

Fraefel, Urban

Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]:
Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 34-56



Quellenangabe/ Reference:

Fraefel, Urban: Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 34-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320541 - DOI: 10.25656/01:32054; 10.35468/6127-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320541>

<https://doi.org/10.25656/01:32054>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Urban Fraefel

Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices

In recent years, the practicum components of the first phase of German teacher education have been significantly expanded, especially with the introduction of practical semesters, but experience to date has fallen short of the high expectations placed in them. This raises the question of the extent to which universities should participate at all in the development of practical competencies, and if so, in what form. Practice-based teacher education, as has been pursued in the Anglo-Saxon world for some time, offers starting points, especially the now well-elaborated concept of core practices, which focuses on significant, challenging, and conducive practices of professional teaching and offers strategies of how student teachers can build, rehearse, make flexible, and assimilate core practices even under university conditions. Various options are discussed, including implications for universities that wish to adopt this approach.

1 Befähigung zu beruflichem Handeln – keine Aufgabe der Hochschule?

Es ist nicht ohne Ironie, dass die Hochschulen sich außerstande sehen sollen, gerade zum Kernbereich des Lehrberufs, d. h. dem professionellen Handeln in Schule und Unterricht, einen entscheidenden Beitrag zu leisten. Wohl sind Anstrengungen für eine verstärkte Praxisorientierung, punktuelle Reformen der Praktika und die Einführung von Praxissemestern zu vermelden, doch die institutionell, strukturell und standespolitisch verankerte Dominanz der akademischen Lehrer:innenbildung hat bis heute trotz Polemiken gegen deren Theoriebelastigkeit keine entscheidende Schwächung erfahren (Baumgart 2010). Rothland (2020, 280) bringt es auf den Punkt:

„Berufliche Befähigung durch ein Studium und professionelle Handlungskompetenz an der Universität ausbilden zu wollen ist ein nicht einzulösender Anspruch. Praxisbezug im Sinne der Aneignung von Berufsfertigkeiten ist auch mit den Praxisphasen der Lehrerbildung als Teil eines Studiums nicht vereinbar.“

Das berufspraktische Handeln, so Rothland (2020), sei weder im Studium noch in Praktika erwerbbar, und entsprechende Erwartungen gehörten ins Reich der

Legenden. Die Stärken der Hochschulen seien die Generierung, Diskussion und Vermittlung wissenschaftsbasierten Wissens, doch inwieweit dieses Wissen in der beruflichen Praxis zur Kenntnis genommen werde und Verwendung finde, entziehe sich dem Einflussbereich der Hochschulen. „Welches Wissen der Praxis als relevant erscheint und was sie daraus macht, das entscheiden die Praktiker, nicht die Wissenschaft“ (Rothland 2020, 279). So wird das Erlernen beruflichen Handelns elegant an spätere Phasen der Berufssozialisation delegiert.

Dieses hier offen bekundete Unvermögen führt nicht zu Unrecht manchenorts zu Irritation, zumal der europaweite politische Wille zur beruflichen Befähigung in Hochschulstudiengängen unmissverständlich ist (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2009, 3). Für den einen oder anderen universitären Studiengang mag sich das Ziel der Berufsbefähigung relativieren lassen, aber gewiss nicht für die Lehrer:innenbildung, die per definitionem auch eine Berufsausbildung¹ ist:

- Die öffentlichen Bildungssysteme² haben einen kontinuierlichen Bedarf an vollständig ausgebildeten Lehrpersonen und stellen dafür aufwendige Strukturen und Institutionen bereit. *Vollständig ausgebildet* bedeutet, dass sie voll handlungsfähig sind, sobald sie die alleinige Berufsverantwortung übernehmen.
- Die Studierenden haben dieses Studium gewählt, um Lehrpersonen zu werden (sofern es keine Verlegenheitslösung war), und wollen darauf so vorbereitet werden, dass sie den Herausforderungen der Schule und des Unterrichts von Anbeginn gewachsen sind.
- Die Schulleitungen und Eltern – und wohl auch die Schüler:innen – erwarten Lehrpersonen, die sich für die Schüler:innen engagieren und die Fähigkeiten haben, deren Fortschritte bestmöglich zu unterstützen.

Diese Erwartungen an Lehrer:innenbildung können durchaus als unverzichtbare Grundanforderungen verstanden werden; eine Lehrer:innenbildung, die eine Befähigung in diesen Bereichen nicht prioritär anstrebt, verkennt die Realitäten und verfehlt ihre Bestimmung. Es mag darüber hinaus weitere, gewiss begründbare Bildungsziele und Ansprüche geben, für die sich Akteure der Lehrer:innenbildung einsetzen, doch sie stellen nicht die primäre Verpflichtung zur grundlegenden Befähigung, im Beruf zu bestehen und erfolgreich zu sein, in Frage.

1 Hier soll nicht ein weiteres Mal das spannungsreiche Verhältnis von zweckfreier Bildung und professioneller Ausbildung aufgerollt werden; es geht lediglich darum festzuhalten, dass der Erwerb von Handlungsfähigkeit als Lehrperson im Schulalltag im Grunde nicht verhandelbar ist. Darauf laufen die nachfolgenden Argumentationen hinaus.

2 Unter öffentlichen Bildungssystemen wird hier die Gesamtheit der staatlich (mit-)finanzierten Strukturen und Institutionen verstanden, die für die Bildung, insbesondere der nachwachsenden Generation, zuständig sind. Dazu gehören selbstredend auch die Lehrer:innenbildung sowie deren begleitende Stützstrukturen in den Hochschulen, den Schulen und der Bildungsverwaltung.

2 Praktika und Praxissemester – ein kritischer Blick

Die Verabschiedung der hochschulbasierten Lehrer:innenbildung sensu Rothland vom Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit (s. o.) bleibt nicht ohne Widerspruch. Im Folgenden ist zu zeigen, dass Hochschulen durchaus Möglichkeiten hätten, auch das Kerngeschäft des Lehrberufs zu adressieren. Zuerst wird ein – eher ernüchternder – Blick auf die Beiträge von Praktika und Praxissemestern zu professioneller Handlungsfähigkeit geworfen; anschließend werden praxisbasierte Rahmungen ausgelotet, die das Erlernen professionellen Unterrichtens als konstituierend für das Lehramtsstudium betrachten.

Das Standardformat der Lehrer:innenbildung für eine Praxisannäherung beziehungsweise den ominösen Praxisbezug ist das Praktikum, das eine zeitlich begrenzte und begleitete Lernerfahrung der Studierenden in Schulen und Klassen eröffnen soll. Praktika bieten prinzipiell die Möglichkeit, elementare berufliche Fähigkeiten zu erwerben, doch ist insgesamt eine recht ambivalente Haltung der Hochschulen gegenüber Praktikumserfahrungen zu konstatieren. In Deutschland wurde mit der Einführung von Praxissemestern und der Unterstützung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF 2021) die Forschung zu Praktika im letzten Jahrzehnt intensiviert; darauf wird im Folgenden Bezug genommen.

Um es vorwegzunehmen: In der Summe lässt die Befundlage daran zweifeln, ob die gegenwärtigen Praxisformate einen substantziellen Beitrag zu professioneller Handlungsfähigkeit leisten können. Die gegenwärtigen Konzeptionen der Praktika und Praxissemester scheinen hin- und hergerissen zwischen zwei unvereinbaren Tendenzen,

- einerseits der innigen Sehnsucht der Studierenden nach Praxis, einem diffusen Konglomerat von erhofften Aktivitäten, Erlebnissen, Begegnungen und Erfahrungen im Berufsfeld und
- andererseits der Absicht seitens der Hochschulen, auf eine wissenschaftsorientierte und reflektierend-distanzierende Haltung der Studierenden hinzuwirken, die als unverzichtbar für Professionalisierung gelten soll.

