

# Zentrale Praktiken des Lehrberufs

## *Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln*

Urban Fraefel\*

---

### *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, «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 Potentiale für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrpersonen.

---

## Core Practices of the Teaching Profession

### *A Pragmatic Approach to professional action*

#### *Abstract*

One of the central concerns of teacher education is that future teachers should acquire the ability to act professionally. The questions how academic knowledge can support the development of professional action, and how prospective teachers can acquire the necessary transfer skills, have proven to be problems that are persistent and 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, so called 'Core Practices', based on concrete professional challenges by identifying the underlying professional knowledge, practicing them adaptively and thus flexibilizing and habitualizing them. This paper presents the core practices approach, explores its potential for the professionalization of prospective teachers, and opens up the discussion about a new perspective that has so far received little attention in the German-speaking academic world.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Kernpraktiken  
Berufspraktische Studien  
Lehrpersonenbildung  
Kompetenzaufbau

#### *Keywords:*

core practices  
studies on professional practice  
initial teacher education  
competence

---

---

\* Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch.

E-Mail: [urban.fraefel@fhnw.ch](mailto:urban.fraefel@fhnw.ch)

Diesem Aufsatz liegt einerseits das Manuskript einer Keynote des Autors mit dem gleichen Titel zugrunde, gehalten am 14. Mai 2019 aus Anlass der Internationalen Woche 2019 „Schulische Praxis in der Lehrerbildung im europäischen Vergleich“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden, und andererseits das Manuskript eines in Vorbereitung befindlichen Aufsatzes für die Zeitschrift „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, mit Falk Scheidig als Zweitautor.

## 1 Lehrpersonenbildung von der Praxis her erschließen?

Die Bedeutung des Wissens in seinen zahlreichen Formen – Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen (Reichenbach, 2004) oder Professionswissen (Shulman, 1986; Bromme, 1997; Baumert & Kunter, 2006) – ist für die Lehrpersonenbildung unbestritten. Recht neu jedoch ist die Idee, Lehrpersonenbildung *prinzipiell von der Praxis her* zu gestalten. Ein in ein Curriculum gegossener und theoretisch, konzeptuell und empirisch elaborierter Studiengang gilt als geradezu konstituierend für die Lehrpersonenbildung. Das vielgestaltige und kontingente Feld der realen Berufsausübung als Leitkategorie mutet unkonventionell an. Gegen eine zu starke Anlehnung an «Praxis» sind immer wieder Argumente vorgebracht worden:

- Verbreitet ist die vorschnelle Annahme, mehr Praxis würde linear zu einer entsprechend größeren Fähigkeit führen, konkrete Herausforderungen der Praxis zu bewältigen (vgl. z.B. Schubarth et al., 2012). Dagegen fehlt es nicht an guten und empirisch belegten Einwänden (z.B. Hascher 2012). Ein «Practice Turn» müsste sich vom simplifizierenden «Wunsch nach mehr Praxis» (Makrinus, 2013) abgrenzen.
- Es wird befürchtet, dass eine zu starke Anlehnung an die Praxis die unkritische Übernahme Sicherheit bietender Handlungsmuster begünstige. Es wird davor gewarnt, einer Rezeptvermittlung Vorschub zu leisten (vgl. z.B. Neuweg, 2002, S. 24–25).
- Der Fokus auf das praktische Handeln wird nicht selten mit rein effizienzorientiertem Denken in Verbindung gebracht, was allgemeineren Diskursen kaum mehr Raum lasse (z.B. Reichenbach, 2004).

Dabei ist die Idee keineswegs grundlegend neu. Ein solcher Zugang findet sich bereits bei Dewey (1916): «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» (S. 163). Im deutschen Sprachraum taucht das konkrete «Problem» als Ausgangspunkt des Lernens wieder bei Aebli (1961) prominent auf. Einen explizit handlungsbezogenen Ansatz 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. Terhart, 2002; Kultusministerkonferenz KMK, 2005; PH Zürich, 2009).

