

Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester

Judith Schellenbach-Zell, Bergische Universität Wuppertal

Roswitha Ritter, Bergische Universität Wuppertal

Sarah Sommer, Bergische Universität Wuppertal

Kathrin Fussangel, Bergische Universität Wuppertal

Inkohärenzen an verschiedenen Punkten in der Lehrkräftebildung führen dazu, dass Studierende vor der Herausforderung stehen, ihr bisheriges universitär erworbenes Wissen aus den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften in Praxisphasen mit dem unterrichtlichen Geschehen in Zusammenhang zu bringen. Im vorliegenden konzeptuell ausgerichteten Beitrag argumentieren wir für den Ansatz der sogenannten Core Practices und loten aus, inwiefern dieser Ansatz insbesondere über seine Anbindung an aktuelle Forschungsperspektiven Potenzial für Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen gerade im Rahmen universitär verantworteter Praxisphasen birgt.

1. Einleitung¹

In universitär verantworteten Praxisphasen der Lehrkräftebildung kumuliert die Problematik, wie sie derzeit unter dem Stichwort „Kohärenz“ firmiert und im deutschsprachigen Diskurs reflektiert wird. Hellmann (2019) verdeutlicht in ihrem Säulen-Phasen-Modell Stellen, an denen es zu Brüchen und damit zu Inkohärenzen kommen kann. Diese lassen sich zum einen innerhalb der Universität und zum anderen zwischen universitären und praxisorientierten Phasen verorten: So studieren zukünftige Lehrkräfte in Deutschland in der Regel zwei Unterrichtsfächer sowie die Bildungswissenschaften. Die je nach Fachkombination recht unterschiedlich ausfallenden Disziplinen stehen häufig unverbunden nebeneinander, stellen manchmal sogar „divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Beruf“ (Cramer et al., 2019, S. 401) dar. Neben möglichen Inkohärenzen auf Seiten der Universität lokalisiert Hellmann (2019) die Stelle zwischen universitären und praxisorientierten Studienelementen, an der sich Inkohärenzen niederschlagen können. Solche Inkohärenzen erschweren die Entwicklung von Kohärenz im Sinne einer „Abstimmung, Verknüpfung und Passung von Lehr-Lern-Strukturen, -Gelegenheiten und -Inhalten“ (S. 15). Damit wird auch deutlich, dass sich die Problematik der Inkohärenzen gerade im universitären Studienelement des Praxissemesters zeigt, da das formale Ziel dieser fünfmonatigen Praxisphase im Masterstudiengang explizit darin besteht, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4).

Da die verschiedenen am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure sich bislang aber eher einer Ermangelung an konkreten Konzepten für die gemeinsame Umsetzung der geforderten Ziele gegenübersehen, setzt der vorliegende Beitrag an dieser Stelle an und argumentiert auf konzeptueller Ebene für den Ansatz der Core Practices (Grossman et al., 2009). Dieser Ansatz soll, – zyklisch gedacht und immer wieder hinterfragend –, den Aufbau von mit Wissen angereicherten Kernpraktiken zur Bewältigung schulischer Anforderungen anleiten. Damit bietet er unseres Erachtens vielfältige Möglichkeiten, den ausgewiesenen Inkohärenzen zu begegnen und zugleich an verschiedene aktuelle Diskurse anzuknüpfen. Wir werden im Folgenden die Inkohärenzen auf verschiedenen Betrachtungsebenen reflektieren und theoretische Ansätze heranziehen, die bereits erste Antworten auf mögliche Verbindungen geben. Dabei sprechen wir von „Vernetzung“ auf den verschiedenen Ebenen, wohlwissend, dass diese Begriffswahl aufgrund der zahlreichen neueren Auseinandersetzungen zur Kohärenz kritisch betrachtet werden kann. Der grundlegenden Idee einer vernetzten Wissensbasis folgend (Harr et al., 2019), die in gängigen Kompetenzmodellierungen für professionelle Handlungen

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben KoLBi wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1507 und 01JA1807 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

als zentral ausgewiesen wird, belassen wir es bei dieser Begrifflichkeit und diskutieren zugleich Anknüpfungspunkte zu ähnlichen Diskursperspektiven. Zudem verdeutlichen und konkretisieren wir unsere Überlegungen an entsprechenden Beispielen und zeigen auf, wie die Aneignung von Core Practices unterstützt werden kann.