2.1 Weder Einlassung ...

Ersteres – das Eintauchen in die Praxis – ist im Praxissemester aus äußeren Gründen kaum realisierbar: Die Studierenden sind mit Aufträgen des Planens, Beobachtens, Forschens, Schreibens, Reflektierens und Berichterstattens eingedeckt, während für die begleitete Mitwirkung im Unterricht während des ganzen Semesters durchschnittlich 40 Unterrichtsstunden bleiben (bei erheblicher Varianz je nach Bundesland) – etwa so viele wie in der Schweiz in einem dreiwöchigen Praktikum. Eine Einlassung auf Praxis in all ihren Facetten dürfte den Studierenden auch gar nicht möglich sein. So kann, was professionelles Handeln im Berufs-

alltag anbelangt, kaum viel gelernt werden, selbst wenn das Begleitpersonal noch so unterstützend ist. Hinzu kommen oft Nebeneffekte der Selbstüberschätzung (Rothland 2018), um nicht zu sagen der unbewussten Inkompetenz (Kruger & Dunning 1999).

Vieles deutet darauf hin, dass oftmals anstelle des erhofften Kompetenzerwerbs lediglich eine Einsozialisierung in bestehende Praxen des Feldes eintritt. König und Rothland (2018, 21, 43) bilanzieren kritisch,

„dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika nicht automatisch zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung von Studierenden führt. Stattdessen wird eher die Adaption der vor Ort anzutreffenden individuellen Praxis bewirkt. [...] Prozesse der Berufssozialisation und Anpassung der Studierenden an die Praxis dominieren, die Qualifikationsfunktion des Praxissemesters im Sinne eines umfassenden Kompetenzerwerbs erscheint weniger eingelöst.“

Am Mehrwert gegenüber bisherigen Praktikumsformaten äußern auch Caruso und Harteis (2020, 69) Zweifel; sie gehen davon aus, dass das fünfmonatige Praxissemester „nur einen marginalen Einfluss auf die professionelle Entwicklung haben kann.“ Auch in der Studie von Böhnert u. a. (2023, 85) „zeigten sich kaum überdauernde Vorteile einer längeren Praxisphase für die subjektiven Kompetenzeinschätzungen.“ Von einem „Königsweg“ der Lehrer:innenbildung (Schubarth u. a. 2012, 166) mag mittlerweile niemand mehr reden.

2.2 ... noch Distanz

Doch auch das Zweite – eine reflexive und wissenschaftsorientierte Haltung und damit ein Kernanliegen der Hochschule – will nicht recht gelingen. Zugrunde liegt eine Vorstellung von Professionalisierung, deren Referenzsystem primär die wissenschaftsbasierten Diskurse sind und deren Signatur der distanziert-analytische Blick auf das reale Geschehen im Berufsfeld ist.

Die Durchsicht der anschwellenden Literatur zum Praxissemester fördert Bemerkenswertes zutage. So halten beispielsweise Klewin u. a. fest, dass Forschendes Lernen helfen könne, Distanz zum eigenen Handeln aufzubauen und eine forschend-reflexive Haltung zu entwickeln, um die Gefahr zu bannen,

„dass Studierende Wissen rezeptartig anwenden und in der Unterrichtspraxis beobachtete Verhaltensweisen schlicht kopieren. Es könnten sich Routinen ausbilden und verfestigen, die als Resultat von Bewältigungsstrategien entstanden sind“ (2017, 136).

In diesem Lichte erscheint dann das Forschende Lernen als eine Art Brandmauer gegen das bloße „Ansammeln von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule“ (Klewin u. a. 2017, 136). Gemäß Fischer u. a. (2018, 163) verfügen die Studierenden jedoch nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion; die Autor:innen

kommen zu dem Schluss, dass im Praxissemester Forschendes Lernen und damit gerade jener Bereich, der insbesondere die Aneignung von theoretischem Reflexionswissen im Praxissemester intendiert, von den Studierenden mehrheitlich abgelehnt wird, und es lasse sich schlussfolgern, dass verlängerte Praxisphasen auch hemmende Wirkungen für Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen haben können. Die empirischen Ergebnisse von Brenneke u. a. zeigen, „dass die Studierenden für sich kaum Schnittstellen zwischen der Tätigkeit des Unterrichts und der Tätigkeit des Forschens erkennen“ (2018, 52). Ulrich u. a. resümieren in ihrem Review nüchtern: „Der Wissenschaftsbezug im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion erfolgt im Langzeitpraktikum kaum“ (2020, 50). Und weiter: „Die Frage bleibt damit z. T. offen, welche (tiefenstrukturellen) Lernprozesse bei Studierenden durch das Praxissemester als Lerngelegenheit eigentlich ausgebildet bzw. ausgeprägt werden“ (Ulrich u. a. 2020, 55).

2.3 Ungelöster Zielkonflikt

Den Befunden und Berichten aus den Praxissemestern folgend lässt sich zusammenfassen: In Praxisphasen und insbesondere im Praxissemester wird seitens der Hochschulen darauf geachtet, dass die Studierenden sich nicht vorschnell in Routinen des beruflichen Alltags eingewöhnen, indem eine beobachtende, analytische und reflektierende Distanz zum Schulgeschehen eingefordert wird, doch am Ende wird beides ungenügend erreicht: Weder erarbeiten sich Studierende grundlegende Fertigkeiten beruflichen Handelns noch scheint es zu gelingen, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu etablieren. Hier offenbart sich ein fundamentaler Zielkonflikt zwischen den Wünschen der Studierenden und den Intentionen der Hochschulen. *Studierende* haben jahrelang kaum Kontakt zu Schüler:innen, Schulen und Unterricht, wofür sie letztlich ausgebildet werden wollen. Es ist deshalb nachvollziehbar, dass viele Studierende sich nach Einblicken in das Berufsfeld sehnen; sie wollen zumindest versuchsweise tätig werden, selbst wenn der Zuwachs an Kompetenz im beruflichen Handeln bescheiden bleiben sollte, und nicht zuletzt möchten sie sich vergewissern, dass sie mit ihrer Berufswahl nicht falsch liegen. Es liegt auf der Hand, dass alles, was sie dieser Erfahrungen zu berauben droht, als Störung gesehen wird und Frustration erzeugt. Demgegenüber wird seitens der *Hochschulen* auf eine distanzierende Haltung gedrängt, was die Schulen als Testgelände für theoretische Konzepte und die Schüler:innen und Lehrpersonen als Studienobjekte erscheinen lässt; die Studierenden sollen sich nicht an unreflektierten Bewältigungsstrategien orientieren, um den Aufbau eines wissenschaftlichen Habitus nicht mit Alltagstheorien zu kontaminieren. Hedtke (2007, 16) geht angesichts der von den Hochschulen abgekoppelten Eigendynamik des Berufsfeldes sogar so weit anzuregen, Studierende von der realen Praxis möglichst lange fernzuhalten, mit dem Argument, die Übernahme kollektiv geteilten, aber

meist impliziten praktischen Wissens des Berufsfelds werde zwangsläufig eintreten: „Je später diese unvermeidlichen Prozesse in der Lehrerausbildung einsetzen, umso besser.“

Selbstverständlich sind Optimierungen bei Praktika und Praxissemester möglich und wünschbar, etwa die Deregulierung engmaschiger Vorgaben, auf die nicht wenige Studierende mit Erschöpfung reagieren, oder die Verschlankung der überambitionierten Ziele; dies allein löst aber den immanenten Zielkonflikt nicht; dazu dürfte eine tiefgreifende konzeptionelle Richtungsänderung nötig sein, wie sie in den folgenden Abschnitten andiskutiert wird.

