

Fraefel, Urban; Scheidig, Falk

Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 344-364



Quellenangabe/ Reference:

Fraefel, Urban; Scheidig, Falk: Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 344-364 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188553 - DOI: 10.25656/01:18855

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188553>

<https://doi.org/10.25656/01:18855>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,
Annette Tettenborn, Markus Weil 309

Schwerpunkt

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser Allgemeine Didaktik – quo vadis? 311

Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt Das Transversale
und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer
Allgemeinen Fachdidaktik 329

Urban Fraefel und Falk Scheidig Mit Pragmatik zu professioneller Praxis?
Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung 344

Christine Pauli und Kurt Reusser Unterrichtsgespräche führen – das
Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz 365

Norbert M. Seel und Klaus Zierer Den «guten» Unterricht im Blick.
Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist 378

Miriam Leuchter Primarstufenspezifische Didaktik 390

Lennart Schalk und Elsbeth Stern Wer erklärt eigentlich was wie?
Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 398

Kurzporträts zur Allgemeinen Didaktik

Kurt Reusser und Markus Wilhelm Acht Kurzporträts zur Stellung der
Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und
Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil 407

Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani Die Allgemeine Didaktik
im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern 408

Herbert Luthiger und Michael Fuchs Der Stellenwert der Allgemeinen
Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern 414

Urban Fraefel und Sabina Larcher Wo ist das «Allgemeine», Nicht-
domänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? 420

Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner Porträt der
Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 427

Barbara Zumsteg Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik
an der Pädagogischen Hochschule Zürich 433

Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg	438
Franz Eberle und Fritz C. Staub Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich	444
Bernard Schneuwly Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz?	450
Alois Niggli und Kurt Reusser Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen	458
Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik»	
Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende und Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen (Marcel Naas)	465
Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis und Gruschka, A. (2014). Lehren (Markus Roos)	467
Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (Lukas Bannwart)	471
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (Clemens Diesbergen)	473
Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag und Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven (Michael Fuchs)	475
Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende und Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss (Michael Zutavern)	479

Forum

Martin Rothland Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester	482
--	-----

Rubriken

Neuerscheinungen	496
Zeitschriftenspiegel	498

Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

Urban Fraefel und Falk Scheidig

Zusammenfassung Dass zukünftige Lehrpersonen berufliche Handlungsfähigkeit erwerben, ist eines der zentralen Anliegen der Lehrpersonenbildung. Die Frage, wie hochschulseitiges Wissen den Aufbau professionellen Handelns unterstützen könne und wie Studierende die erforderlichen Transferleistungen zu erbringen vermögen, hat sich bisher als ebenso persistentes wie nicht abschliessend gelöstes Problem erwiesen. Der Ansatz der Core Practices nähert sich dieser Frage aus pragmatischer Perspektive: Angehende Lehrpersonen sollen, ausgehend von konkreten Berufsanforderungen, bedeutsame Handlungsstrategien, sogenannte «Core Practices», aufbauen und flexibilisieren, indem sie sich sowohl das erforderliche Professionswissen erschliessen, als auch die Kernpraktiken adaptiv ausüben, flexibilisieren und habitualisieren. Der vorliegende Beitrag stellt den im deutschsprachigen Wissenschaftsraum bislang noch kaum beachteten Core-Practices-Ansatz vor und diskutiert seine Potenziale für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrpersonen.

Schlagwörter Kernpraktiken – Berufspraktische Studien – Lehrpersonenbildung – Allgemeine Didaktik – Kompetenzaufbau

With pragmatism to professional practice? The «core practices» approach in teacher education

Abstract One of the central concerns of teacher education is that prospective teachers should acquire the ability to act professionally. The questions as to how academic knowledge can support the development of professional action and as to how prospective teachers can acquire the necessary transfer skills have proved to be persistent problems that have only been incompletely solved so far. The core practices approach addresses these questions from a pragmatic perspective: Prospective teachers are to develop and flexibilize significant strategies for action that refer to concrete professional challenges – so-called «core practices» – by identifying the underlying professional knowledge and enacting these core practices adaptively in order to render them flexible and habitual. This paper presents the core practices approach, explores its potential for the professionalization of prospective teachers, and initiates the discussion on a new perspective that has received little attention in the German-speaking academic world so far.

Keywords core practices – studies on professional practice – initial teacher education – general pedagogy – competence

1 Lehrpersonenbildung von der Praxis her entfalten?

Während die Bedeutung des Wissens in seinen zahlreichen Formen – Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen (Reichenbach, 2004) oder Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Shulman, 1986) – als unbestritten gelten kann, scheint die Idee, Lehrpersonenbildung *prinzipiell von der Praxis her* zu entfalten, im deutschen Sprachraum eher verdächtig. Die Vorstellung, dass nicht eine in ein Curriculum gegossene und theoretisch, konzeptuell und empirisch elaborierte Disziplin wie etwa die Allgemeine Didaktik die unterrichtlichen Aspekte der Lehrpersonenbildung rahmt, sondern das vielgestaltige und kontingente Feld der realen Berufsausübung, mutet unkonventionell an. Wer die Praxis als Leitkategorie der Lehrpersonenbildung fokussiert, sieht sich mit nachvollziehbaren Vorbehalten konfrontiert:

- Zur vorschnellen Annahme, mehr Praxis würde linear zu einer entsprechend grösseren Fähigkeit führen, konkrete Herausforderungen der Praxis zu bewältigen (vgl. Scheidig, 2017a, 2017b; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012), fehlt es nicht an guten und empirisch belegten Gegenargumenten (z.B. Hascher 2012). Ein «Practice Turn» müsste sich vom simplifizierenden «Wunsch nach mehr Praxis» (Makrinus, 2013) abgrenzen.
- Nicht selten wird die Befürchtung geteilt, dass zu starke Anlehnung an die Praxis letztlich die unkritische Übernahme scheinbar erfolgreicher und Sicherheit bietender Handlungsmuster begünstige und zu einer vorschnellen Einsozialisierung in bestehende Praxis führe. Unter Verweis auf die Situationsspezifität und die strukturelle Offenheit pädagogischen Handelns wird davor gewarnt, einer Rezeptvermittlung Vorschub zu leisten (vgl. z.B. Neuweg, 2002, S. 24–25; Reh, 2005, S. 216–217; Scheidig, 2016, S. 123–124).
- Der Fokus auf das praktische Handeln wird nicht selten mit utilitaristischem und effizienzorientiertem Denken und einer Betonung der sogenannten «Praxisrelevanz» konnotiert, was dem Allgemeinen in Didaktik und Pädagogik, insofern es nicht auf unmittelbare Anwendbarkeit zielt, kaum mehr Raum lasse (z.B. Reichenbach, 2004).

Dabei ist die Idee keineswegs grundlegend neu, die Strukturierung des sich den (künftigen) Lehrpersonen eröffnenden didaktischen Raums bezogen auf der Praxis immanente Handlungsanforderungen und Handlungstypen vorzunehmen, statt entlang der Kategorien «Lehrende», «Lernende» und «Inhalte» bzw. «Intentionen», «Methoden», «Medien» usw. Ein solcher Zugang findet sich bereits bei Dewey (1916, S. 163): «When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something.» Im deutschen Sprachraum taucht das konkrete «Problem» als Ausgangspunkt des Lernens wieder bei Aebli (1961) prominent auf, weiter gefasst u.a. auch bei Giesecke (1987). Einen explizit handlungsbezogenen Ansatz – verstanden als unverzichtbare Anforderungen an die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen – legte Oser (1997) mit seinen 88 Standards vor. In der Folge wurden im deutschen Sprachraum

zahlreiche Standard- und Kompetenzmodelle entwickelt, die normative Setzungen zur Fähigkeit professionellen Handelns vornahmen (z.B. Kultusministerkonferenz, 2005; Pädagogische Hochschule Zürich, 2009; Terhart, 2002b).