Seit einigen Jahren intensivieren sich im angloamerikanischen Diskurs die Stimmen, die einen «Practice Turn» in der Lehrpersonenbildung konstatieren oder nahelegen (Ball & Cohen, 1999; NCATE, 2010; Zeichner, 2012; Timperley, 2013; Janssen, Westbroek & Doyle, 2014; Grossman, Schneider Kavanagh & Pupik Dean, 2018). Die ausgesprochen pragmatische Herangehensweise sieht die konkrete Praxis und reale berufliche Herausforderung als *Leitprinzip der Professionalisierung*; sie will aber keineswegs auf das Allgemeine und Diskursive verzichten, sondern sich diesem auf eine andere Weise nähern. Professionswissen wird nicht in einer disziplinären Architektur von Theorien, Methoden und Wissensbeständen gesucht, sondern erschliesst sich durch die *Untersuchung eines konkreten Gegenstands*, der aus den unterrichtlichen Herausforderungen erwächst. Aus dieser Perspektive eröffnet sich Erkenntnis *bottom-up* aus der individuell erlebten Notwendigkeit. Auf berufliche Herausforderungen sind sinnstiftende und zugleich handlungsleitende Antworten zu finden – ein Zugang zu professionellem Handeln, den Hans Aebli (1983) 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» (S. 28). Auf die Lehrpersonenbildung übertragen, wäre das entsprechende Ziel somit das *tiefe Verstehen* realen Geschehens in Schule und Unterricht, das eine Grundlage für *professionelles Handeln* bildet. Die primäre Orientierung an konkreten Handlungen im Studium liesse sich als eine Weiterentwicklung des bekannten Konzepts reflexiver Professionalisierung rahmen. Reflexivität im Sinne John Deweys kann als von Handlungen ausgehender Lernprozess verstanden werden; sie gewinnt allerdings auch erst dann an Überzeugungskraft, wenn die Entwicklung des Handlungsvermögens im Studium sich dem Einbezug wissenschaftlicher Ressourcen nicht verschließt.

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 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 diese sich angesichts konkreter Herausforderungen als erhellend erweisen können. Der vorliegende Beitrag stellt nun diesen Core-Practices-Ansatz vor, lotet seine Potentiale 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). Damit wird das doppelte und 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 günstige Wirkungen auf die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler versprechen. Dies verlangt von den 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 Schulunterricht – «[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; 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 geben (Thimm, 2018; Yilmaz & Kleickmann, 2018).

Dieser Ansatz hebt sich von einer Kompetenzorientierung im Studium insofern ab, als auch die praktische *Performanz* beim Core-Practices-Ansatz konzeptionell inkludiert ist und der Fokus auf im Unterricht beobachtbares und 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 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; und
- 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 zwingend 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; sie verbinden die verschiedenen Studienbereiche der Lehrpersonenbildung und werden im Handeln selbst erweitert um Erfahrungen, Strategien und erworbene Routinen, quasi im Sinne eines amalgamierten Professionswissens (Fraefel, 2018a). Core Practices werden in dieser Lesart

nicht einfach übernommen oder technisch umgesetzt, sondern von den angehenden Lehrpersonen auf Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichem Wissen elaboriert und weiterentwickelt. Die individuelle Professionalisierung versteht sich als die gezielte, sukzessive und wiederholte Auseinandersetzung mit den Core Practices, mit denen auf berufliche Herausforderungen geantwortet wird. Ziel ist es, das persönliche Handlungsrepertoire reflexiv zu erweitern und in habituelle und zugleich flexibel adaptierbare Cluster von Handlungsschemata zu überführen (vgl. Fraefel & Bäuerlein, 2019).