3 Praxisbasierte Lehrer:innenbildung

3.1 Ein Seitenblick auf den Practice Turn in den USA

Ein folgenreicher Perspektivenwechsel zu einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung lässt sich mit einem Blick in Richtung USA beispielhaft beobachten. Der jüngste „Practice Turn“ grenzt sich ab gegenüber früheren Bestrebungen nach mehr Praxisnähe (Forzani 2014) und wurde ausgelöst durch alarmistische Zustandsbeschreibungen des amerikanischen Bildungswesens (z. B. „A Nation at Risk“, Gardner u. a. 1983) sowie stark rezipierte Analysen des Bildungssystems (z. B. „A Place Called School“, Goodlad 1984). Unmittelbare Wirkung zeigte der erste Holmes Report („Tomorrow’s Teachers“, The Holmes Group 1986), eine Streitschrift von Bildungsfachleuten und Rektor:innen führender Universitäten, die mehr Berufsrelevanz akademischen Wissens und vor allem eine intensive Kooperation der Universitäten mit den Schulen forderte und die mächtige Bewegung der „Professional Development Schools“ (PDS) initiierte (Darling-Hammond 1994; NCATE 2001; Zeichner 2009). Programm der PDS ist es, Lehrer:innenbildung als gemeinsame Unternehmung von Universitäten und Schulen zu verstehen: „Es ist das Ziel, Theorie und Praxis in jeder Komponente zukünftiger Lehrer:innenbildung zu verbinden“ (Goodlad 1990, 300; Übers. U. F.). Konzeption und Erfolg der PDSs haben weltweit inspirierende Wirkung auf Schule-Hochschule-Partnerschaften gehabt (z. B. in der Schweiz: Fraefel & Haunberger 2012; in den Niederlanden: van Velzen 2012; in Australien: Jones u. a. 2016).

Der Practice Turn in der Lehrer:innenbildung wurde in der Folge theoretisch, konzeptionell und empirisch zunehmend untermauert (Ball & Cohen 1999; Lampert 2010; Zeichner 2010) und hat unter der Bezeichnung „Practice-Based Teacher Education“ (Zeichner 2012) erhebliche Resonanz erfahren. Lehrpersonen sollten diesem Ansatz zufolge befähigt werden, in und von der Praxis relevantes Professionswissen zu erlernen (Ball & Cohen 1999).

„Die Ausbildung von Lehrpersonen [...] muss vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Um erfolgreiche Lehrpersonen für die Schule des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, muss sich die Lehrer:innenbildung von einer Norm wegbewegen, die den Schwerpunkt auf akademische Vorbereitung und Seminarveranstaltungen legt, die nur lose mit schulischen Erfahrungen verbunden sind. Vielmehr muss sie zu Programmen übergehen, die vollständig in der Praxis verankert und mit akademischen Inhalten und Veranstaltungen verwoben sind“ (NCATE 2010, ii; Übers. U. F.).

Aus dieser Perspektive erwachsen Vorschläge, Programme der Lehrer:innenbildung nicht einzig auf Basis akademischer Disziplinen zu konzipieren; so regte z. B. Kennedy (2016) als Strukturierungsprinzip fünf persistente Herausforderungen an, die sich den Lehrpersonen stellen: Lerngegenstände darlegen, Schüler:innen beteiligen, Denken der Schüler:innen offenlegen, mit Schüler:innenverhalten umgehen, persönliche Bedürfnisse berücksichtigen.

Als treibender Faktor der praxisbasierten Lehrer:innenbildung erweist sich insbesondere die Anforderung an Lehrpersonen, sich bestmöglich für das Schüler:innenlernen zu engagieren. Die Wirksamkeit des beruflichen Handelns bezüglich der Schüler:innenfortschritte ist in den USA schon immer eine omnipräsente Erwartung gewesen (z. B. Hunter 1976; Strike & Soltis 2009; The Holmes Group 1995; Tyler 1949); akzentuiert wurde dies noch vor dem Hintergrund flächendeckender Lernstandserhebungen sowie des Einbindens der Lehrpersonen, der Schulen und der Lehrer:innenbildung in die Mitverantwortung für die „Outcomes“ (Cochran-Smith 2003; Paufler & Amrein-Beardsley 2016; Verger u. a. 2019). Der engagierte Einsatz für das Lernen der Schüler:innen wird als eine *Grundanforderung* gesehen; in der Folge wird auch die Lehrer:innenbildung in die Pflicht genommen, die die zukünftigen Lehrpersonen befähigen soll, sich dieser zentralen Aufgabe sowie weiteren sekundären Herausforderungen erfolgreich zu stellen (z. B. Goodlad 1994, 219).

3.2 Potenziale praxisbasierter Lehrer:innenbildung im deutschen Sprachraum

Angeichts der manifesten Probleme mit Praxisformaten im Lehramtsstudium ist es nicht abwegig, Ausbildungsansätze wie jenen der praxisbasierten Lehrer:innenbildung auch im deutschen Sprachraum in Erwägung zu ziehen. Mit einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung werden die vorherrschenden Modelle der Lehrer:innenbildung gegen den Strich gebürstet, indem der Ausgangspunkt nun die erwünschten Resultate sind, also das Meistern der tatsächlichen Anforderungen an Lehrpersonen. Solche bedeutsamen beruflichen Herausforderungen, die potenziell ausbildungsleitend sein können, sind verschiedentlich erhoben und analysiert worden (z. B. Blömeke 2006; Oser 1997) und haben auch in den Kompetenzmodellen der Lehrer:innenbildung ihren Niederschlag gefunden.

Wenn die Handlungsfelder des Berufs die Agenda der Lehrer:innenbildung mitbestimmen, werden tief verankerte Konventionen in Frage gestellt. Aus Sicht einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung wären die akademischen Disziplinen dann konsequenterweise weniger als ordnendes Prinzip des Wissenserwerbs denn als Ressourcen zu verstehen, die bei Bedarf abgerufen werden können. Theoretisches Wissen würde weniger auf Vorrat erworben, sondern aus der Notwendigkeit pädagogischer Situationen und Herausforderungen befragt und könnte gerade dadurch seine Bedeutsamkeit und Praxisrelevanz erlangen.

In Europa wird dieser Gedanke vermehrt aufgenommen und vereinzelt in die Praxis umgesetzt, so von Hochschulen in den Niederlanden (Janssen u. a. 2015), in Norwegen (Jenset u. a. 2017) und in der Schweiz (Fraefel u. a. 2017a). Als Vorläufer einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung kann Hans Aeblis Ansatz der *Grundformen des Lehrens* (1961, 1983) gelten, mit dem er den Anliegen der Praxis einen ebenbürtigen Platz neben akademischen Programmen der Lehrer:innenbildung einräumte; er brachte sowohl das theoretische Verständnis über Lehren und Lernen als auch die didaktischen Schritte zu kompetentem Handeln in eine für Studierende lernbare Form und setzte damit die theoretischen und praktischen Aspekte konkreter beruflicher Herausforderungen miteinander in sinnstiftende Beziehung. Ansonsten kann im deutschsprachigen Raum jedoch noch nicht von einem eigentlichen Momentum in Richtung einer derartigen praxisbasierten Lehrer:innenbildung gesprochen werden. Programme und Verfahren, die das Bewältigen beruflicher Herausforderungen nicht nur als Ziel anerkennen, sondern auch zum Leitprinzip der Ausbildung erheben, werden erst vereinzelt diskutiert und punktuell erprobt (z. B. Broß 2022; Fraefel & Scheidig 2018; Kreis u. a. 2020).