Seit einigen Jahren intensivieren sich – traditionell weitgehend unbeachtet von der deutschsprachigen Rezeption (vgl. Criblez, 1998, S. 41–42) – im angloamerikanischen Diskurs die Stimmen, die einen «Practice Turn» in der Lehrpersonenbildung konstatieren oder nahelegen (Ball & Cohen, 1999; Grossman, Schneider Kavanagh & Pupik Dean, 2018; Janssen, Westbroek & Doyle, 2014; NCATE, 2010; Timperley, 2013; Zeichner, 2012). Die ausgesprochen pragmatische Herangehensweise sieht die konkrete Praxis und die realen beruflichen Herausforderungen als Leitprinzip der Professionalisierung; sie will aber keineswegs auf das Allgemeine und Diskursive verzichten, sondern sich diesem auf eine andere Weise nähern. Das Allgemeine wird nicht in einer disziplinären Architektur von Theorien, Methoden und Wissensbeständen gesucht, sondern erschliesst sich durch die *Untersuchung eines konkreten Gegenstands*, der sich angesichts unterrichtlicher Herausforderungen darbietet. Aus dieser Perspektive eröffnet sich Erkenntnis idealiter gewissermassen bottom-up aus der individuell erlebten und erlittenen Notwendigkeit, auf berufliche Herausforderungen sinnstiftende und zugleich handlungsleitende Antworten zu finden – ein Zugang zu professionellem Handeln, den Aebli (1983, S. 28) mit Bezug auf Schülerinnen und Schüler favorisierte: «Wir müssen in [ihrem] Denken und Verhalten Prozesse des Problemlösens anzubahnen versuchen, bei deren Lösung [sie] zu den Handlungsschemata, den Operationen und den Begriffen gelangen.» Auf die Lehrpersonenbildung übertragen wäre das Ziel eines derart abstrahierenden und Orientierung stiftenden Prozesses somit das *tiefe Verstehen* des realen Geschehens in Schule und Unterricht, das eine Grundlage für *professionelles Handeln* bildet.

Terhart (2002a, S. 84) forderte um die Jahrtausendwende, «der Pflichtkern des Lehrerbildungscurriculums sollte auf das spätere Berufsfeld sowie die dafür relevanten Wissenschaftsbereiche bezogen sein und nicht als eine Art verlängerter allgemeiner Bildung verstanden werden». Wenngleich ein Hochschulstudium per se nicht ausschliesslich die Form einer beruflichen Ausbildung annehmen kann, müssen die berufsqualifizierenden Studiengänge (z.B. Lehrpersonenbildung, Medizin) die Handlungsanforderungen und den Aufbau von professioneller Handlungsfähigkeit im Studium sehr hoch gewichten – in Abgrenzung etwa zu Studienangeboten ohne direkten Anwendungsbezug (z.B. Geschichte, Amerikanistik). Die primäre Orientierung an konkreten Handlungen im Studium liesse sich auch als eine Weiterentwicklung des bekannten Konzepts reflexiver Professionalisierung rahmen. Reflexivität im Sinne Deweys kann als von Handlungen ausgehender Lernprozess verstanden werden; sie gewinnt allerdings auch erst dann an Überzeugungskraft, wenn die Entwicklung des Handlungsvermögens im Studium unter Nutzung wissenschaftlicher Ressourcen erfolgt.

Eine konsequente Fortführung dieser Überlegungen ist der in der US-amerikanischen Lehrpersonenbildung entworfene Ansatz der Orientierung an Kernpraktiken («core practices» oder auch «high-leverage practices»). Für diesen Ansatz ist ein sachlogisch strukturiertes Curriculum nicht immer das primäre Steuerungsinstrument der Lehrpersonenbildung. Aus der Perspektive der Core Practices werden Elemente des curricular verfestigten Wissenskorpus vor allem dann in den Blick genommen, wenn sie sich angesichts konkreter Herausforderungen als erhellend erweisen können. Der vorliegende Beitrag stellt diesen Ansatz der Core Practices nun vor, lotet seine Potenziale für die Professionalisierung von Lehrpersonen aus und eröffnet die Diskussion um eine neue, im deutschsprachigen Wissenschaftsraum bislang kaum beachtete Perspektive.

2 Der Core-Practices-Ansatz

Die Frage der Entwicklung professioneller Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen bildet den Ausgangspunkt für den Core-Practices-Ansatz, der eine zweifache Zielsetzung hat: (1) den Aufbau solcher Praktiken im Studium anzubahnen und (2) auch den *Aufbauprozess* hin zum Verstehen, Elaborieren und Flexibilisieren von sogenannten «Kernpraktiken» einzuüben und habituell an der Weiterentwicklung von Kernpraktiken zu arbeiten. Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes beschreiben diesen Prozess als «shifting from a focus on bodies of knowledge to a focus on depictions of practice» (Kennedy, 2016, S. 6). Mit dem angestrebten «focus in all of the various pathways into teaching on more strategically teaching prospective teachers how to enact particular teaching practices that are thought to enhance student learning» (Zeichner & Bier, 2012, S. 158) wird das doppelte und insofern höchst ambitionierte Ziel verfolgt, das Studium von der künftigen Berufswirklichkeit der Lehramtsstudierenden her zu konzipieren und dabei jene Praktiken zum Gegenstand der Lehrpersonenbildung zu erheben, die wiederum mit Blick auf Schülerinnen und Schüler im weiteren Sinn lernwirksamen Unterricht versprechen. Dies verlangt von den Akteurinnen und Akteuren der Lehrpersonenbildung die Bereitschaft «to reorganize the curriculum around a set of core practices and then help novices develop professional knowledge, and skill, as well as an emerging professional identity around these practices» (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009, S. 277).

Dieser Ansatz beschreibt die wesentlichen Handlungsanforderungen von Lehrpersonen im Epizentrum des Schulunterrichts – «[with] a grain size that is more usable by new teachers and their teacher educators than either the lists of hundreds of competencies or general standards» (Zeichner, 2012, S. 378). Der Core-Practices-Ansatz beansprucht, die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte eng zu verknüpfen und theoretische, empirische und konzeptionelle Studieninhalte um das Studienziel der professionellen Handlungsfähigkeit herum zu arrangieren. Der Core-Practices-Ansatz erscheint zunächst für einphasige Systeme wie etwa jene der Schweiz anschlussfähiger, wo die Lehrpersonenbildung massgeblich an Pädagogischen Hochschulen stattfindet

und «aus einer Hand» gestaltet werden kann. Gleichwohl gibt es Anzeichen, dass dieser Ansatz in Deutschland im Rahmen des Lehramtscurriculums der ersten Phase diskutiert wird, die als wissenschaftsorientiertes Universitätsstudium konzipiert ist. Auch der zweiten Phase der Lehrpersonenbildung, zu deren Aufgaben «die Einübung von Berufsroutinen ... gezählt werden kann» (Rothland, 2008, S. 181), dürfte der Core-Practices-Ansatz neue Impulse verleihen (Thimm, 2018; Yilmaz & Kleickmann, 2018).