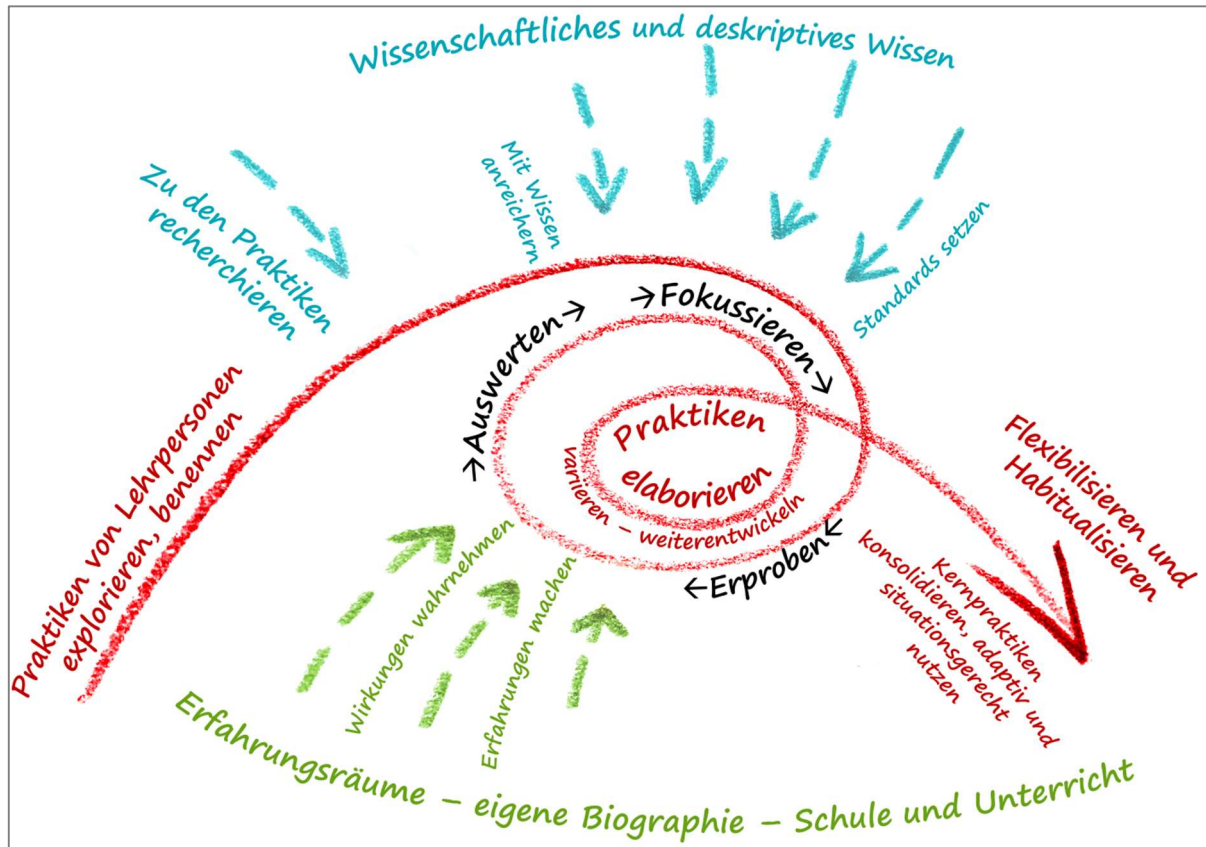


Abbildung 1: Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken

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. Tenorth, 2006; Fraefel, 2012, S. 130). Dieser Aufbau kann im Studium initiiert, moderiert und unterstützt, aber nicht abgeschlossen werden. Dem Anspruch nach wird damit gerade nicht Vermittlung unterkomplexer, gar rein erfahrungsbasierter Handlungsmuster im Studium praktiziert, sondern eine 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. Im naheliegenden Versuch, einen festen Bestand bedeutsamer Kernpraktiken zu definieren, würde man wohl bekannte Konzepte zu Unterrichtsqualität und Allgemeiner Didaktik sowie zeitgeistige Präferenzen wiederfinden (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 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. Mit einem standardisierten Kanon an Kernpraktiken liefe der Ansatz aber Gefahr, sich 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).

Zwischenzeitlich wurden verschiedene Core Practices Frameworks vorgelegt, darunter auch fachspezifische, z.B. für den Geschichts-, Naturwissenschafts- und Englischunterricht (Windschitl, Thompson, Braaten & Stroupe, 2012; Fogo, 2014; Windschitl & Calabrese Barton, 2016; Grossman, 2018, S. 164–183). Ein Beispiel für ein fachübergreifendes Core Practices Framework entstammt einem Programm der University of Michigan namens «TeachingWorks»<sup>1</sup>, geleitet von Deborah Ball. Die ersten vier der insgesamt 19 «high leverage practices» heißen:

- «Leiten einer Gruppendiskussion»
- «Erklären und Modellieren von Inhalten, Abläufen und Strategien»
- «Erfassen und Deuten des Denkens einzelner Schüler/innen»
- «Diagnostizieren bestimmter gängiger Denkmuster von Schüler/innen sowie deren Fortschritte in einem Sachgebiet».

Hier handelt es sich gewiss um bedeutsame Praktiken. Zweifellos werden sich Core Practices um die bekannten Herausforderungen gerade für Novizen gruppieren, etwa Aspekte des Classroom Management 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, wenn Core Practices und deren Aufbau konkretisiert werden sollen:

1. Es ist eine Gratwanderung, Praktiken mittlerer Reichweite zu formulieren zwischen den Polen Globalkompetenz, z.B. «lernwirksam unterrichten», und 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 damit als strukturierten Wissenskörper lehrbar zu machen. Dies aber schwächt die praxisgeleitete Dynamik des Ansatzes. So rückt er in die Nähe zahlreicher anderer didaktischer Empfehlungen (z.B. Yilmaz & Kleickmann, 2018, S. 153).
3. Damit würde auch das zentrale konstituierende Merkmal des Ansatzes verblassen, wonach Kernpraktiken aus authentischen beruflichen Herausforderungen heraus zu entwickeln sind.
4. Unverzichtbarer Teil des Aufbaus von Kernpraktiken muss die zentrale Heuristik des zyklischen Anreicherns (Abb. 1) im steten Wechsel von Handeln, Recherchieren, Nachdenken und Elaborieren sein. Diese Zyklen sind konstituierend beim Aufbau von stabilen und zugleich flexiblen Kernpraktiken (Cycles of Enactment and Investigation, Kazemi, Franke & Lampert, 2009; Lampert et al., 2013; Reusser & Fraefel, 2017, S. 24).
5. Die Fokussierung auf Kernpraktiken könnte den ungewollten und unerwünschten Nebeneffekt haben, dass sie quasi zum Selbstzweck, zum hinreichenden Qualitätskriterium für Professionalität werden. Demgegenüber ist immer im Auge zu behalten, dass Core Practices ein *Mittel zum Zweck* sind, damit die Lehrenden ihren pädagogischen Auftrag erfüllen können, d.h. Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und 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, außer Acht lassend, dass 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 dürfte paradoxerweise vor allem dann Wirkung erzielen, wenn nicht die einzelnen Kernpraktiken als solche diskutiert werden, sondern deren *Aufbau in der Lehrpersonenbildung* im Zentrum steht. Dabei ist das Finden eines «common ground» im Blick, *wie* Studierende Kernpraktiken aufbauen können. Diesen Punkt 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 die Allgemeine Didaktik, die Kompetenzorientierung der Lehrpersonenbildung und der Trend zu steuernden Artefakten in den Blick genommen.

#### 3.1 Core Practices und Allgemeine Didaktik

Manchenorts hat sich – insbesondere in der einphasigen Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz – eine Deutung von «Allgemeiner Didaktik» gehalten, die sich fachunspezifischen 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. Gasser, 2003; Grunder, Ruthemann & Scherer, 2007; Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011), haben zuweilen einen «that works»-Charakter (z.B. Dean, Ross Hubbell & Pitler, 2012) und lassen sich nicht selten in der Nähe von Ratgeberliteratur verorten. Der hier vorgestellte Ansatz der Core Practices sieht sich jedoch keineswegs in einer normativ-rezeptologischen Tradition.

Der Praxisbezug im Studium als ein ebenso erwartungs- wie enttäuschungsreiches Dauerthema der Lehrpersonenbildung berührt in besonderem Masse die Allgemeine Didaktik in ihrer Wahrnehmung als «Handlungswissenschaft» (Rothland, 2008, S. 179). Der von Studierenden erhoffte unmittelbare Praxistransfer allgemeindidaktischer Studienanteile bleibt kaum eingelöst, wie Rothland (2008, S. 180–181) feststellt, und er leitet hieraus ab, die Allgemeine Didaktik müsse sich von derlei handlungsorientierten Ambition dezidiert abgrenzen. Demgegenüber konzidiert Reusser (2008), «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» (S. 222). Um wissenschaftliches Wissen für professionelles Handeln zu nutzen, brauche es, so Reusser, 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 Transferschritte und Erfahrungs-Rückkopplungen – aus kognitiven Prozessen des Erwerbs von Forschungswissen» (Reusser, 2008, S. 222–223). Wenn es nun eine wesentliche Aufgabe der Allgemeinen Didaktik wäre, solche Transformationsleistungen zu unterstützen, würde sie sich handlungsorientierten Ansätzen wie den Core Practices annähern, die für sich beanspruchen, genau solche Verknüpfungsleistungen zu befördern.

#### 3.2 Core Practices und Kompetenzorientierung

Um herauszuarbeiten, in welchem Verhältnis der Core-Practices-Ansatz zum Konzept des Kompetenzaufbaus steht, das die Lehrpersonenbildung aktuell 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:

##### 3.2.1 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 Lösens 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).