3.3 Überfälliges Fokussieren der Bildungswirkungen

Im angelsächsischen Raum ist oft der *Wirkungsimperativ* jener Impuls, der praxisorientierte Konzepte der Lehrer:innenbildung vorantreibt. Während sich ein breites und vor allem explizites Einverständnis feststellen lässt, dass Universitäten, Schulen und Lehrpersonen *Bildungswirkungen* zu erzielen haben, wird die Wirkungsfrage in deutschsprachigen Diskursen eher in abstrakte, hoch hypothetische Kausalmechanismen ausgelagert, ausgehend von einer wie auch immer gearteten Qualität der Lehrer:innenbildung über Kompetenzen der Lehrpersonen und Qualität des Unterrichts bis zu erhofften Bildungswirkungen bei Schüler:innen, immer relativiert durch Ungewissheiten der Nutzung der jeweiligen Bildungsangebote (Scholl & Plöger 2020; Terhart 2012). Aussagen wie jene von Cramer, der „als primäres Ziel der Lehrerbildung [...] eine möglichst positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ nennt, „die sich in hohem Maß an Schülerlernen manifestiert“ (2012, 12), bleiben im Kosmos der Lehrer:innenbildung

Singularitäten. Es scheint sich zur Zielfrage in den letzten Jahren ein stillschweigender Konsens etabliert zu haben: Die angehenden Lehrpersonen werden im Lauf des Studiums systematisch *mit kognitiven Kompetenzen ausgestattet*, die hoffentlich später eine erfolgreiche Berufsausübung wahrscheinlicher machen. Das Ziel der Lehrer:innenbildung wäre dann schlicht die Summe der im Studium zu erreichenden Kompetenzziele; mittlerweile liefern die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) top down die Zielvorgaben für das, was in der Lehrer:innenbildung erreicht werden soll (Terhart 2014, 307).

Kausale Effekte von Kompetenz über eine Wirkungskette bis zu den Schüler:innenfortschritten zu erwarten, ist theoretisch und praktisch unhaltbar, und so bleibt die Frage unbeantwortet, wie die Lehrpersonen ihre Kompetenzen, so sie denn erworben sind, im Beruf tatsächlich wirksam werden lassen, d. h., *wie aus Kompetenz Performanz wird* (vgl. Blömeke u. a. 2015). Es ist in der Tat irritierend, dass die Mitverantwortung der angehenden Lehrpersonen für konkrete Bildungswirkungen, also ihr unabdingbares Engagement für Fortschritte und Wohlergehen der Schüler:innen, in Diskursen der Lehrer:innenbildung ausgeklammert bleibt, wo es doch gerade diese berufsethische Dimension der Verpflichtung gegenüber Schüler:innen und der Gesellschaft ist, die einen Kern der Berufsidentität ausmacht (Herzog & Makarova 2014; Smith 2013; Strike & Soltis 2009; Tenorth 2006). Es ist diese Schnittstelle von Kompetenz zu Performanz, vom erworbenen Potenzial zum wirkungsmächtigen beruflichen Handeln, die neue Perspektiven des Erlernens von professioneller Handlungsfähigkeit eröffnet, wenn sie von der universitären Lehrer:innenbildung als bedeutsam anerkannt und fokussiert wird. Davon ist im folgenden Abschnitt die Rede.

4 Der Fokus auf Praktiken

Die praxisbasierte Perspektive löste in der amerikanischen Lehrer:innenbildung eine erhebliche Dynamik aus. Insbesondere die fachdidaktische Forschung entwickelte hochschuldidaktische Innovationen mit der Frage, wie Studierende unter Hochschulbedingungen professionelles Handeln für spezifische Unterrichtssituationen lernen können. Im Zuge des Rufs nach praxisbasierter Lehrer:innenbildung wurde zunehmend die Auffassung vertreten, dass wirkungsvollere Verfahren fachdidaktischen Lernens gefunden und erprobt werden müssten, da die üblichen Strategien – einerseits die Vermittlung didaktischer Konzepte in Hochschulveranstaltungen, andererseits der Erwerb unterrichtlicher Routinen in der Praxis – eine unzureichende Wirkung auf das erwünschte Handeln im schulischen Alltag zeigten. Deshalb konzeptualisierten mehrere Forschungsgruppen Ansätze berufspraktischen Lernens, in denen die Studierenden fachdidaktisch angemessenes Handeln erproben, diskutieren, tiefer verstehen und verbessern können (*The*

Work of Teaching, Ball & Forzani 2009; *Ambitious Mathematics Teaching*, Lampert u. a. 2010; *Ambitious Science Teaching*, Windschitl u. a. 2011, 2018). Überdies wurden auch generische Ansätze berufspraktischen Lernens im Hochschulkontext zur Diskussion gestellt (*Core Practices*, Grossman, Hammerness u. a. 2009; *High-Leverage Practices*, Ball & Forzani 2011).

Den Ansätzen ist gemein, dass sie Veranstaltungen und Lernsettings um konkrete, unterrichtlich bedeutsame und wiederkehrende Problemstellungen³ gruppieren und von Fragen wie z. B. den folgenden ausgehen: Wie erkläre ich das/wie leite ich das an? Wie moderiere ich ein Fachgespräch in Physik? Mit welchen herausfordernden Problemen soll ich die Schüler:innen konfrontieren? Wie reagiere ich auf fachlich fehlerhafte Schüler:innenantworten? So steht weniger die Logik des Vermittelns fachdidaktischer Konzepte und Prinzipien im Vordergrund als vielmehr die Logik des gemeinsamen Problemlösens bezüglich relevanter Handlungssituationen des Fachunterrichts.

4.1 Core Practices

Mittlerweile hat sich für solche Ansätze der Sammelbegriff *Core Practices* (Kernpraktiken) etabliert und findet weltweit zunehmende Resonanz (Grossman & Fraefel 2024). Es dürfte sich um einen der für die Lehrer:innenbildung interessantesten Ansätze der letzten Jahre handeln, insbesondere weil er in Aussicht stellt, auf persistente Probleme beim Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit zu antworten. Unter *Core Practices* werden *erlernbare Unterrichtskomponenten* verstanden, die zu flexiblem und professionellem Handeln in herausfordernden Berufssituationen befähigen. Aufgebaute und flexibilisierte *Core Practices* zeichnen sich durch Erfahrungs- und Wissenssättigung aus und ermöglichen es Lehrpersonen, auch in komplexen Situationen adaptiv, professionell und lernfördernd zu handeln. Das Konstrukt wurde nicht primär theoriebasiert konzeptualisiert, sondern lediglich ex post in einen praxistheoretischen Kontext gestellt, insbesondere von Windschitl (2016), bezugnehmend auf Bourdieu (1977), Reckwitz (2002) sowie Feldman und Pentland (2003). Das Konzept hat aufgrund zahlreicher Forschungs- und Entwicklungsinitiativen zunehmend Gestalt angenommen und lässt sich am besten anhand einer Reihe von Merkmalen charakterisieren (vgl. Fraefel 2022; Grossman, Hammerness u. a. 2009):

³ Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fachdidaktiken solche Herausforderungen des beruflichen Handelns im Blick haben, diese thematisieren und Handlungsoptionen anbieten. Die genannten Ansätze gehen jedoch darüber hinaus und nehmen eine grundlegende Akzentverschiebung vor, indem sie (1) hochschuldidaktische Konzepte elaborieren, in denen die Studierenden angemessene Handlungsoptionen auch praktisch erlernen können, und indem sie (2) die Curricula und Veranstaltungen so strukturieren und umgestalten, dass sie von wiederkehrenden und für die Lernfortschritte der Schüler:innen bedeutsamen Problemstellungen ausgehen.