Dieser Ansatz hebt sich von einer Kompetenzorientierung im Studium insofern – obschon keineswegs trennscharf – ab, als auch die praktische Performanz beim Core-Practices-Ansatz konzeptionell inkludiert ist und der Fokus auf im Unterricht beobachtbares und tatsächlich prozessiertes, also auch direkt überprüfbares und thematisierbares Handeln gerichtet ist. Es wird kein linearer Kompetenzaufbau angestrebt, sondern das individuell-experimentelle Erproben, Weiterentwickeln und Kontextualisieren der Praktiken (Forzani, 2014, S. 364–365). Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes verwahren sich gegen den erwartbaren Vorwurf einer anwendungsbezogenen Engführung und betonen:

We do not mean a narrow collection of facts and procedural skills, assessed only by standardized tests. We mean conceptual understanding; the capacity for disciplined reasoning, analysis, argument, and critique ... Academic goals for students include critical and creative thinking, and the ability to solve problems related to local, national, and global issues. (Ball & Forzani, 2011, S. 19–20)

Sie gehen davon aus, dass sich zentrale Praktiken entlang wesentlicher Berufsanforderungen identifizieren lassen und dass ihr Erlernen bereits im Studium zu situieren ist. Grossman et al. (2009, S. 277) umreißen die Merkmale von Core Practices wie folgt:

- Praktiken, die im Unterricht oft vorkommen;
- Praktiken, die angehende Lehrpersonen in verschiedenen Fächern und Methoden anwenden können;
- Praktiken, die für angehende Lehrpersonen erlernbar sind;
- Praktiken, die es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mehr über Schülerinnen und Schüler und das Unterrichten zu erfahren;
- Praktiken, die die Komplexität des Unterrichts anerkennen;
- Praktiken, die forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Im Verständnis des Core-Practices-Ansatzes bilden Cluster von konkreten Aktivitäten Kernpraktiken, deren Elaborierung und habituelle Ausführung neben der eigentlichen praktischen Handlungsfacette auch die bewusste Verknüpfung mit hierauf bezogenem wissenschaftlichem Wissen sowie eigenen Erfahrungsbeständen einschliesst: «Candidates will blend practitioner knowledge with academic knowledge as they learn by doing. They will refine their practice in the light of new knowledge acquired and data gathered about whether their students are learning» (NCATE, 2010, S. ii). Die für das Handeln nutzbar zu machenden Ressourcen umfassen theoretische, deskriptive und empirische Bestände und sind nicht monodisziplinär; vielmehr verbinden sie die verschiedenen Studienbereiche der Lehrpersonenbildung und werden im Handeln selbst

Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

um Erfahrungen, Strategien und erworbene Routinen, quasi im Sinne eines amalgamierten Professionswissens, erweitert (Scheidig, 2016; Fraefel, 2018a). Core Practices werden in dieser Lesart nicht einfach übernommen oder technisch umgesetzt, sondern von den angehenden Lehrpersonen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichem Wissen elaboriert und weiterentwickelt (vgl. Abbildung 1). Die individuelle Professionalisierung versteht sich als die gezielte, sukzessive und wiederholte Auseinandersetzung mit den Core Practices – oder genauer gesagt: mit den beruflichen Herausforderungen, auf die die Core Practices eine Antwort sein können. Ziel ist es, das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern, ihm die reflexive Auseinandersetzung bewusst zugrunde zu legen und es in habituelle und zugleich flexibel adaptierbare Cluster von Handlungsschemata zu überführen (vgl. Fraefel & Bäuerlein, 2019).

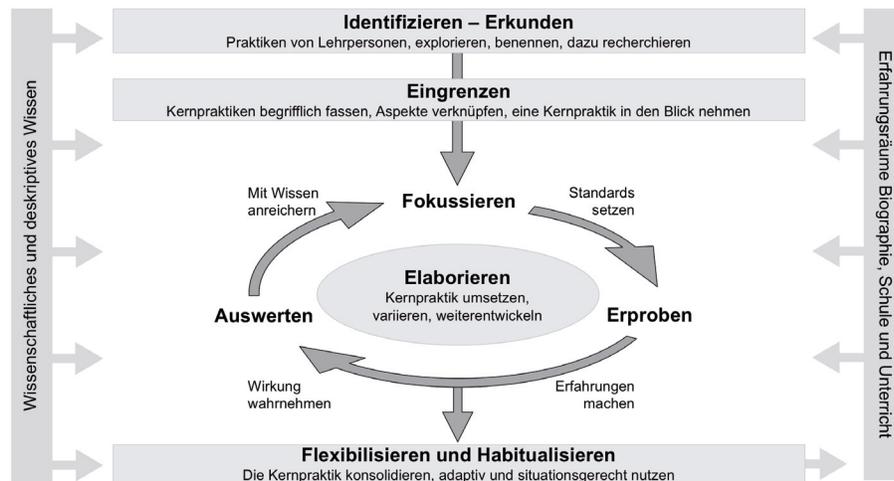


Abbildung 1: Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken.

Das Vermögen, in Handlungssituationen auf Core Practices zurückzugreifen, kann als das Ergebnis eines individuellen Lernprozesses gesehen werden. An dessen Anfang steht zumeist eine authentische Frage oder eine Herausforderung, auf die in variierenden beruflichen Situationen adäquat und erfolgreich reagiert werden soll. Die wiederholte Beschäftigung unter Einbezug von Ressourcen aller Art – wissenschaftliche und konzeptuelle Bestände, analoge Erfahrungen, Narrationen, reflexive Prozesse – begünstigt den Aufbau von flexibilisierten Schemata (vgl. Fraefel, 2012, S. 130; Scheidig, 2016, S. 78; Tenorth, 2006). Dieser kann im Studium initiiert, moderiert und unterstützt, aber nicht abgeschlossen werden. Dem Anspruch nach wird im Studium somit gerade keine Vermittlung unterkomplexer, gar rein erfahrungsbasierter Handlungsmuster praktiziert, sondern eine multireferenzielle Auseinandersetzung mit der Komplexität wesentlicher Handlungen unter Bezugnahme auf ihre wissenschaftlichen Grundlagen und praktischen Erscheinungsformen.

Die Essenz des Ansatzes ist es, aus konkreten, wiederkehrenden und als zentral erlebten Problemlagen heraus individuelle Kernpraktiken zu entwickeln, um beim Erfüllen des Bildungsauftrags flexibel handlungsfähig zu werden. Erschwerend ist, dass Core Practices nicht als geschlossenes Paket vorliegen. In einem durchaus naheliegenden Versuch, einen festen Bestand bedeutsamer Kernpraktiken zu definieren, wären wohl nicht wenige historisch variierende Konzepte zu Unterrichtsqualität und Allgemeiner Didaktik sowie zeitgeistige Präferenzen wiederzufinden (Zeichner & Bier, 2012, S. 158). Tatsächlich formulieren Grossman und McDonald (2008, S. 186) die ehrgeizige Zielstellung «[to] identify the key components of teaching both those that are common across grade levels, subject areas, students, and school context and those that are particular to specific subject matters, to specific kinds of learners ... with respect to various models of teaching», während andere Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes hierzu Bedenken anmelden (z.B. Ball & Forzani, 2011, S. 19, 21). Es ist denkbar, aus den Konvoluten von Kompetenzzielen, Standards, Unterrichtsqualitätsmerkmalen und idealtypischen Lehrpersonenmodellierungen ein konsensfähiges Set an wünschbaren Kernpraktiken zu extrahieren und sogar deren Relevanz empirisch zu untermauern (z.B. Martin-Raugh, Steinberg, Reese, Xu & Tannenbaum, 2016). Mit einem standardisierten Kanon an Kernpraktiken liefe der Ansatz aber Gefahr, sich letztlich in die lange Liste der normativen Verhaltensempfehlungen für Lehrpersonen einzureihen, wie auch Grossman betont, die den Diskurs um Core Practices wesentlich mitgeprägt hat (vgl. Grossman & Pupik Dean, 2019).

Mittlerweile wurden verschiedene Core-Practices-Frameworks vorgelegt, darunter auch fachspezifische, z.B. für den Geschichts-, Naturwissenschafts- und Englischunterricht (Fogo, 2014; Grossman, 2018, S. 164–183; Windschitl & Calabrese Barton, 2016; Windschitl, Thompson, Braaten & Stroupe, 2012). Ein Beispiel für ein fachübergreifendes Core-Practices-Framework namens «TeachingWorks» entstammt einem Programm der University of Michigan, geleitet von Deborah Ball. Die ersten vier der insgesamt 19 «high-leverage practices» heissen (vgl. www.teachingworks.org):

1. Leiten einer Gruppendiskussion;
2. Erklären und Modellieren von Inhalten, Abläufen und Strategien;
3. Erfassen und Deuten des Denkens einzelner Schülerinnen und Schüler;
4. Diagnostizieren bestimmter gängiger Denkmuster von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Fortschritte in einem Sachgebiet.