### 3.2.2 Der Fokus auf Professionswissen bei Baumert und Kunter

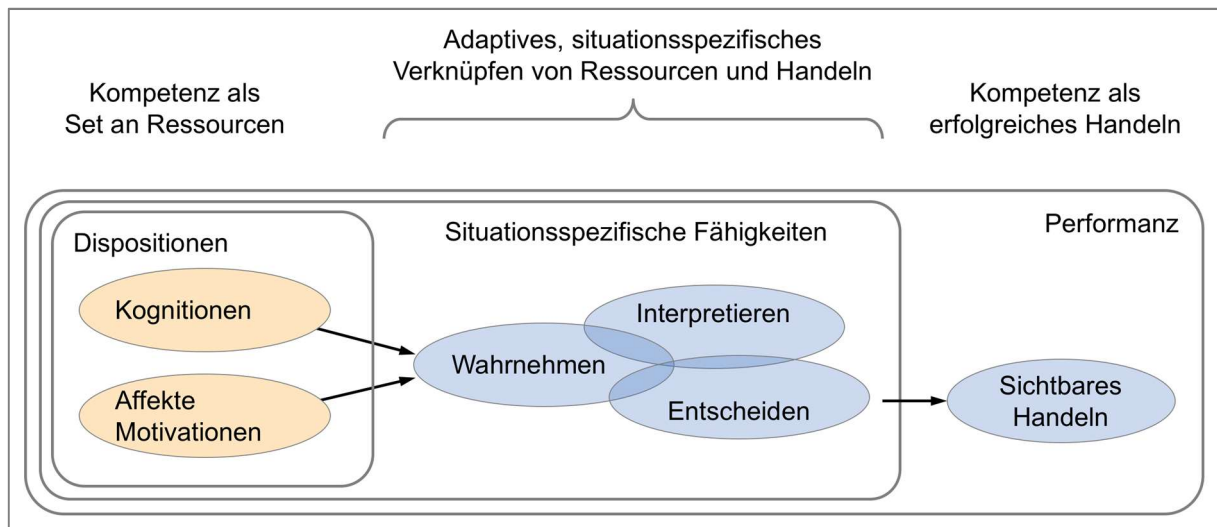
Im Sinne Weinerts haben sich in der «Kompetenz» Können, Tun und Wollen vereint; das von Baumert und Kunter (2006) vorgeschlagene Kompetenzkonstrukt betont mit Bezug auf Lehrpersonenbildung jedoch deutlich das Wissen, während andere Kompetenzbereiche wie Überzeugungen und motivationale Orientierungen 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 dieser Ansatz der Entwicklung von Kompetenz sich nur auf Veränderungen in den Dispositionen der Lehrpersonen konzentriert, nicht aber auf die Performanz der Lehrpersonen im beruflichen Handeln. Wenn nun die Kompetenzen als ein 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 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.

### 3.2.3 Die Einführung von situationspezifischen 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.<sup>2</sup> Die Autoren stellen fest, dass sich in beiden Perspektiven, sowohl in der Dispositions- als auch in der Verhaltensperspektive, die Frage stellt, ob und wie Personen, die alle zu einem Kompetenzkonstrukt gehörenden Ressourcen besitzen, diese integrieren können, so dass die zugrundeliegende 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).

Die Autoren schlagen nun als fehlendes Bindeglied zwischen Dispositionen und Performanz die *situationspezifischen Skills* vor: sie umfassen (1) Wahrnehmung, (2) Interpretation und (3) Entscheidungsfindung in konkreten Situationen (vgl. Abbildung 2). Die situationspezifischen 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, was zu tun ist. Nicht umsonst sprechen die Autoren von situationspezifischen *Skills*, die im besten Fall in eine situationsangemessene Performanz münden, oder eben: in professionelles Handeln. Die Nähe der situationspezifischen Skills zum Ansatz der Core Practices ist offensichtlich, indem die Ressourcen bzw. Dispositionen mit der Performanz mediiert werden. Hier wie dort dürfte angemessene Performanz nur dann gelingen, wenn die Lehrperson quasi reflexartig und habituellerweise die Mikroprozesse des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens initiiert. In dieser Erweiterung wird das Kompetenzkonstrukt für den Core-Practices-Ansatz anschlussfähig.



**Abbildung 2:** Situationspezifische Fähigkeiten als Bindeglied von Dispositionen und Performanz. Nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015).

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 situationspezifischen Skills zu den Konzepten «knowing-in-action» und «reflection-in-action» verdichtete. Laut Schön (1983) ist «knowing-in-action» ein Merkmal kompetenter 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 skillful performances.”* (Schön, 1983, S. 49–50)

Den Aufbau dieses impliziten, schnell verfügbaren und adaptiven Handlungswissens mag man einen zyklischen Reflexionsprozess nennen, um 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).

### 3.3 Core Practices und Steuerung durch Artefakte

Der Core-Practices-Ansatz versteht sich – kompetenztheoretisch gesprochen – als ein vermittelnder zwischen den Dispositionen der Lehrpersonen und ihrem realen Handeln. Die Anstrengungen der Lehrpersonenbildung, die den Aufbau von Kernpraktiken bei Studierenden fördern will, fokussiert die beruflich tätige *Person*. Eine der zentralen Schlussfolgerungen der breit rezipierten Hattie-Studie ist denn auch: «Teachers are among the most powerful influences in learning» (Hattie, 2009, S. 238).