2. Zwei Ebenen als „doppelte Natur der Kohärenz“

Cramer (2020) spricht im Zusammenhang der Kohärenzherstellung von deren „doppelter Natur“ (S. 271) und adressiert damit verschiedene Ebenen, auf denen Vernetzung hergestellt werden kann – verbunden mit dem Ziel, professionelle Handlungskompetenz aufzubauen. Kompetenzmodelle gehen davon aus, dass die Vernetzung, die bereits im Studium angebahnt wird, für die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen in der Unterrichtspraxis hilfreich sein kann (Harr et al., 2015). Entsprechende Lerngelegenheiten werden dazu insbesondere im Praxissemester gebündelt: Hier können Studierende ihre individuellen praktischen Erfahrungen machen, d.h. fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen vernetzen, direkt in der Praxis nutzen und somit die Grundlage professionellen Handelns entwickeln (Baumert & Kunter, 2013). Damit ist zum einen die Vernetzung auf kognitiver Ebene angesprochen. In ihrem Angebots-Nutzungsmodell wählen Hellmann und Kolleg*innen (Hellmann et al., 2021) dabei den Begriff *Vernetzung* als Wirkung bestimmter auf diese Vernetzung hin ausgerichteter Lerngelegenheiten, während Cramer (2020) diese Herstellung durch die Akteurinnen und Akteure selbst als *informell-individuelle Kohärenz* bezeichnet. Zum anderen können auch Inhalte der Curricula und damit im Zusammenhang stehend Institutionen – sowohl intra- als auch interinstitutionell – vernetzt werden. Cramer (2020) subsumiert beides unter *formell-institutioneller Kohärenz*, Hellmann und Kolleg*innen (Hellmann et al., 2021) adressieren die Ebene der Institutionen nicht explizit und fassen die Bemühungen von Dozierenden um Kohärenz in *verzahnte* Lehrangebote zusammen.

Sowohl Cramer (2020) als auch Hellmann und Kolleg*innen (2021) weisen in ihren Modellierungen darauf hin, dass formell-institutionelle Kohärenz respektive verzahnte Angebote nicht zwingend auch zu individuell-informeller respektive Vernetzung auf Seiten der Studierenden führt. Empirisch offen bleibt auch, inwiefern Vernetzungen die Anwendbarkeit im Unterricht begünstigen (Kleickmann & Hardy, 2019). Ergebnisse aus anderen Forschungsdiskursen zeigen jedoch, dass unter bestimmten Voraussetzungen vernetztes Wissen z.B. mit einer verbesserten Nutzung in unterrichtsnahen Anwendungsaufgaben einhergeht (Graichen et al., 2019).

Ein übergreifendes Konzept, das die verschiedenen herausgearbeiteten Ebenen berücksichtigt und den Herausforderungen durch die Inkohärenzen begegnen kann, liefern die Core Practices, die im Folgenden näher dargestellt werden. Wir folgen dabei der grundsätzlichen Idee der Entwicklung von am Lernen der Schüler*innen orientierten Kernpraktiken und sehen das für das Vernetzungsanliegen besondere Potential nicht losgelöst von, sondern gerade in der Verbindung mit aktuellen Forschungsperspektiven. Aus diesem Grund stellen wir im nachfolgenden Kapitel das Konzept der Core Practices in seinen Grundideen dar und verbinden es mit aktuellen theoretischen Ansätzen, um von einer umfassenden konzeptuellen Ausgangslage im weiteren Verlauf für den Einsatz von Core Practices im Praxissemester argumentieren und konkrete Beispiele zur Umsetzung geben zu können.

3. Core Practices für das Praxissemester

3.1 Das Konzept der Core Practices

Kennzeichnend für das Konzept der Core Practices ist die Verschiebung des Fokus von den Wissensvoraussetzungen hin zu den konkreten Anforderungen beruflichen Handelns und deren Bewältigung (Grossman et al., 2009). Dabei geht es nicht um die reine Nachahmung von beobachteten Praktiken, sondern um den Aufbau von mit Wissen angereicherten Kernpraktiken des Unterrichtens (Forzani, 2014; Fraefel & Scheidig, 2018): „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“ (Fraefel, 2019, S. 2).