Es scheint konsensfähig zu sein, dass es sich um bedeutsame Praktiken handelt. Zweifellos werden sich Core Practices um die bekannten Herausforderungen gerade für Novizinnen und Novizen gruppieren, etwa Aspekte des Classroom Managements oder die Sequenzierung von Unterricht. Sobald die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, wird sich eine weitere Kategorie von Core Practices manifestieren, die die Bedingungen und die Unterstützung des individuellen Lernens betreffen.

Die obigen Beispiele von «high-leverage practices» illustrieren aber zugleich mehrere Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn Core Practices und deren Aufbau konkretisiert werden sollen:

1. Es gleicht einer veritablen Gratwanderung, Praktiken mittlerer Reichweite zu formulieren zwischen dem Pol der Globalkompetenz, z.B. «lernwirksam unterrichten», und dem Pol der konkreten Aktivitäten, z.B. «Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien usw.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen» (Oser, 1997, S. 236).
2. Es zeigen sich bereits Tendenzen, Core Practices theorie- und empiriegeleitet in ein Curriculum einzubinden und sie auf diese Weise als strukturiertes Wissenskorpus lehrbar zu machen, was die Dynamik und die situierte Ausformung des Ansatzes schwächen und ihn in die Nähe zahlreicher anderer didaktischer Empfehlungen rücken würde (z.B. Yilmaz & Kleickmann, 2018, S. 153).
3. Damit verbunden ist die Gefahr, dass das zentrale konstituierende Merkmal des Ansatzes, Kernpraktiken aus authentischen beruflichen Herausforderungen heraus zu entwickeln, in den Hintergrund rückt.
4. Die zentrale Heuristik des zyklischen Anreicherns (vgl. Abbildung 1) im steten Wechsel von Handeln, Recherchieren, Nachdenken und Elaborieren beim Aufbau von stabilen und zugleich flexiblen Kernpraktiken ist konstituierend und damit unverzichtbarer Teil des Aufbaus von Kernpraktiken («cycles of enactment and investigation», Kazemi, Franke & Lampert, 2009; Lampert et al., 2013; Reusser & Fraefel, 2017, S. 24).
5. Es erhebt sich der nicht unberechtigte Verdacht, dass das Cui bono aus dem Blick rückt: Core Practices sollen ein Mittel sein, mit dessen Hilfe die Lehrenden ihren pädagogischen Auftrag erfüllen können, der darin besteht, Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und sie bestmöglich zu unterstützen (Grossman et al., 2018, S. 3).
6. Problematisch wäre die Einschränkung des Ansatzes auf das erfolgreiche Erzielen einiger bevorzugt erwünschter Effekte, z.B. Leistungssteigerung in einem Fach oder sicheres Classroom Management. Dies liesse ausser Acht, dass es dem Core-Practices-Ansatz eigen ist, Verstehens-, Klärungs- und Handlungsbedarf in *allen* schulischen, unterrichtlichen und pädagogischen Feldern wahrzunehmen und professionelle Praktiken in den jeweiligen Bereichen zu entwickeln.

Der Ansatz der Core Practices speist sich vor allem aus der Absicht, eine Verständigung über deren *Aufbau* in der Lehrpersonenbildung zu finden. Dabei sind weniger die Strukturen und Wissensbestände der Lehrpersonenbildung im Blick, sondern vielmehr das Finden eines «common ground» hinsichtlich der Frage, wie Studierende Kernpraktiken aufbauen können. Dies machen die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes wiederholt deutlich: «Engaging teacher educators in the process of co-constructing a common understanding of what it means to prepare teachers to engage in a set of practices that are central to ambitious and equitable teaching has been at the heart of this enterprise» (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 165)

3 Der Core-Practices-Ansatz im Verhältnis zu anderen Perspektiven

Unter Berücksichtigung dieser Schwierigkeiten sollen die Spezifika des Core-Practices-Ansatzes in der nachfolgenden Kontrastierung mit anderen Perspektiven weiter konturiert werden. Dabei werden einerseits die Allgemeine Didaktik und andererseits die Kompetenzorientierung der Lehrpersonenbildung in den Blick genommen.

3.1 Core Practices und Allgemeine Didaktik

Manchenorts hat sich – insbesondere in der einphasigen Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz – eine Deutung von «Allgemeine Didaktik» gehalten, die sich fachun-spezifischen Handlungsempfehlungen zuwendet und bisweilen eher als eine Methodik des Unterrichts zu verstehen ist. Auch wenn Lehrveranstaltungen mit dieser Ausrichtung in den letzten Jahren weitgehend aus den Curricula verschwunden sind, halten sich auf praktisches Handeln fokussierte Lehrwerke weiterhin (in der Schweiz z.B. Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011; Gasser, 2003; Grunder, Ruthemann & Scherer, 2007), die zuweilen einen That-works-Charakter haben (z.B. Dean, Ross Hubbell & Pitler, 2012) und sich nicht selten in der Nähe von Ratgeberliteratur verorten lassen. Der hier vorgestellte Ansatz der Core Practices sieht sich jedoch keineswegs als in einer normativ-rezeptologischen Tradition stehend.

Auch wenn die Allgemeine Didaktik als wissenschaftliche Disziplin verstanden wird, die traditionell eine bedeutsame Ressource didaktischer Reflexion darstellt, hat sie mit dem hier dargestellten Ansatz der Core Practices zunächst wenig gemein. In einer ausbildungsbezogenen Lesart der Allgemeinen Didaktik stellt sich die Frage, ob und inwieweit praxis- und handlungsorientierte Ansätze in der Lehrpersonenbildung einen Beitrag zur Allgemeinen Didaktik leisten können, ihr eine produktive Akzentuierung verleihen oder sie hinsichtlich ihrer handlungsbezogenen Funktion gar substituieren. Der Praxisbezug im Studium als ein ebenso erwartungs- wie enttäuschungsreiches Dauerthema der Lehrpersonenbildung (vgl. Scheidig, 2017a) berührt in besonderem Masse die Allgemeine Didaktik in ihrer Wahrnehmung als «Handlungswissenschaft» (Rothland, 2008, S. 179). Der studierendenseitig erhoffte oder ihnen in Aussicht gestellte (Kiel & Zierer, 2012, S. 32–33) unmittelbare Praxistransfer allgemeindidaktischer Studienanteile wird in summa kaum eingelöst, wie Rothland (2008, S. 180–181) feststellt, der hieraus ableitet, die Allgemeine Didaktik müsse sich von derlei handlungsorientierten Ambitionen dezidiert abgrenzen und sich auf das Bereitstellen von Kontextwissen, Theorien und Modellen sowie den studentischen Erwerb von schul- und unterrichtsbezogener Reflexions- und Urteilsfähigkeit konzentrieren.