Nun ist weltweit auch ein gegenläufiger Trend festzustellen, der weniger die Lehrperson ins Zentrum der Förderung stellt, sondern die Artefakte, deren sich eine Lehrperson zwangsläufig bedient. In den USA wurde diese keineswegs neue Thematik vor einigen Jahren durch einen provokativen Aufsatz von Hiebert und Morris (2012) im *Journal of Teacher Education* lanciert:

*“For several historical and cultural reasons, the United States has long pursued a strategy of improving teaching by improving teachers. The rarely questioned logic underlying this choice says that by improving the right characteristics of teachers, they will teach more effectively. The authors ... propose an alternative approach to improving teaching that engages teachers (and researchers) directly in the work of improving teaching... and examine the cultural traditions and beliefs that have kept the conventional approach in place for so long.”* (Hiebert & Morris, 2012, S. 92)



Damit wurde die unterschwellige Frage nach der Steuerung des Unterrichts durch Artefakte in eine breitere wissenschaftliche Öffentlichkeit getragen. Man sagt nichts fundamental neues, wenn man feststellt, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht selten von Artefakten leiten lassen, insbesondere von unterrichtsleitenden Lehrmitteln, Arbeitsblättern, Lernprogrammen, wiederverwendeten Unterrichtsplanungen und «bewährten» Unterrichtseinheiten, für die sich unter Lehrpersonen und Studierenden ein reger Tauschhandel etabliert hat. Gegen die Nutzung solcher Hilfsmittel ist selbstverständlich nichts einzuwenden. Tatsächlich ergänzen und bedingen sich die beiden Perspektiven – Fähigkeiten der Lehrperson und Qualität der Materialien – gegenseitig. So ist etwa die Lesson-Study-Bewegung nicht nur bestrebt, optimierte Unterrichtspläne zu entwerfen, sondern stellt den kollaborativen Prozess ins Zentrum, «in which teachers devise a research lesson, teach and observe the lesson, and then revise and reteach the lesson in an iterative cycle of professional learning» (Wiburg & Brown, 2004, S. 1–2). Es gibt denn auch deutliche Hinweise, dass Lesson Studies durchaus günstige Effekte auf das professionelle Handeln und die Kompetenzen der Lehrpersonen haben (Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012; Schipper, Goei, de Vries & van Veen, 2017).

Unter anderem wurde auch die Frage nach dem Sinn einer Investition in Lehrpersonen gestellt, wenn ungewiss sei, ob sich deren Kompetenzen auf die Unterrichtsqualität und Lernen günstig auswirkten («The U.S. education system has chosen a different path by investing in people and mostly ignoring the option of building instructional products that are improved over time», Hiebert & Morris, 2012, S. 93). Übertragen auf das deutschsprachige Europa würde die entsprechende Frage lauten, ob es sich lohnt, hauptsächlich in den Kompetenzaufbau von Lehrpersonen zu investieren, wenn sich herausstellen sollte, dass diese Kompetenzen sich ungenügend im tatsächlichen Unterricht spiegeln und nicht die erwartete Wirkung im beruflichen Alltag haben. Nach Hiebert und Morris müsste dies konsequenterweise zur Folge haben, dass Bildungssysteme möglichst den realen Unterricht in die erwünschte Richtung steuern wollen, etwa durch enggeführte Curricula, unterrichtsbestimmende Lehrmittel, verbindliche Standards und deren systematische Überprüfung.<sup>3</sup>

Der Core-Practices-Ansatz konzentriert sich demgegenüber auf die Könnerschaft von Lehrpersonen im oben beschriebenen Sinne des Aufbaus von Kernpraktiken, um Lehrpersonen zu befähigen, erfolgreiches Lernen bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Er reagiert aber ebenfalls auf die Bedenken gegenüber einer einseitigen Fokussierung auf die Dispositionen der Lehrpersonen, wie es der dominierende Kompetenzansatz tut, indem er diesen um eine entscheidende Komponente erweitert: Er rückt den «Tatbeweis» des realen professionellen Handelns ins Zentrum der Aufmerksamkeit; Lehrpersonen sind dann professionell, wenn sie nicht nur über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen, sondern auch tatsächlich professionell handeln. Dass die praktisch handlungsfähige Lehrperson durch eine externale Steuerung an Bedeutung verliere, erscheint angesichts der komplexen Herausforderungen des Schulalltags unrealistisch. Gleichwohl ist nicht von der Hand zu weisen, dass das Zusammenspiel von personalen Eigenschaften und unterrichtsbestimmenden Artefakten noch vertiefter zu analysieren wäre.

## 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 das Wissen zur Fundierung von Lehrpersonenhandlungen kontinuierlich anzureichern. Eine solche Anlage kann sich selbstredend nur auf Teile des Studiums und nicht das gesamte Curriculum beziehen, denn gewichtige Teile der Lehrpersonenbildung ohne direkten Lehrbezug können kaum um explizit definierte Kernpraktiken des Unterrichts 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 als bisher beimessen.