- Core Practices können als situativ einsetzbarer Cluster von Aktivitäten der Lehrperson verstanden werden, um gewisse klar umrissene berufliche Aufgaben erfolgreich zu erfüllen.
- Core Practices adressieren für Lehrpersonen wichtige und wiederkehrende, vornehmlich unterrichtliche Prozesse und rücken das professionelle und adaptive Handeln in den Fokus.
- Core Practices sind für Studierende lern- und trainierbar und können im Prozess des Aufbaus analysiert, verstanden und verinnerlicht werden.
- Core Practices sind, bildlich gesprochen, auf einer mittleren Flughöhe zu verorten und grenzen sich sowohl von weitgespannten theoretischen Konzeptionen als auch von unterkomplexen und kleinschrittigen Routinen ab.
- Core Practices sind bedeutsam für erfolgreichen Unterricht und damit auch für die Lernfortschritte der Schüler:innen.

Diese Merkmale können in einer ersten Annäherung die Struktur und Funktion von Core Practices rahmen, beantworten aber nicht die Frage, *was genau als Core Practice zu gelten hat* (Grossman & Pupik Dean 2019). Anfänglich wurde eine Reihe konkreter Core Practices tentativ genannt und beschrieben, etwa das Führen von Klassengesprächen, das Verstehen von Schüler:innenüberlegungen, das Stellen anregender Probleme usw.; in der Folge sind auch die Kriterien für die Eingrenzung und Beschreibung von Core Practices zunehmend geklärt worden (Grossman, Hammerness u. a. 2009).

In dieser Lesart können Core Practices sich aus dem Bestand an fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen über bedeutsame „State-of-the-Art-Praktiken“ des Unterrichts formen, aber gleichermaßen in pragmatischer Perspektive auch aus den zentralen herausfordernden Schul- und Unterrichtssituationen für Berufseinsteigende. Der Anspruch der Lern- und Trainierbarkeit (siehe nachfolgend die Ausführungen zum zyklischen Aufbau von Core-Practices) grenzt die Granularität von Core Practices ein; demzufolge kann es sich weder um großflächige Zielbereiche (z. B. kognitiv aktivierendes Unterrichten) noch um unterkomplexe und rezepthafte Routinen handeln. Hinzu kommt, dass Core Practices einem kollaborativen und individuellen Gestaltungsprozess unterworfen sind, was auf den soziokulturalistischen Hintergrund des Ansatzes verweist. In der Summe wird deutlich, dass das Konzept der Core Practices einen dynamischen Charakter hat, einerseits bezogen auf die individuelle Ausformung und andererseits bezogen auf den situativen Einsatz, der angesichts der Offenheit von pädagogischen Situationen Adaptivität erfordert, um bestmögliche Bildungswirkungen zu erzielen (Grosser-Clarkson & Neel 2020; Kavanagh u. a. 2019).

4.2 Der zyklische Aufbau von Core Practices

Von besonderem Interesse ist, welchen Beitrag zu praxisbezogenen Lerngelegenheiten an der Hochschule (Gröschner & de Zordo 2020) das Konzept der Core

Practices leisten kann und welche neuen hochschuldidaktischen Optionen auf dieser Grundlage entwickelt und erprobt worden sind. Zuerst müsste das eher distanzierte Verhältnis akademischer Lehrer:innenbildung zu Übungsformen beruflichen Handelns hinterfragt werden. Während die Trainingsform des Micro-teaching (Cooper & Allen 1970; Klinzing 2002) auf Verhaltensänderungen bei spezifischen Handlungsmustern zielt und Formen mit Videografie vielfach die Noticing- und Analysekompetenzen fördern (z. B. Santagata u. a. 2021), nehmen die Trainingsformen von Core Practices diskursive und erprobende Annäherungen an komplexe professionelle Praxis aus mehreren Perspektiven in den Blick und verstehen sich als Ort, wo sich Theorie und Praxis in produktiver und pragmatischer Art und Weise begegnen und in flexible, internalisierte Handlungsheuristiken überführt werden. Basierend auf Grossman, Compton u. a. (2009) stellten McDonald u. a. (2013) dazu ein zyklisches Verfahren vor, das sich insbesondere für kollaboratives Arbeiten in universitären Seminarveranstaltungen der Fachdidaktiken oder Bildungswissenschaften sowie in praxisbegleitenden Formaten als geeignet erweist:

- Zuerst erfolgt die Verständigung auf eine Core Practice, die als bedeutsam verstanden wird. Sie wird in einer elaborierten Form vorgestellt (Representation), meist mittels Modellieren durch die Fachperson mit Studierenden in der Rolle der Schüler:innen oder aber mit Videos von Expert:innenlehrpersonen.
- Damit verwoben ist eine analytische Auseinandersetzung mit der Core Practice (Decomposition). Alle Beteiligten können jederzeit unterbrechen, um Rückfragen zu stellen, auf einen bestimmten Punkt aufmerksam zu machen, nach Gründen des Vorgehens zu fragen, das Vorgehen kritisch zu kommentieren und zu diskutieren, Alternativen ins Spiel zu bringen etc.
- Dann bereiten die Studierenden in Kleingruppen und mit Unterstützung der Fachperson eine eigene Umsetzung der Core Practice anhand einer gegebenen Unterrichtssituation vor (Approximation), die sie anschließend in einem geschützten Rahmen mit Peers in der Rolle der Schüler:innen erproben können und Feedbacks erhalten. Diese Trainingsphase kann für spätere Analysen auf Video aufgezeichnet werden. Wenn es die Umstände erlauben, können die Studierenden diese Sequenz anschließend in einer realen Klasse oder mit einer Schüler:innengruppe umsetzen und erneut Feedbacks einholen (Kazemi u. a. 2016; Windschitl 2016; Vertiefungen und Varianten bei Grossman 2018).

Das wiederholte Durchlaufen dieses Zyklus erlaubt es den Studierenden, die Facetten einer Core Practice auszuloten und sie zunehmend zu verinnerlichen; so können sie nach und nach ein tieferes Verständnis und verlässlichere Intuitionen entwickeln, die – in Verbindung mit analytischem Denken (Iannello u. a. 2011, 117) – auch in kontingenten Berufssituationen angemessene Entscheidungen ermöglichen (Harteis & Billett 2013).

4.3 Zwei Beispiele

Mittlerweile liegen insbesondere aus den Fachdidaktiken Beschreibungen vor, wie Core Practices unter Hochschulbedingungen fokussiert und erlernt werden können; manche halten sich eng an das von McDonald u. a. (2013) vorgeschlagene zyklische Verfahren, während andere das hochschuldidaktische Setting variieren, erproben und erforschen.

In den meisten Fällen befassen sich die Studierenden mit einer vorstrukturierten Unterrichtssituation („instructional activity“, Janssen u. a. 2015); dieses Setting bildet gewissermaßen das Substrat, auf dem verschiedene Core Practices eingesetzt und geübt werden können.