Demgegenüber konzidiert Reusser (2008, S. 222), «dass auch eine breit abgestützte Lehr-Lern- und Bildungsforschung, sollte sie sich als «Erbin» der Allgemeinen Didaktik etablieren, aus sich heraus nur begrenzt zur Erhellung und zur operativen Gestaltung der schulpädagogischen Aufgaben des Lehrerhandelns beitragen kann». Er sieht durchaus Bedarf an einem Orientierungsrahmen, den das kumulative, eher fragmenta-

risch geordnete wissenschaftliche Erklärungswissen kaum aus sich heraus zu liefern imstande sei. Um wissenschaftliches Wissen für professionelles Handeln zu nutzen, brauche es in der Regel mannigfaltige Transformations- und Transferleistungen:

Auch wissenschaftliches Wissen von hoher Qualität verwandelt sich im Zuge seiner kognitiven Aneignung nicht von selbst in Professionswissen. Handlungswirksames Berufswissen nährt sich sehr selten direkt, vielmehr (wenn überhaupt) fast immer nur mittelbar – über viele, meist kleine Transfer-schritte und Erfahrungs-Rückkopplungen – aus kognitiven Prozessen des Erwerbs von Forschungswissen. (Reusser, 2008, S. 222–223)

Wenn es – im Sinne Reussers – eine wesentliche Aufgabe der Allgemeinen Didaktik wäre, solche Transformationsleistungen zu unterstützen und bei der Verknüpfung von fragmentierten Wissensbeständen sinnstiftend zu wirken, wäre eine Brücke gebaut zu handlungsorientierten Ansätzen wie den Core Practices, die für sich beanspruchen, genau solche Verknüpfungsleistungen zu fördern.

3.2 Core Practices und Kompetenzorientierung

Um herauszuarbeiten, in welchem Verhältnis der Core-Practices-Ansatz zum Konzept des Kompetenzaufbaus steht, das die Lehrpersonenbildung zurzeit dominiert und zum zentralen Konstrukt zur Beschreibung und empirischen Erfassung von Bildungsprozessen geworden ist (z.B. Guerriero, 2017), verspricht ein Blick auf drei kompetenztheoretische Sichtweisen der vergangenen zwei Jahrzehnte Erhellung.

Die Kompetenzdefinition von Weinert

Auch wenn der Kompetenzdiskurs schon im letzten Jahrhundert lanciert worden war, markierte die von Weinert (2001) vorgeschlagene Definition des Begriffs «Kompetenz» einen entscheidenden Wendepunkt und dient seither als konzeptioneller Ausgangspunkt für ein grosses und noch wachsendes Spektrum theoretischer und empirischer Arbeiten zur Lehrpersonenbildung. Kompetenzen sind nach Weinert zu verstehen als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2001, S. 27–28). So ist die Dimension des realen und erfolgreichen Handelns und Lö-sens von Problemen konstitutiv für diese Definition und dementsprechend ist die entscheidende Rolle des professionellen Handelns beim Erwerb von Kompetenzen durch Erfahrungen in konkreten Situationen in der Lehrpersonenbildung weithin unbestritten (König, 2014, S. 20–21).

Der Fokus auf Professionswissen bei Baumert und Kunter

Im Sinne Weinerts haben sich in der «Kompetenz» Können, Tun und Wollen vereint. Das von Baumert und Kunter (2006) vorgeschlagene Kompetenzkonstrukt betont mit Bezug auf Lehrpersonenbildung jedoch deutlich das Wissen, während andere Kompetenzbereiche wie Überzeugungen und motivationale Orientierungen zwar erwähnt,

aber weniger fokussiert werden. Kompetenzen, die als «kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen verstanden werden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen» (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), sind *internale Konstrukte* von Lehrpersonen, die nicht direkt zugänglich sind. Bedeutsam ist, dass sich dieser Ansatz der Entwicklung von Kompetenz nur auf Veränderungen in den Dispositionen der Lehrpersonen konzentriert, nicht aber auf die Performanz der Lehrpersonen im beruflichen Handeln. Wenn nun die Kompetenzen als Cluster von Dispositionen definiert werden, muss sich die Lehrpersonenbildung folgerichtigerweise darauf konzentrieren, diese Dispositionen in die gewünschte Richtung zu verändern. Das bedeutet aber auch, dass die tatsächliche *Anwendung* von Kompetenzen *über den Horizont der Lehrpersonenbildung hinausgeht*. Oser (2003, S. 74) warnt entschieden vor der Aufspaltung von «Kompetenz» in mehrere Komponenten: «Die dreiteilige Trennung macht das Wissen wirkungslos, die Skills blind und die Haltung gegenüber sich selbst oder den Lernenden oder der Institution Schule zufällig.» Es ist also bestenfalls zu erwarten, aber nicht sichergestellt, dass sogenannte «kompetente Lehrpersonen» auch lernen, in habitueller Weise professionell zu handeln. Ob die Kompetenzen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sich manifestieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln haben, muss ungewiss bleiben (Bäuerlein & Fraefel, 2017). Aus der Sicht der Berufspraxis ist es deshalb legitim, Vorbehalte gegen dieses Kompetenzverständnis zum Ausdruck zu bringen und zu fragen, inwieweit es sinnvoll ist, erhebliche Anstrengungen zur Änderung von Dispositionen zu unternehmen, wenn sie womöglich nicht in professionelles Handeln münden bzw. zugunsten anderer Verhaltensmuster inaktiv bleiben.

Die Einführung von situationsspezifischen Skills bei Blömeke, Gustafsson und Shavelson

Dieses Problem haben Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) durch die Kombination zweier Ansätze für den Kompetenzbegriff prägnant analysiert: Auf der einen Seite steht die Dispositionsperspektive, die Kompetenzen als kognitive, motivationale und affektbezogene Dispositionen definiert, und auf der anderen Seite die Verhaltensperspektive, die den Kompetenzbegriff auf beobachtetes Handeln stützt.¹ Die Autorin und die beiden Autoren stellen fest, dass sich aus beiden Perspektiven, sowohl aus der Dispositions- als auch aus der Verhaltensperspektive, die Frage stellt, ob und wie Personen, die alle zu einem Kompetenzkonstrukt gehörenden Ressourcen besitzen, diese Ressourcen integrieren können, sodass die zugrunde liegende Kompetenz in der Performanz hervortritt (Blömeke et al., 2015, S. 6). Dies führt sie zu der entscheidenden Frage, auf die die Mainstream-Konzepte der Kompetenzentwicklung in der Lehrpersonenbildung keine angemessene Antwort haben geben können: «Which processes connect cognition and volition-affect-motivation on the one hand and performance on the other hand?» (Blömeke et al., 2015, S. 7).

¹ So monierten schon Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011, S. 227), es sei oft unklar, «ob die Kompetenzmodellierung auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen ausgerichtet wurde oder auf die gelernten (Fach-)Inhalte.»

Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

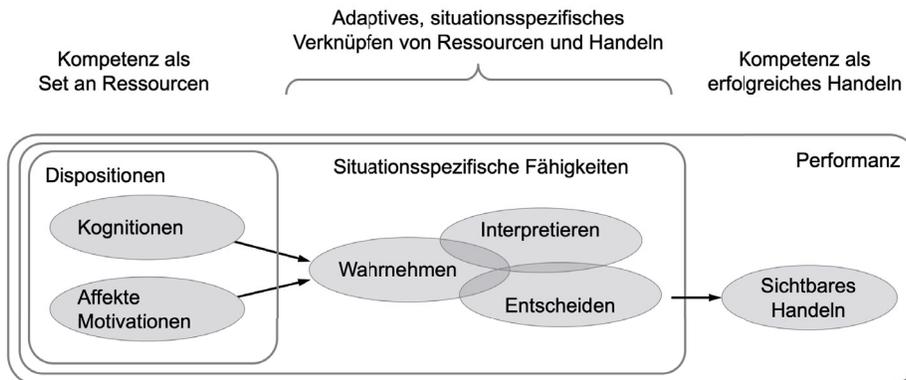


Abbildung 2: Situationsspezifische Fähigkeiten als Bindeglied von Dispositionen und Performanz (nach Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Blömeke et al. (2015) schlagen als fehlendes Bindeglied zwischen Dispositionen und Performanz die *situationsspezifischen Skills* vor: Sie umfassen (1) Wahrnehmung, (2) Interpretation und (3) Entscheidungsfindung in konkreten Situationen (vgl. Abbildung 2). Die situationsspezifischen Skills können als Zone der Adaptivität zwischen Disposition und Performanz verstanden werden. Die situativ ausgelösten Prozesse dieser Zwischenzone müssen in kleinsten Zeiträumen ablaufen – eine spezifische Situation muss erfasst, kognitiv verarbeitet und richtig gedeutet werden, und die Lehrperson muss zeitnah eine angemessene Entscheidung fällen hinsichtlich der Frage, was zu tun ist. Nicht umsonst sprechen die Autorin und die beiden Autoren von situationsspezifischen *Skills*, die im besten Fall in eine situationsangemessene Performanz münden, oder eben: in professionelles Handeln. Die Nähe der situationsspezifischen Skills zum Ansatz der Core Practices ist offensichtlich, da die Ressourcen bzw. Dispositionen mit der Performanz mediiert werden. Hier wie dort dürfte angemessene Performanz nur dann gelingen, wenn die Lehrperson quasi reflexartig und habituell die Mikroprozesse des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens initiiert. In dieser Erweiterung wird das Kompetenzkonstrukt für den Core-Practices-Ansatz anschlussfähig.