Core Practices kommen in unterrichtlichen Situationen häufig vor, sie berücksichtigen die Integrität und die Komplexität des Unterrichtens und können von Noviz*innen erlernt und ausgeführt werden. Darüber hinaus können Noviz*innen durch diese Praktiken mehr über die Schüler*innen und deren lernwirksames Unterrichten lernen (Grossman, et al., 2009). Gerade ihre wissenschaftliche Fundierung birgt das Potenzial, den Lernerfolg angehender Lehrkräfte und ihrer Schüler*innen zu steigern (Fraefel & Scheidig, 2018).

Das Konzept der Core Practices sieht keine Linearität bei der Entwicklung von Handlungsstrategien als Antwort auf die Herausforderungen des Lehrberufs vor. Vielmehr wird die Entwicklung der Core Practices als hoch individualisierter Lernprozess konzeptualisiert, der seinen Ausgangspunkt in wiederkehrenden und in sich variierenden authentischen Fragen oder Erlebnissen in der Praxis hat. Die Lernenden beschäftigen sich in Reflexionsschleifen mit der Frage, wie auf diese Herausforderungen adäquat reagiert werden soll und setzen sich dabei mit verschiedenen Ressourcen und Quellen auseinander, wie wissenschaftlichen Wissensbeständen, externem Expertisewissen, eigenen Erfahrungen und Vorstellungen über die eigene Identität o.ä. (Fraefel & Scheidig, 2018). Dieser individuelle Lernprozess endet nicht mit dem Studienabschluss, sondern mündet in ein persönliches, flexibles und adaptierbares Handlungsrepertoire, auf das zur Bewältigung praktischer Anforderungen zurückgegriffen werden kann (Fraefel & Scheidig, 2018).

Folgende Schlüsselkonzepte (Grossman, Compton, et al., 2009) konstituieren dabei eine an Kernpraktiken orientierte Lehrkräftebildung, die sich als zyklische Abfolge von Wahrnehmen, Ausprobieren, Analyse und Reflexion unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Theorien und Befunden anordnen lässt (McDonald et al., 2013):

- Bei der *Dekomposition* steht die Identifikation von Teiltätigkeiten, die eine Core Practice im Sinne einer „anatomy of practice to be learned“ (Grossman, Compton, et al., 2009, S. 2069) konstituieren. Die Aufgliederung ermöglicht eine nuancierte und geweitete Wahrnehmung und Interpretation komplexer Praxis (Schneider Kavanagh et al., 2020).
- Die *Repräsentationen* sind Beispiele für unterrichtliches Handeln und weisen Variationen an Authentizität und Komplexität auf. Sie dienen dazu, die Praxis zu verdeutlichen mit dem Ziel, die Anforderungen für professionell Handelnde begreifbar zu machen und den Zusammenhang zwischen Lehrer*innenhandeln und -denken hervorzuheben. Beispiele für Repräsentationen sind Unterrichtspläne, Videos oder einzelne Sequenzen einer unterrichtlichen Situation (Schneider Kavanagh et al., 2020).
- Die *Annäherungen* „simulate the most challenging aspects of the profession, helping novices try out their craft in safe waters“ (Schneider Kavanagh et al., 2020, S. 2). Studierende können z.B. in Rollenspielen ihre bisher entwickelten Praktiken ausprobieren und erhalten dazu direktes Feedback; diese Bedingungen begünstigen ein optimales Lernen der Studierenden (Schutz et al., 2019).

Schneider Kavanagh und ihre Kolleg*innen (2020) unterstreichen dabei die Notwendigkeit des pedagogical reasonings, also, dass die Lehrkräftebildung stärker das hinter dem professionellen Handeln stehende Wissen hervorheben und als eigenständiges Element von Praxis mitentwickeln müsse, um zum einen Repräsentationen in ihrer Reichhaltigkeit zu verstehen und zum anderen, um die eigene Praxis zu informieren und zu begründen (Loughran, 2019, S. 4). Dafür verweisen die Autor*innen auf das Analysepotential von Dilemmata (Lampert, 1985), Momente also, in denen Lehrkräfte Handlungsalternativen entwickeln und eine Entscheidung für eine Alternative treffen müssen. Jede Alternative zieht dabei weitere Dilemmata nach sich, was bedeutet, dass jede Handlungsmöglichkeit und deren Konsequenzen ständig reflektiert und die gewählten Alternativen begründet werden müssen. Das professionelle Wissen und Urteilsvermögen der Lehrkräfte bildet dabei die Basis, auch unter Unsicherheit lernförderliche Entscheidungen für die Schülerinnen und Schüler zu treffen (Schneider Kavanagh et al., 2020). Durch die Begründung einer solchen Entscheidung und die damit einhergehende Reflexion der Alternativen unterscheidet sich der Ansatz einer an den Core Practices ausgerichteten Lehrkräftebildung von Ansätzen des Lernens am Modell oder des Ausführens von ‚best practice‘ (Schneider Kavanagh et al., 2020). So kann „im Studium eine multireferenzielle Auseinandersetzung mit der Komplexität wesentlicher Handlungen unter Bezugnahme auf ihre wissenschaftlichen Grundlagen und praktischen Erscheinungsformen“ eingeübt werden (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 349).