Bei Nückles und Kleinknecht (2024) erhalten die Studierenden die Aufgabe, die Schüler:innen in das Reciprocal Teaching einzuführen. Dies ist das gegebene Setting, im Rahmen dessen die Studierenden *mehrere Core Practices* einsetzen, in diesem Fall: *ein Verfahren erklären; Schritt für Schritt modellieren; Schüler:innen beim Durchführen eines Verfahrens unterstützen*. Die Core Practice (z. B. *ein Verfahren erklären*) kann dann je nach Bedarf in unterschiedlichsten Unterrichtssituationen eingesetzt werden. Um ein tieferes Verständnis der Core Practice zu erlangen und dessen flüssige und adaptive Anwendung zu üben, beschränkt sich das Training aber auf dieses eine Setting des Reciprocal Teaching.

Windschitl (2016) nennt für den Naturwissenschaftsunterricht vier übergeordnete Gruppen von Core Practices: (1) *die Beschäftigung mit „Big Ideas“ planen*; (2) *Ideen und Erfahrungen der Schüler:innen sichtbar machen*; (3) *laufend die Entwicklung der Schüler:innenüberlegungen unterstützen*; (4) *zu faktengestützten Erklärungen drängen*. Zur dritten Core Practices-Gruppe (*Entwicklung der Schüler:innenüberlegungen unterstützen*) gehört auch eine sorgfältige Gesprächsführung mit Schüler:innen, was kaum in Rollenspielen trainiert werden kann. Deshalb schlägt Windschitl für die Approximationsphase eine Variante in einer Schulklasse vor. Während die Schüler:innengruppen sich mit einem naturwissenschaftlichen Phänomen befassen, rotieren die Studierenden einzeln in der Klasse, verweilen je ein paar Minuten bei einer Gruppe und üben zuzuhören und unterstützend zu intervenieren, ohne die kollaborativen Denkprozesse zu unterbrechen. Sie verfügen über ein vorbereitetes Repertoire an „Moves“ (Sprech- oder Handlungsimpulsen) der folgenden Art: „Worüber redet ihr gerade?“, „Was hat dich auf diesen Gedanken gebracht?“, „Bist du einverstanden mit dem, was sie gesagt hat?“, „Möchtest du noch etwas anfügen?“, „Könntest du das in anderen Worten sagen?“, „Mir gefällt deine Überlegung. Wärest du bereit, sie nachher mit der ganzen Klasse zu teilen?“ Die Studierenden trainieren den bewussten Einsatz von Moves anstelle von spontanen und oft misslingenden Improvisationen und achten dabei auch auf Körpersprache, Augenkontakt und Anzeichen des Missbehagens. Im Anschluss tauschen sie sich mit der Fachperson und unter Peers über

die Erfahrungen aus und halten fest, wie sie ihre Gesprächsführung verbessern können.

In jüngerer Zeit sind Vorgehensweisen und deren Elemente weiter beschrieben und erforscht worden, z. B. die Verknüpfung von Projektunterricht, „Cycle of Enactment“ und Nutzung von Videos (Bottoms u. a. 2015), Settings zum Üben von Core Practices (Kazemi u. a. 2016), Differenzierungen zu „Representations“ und „Approximations“ (Grossman 2018), Kurskonzept zu Core Practices der Klassenführung (Yilmaz & Kleickmann 2018), Verwenden von „Timeouts“ beim Üben von Core Practices (Wæge & Fauskanger 2021), differenziertes Unterstützen von mathematischem Denken (Bobis 2024), Trainieren von Gesprächen mittels Videos (Gröschner u. a. 2024). Erste Reviews ordnen die bisherigen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten und verweisen auf zukünftige Forschungsfelder und Entwicklungslinien (Fraefel & Grossman 2024; Grosser-Clarkson & Neel 2020; Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya 2021).

4.4 Potenzial des Core-Practices-Ansatzes für die universitäre Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der Core Practices bietet hochschuldidaktische Optionen an, deren Nutzen und Praktikabilität zu prüfen sich lohnen dürfte. Auf einige drängende Fragen zur Professionalisierung von Studierenden in berufspraktischen Bereichen können sich neue Perspektiven eröffnen.

- *Erwartungen sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Sicht:* Für Formate, wie sie im Umfeld der Core Practices vorgestellt werden, ist es Programm, sowohl die theoretischen Perspektiven auf professionelles Handeln als auch die berufspraktischen Bedürfnisse und Herausforderungen aufzugreifen. Das Drängen Studierender und weiterer Akteure der Lehrer:innenbildung nach der sogenannten Praxis muss nicht nur kritisch gesehen werden, sondern birgt auch Motivation für die Weiterentwicklung beruflichen Handelns, wenn dafür an der Hochschule Raum geboten wird. Für das Fachpersonal der Hochschule ergibt sich somit die Chance, domänenspezifische und generische Qualitätsstandards direkt in den Aufbauprozess professioneller Praktiken einzuspeisen.
- *Plausibilisierung durch den Fokus auf unterstützende Wirkungen:* Quer durch alle Projekte und Entwicklungen zu Core Practices lässt sich als roter Faden erkennen, dass nicht lediglich die alltäglichen Bewältigungsstrategien fokussiert werden, sondern Wege, wie Schüler:innenfortschritte zu ermöglichen sind. Die Frage, mit welchen Core Practices produktive Diskurse und Lernprozesse im Klassenzimmer unterstützt werden können, ist die eigentliche treibende Kraft zur Verbesserung von Praktiken. Dadurch erlangt die gemeinsame Arbeit aller Akteure an unterstützenden Core Practices Sinnhaftigkeit, während Studierende die bloße Vermittlung akademischer Wissensbestände eher als normativ wahrnehmen, so gut sie auch theoretisch und empirisch gestützt sein

mögen. Die Orientierung an potenziell günstigen Wirkungen kompetenten Handelns ist unmittelbar einleuchtend und kann akademischem Wissen eine für Studierende nachvollziehbare Wertigkeit und Plausibilität verleihen.

- *Hochschuldidaktisch innovative Trainingsformen*: Hybride Formen von Seminarveranstaltungen mit zyklischen und diskursiven Trainingsformen lassen sich hochschulseitig grundsätzlich realisieren, wenn die Dozierenden Bereitschaft zeigen, von praktischen Herausforderungen auszugehen und an Anreicherungsprozessen studentischer Core Practices teilzuhaben. So lässt sich ein pragmatisches und entspanntes Dialogisieren von theoretischen Wissensbeständen und praktischen Erfahrungen exemplarisch modellieren und positiv konnotieren, um den Boden zur selbstständigen Weiterentwicklung der eigenen Praktiken in Praktika, im Vorbereitungsdienst und in der Berufstätigkeit zu bereiten (Fraefel 2020b).
- *Arbeitsformen im Umfeld von Praktika, Praxissemestern und Vorbereitungsdienst*: Während in Hochschulveranstaltungen die für den zyklischen Aufbau von Core Practices unerlässlichen Handlungssituationen meist nur mit Simulationen und Übungsformen unter Studierenden zu realisieren sind, eröffnen sich bei Praktika, Praxissemestern und Vorbereitungsdienst weitere Möglichkeiten, indem Core Practices vorzugsweise zeitnah umgesetzt und optimiert werden können. In *Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen* zur Praxis können exemplarisch reale Problemlagen und Bedarfe aufgegriffen und in der Praxis Lösungsansätze erprobt werden. In den Praktika bilden *Mikroteams*, bestehend aus Mentor:in und den betreuten Studierenden, das wohl fruchtbarste Setting, um an individuellen Entwicklungsbedarf anzuknüpfen und spezifische Core Practices zu fokussieren, idealerweise indem das Mikroteam unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten gemeinsam plant, durchführt, verantwortet und daraus nächste Schritte ableitet (Fraefel u. a. 2017b). Die Hürden der Transition zu einem kooperativen Modell des Mentorings sind angesichts der prägenden Traditionen nicht zu unterschätzen (Fraefel 2018; Guise u. a. 2017).

