als Raum unterrichtlichen Handelns und in der Hochschule als Raum des Wissens über Lehren und Lernen materialisiert in Studienmaterialien und mit Dozierenden als Gesprächspartner gegenübertritt. Es gibt also Praktiken des Bedeutens, die – wenn der individuelle Lernprozess beginnt – in den sozialen Kontexten der Studierenden bereits etabliert sind. Auch die Möglichkeiten, sich als Lehrperson zu verstehen und das eigene Tun zu begreifen, sind bereits etabliert. In ihrer Positionierung gebrauchen die Studierenden diesen Raum der Bedeutungen als Ressource, ihre eigene Positionierung müssen sie aber erst vollziehen. So lassen sich durch die Analyse diskursiver Figuren Positionierungen nachzeichnen. Es sind Positionierungen als «Agent/in der Normen» der gesellschaftlichen Institution Schule oder als «bewahrende Schützer/in» der Individualität des Kindes oder als «didaktischer Profi», der Lehr-Lern-Situationen technologisch zu bewältigen vermag. Ein entscheidendes Ergebnis der Analyse ist nun, dass solche Positionierungen für den Einzelnen selten feststehen. Im Gegenteil lässt sich beobachten, dass die Studierenden je nach Gesprächssituation unterschiedliche Positionen einnehmen, die aber ein bestimmtes zentrales Problem umspielen, das sich ihnen offenbar gegenwärtig in ihrem Professionalisierungsprozess stellt. Es handelt sich um die Differenz von Individualität und Normativität, den Widerspruch, gesellschaftliche Normen durchsetzen zu müssen und zugleich Anwalt von Individualität zu sein.

Mit diesen Positionierungen, die sich im zweiten Semester beobachten lassen, vollziehen sich die ersten Schritte, mit denen die Studierenden in das genannte Feld professionalen Handelns eintreten, das ihnen in den Auseinandersetzungen

im Studium, im Lehrhandeln der Praxislehrpersonen und in den Reaktionsweisen der Schüler/innen gegenübertritt. Sie treten in ein Feld ein, in dem von allen Seiten dem Unterrichten, dem Lehren und Lernen ganz unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden und in dem Entscheidungen für angemessenes Handeln Zielkonflikten unterliegen. Sie stehen daher vor der Herausforderung, in diesen Praktiken des Bedeutens eine eigene Position zu entwickeln.

Das Ziel der Analyse ist nicht, Professionstypen zu beschreiben und die Studierenden diesen zuzuordnen, es wird vielmehr herausgearbeitet, wie die Positionierungen im Verlauf des Gesprächs changieren und wie in den Interaktionen Prozesse der Vereindeutigung, aber auch die reflexive Auflösung von Eindeutigkeiten geführt werden. Die Unentschiedenheit und die Suche nach Eindeutigkeit, welche Position zu beziehen sei, scheint ein wesentliches Moment des Professionalisierungsprozesses am Anfang des Studiums.

Die theoriegeleitete Reflexion unterrichtlicher Ereignisse und Handlungen im Sinne einer reflexiven Professionalisierung wird in der Regel den berufspraktischen Studien (Praktika und ihre Begleitung) zugeschrieben, wo sie einer überfachlichen, pädagogischen Perspektivierung folgt. In der Analyse der Lesarten in Lernberatungsgesprächen, wie sie im Setting von Selbstlernarchitekturen möglich wird, zeigt sich nun, dass und wie auch im Studium an den fachlichen Gegenständen einzelner Disziplinen ein grundlegendes Professionalisierungsverständnis gebildet wird. Die Analysen der Lernberatungsgespräche im Projekt MIPS zeigen daher, dass und wie sich reflexive Professionalisierung gerade auch im Blick auf fachliche Gegenstände vollzieht.

«In ihren Lesarten der Studieninhalte entwerfen Studierende Konzepte des Lehrhandelns und positionieren sich damit. Die Lesarten gilt es sichtbar und reflexiv zu machen, in der Forschung ebenso wie im Professionalisierungsprozess.»