Beispielhaft sei an dieser Stelle die Core Practice „Unterrichtsgespräche führen“ angeführt, die wir an der Bergischen Universität Wuppertal mit Lehramtsstudierenden in bildungswissenschaftlichen Seminaren bearbeiten. Diese Tätigkeit lässt sich dekomponieren in (1) Einleiten und (2) Beenden des Gesprächs, (3) Koordinieren des laufenden Gesprächs und (4) Festhalten und Visualisieren der Erkenntnisse. Die dahinterstehenden Wissenskomponenten stammen aus den Bereichen der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften und beziehen sich auf Aspekte der kognitiven Aktivierung, der Gestaltung eines Frageraums (auch im Zusammenhang mit Partizipation und Inklusion), Fragen als Ausdruck der Motivation und des Interesses, oder Fragen als Diagnoseinstrumente. Als Repräsentationen dienen Beispielfragen, Unterrichtsplanungsskizzen, in denen Planungsentscheidungen in Form und Phasen festgehalten sind. Die Annäherung beinhaltet zunächst eine fiktive Unterrichtsplanung, die zum Fragen anregen soll; diese wird anschließend im geschützten Raum

erprobt, um dann im realen Klassenraum unter Begleitung durchgeführt und reflektiert zu werden (Schilling et al., angenommen).

3.2 Die Core Practices als übergreifendes Konzept für die Vernetzung im Praxissemester

Das Praxissemester als praktische Ausbildungsphase im Studium unterscheidet sich von der übrigen universitären Ausbildungsstruktur: (1) Zum einen weist dieser Teil des Studiums eine hohe Orientierung an der Praxis der zukünftigen Lehrkräfte auf und verfolgt das explizite Ziel der Verbindung von Theorie und Praxis (Freimuth & Sommer, 2010). (2) Zum anderen kooperieren im Praxissemester Lehrkräftebildende aus verschiedenen Institutionen bei der Begleitung der Studierenden, so dass sich die Möglichkeit ergibt, kooperative Partnerschaften in der Lernbegleitung der Studierenden zu bilden, die zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz beitragen können (Daza et al., 2021). So arbeitet beispielsweise das systematische Review von Lawson und Kolleg*innen (2015) heraus, dass die Zusammenarbeit zwischen den begleitenden Institutionen in Form von kooperativ angelegten Partnerschaften eine wesentliche Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden darstellt. Die praxisorientierte Lehrkräftebildung, wie sie die Core Practices vorsehen, kann den Inkohärenzen auf den verschiedenen Ebenen begegnen und über Vernetzung Kohärenz herstellen. Durch die Durchdringung und Reflexion praktischer Herausforderungen mithilfe von theoretischen Ansätzen, empirischen Befunden sowie Erfahrungs- und Handlungswissen können verschiedene Elemente der Lehrkräftebildung, die häufig unverbunden nebeneinanderstehen, zueinander in Bezug gesetzt werden. Dieses Potential erschliesst sich insbesondere dann, wenn das Konzept der Core Practices an aktuelle Grundlagendiskurse angebunden und durch diese unterfüttert wird.