5 Fazit

Ausgangspunkt war die Frage, ob die Hochschulen auch in der durchschnittlich fünf Jahre dauernden ersten Phase (Terhart 2019) einen Beitrag zu professioneller Handlungsfähigkeit angehender Lehrpersonen leisten können, ohne lediglich auf die nachfolgenden Phasen und Learning on the Job zu verweisen. Es scheint eine durchaus legitime Erwartung zu sein, dass die Akteure der Lehrer:innenbildung alles unternehmen, damit Berufseinsteigende keine Defizite bei den Praktiken professionellen Unterrichtens aufweisen; andernfalls sind letztlich die Schüler:innen – und mittelbar die Schulen und Erziehungsberechtigten – die Leidtragenden des

„Learning Loss“, der seine Ursache in mangelnder Handlungskompetenz der Lehrperson hat. Dass die Praktika in den gegenwärtigen Formaten nur ungenügend zur Handlungsfähigkeit beitragen können, offenbart sich bei einer Durchsicht der empirischen Befunde der letzten Jahre; ein Hauptgrund dürfte in den allzu unterschiedlichen Erwartungen von Hochschulen, Schulen und Studierenden liegen. Als Alternativen, so wurde gezeigt, bieten sich Konzepte an, die bei diesem wahrgenommenen Defizit mangelnder Sicherheit bei anspruchsvollen Praktiken des Unterrichtens ansetzen. Mit dem Ansatz anspruchsvoller und unverzichtbarer Core Practices und den damit verbundenen Verfahren zu deren Aufbau eröffnet sich eine Perspektive für hochschulbasiertes Lernen des praktischen Handelns. Falls eine Umsetzung ins Auge gefasst wird, sind mehrere Implikationen zu bedenken.

- Für Hochschulen, die sich das Anliegen berufspraktischer Befähigung unter Wahrung wissenschaftlicher Ansprüche zu eigen machen wollen, dürften konzeptionelle Innovationen bei Hochschulveranstaltungen vor allem dann erfolgversprechend sein, wenn sie *Lernräume mit hybridem Charakter* eröffnen. Diese wären so gestaltet, dass Studierende und Hochschullehrende gemeinsam, pragmatisch und unter Zulassen unterschiedlicher Positionen nach zielführenden Lösungen für unterrichtliche Herausforderungen suchen. Typisch für solche Veranstaltungen dürfte eine diskursive und ergebnisoffene Arbeitsweise sein, die jedwede Beiträge aus Praxis- oder Theorieperspektive respektiert, aber auch radikal ihren Beitrag zu professionellen Handlungsstrategien sowie deren Umsetzbarkeit prüft.
- Das Ziel anspruchsvoller, flexibler und fördernder Praktiken schließt konsequenterweise zwei problematische Modi aus: Einerseits sind *nicht bloß Bewältigungsstrategien* und „What-Works-Muster“ einzuüben, die weder den komplexen und fluiden Realbedingungen gerecht werden noch auf einem tieferen fachlichen und prozeduralen Verständnis gründen. Andererseits bedeutet es auch einen *Abschied vom Wissensanwendungsparadigma* (Korthagen & Kessels 1999), da bekanntlich wissenschaftliches Wissen nie als kohärenter Korpus vorliegt, sondern immer ein Konglomerat vorläufiger und sich oft widersprechender Deutungsversuche von Wirklichkeit ist und deshalb weder normativ noch transmissiv auf reale Situationen angewendet werden kann.
- Überdies sind die *Arbeitsformen* weiterzuentwickeln. Nachhaltiges Lernen kann nicht allein auf Wissen und Einsicht beruhen; deshalb sind für tiefgehende Lernprozesse wiederholte Auseinandersetzungen und auch Üben nötig, damit Neues verinnerlicht und flexibilisiert sowie in variierenden Situationen habituell anwendbar wird. Hochschuldidaktisch liefern die „Learning Cycles“ von McDonald u. a. (2013) eine solide Basis; zudem können Erfahrungen mit dem Microteaching, mit der Nutzung von digitalen Möglichkeiten (Schneider & Petko 2022) und mit dem problembasierten Lernen (Schmidt u. a. 2011) für den Aufbau von Core Practices nutzbar gemacht werden.

- Schließlich sind zweifellos *Interesse und Bereitschaft der Hochschullehrenden* nötige Voraussetzungen, um einen Ansatz wie jenen der Core Practices in der Lehrer:innenbildung wirksam werden zu lassen. Wer diesen Ansatz aufgreifen möchte, wird mit Vorteil eine undogmatische Haltung einnehmen und offen für diskursive und nichtdirektive Arbeitsformen sein, um zusammen mit den Studierenden deren Fortschritte in angemessenem beruflichem Handeln zu unterstützen.

Nicht zu unterschätzen sind – wie bei allen Neuerungen – die institutionellen Hürden wie etwa Stundenplanfragen, anstellungsrechtliche Angelegenheiten, Kompetenzüberprüfungen etc. Deshalb sind jene, die den skizzierten Weg erkunden wollen, gut beraten, im Rahmen bestehender Strukturen Initiative zu entwickeln, mit dem Ansatz zu experimentieren, Erfahrungen zu sammeln und diese dann zur Diskussion zu stellen.

Literatur

- Aebli, H. (1961): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. 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 (Eds.): *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–32.
- Ball, D.L. & Forzani, F.M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 60 (5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Ball, D.L. & Forzani, F.M. (2011): Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice. In: *American Educator* 35 (2), 17–38.
- Baumgart, F. (2010): Zwischen Standespolitik und Professionalisierung: Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung. In: U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, 177–194. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91922-5_10
- Biesta, G. (2015): How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? In: R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.): *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. New York, NY: Wiley, 1–22. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Blömeke, S. (2006): Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 393–416.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Meilensteine der Lehrkräftebildung: Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin: BMBF.
- Bobis, J. (2024): Core Practices That Support Learning to Teach Mathematics through a Challenging Problem-Solving Approach. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Böhnert, A., Klingebiel, F., Mähler, M., Hänze, M. & Kuhn, H.P. (2023): Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich. In: A. Böhnert, K. Grözl, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. Münster: Waxmann, 51–90. <https://doi.org/10.31244/9783830995784>
- Bottoms, S.I., Ciechanowski, K.M. & Hartman, B. (2015): Learning to Teach Elementary Science through Iterative Cycles of Enactment in Culturally and Linguistically Diverse Contexts. In: *Journal of Science Teacher Education* 26 (8), 715–742. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9447-6>
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38–55.
- Broß, I. (2022): Förderung des Erwerbs von Core Practices: Vergleich verschiedener Lehr-Lernansätze und deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020): Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58–73.
- Cochran-Smith, M. (2003): The Unforgiving Complexity of Teaching: Avoiding Simplicity in the Age of Accountability. In: *Journal of Teacher Education* 54 (1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0022487102238653>
- Cooper, J.M. & Allen, D.W. (1970): *Microteaching: History and Present Status*. Washington, DC: Eric.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L. (1994): *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York, NY: Teachers College Press.
- Feldman, M.S. & Pentland, B.T. (2003): Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. In: *Administrative Science Quarterly* 48 (1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018): Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 152–167.
- Forzani, F.M. (2014): Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning from the Past. In: *Journal of Teacher Education* 65 (4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, U. (2018): Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 41–66.
- Fraefel, U. (2020a): Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien? In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, 107–126.
- Fraefel, U. (2020b): Praktiken professioneller Lehrpersonen: Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Bern: hep.
- Fraefel, U. (2022): Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In: *Journal für Lehrer*innenbildung* 22 (3), 16–29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>

- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017a): 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*. Münster: Waxmann, 57–75.
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017b): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 30–49.
- Fraefel, U. & Grossman, P. (2024): Future Directions for the Field. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012): Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), 185–199. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9689>
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 344–364. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9423>
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., Baker, W. O., Campbell, A., Crosby, E. A. et al. (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Goodlad, J. I. (1984): *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1990): *Teachers of Our Nation's Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994): *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2020): Lehrerbildung in der Hochschule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_58-1
- Gröschner, A., Klauf, S. & Calcagni, E. (2024): Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-based Practices in Pre-Service Teacher Education. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grosser-Clarkson, D. & Neel, M. A. (2020): Contrast, Commonality, and a Call for Clarity: A Review of the Use of Core Practices in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 71 (4), 464–476. <https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
- Grossman, P. (Ed.). (2018): *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009): Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. In: *Teachers College Record* 111 (9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P. & Fraefel, U. (Eds.). (2024): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009): Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P. & Pupik Dean, C. G. (2019): Negotiating a Common Language and Shared Understanding about Core Practices: The Case of Discussion. In: *Teaching and Teacher Education* 80, 157–166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Guisse, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. (2017): Continuum of Co-Teaching Implementation: Moving from Traditional Student Teaching to Co-Teaching. In: *Teaching & Teacher Education* 66, 370–382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>

- Harteis, C. & Billett, S. (2013): Intuitive Expertise: Theories and Empirical Evidence. In: *Educational Research Review*, Vol. 9, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.001>
- Hedtke, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. In: F. Kostrzewa (Hrsg.): *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: Lit, 25–89.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., erw. Aufl.). Münster: Waxmann, 83–102.
- Hunter, M. (1976): Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice. In: *Theory into Practice* 15 (2), 162–171. <https://doi.org/10.1080/00405847609542627>
- Iannello, P., Antonietti, A. & Betsch, C. (2011): Intuition in Teaching. In: M. Sinclair (Ed.): *Handbook of Intuition Research*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 168–179. <https://doi.org/10.4337/9780857936370.00024>
- Janssen, F., Grossman, P. & Westbroek, H. (2015): Facilitating Decomposition and Recomposition in Practice-based Teacher Education: The Power of Modularity. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009>
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017): Grounding Teacher Education in Practice around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. In: *Journal of Teacher Education* 69 (2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S. & Redman, C. (2016): Successful University-School Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, 108–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Kavanagh, S. S., Metz, M., Hauser, M., Fogo, B., Taylor, M. W. & Carlson, J. (2019): Practicing Responsiveness: Using Approximations of Teaching to Develop Teachers' Responsiveness to Students' Ideas. In: *Journal of Teacher Education* 71 (1), 94–107. <https://doi.org/10.1177/0022487119841884>
- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A. & Chan Turrou, A. (2016): Getting Inside Rehearsals: Insights from Teacher Educators to Support Work on Complex Practice. In: *Journal of Teacher Education* 67 (1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/0022487115615191>
- Kennedy, M. (2016): Parsing the Practice of Teaching. In: *Journal of Teacher Education* 67 (1), 6–17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2017): Forschend lernen: Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 132–171. <https://doi.org/10.36198/9783838549316>
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 194–214.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–62. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2009): *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. Communiqué vom 28. und 29. April 2009. Berlin: BMBF.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999): Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: *Educational Researcher* 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020): Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9269>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It. How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Lampert, M. (2010): Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? In: *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E. & Franke, M. (2010): Using Designed Instructional Activities to Enable Novices to Manage Ambitious Mathematics Teaching. In: M. K. Stein & L. Kucan (Eds.): *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York, NY: Springer, 129–141. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_9
- Matsumoto-Royo, K. & Ramirez-Montoya, M. S. (2021): Core Practices in Practice-based Teacher Education: A Systematic Literature Review of Its Teaching and Assessment Process. In: *Studies in Educational Evaluation* 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In: *Journal of Teacher Education* 64 (5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (2001): *Standards for Professional Development Schools*. Washington, DC: NCATE.
- NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (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: NCATE.
- Nückles, M. & Kleinknecht, M. (2024): Modeling, Explaining, Enacting and Getting Feedback: How Can the Acquisition of Core Practices in Teacher Education Be Optimally Fostered? In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15 (1), 26–37. <https://doi.org/10.36950/bzl.15.1.1997.10466>
- Paufler, N. A. & Amrein-Beardsley, A. (2016): Preparing Teachers for Educational Renewal within Current Contexts of Accountability: Reflecting upon John Goodlad's Twenty Postulates. In: *Journal of Teacher Education* 67 (4), 251–262. <https://doi.org/10.1177/0022487116660154>
- Reckwitz, A. (2002): Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. In: *European Journal of Social Theory* 5 (2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rothland, M. (2018): Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 482–495. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9439>
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2), 270–287.
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X. & Kaiser, G. (2021): Mathematics Teacher Learning to Notice: A Systematic Review of Studies of Video-based Programs. *ZDM – Mathematics Education* 53 (1), 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I. & Yew, E. H. J. (2011): The Process of Problem-based Learning: What Works and Why. In: *Medical Education* 45 (8), 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Schneider, J. & Petko, D. (2022): Digitale Möglichkeiten zur Förderung von Core Practices in der Lehrpersonenbildung. In: *Journal für Lehrer/innenbildung* 22 (3), 96–108. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-07>

- Scholl, D. & Plöger, W. (2020): Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–30. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-001>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 47–100. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Smith, D.M. (2013): A Dialogic Construction of Ethical Standards for the Teaching Profession. In: *Issues in Teacher Education* 22 (1), 49–62.
- Strike, K. & Soltis, J.F. (2009): *The Ethics of Teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 257)*. Weinheim: Beltz, 202–224.
- Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12 (2), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), 300–323.
- Terhart, E. (2019): *Teacher Education in Germany*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.377>
- The Holmes Group. (1986): *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- The Holmes Group. (1995): *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS, 1–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- van Velzen, C. (2012): Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), 171–184. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9688>
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019): The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. In: *Educational Review* 71 (1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Wæge, K. & Fauskanger, J. (2021): Teacher Time Outs in Rehearsals: In-Service Teachers Learning Ambitious Mathematics Teaching Practices. In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 24 (6), 563–586. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09474-0>
- Windschitl, M. (2016): Preparing Novices to Disrupt Traditional Science Instruction: Our Need for a Practice-based Vision of Teaching Excellence. In: C. Maurer (Hrsg.): *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Regensburg: GDGP, 19–31.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2011): Ambitious Pedagogy by Novice Teachers: Who Benefits from Tool-supported Collaborative Inquiry into Practice and Why? In: *Teachers College Record* 113 (7), 1311–1360. <https://doi.org/10.1177/016146811111300702>
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2018): *Ambitious Science Teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 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*. Münster: Waxmann, 149–159.

- Zeichner, K. (2009): Professional Development Schools in a Culture of Evidence and Accountability. In: K. Zeichner (Ed.): *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York, NY: Routledge, 44–53. <https://doi.org/10.4324/9780203878767-8>
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K. (2012): The Turn Once Again toward Practice-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 63 (5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Autor

Fraefel, Urban, Prof. em.

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Erfassung berufspraktischer Kompetenzen, Kernpraktiken, Schule-Hochschule-Partnerschaften

urban.fraefel@fhnw.ch