Fraglos besteht das Risiko, dass eine Orientierung am praktischen Handeln eine theoriendistanzierte Erwartungshaltung der Studierenden befriedigt, dass die Akzeptanz eines Einlassens auf Wissenschaft schwindet und der spezifische Gehalt methodisch gewonnenen Wissens schwimmt. In dieser Hinsicht entwickelt der Core-

Practices-Ansatz jedoch Ambitionen, auch die weniger praxisbezogenen Studienanteile als maßgebliche Resource und Rahmung ihres 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 sein. 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.

Es besteht Grund zur Zuversicht, dass die Distanz zwischen wissenschaftlichen und praktischen Anteilen in der Lehrpersonenbildung durch den Core-Practices-Ansatz überbrückt wird, indem Praxis als leitend für den Aufbau von professioneller Handlungsfähigkeit verstanden wird. Die empirischen Befunde müssen 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 als typisch erlebter beruflicher 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 spezifischen Einzelkompetenzen<sup>4</sup>, was deren 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, als er nicht nur Aussagen über zu erreichende Kompetenzen trifft, sondern den *Aufbau* von Handlungsfähigkeit mitdenkt. Möglicherweise aber deutet sich angesichts der empirisch gestützten begrifflichen Präzisierung von Blömeke et al. (2015) eine Konvergenz der beiden Konzepte «Core Practices» und «Kompetenz» an.

## 4.2 Core Practices, Curriculum und Hochschuldidaktik

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 bereits handlungsleitend integriert sein müssen. Dass damit eher Redundanzen und Lücken im Curriculum der Lehrpersonenbildung vermieden werden könnten, weil konkrete Anlässe studienbereichsübergreifender Verständigung generiert würden, wäre eine weitere mit dieser Neuorientierung verbundene Erwartung.

Mit Rücksicht auf die verschiedenen Bedingungen und Strukturen ein- und zweiphasiger Systeme der Lehrpersonenbildung eröffnen sich mehrere 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 funktionierender Unterrichts ansteuern, um ihr Augenmerk vermehrt auf zu entwickelnde und bereits internalisierte Praktiken zu richten.
- Anstelle sequentieller Unterrichtspläne könnte vermehrt eine *flexible, teil-modulare Unterrichtsplanung* treten, die den Studierenden in den Unterrichtssituationen mehr Spielraum verschafft, 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 dokumentierten Fallbeispielen die Wirkung eigener Praktiken auf die unterrichtliche Sichtstruktur und das effektive Lernen der Schülerinnen und Schüler untersuchen.
- In *praxis-immersiven (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).

Darüber hinaus stellen sich den Dozierenden, den praxisbegleitenden Lehrpersonen und den Studierenden neue *hochschuldidaktische Herausforderungen*, insbesondere:

- die Sensibilisierung der Studierenden für die *wesentlichen Praktiken* von Lehrpersonen
- der *Vorrang des Lösens realer Problemstellungen* aus Schule und Unterricht, statt sich an vorgegebenen Kompetenzziele oder einem Kanon von Kernpraktiken zu orientieren
- die Fokussierung auf die Planung von *Lernprozessen*, anstelle einer Unterrichtsplanung, die hauptsächlich die Sichtebeine beschreibt
- die *Dekonstruktion scheinbarer Gewissheiten* der Studierenden über das «Abhalten von Unterricht»
- die Aufforderung an alle Akteurinnen und Akteure, Erfahrungen und *vorläufiges Wissen und Können kontinuierlich anzureichern* durch Diskurse, wissenschaftliche Quellen, neue Erfahrungen sowie Feedbacks von Fachpersonen und Peers
- das gezielte *Trainieren und Elaborieren von Praktiken*, die als wesentlich erkannt sind, aber suboptimal zur Geltung kommen.

Dieser Ansatz kann durchaus als eine Absage an die traditionelle Arbeitsteilung von hochschulseitigem Lehrpersonal und begleitenden Lehrpersonen im Feld verstanden werden. Dozierende haben sich auf pragmatische Fragen wirkungsvollen Handelns einzulassen, ebenso wie Lehrpersonen in der Praxis an den Diskursen um Konzepte und wissenschaftliches Wissen partizipieren müssen. Ob die Beteiligten sich den offenen Diskursen zu professionellem Handeln stellen, ob sie die Austauschformate in diesem «hybriden Raum» (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016) aktiv nutzen und dabei auch ihre eigenen Überzeugungen und Praktiken in Frage stellen lassen, dürfte für die erfolgreiche Implementierung des Core-Practices-Ansatzes entscheidend sein.<sup>5</sup>

## 5 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. Inwieweit die zu bestimmenden Kernpraktiken eine universelle Gültigkeit mit theoretischer und empirischer Begründung haben sollen, oder 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, bleibe dahingestellt.