Die Bedeutsamkeit der Brückenfunktion zwischen den Dispositionen und dem Handeln zeigt sich auch darin, dass sie in verschiedensten Kontexten postuliert wurde (Messner & Reusser, 2000; Neuweg, 2002), insbesondere von Schön (1983), der die situationsspezifischen Skills zu den Konzepten «knowing-in-action» und «reflection-in-action» verdichtete. Laut Schön (1983) ist «knowing-in-action» ein Merkmal kompetenter Praktikerinnen und Praktiker:

Every competent practitioner can recognize phenomena for which he cannot give a reasonably accurate or complete description. In his day-to-day practice he makes innumerable judgments of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures. Even when he makes conscious use of research-based theories and techniques, he is dependent on tacit recognitions, judgments, and skilful performances. (Schön, 1983, S. 49–50)

Den Aufbau dieses impliziten, schnell verfügbaren und adaptiven Handlungswissens mag man einen zyklischen Reflexionsprozess nennen, der es ermöglicht, das berufliche Handeln auf der Grundlage von Erfahrungen kontinuierlich zu verbessern (Fraefel, 2017) und auch in Situationen der Ungewissheit angemessen und mit Selbstvertrauen zu handeln: «Through reflection, he [the competent practitioner] can surface and criticize the understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience» (Schön, 1983, S. 61).

4 Diskussion: Core Practices und Lehrpersonenbildung

Die Bedeutung von (Kern-)Praktiken im Schulunterricht dürfte evident sein, klärungsbedürftig ist indes ihre mögliche Fokussierung in der *Lehrpersonenbildung*, wie schon mehrfach angedeutet wurde. Dies soll im Weiteren nun vertieft und aus mehreren Perspektiven erörtert werden.

4.1 Core Practices, Praxisbezug und Kompetenzaufbau

Dem Core-Practices-Ansatz liegt die Absicht zugrunde, massgebliche Orientierungspunkte auf dem Weg zur professionellen Lehrperson direkt aus den praktischen Herausforderungen abzuleiten und entlang dieser Orientierungspunkte das Wissen zur Fundierung von Lehrpersonenhandlungen kontinuierlich anzureichern. Eine solche Anlage kann sich selbstredend nur auf Teile des Studiums und nicht auf das gesamte Curriculum beziehen, denn gewichtige Teile der Lehrpersonenbildung ohne direkten Lehrbezug (z.B. die Begründung und die Reflexion institutioneller Bildung und die Bedingungen von Schule) können kaum um explizit definierte Kernpraktiken des Unterrichtens herum gruppiert werden. Gerade erziehungswissenschaftliche Studienanteile liefern notwendiges Orientierungswissen; sie können sich folglich nicht ausschliesslich auf den Schulunterricht konzentrieren, wohl aber dieser Perspektive mehr und expliziter Gewicht beimessen als bisher.

Im curricularen Gesamtrahmen scheint der Studienbereich der Berufspraktischen Studien für eine Zuwendung zu Core Practices prädestiniert. Ihr Praxisbezug beschränkt sich selbstredend nicht nur auf Praktika; sie greifen für den Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit auf wissenschaftliches Wissen aus anderen berufsrelevanten Studienbereichen zu, etwa aus der Pädagogischen Psychologie oder den Fachdidaktiken, die ihrerseits je einer «disziplinären Eigenlogik» folgen (Forneck, 2009, S. 212–213). Umgekehrt werden diese anderen Studienbereiche vom Druck der unmittelbaren Verwertbarkeit befreit und können sich in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung profilieren, dies unter Verweis auf das Erklärungs- und Nutzungspotenzial der Studieninhalte in anderen curricularen Kontexten. So könnte der Core-Practices-Ansatz in eine durchaus funktionale Aufteilung zweier Bereiche münden: einerseits der Berufspraktischen Studien, die – ausgehend von konkreten Handlungsfeldern – das verfügbare Wissen

bezüglich seines kontextspezifischen Orientierungsgehalts befragen; andererseits der hierfür eine Basis generierenden Studienbereiche mit grundlegend vermittelndem, forschendem und orientierendem Charakter, die vom Druck der unmittelbaren technologischen Verwertbarkeit zu befreien sind, wie Neuweg (2011, S. 22) mit Nachdruck hervorhebt: «Bei konsequenter Zuspitzung des Wissens auf seinen technologischen Gehalt ist Wissen kaum mehr als Instrument erkennbar, mit dem man vor allem besser und differenzierter sehen und analysieren kann» (vgl. auch Reh, 2005, S. 261–262).

Fraglos besteht das Risiko, dass eine Orientierung am praktischen Handeln eine theoriendistanzierte Erwartungshaltung der Studierenden befriedigt, die Akzeptanz eines Einlassens auf Wissenschaft schwindet und der spezifische Gehalt methodisch gewonnenen, intersubjektiv geprüften Wissens im Wechselspiel mit Praxisanforderungen und Professionswissen verschwimmt. In dieser Hinsicht entwickelt der Core-Practices-Ansatz jedoch Ambitionen, auch die weniger praxisbezogenen Studienanteile als massgebliche Ressource und Rahmung des Professionalisierungsstrebens zu nutzen. Er entwirft ein Szenario, in dem nicht nur die beruflichen und biografischen Erfahrungen in die aufzubauenden Denk- und Handlungsmuster eingehen sollen, sondern auch die einschlägigen wissenschaftlichen Wissensbestände. In einem durch geeignete Formate unterstützten Aufbauprozess sollen Studierende lernen, beruflich bedeutsame Kernpraktiken aus verschiedenen Quellen anzureichern und zu elaborieren, gerade auch mit dem Ziel, ebensolche Verknüpfungsleistungen habituell zu erbringen. Dazu bedarf es in der Lehrpersonenbildung geeigneter Formate, die den Aufbau sinnhafter Praktiken nicht nur unterstützen, sondern auch einfordern. Der Wunsch vieler Studierender nach Versiertheit im praktischen Handeln (Makrinus, 2013) dürfte dabei eine aussichtsreiche Ausgangslage darstellen. Die Befürchtung, Studierende würden sich einseitig nur auf praktisch verwertbares Wissen beziehen, unterschätzt das Interesse angehender Lehrpersonen an Einsichten in schulische, unterrichtliche und pädagogische Vorgänge.

Die dem Core-Practices-Ansatz innewohnenden Anstrengungen, Praxis als leitend für den Aufbau von professioneller Handlungsfähigkeit zu verstehen, können die gemeinhin in der Lehrpersonenbildung feststellbare Distanz zwischen wissenschaftlichen und praktischen Anteilen überbrücken. Neben legitimen Bedenken müssen auch die empirischen Befunde zur Kenntnis genommen werden, die zeigen, dass gerade in der zweiphasigen Lehrpersonenbildung in Deutschland junge Lehrpersonen unzureichend auf die Berufswirklichkeit vorbereitet sind (Kunter, Scheunpflug & Baumert, 2011, S. 8) und das erziehungswissenschaftliche Wissen nach der ersten Phase unzureichend abrufbar und handlungsleitend ist (Reintjes, 2006, S. 196). Vor diesem Hintergrund könnten Core Practices eine Bereicherung darstellen, wenn ausgewählte Studieninhalte situativ zur Fundierung und Elaborierung von als typisch erlebten beruflichen Handlungen von Lehrpersonen herangezogen würden.