Perspektiven

Die Bedeutung der Entwicklungen und Forschungen in den Projekten @rs und MIPS werden in ihrem theoretischen und empirischen Beitrag zur Professionsforschung gesehen. Es lässt sich folgender Zusammenhang resümierend herausstellen:

- Es kann davon ausgegangen werden, dass am Anfang des Studiums und im Kontext des ersten Praktikums grundlegende Orientierungen im Professionalisierungsprozess ausgehandelt werden. Die damit verbundene Positionierung in Lesarten wird nicht nur in den Studienanteilen artikuliert, in denen dies explizit Thema ist, sondern gerade an den fachlichen Gegenständen der Fächer des Studiums. Anders formuliert: Studierende der Primarstufe produzieren Bedeutungszuschreibung an die fachlichen Inhalte, mit denen sie immer auch bereits professionelles Handeln entwerfen. Sie verstehen fachliche Inhalte als Gegenstände eines Handeln-Wollens und Handeln-Sollens im Unterricht und artikulieren an ihnen ihr professio-

- nelles Selbstverständnis. Durch die Analyse von Lesarten wird dies empirisch zugänglich.
- Hochschuldidaktisch stellt sich die Frage, wie diese Suche nach Positionierung in Zugehörigkeit zur Profession bzw. als Lehrperson mit vermuteten institutionellen Aufträgen in der Lehre begleitet werden kann. Selbstlernarchitekturen enthalten hierzu didaktische Gestaltungselemente. Unter diesen ist die Lernberatung als Ort der Artikulation von Lesarten von herausragender Bedeutung.
- Welche professionelle Positionierung Studierende einnehmen sollten, lässt sich nicht aus Forschungsergebnissen ableiten, sondern ist eine Frage des Professionalisierungsverständnisses. In unserer Sicht gilt die Unentschiedenheit der Studierenden nicht als Mangel, sondern als Sensibilität gegenüber den Widersprüchen und Zielkonflikten, die das professionelle Feld auszeichnen, und als Entwicklungspotenzial. Es gilt daher nicht, Studierende zu einfachen Entscheidungen zu führen und die «Suche nach Eindeutigkeit» zu bedienen, sondern die Entwicklung der Reflexivität der Lehrperson im Lehr-Lern-Gefüge zu fördern und situativ belastbare Begründungen von Lehrhandeln zu entwickeln.

Im Projekt MIPS konnte die Analytik von Positionierungen im Professionalisierungsprozess bisher an einigen wenigen Gesprächen entwickelt werden. Der nächste Schritt im Forschungsprozess ist die Bearbeitung eines grösseren Korpus von Gesprächen, das aus den Lernberatungen zur Verfügung steht, und damit die Ausweitung der Analyse der semantischen Strukturierungen und der Positionierungspraktiken bei einer grösseren Anzahl von Studierenden. Einblick in den theoretischen Ansatz, den forschungsmethodischen Zugang, detaillierte Materialanalysen und Ergebnisse aus dem unter @rs und MIPS entwickelten Forschungsstrangs am Institut Primarstufe wird neben den bestehenden Publikationen ein im Frühjahr 2011 erscheinender Band geben.

- Wrana, Daniel (2010). Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner u. a. (Hrsg.), *Diskurs Macht Subjekt*. Wiesbaden: VS (im Erscheinen).

Literatur

- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, David & Calfee, Robert (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillian, S. 709–725.
- Forneck, Hermann; Gyger, Mathilde & Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006). *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung*. Bern: hep verlag.
- Langer, Antje & Wrana, Daniel (2010). Diskursanalyse und Diskursforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 3., erw. Aufl., S. 335–349.
- Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel (Hrsg.) (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich.
- Maier Reinhard, Christine (2010): Vom Sichtbar-Werden der Lerngegenstände. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter & Wrana, Daniel (Hrsg.): *Die Sorge um das Lernen*. Bern: hep, S. 134–145.
- Wrana, Daniel (2008). Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (4), S. 23–32.