Dem offenkundig unbefriedigten Bedürfnis nach einer «common language» (Grossman & McDonald, 2008, S. 186; Reusser, 2008, S. 222; McDonald, Kazemi & Schneider Kavanagh, 2013) 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 den Kernelemente schulischer Lehrtätigkeit wäre – bei aller Vorläufigkeit eines solchen Unterfangens – der Kommunikation über Studium und Lehre unter allen Stakeholdern dienlich, wie es Pam Grossman und Pupik Dean rückblickend auf den Entwicklungsprozess des Core-Practices-Ansatzes in den USA feststellt:

*“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. So könnte sich eine kohärent gestaltete Lehrpersonenbildung entwickeln, die auch von den Studierenden als solche wahrgenommen wird (Canrinus, Klette & Hammerness, 2019).

Ein Versuch, den Kern professionellen Lehrpersonenhandelns in eine curriculare Lehrbarkeit zu überführen (vgl. auch Criblez, 2002, S. 311; Neuweg, 2011), dürfte indessen 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 in seiner Funktion als hochschulische Berufsvorbereitung infrage stellen.

## 6 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 Akteure der (einphasigen) Lehrpersonenbildung heraus, indem er den hoch strukturierten Curricula einen fundamental abweichenden Entwurf gegenüberstellt, der sich direkt in der Praxis verwurzelt sieht und deshalb eine hohe Anschlussfähigkeit für Studierende hat. So kann zwar der Core-Practices-Ansatz als rezeptologisch missverstanden werden, doch er nimmt in Anspruch, professionelles Handeln wirkungsvoll aufbauen zu helfen. Überdies stellt er 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 (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 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 Lehrerbildung*, 43(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 in 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/I/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205.
- Common Core Inc. (2013). *New York State Common Core Mathematics Curriculum: Grade 2, Module 3, Place Value, Counting and Comparison of Numbers to 1000*. New York: Common Core.
- Cribblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 41–60.
- Cribblez, 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 Aufl.). 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, 151–196.
- 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 Lehrerverprofessionalisierung 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. Janík, I. M. Dalehefte, & S. Zehelmeier (Eds.), *Supporting Teachers, Improving Instruction: Examples of Research-based In-service Teacher Education* (pp. 91–108). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Ed.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (Vol. 6, pp. 99–114). Hohengehren: Schneider.
- Fraefel, U., Bernhardsson-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. Aufl.). 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 Hohengehren.
- Guerriero, S. (Hrsg.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*: OECD.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92–102.
- 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.
- 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. Bresges, 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 KMK (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.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368–375.
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., ... & Crowe, K. (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.
- 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 Lehrerbildung*, 18(2), 157–170.
- 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 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.
- PH Zürich (Hrsg.) (2009). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich / Prorektorat Ausbildung.
- Reichenbach, R. (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22(3), 326-335.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase. In T. E. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*: (S. 182–198). Weinheim und Basel: Beltz.

- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 9), 219-237.
- 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*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik: disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 9), 173–185.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289–303.
- 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. (2002). *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: Faculty of Education.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wiburg, K. M., & Brown, S. (2004). *Lesson study communities: increasing achievement with diverse students*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Widmer, P., Sieber, B., & Thierstein, C. (2014). *Eine Sammlung berufsspezifischer Kompetenzen für das Berufsfeld Schule*. Brugg-Windisch: PH FHNW.
- 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. Ausg., 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.

<sup>1</sup> <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices> (8. Juni 2019)

<sup>2</sup> So monierten schon Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011), es sei oft unklar, «ob die Kompetenzmodellierung auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen ausgerichtet wurde oder auf die gelernten (Fach-)Inhalte.»

<sup>3</sup> Dass dieser Ansatz in letzter Konsequenz zu grotesken Auswüchsen führt, sei hier nur am Rande erwähnt, etwa mit Verweis auf das New Yorker Mathematik-Curriculum, das auf Grundlage der Common Core Standards entwickelt wurde und detaillierte Dialoge vorgibt, die Lehrpersonen in den Unterrichtsstunden durchzuspielen haben (vgl. z.B. Common Core Inc., 2013).

<sup>4</sup> Z.B. «...kann den eigenen persönlichen Lebensstil reflektieren, innerhalb der Pluralität von Lebensformen verorten und daraus eine relativierte Sicht auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und der Erziehungsberechtigten ableiten» (Widmer, Sieber & Thierstein, 2014).

---

<sup>5</sup> Die Implementierung von curricularen Konkretisierungen des Ansatzes der Core Practices sowie deren hochschuldidaktische Umsetzungen werden zurzeit an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) in den Studiengängen der Sekundarstufe I exploriert.