Eine konzeptuelle Rivalität des Core-Practices-Ansatzes zum *Programm des Kompetenzaufbaus* in der Lehrpersonenbildung ist nicht von der Hand zu weisen, da beide

den Anspruch erheben, dass das «kompetente» Handeln konstitutiv für das jeweilige Konzept sei. Kompetenzmodelle sind in aller Regel hierarchisch strukturiert, ausgehend von wenigen stratosphärischen Kompetenzanforderungen und differenziert bis zu operationalisierten Einzelkompetenzen (z.B. «... kennen und unterstützen Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung von Schule und Unterricht», Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2016, S. 9), was ihren passgenauen Aufbau mit Blick auf die Berufswirklichkeiten sehr erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Darüber hinaus führen theoretische Unschärfen sowie Ungenauigkeiten in der Abgrenzung von Kompetenz und Performanz nicht selten zu Irritationen (vgl. Oser, 2003). Der Core-Practices-Ansatz unterscheidet sich hier insofern von Kompetenzmodellen, als er nicht nur Aussagen über zu erreichende Kompetenzen trifft, sondern den *Aufbau* von Handlungsfähigkeit mitdenkt. Möglicherweise deutet sich angesichts der empirisch gestützten begrifflichen Präzisierung von Blömeke et al. (2015) jedoch eine Konvergenz der beiden Konzepte «Core Practices» und «Kompetenz» an.

4.2 Core Practices und Curriculum

Der hier vorgestellte Ansatz beabsichtigt, je nach Optik der jeweils fokussierten Core Practices, eine integrierende Zusammenführung von einzelnen Beiträgen unterschiedlicher Bezugsdisziplinen – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften – zu erreichen. Dies würde bereits im Studium dem Umstand Rechnung tragen, dass auch in der Schulpraxis verschiedene fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissensbereiche nicht fragmentiert zur Geltung gelangen, sondern bereits handlungsleitend integriert werden. Dass damit eher Redundanzen und Lücken im Lehramtscurriculum vermieden werden könnten, weil konkrete Anlässe studienbereichsübergreifender Verständigung generiert würden, wäre eine weitere mit dieser Neuorientierung verbundene Erwartung. Diese würde partiell mit einer Verschiebung und Neuselektion von Studieninhalten einhergehen (vgl. Criblez, 2002, S. 313), wenngleich sich weniger die Inhalte des Studiums als vielmehr die Strukturierung und die Bearbeitung der Inhalte verändern müssten – analog zu kompetenz-, forschungs- oder reflexionsorientierten Ansätzen der Lehrpersonenbildung.

Mit Sensibilität für die verschiedenen Bedingungen und Strukturen ein- und zweiphasiger Systeme der Lehrpersonenbildung eröffnen sich graduell abgestufte Szenarien der Zuwendung zu Core Practices:

- Eine grundsätzlich *formative Beurteilung* in *kollaborativ organisierten Praktika* (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016) könnte dazu beitragen, dass Studierende in geringerem Masse die Inszenierung funktionierenden Unterrichts ansteuern und ihr Augenmerk vermehrt auf zu entwickelnde und bereits internalisierte Praktiken richten.
- An die Stelle sequenzieller Unterrichtspläne könnte vermehrt eine *flexible, teilmodulare Unterrichtsplanung* treten, die den Studierenden in den Unterrichtssituationen mehr Spielraum verschafft, der es ihnen ermöglicht, vermehrt auch Praktiken der Lernbegleitung zu explorieren und – im Sinne von Blömeke et al. (2015) – Mikroprozesse des Diagnostizierens, Interpretierens und Entscheidens zu üben.

- In *reflexionsorientierten Seminaren* könnten Videos fremden und eigenen Unterrichts mit Fokussierung einzelner Core Practices analysiert und Handlungsfacetten und -alternativen herausgearbeitet werden.
- In an Praktika gekoppelten *Didaktikseminaren* könnten Studierende mit Unterstützung des Fachpersonals und mittels Videos und gut dokumentierter Fallbeispiele die Wirkung eigener Praktiken auf die unterrichtliche Sichtstruktur und das effektive Lernen der Schülerinnen und Schüler untersuchen.
- In *praxisimmersiven (Langzeit-)Praktika* könnten Core Practices erprobt, erfahrungsbasiert reflektiert und hinsichtlich ihrer angestrebten Wirkung weiter elaboriert werden (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017).
- Der Prozess des individuellen Eingrenzens, Elaborierens, Begründens, Erprobens und Flexibilisierens von Core Practices könnte in *einem Portfolio dokumentiert* werden. Letzteres könnte zunehmend den Charakter eines persönlichen Handbuchs zu professionellen Praktiken annehmen (Fraefel, 2018b).
- Die *summative Überprüfung* der Qualität unterrichtlichen Handelns könnte sich konsequenterweise auf den Grad der Elaboriertheit, der Angemessenheit und der adaptiven Nutzung von Kernpraktiken stützen (Bäuerlein & Fraefel, 2016).²

4.3 Mit Core Practices zu mehr Kohärenz in der Lehrpersonenbildung?

Aus dem Core-Practices-Ansatz lässt sich ableiten, dass die gegenständliche Bestimmung des handlungsbezogenen Kerns des Lehrberufs ein zentrales Bedürfnis darstellt. Es bleibe dahingestellt, inwieweit die zu bestimmenden Kernpraktiken eine universelle Gültigkeit mit theoretischer und empirischer Begründung haben sollen, ob Varianten lokaler und stufenspezifischer Art zuzulassen seien oder ob die Kernpraktiken in Teilen sogar einer individuellen Bestimmung erwachsen, die die einzelne Lehrperson aus ihrer jeweiligen beruflichen Situation heraus festlegt.

Dem offenkundig unbefriedigten Bedürfnis nach einer «common language» (Grossman & McDonald, 2008, S. 186; McDonald, Kazemi & Schneider Kavanagh, 2013; Reusser, 2008, S. 222) in der Lehrpersonenbildung könnte der Core-Practices-Ansatz insofern entgegenkommen, als er den *Verständigungsprozess* auf wesentliche, operationalisierbare und im Studium grundzulegende Cluster von Praktiken der Lehrpersonen zum Programm erklärt. Eine transdisziplinär angestrebte Übereinkunft im Hinblick auf die Kernelemente schulischer Lehrtätigkeit wäre – bei aller Vorläufigkeit eines solchen Unterfangens – der Kommunikation über Studium und Lehre unter allen Stakeholdern dienlich, wie dies Grossman und Pupik Dean im Rückblick auf den Entwicklungsprozess des Core-Practices-Ansatzes in den USA feststellen:

² Die Implementierung von curricularen Konkretisierungen des Ansatzes der Core Practices wird zurzeit an der Pädagogischen Hochschule FHNW in den Studiengängen der Sekundarstufe I exploriert. Für die zweiphasige Lehrpersonenbildung wäre exemplarisch auf bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen an der Universität Freiburg im Breisgau zu verweisen, die den Core-Practices-Ansatz aufgreifen.

Developing and revising specifications of both the practices of teaching such as facilitating discussion and the pedagogies of teacher education both surfaced disagreements and built common ground among group members. The specificity around the definitions of discussion pushed forward different conceptions around the practice, in ways that might not occur when simply agreeing about the importance of student discourse. Practice lives in the details, and only by surfacing these details, can we begin to see where we agree and disagree. This focus on specification of practice is perhaps a distinctive element of our approach to reform in teacher education. (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 165)

So würde sich Kohärenz in der Lehrpersonenbildung nicht als Einigung auf konsensfähige Prinzipien hohen Abstraktionsgrades verstehen; im Zentrum stünde vielmehr das Verständigen auf konkrete Elemente des Wahrnehmens, Interpretierens, Entscheidens und Handelns in der beruflichen Praxis – und die Frage, wie angehende Lehrpersonen sich solche Praktiken nachhaltig aneignen könnten.

Es wäre indessen unrealistisch, Kohärenzerwartungen zu sehr mit einer Fokussierung auf Core Practices zu verknüpfen, gerade angesichts der notwendigen Differenzierung zwischen *lokaler und individueller* Verständigung über konsensfähige Core Practices einerseits und (*inter*)nationaler Diskursführung andererseits. Ein Versuch, den Kern professionellen Lehrpersonenhandelns in eine curriculare Lehrbarkeit zu überführen (vgl. auch Criblez, 2002, S. 311; Neuweg, 2011), dürfte wenig zielführend sein und das individuell zu bestimmende professionelle Handeln einer Normierung unterwerfen, die den Core-Practices-Ansatz eines seiner Wesenszüge beraubt. Gleichwohl: Diesen Anspruch der Verständigung über den Kern professionellen Handelns von Lehrpersonen gänzlich aufzugeben, käme nicht nur einer Absage an den Core-Practices-Ansatz gleich, sondern wäre auch eine vertane Gelegenheit, interdisziplinär zu elementaren Fragen in den Diskurs zu treten; es würde letztlich die Lehrpersonenbildung als systematisches, zielgerichtetes Projekt der hochschulischen Berufsvorbereitung infrage stellen.

5 Fazit

Der Core-Practices-Ansatz wirft erneut die grundlegende Frage der Gestaltung der Lehrpersonenbildung auf, die bereits Aebli vor mehr als vier Dekaden benannte: «Die Erziehungswissenschaft im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik?» (Aebli, 1975). Gewiss fordert der rigorose Pragmatismus des Core-Practices-Ansatz die Akteurinnen und Akteure der (einphasigen) Lehrpersonenbildung heraus, indem er vielfach disziplinär strukturierten und fachsystematisch modularisierten Curricula einen fundamental abweichenden Entwurf gegenüberstellt, der schon wegen seiner direkten Verwurzelung in der Praxis und seiner vermutlich hohen Anschlussfähigkeit für Studierende für konzeptionelle Missverständnisse anfällig zu sein scheint. Dieser Ansatz stellt aber insbesondere fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienbereichen in Aussicht, aus der Sicht der Praxis als wichtige Ressource für ebendiese Praxis wahrgenommen zu werden.

Literatur

- Aebli, H.** (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1975). Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik? In H. Aebli & G. Steiner (Hrsg.), *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften* (S. 19–28). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K.** (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (S. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M.** (2011). Building a common core for learning to teach and connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35 (2), 17–38.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U.** (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 212–218.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U.** (2017). *Ein Video-Portfolio zur summativen Prüfung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung: Erklärung von Diskrepanzen zwischen aufgebauten und gezeigten Kompetenzen*. Beitrag am SGBF-Kongress 26.–28.6.2017, Fribourg.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (Hrsg.). (2011). *Didaktisch handeln und denken 1*. Zürich: Pestalozzianum.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie D/III. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Criblez, L.** (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41–60.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Dean, C. B., Ross Hubbell, E. & Pitler, H.** (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2. Auflage). Boston: Pearson Education.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Fogo, B.** (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42 (2), 151–196.
- Forneck, H. J.** (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung: Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H. J. Forneck, A. Düggele, C. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.
- Forzani, F. M.** (2014). Understanding «core practices» and «practice-based» teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Fraefel, U.** (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fraefel, U.** (2018a). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U.** (2018b). *Portfolio: Ein Arbeitsinstrument für den Aufbau wirkungsvoller Praktiken*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Fraefel, U. & Bäuerlein, K.** (2019). Developing core practices: A research-based framework for teacher education. In T. Janik, I. M. Dalehefte & S. Zehelmeier (Hrsg.), *Supporting teachers, improving instruction: Examples of research-based in-service teacher education* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K.** (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education, 60*, 191–202.
- Gasser, P.** (2003). *Lehrbuch Didaktik* (2. Auflage). Bern: hep.
- Giesecke, H.** (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Grossman, P.** (Hrsg.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15* (2), 273–289.
- Grossman, P. & McDonald, M.** (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45* (1), 184–205.
- Grossman, P. & Pupik Dean, C. G.** (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education, 80*, 157–166.
- Grossman, P., Schneider Kavanagh, S. & Pupik Dean, C. G.** (2018). The turn towards practice-based teacher education: Introduction to the work of the Core Practice Consortium. In P. Grossman (Hrsg.), *Teaching core practices in teacher education* (S. 1–14). Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U. & Scherer, S.** (2007). *Unterricht: verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guerrero, S.** (Hrsg.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30* (1), 87–98.
- Janssen, F., Westbroek, H. & Doyle, W.** (2014). The practical turn in teacher education: Designing a preparation sequence for core practice frames. *Journal of Teacher Education, 65* (3), 195–206.
- Kazemi, E., Franke, M. & Lampert, M.** (2009). *Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction*. Paper presented at the Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Kennedy, M.** (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education, 67* (1), 6–17.
- Kiel, E. & Zierer, K.** (2012). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die allgemeine Didaktik! In K. Zierer (Hrsg.), *Studien zur Allgemeinen Didaktik* (S. 29–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (6), 876–903.
- König, J.** (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Breges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv: Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17–46). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz.** (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- Kunter, M., Scheunpflug, A. & Baumert, J.** (2011). Start in den Lehrerberuf: Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (1), 7–10.

- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H. et al.** (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64 (3), 226–243.
- Makrinus, L.** (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martin-Raugh, M. P., Steinberg, J. H., Reese, C. M., Xu, J. & Tannenbaum, R. J.** (2016). *Investigating the relevance and importance of high-leverage practices for beginning elementary school teachers* (Research Memorandum No. RM-16-11). Princeton: Educational Testing Service.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S.** (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64 (5), 378–386.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–170.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.** (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- NCATE.** (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz». *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), 17–25.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 71–82.
- Pädagogische Hochschule Zürich.** (Hrsg.). (2009). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Reh, S.** (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung: Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 259–265.
- Reichenbach, R.** (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22 (3), 326–335.
- Reintjes, C.** (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 182–198). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken – Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Rothland, M.** (2008). Allgemeine Didaktik: disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 173–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheidig, F.** (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Scheidig, F.** (2017a). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F.** (2017b). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E.** (2002a). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77–86.
- Terhart, E.** (2002b). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Thimm, M.** (2018). *Evaluation zur dritten Umsetzung des Orientierungspraktikums*. Freiburg: Fachbereichsleitung Orientierungspraktikum der Universität Freiburg.
- Timperley, H.** (2013). *Learning to practise: A paper for discussion*. Auckland: University of Auckland, Faculty of Education.
- Weinert, F.E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Windschitl, M. & Calabrese Barton, A.** (2016). Rigor and equity by design: Locating a set of core teaching practices for the science education community. In D.H. Gitomer & C.A. Bell (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (5. Auflage) (S. 1099–1158). Washington DC: AERA.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. & Stroupe, D.** (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96 (5), 878–903.
- Yilmaz, A. & Kleickmann, T.** (2018). Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt* (S. 149–159). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K.** (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376–382.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2012). The turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 153–170.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J.** (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue «Theorie-Empirie-Problem» der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autoren

Urban Fraefel, Prof., Pädagogische Hochschule FHNW, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, urban.fraefel@fhnw.ch

Falk Scheidig, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Stabsstelle Lehrentwicklung, falk.scheidig@fhnw.ch