3.2.1 Kognitive Vernetzung / informell-individuelle Ebene

Die Vernetzung von Wissen auf informell-individueller Ebene (Cramer, 2020) wie sie durch das zyklische Durchlaufen der Schlüsselkonzepte der Core Practices angeregt werden soll, zielt auf Veränderungen in den kognitiven Strukturen der Lehramtsstudierenden. Konzeptuell verfeinern lässt sich diese Idee mit Neuwegs sog. *Wissen 2*, das „Wissen im Kopf“ (Neuweg, 2014, S. 584). Nach Neuweg (2014) gilt dieses Wissen, zusammen mit weiteren Faktoren wie motivationale Orientierungen oder emotionale Kompetenzen, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten. *Wissen 2* ist damit ein Ergebnis des Lernens, also des Verarbeitens von deklarativem Ausbildungswissen (*Wissen 1* sensu Neuweg, 2014) und dessen Integration in die mentalen Strukturen der Studierenden. *Wissen 2* umfasst aber auch subjektive Theorien, Denkstile und epistemologische Überzeugungen, die über komplexe Prozesse der Transformation und Vernetzung entstehen (Neuweg, 2022) und somit eine Erzeugungsgrundlage für das Handeln bilden (Groeben et al., 1988; Wahl, 2002). *Wissen 3* schliesslich, das *Können*, wie es z.B. im Core Practice - Schlüsselkonzept der Annäherungen gedacht ist, zeigt sich im beobachtbaren Handeln und kann aus beobachteten Handlungsepisoden rekonstruiert werden.²

Für die Vernetzung auf kognitiver Ebene und der Entwicklung von *Wissen 2* spielt insbesondere das pedagogical reasoning eine entscheidende Rolle, das ähnlich wie ein viertes, allerdings der Dekomposition, Repräsentation und Annäherung immanentes Schlüsselkonzept der Core Practices verstanden werden kann. Gemeint sind Reflexionsmöglichkeiten, in denen Argumente und Begründungen für das pädagogische Handeln expliziert werden. In die Argumentationen fließen Inhalte aus den Wissensbereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften. Im Folgenden verdeutlichen wir die den Core Practices zugrundeliegende Idee der Verbindung des pedagogical reasoning mit aktuellen Forschungsdiskursen zur Wissensintegration und zum Lernen aus multiplen Texten, aber auch zu Ansätzen, die Vernetzung aus einer Metaperspektive heraus denken.

Wissensintegration

Grundlegend ist die Annahme, dass jeder Wissensbereich grundsätzlich vernetzbar (Lehmann, 2020) und damit das Ziel einer mit Querbezügen ausgestatteten Wissensbasis möglich ist (Schneider, 2012). Die theore-

² Noch nicht eindeutig geklärt ist, wo sich bei der Konzeption dieser Wissensformen prozedurales Wissen (z. B. Kunter & Pohlmann, 2015) verorten lässt. Während Blömeke und Kolleg*innen (Blömeke et al., 2008) konstatieren, dass prozedurales Wissen diejenige Wissensform sei, die besonders handlungsrelevant ist, stellt Neuweg (2000) die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Unterscheidung zwischen prozeduralem Wissen und Können. Ebenso fraglich sei aber, ob prozedurales Wissen als Teil von Wissen 2 anzusehen sei (Neuweg, 2014).

tische Basis stammt aus der Forschung zur kognitionspsychologischen Informationsverarbeitung beim Lernen aus Texten: Während der Auseinandersetzung mit Informationen aus einem Text entsteht ein mentales Modell zu den wesentlichen Inhalten, ein sogenanntes Situationsmodell (Kintsch, 1998). Werden Informationen aus mehreren Texten, die verschiedene, auch konfligierende, Informationen beinhalten, zueinander in Bezug gesetzt, so entwickelt sich aus den einzelnen Situationsmodellen ein sogenanntes Intertextmodell, das sich durch Verweise zur Quelle des Textes aber auch durch Relationen der Texte zueinander im Sinne von Ergänzung, Zustimmung oder Widerspruch auszeichnet (z.B. Perfetti et al., 1999). Die Forschung zur Wissensintegration verwendet einen „Text“ als Repräsentant eines Wissensbereiches. Vernetzung meint demnach die Entwicklung mentaler Modelle, die in Bezug auf den Grad der Vernetzung der Texte zueinander und in der Verknüpfung zur Quelle in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen können (Britt et al., 1999; für die Lehrkräftebildung vgl. Hartmann, Kindlinger & Trempler, 2021). Wenn Vernetzungen zwischen den Wissensbereichen hergestellt werden sollen, so werden zu einem bestimmten Thema (z.B. zur Schoah, s. Wäschle et al., 2015) Texte aus bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachlicher Perspektive eingesetzt, die die Studierenden z.B. in einem Lerntagebuch zueinander in Bezug setzen sollen. Strategien des selbstgesteuerten Lernens wie Elaborations- und Organisationsstrategien werden dann in ihren Bezugsrahmen erweitert und nicht mehr nur auf einen (separativ), sondern auf mehrere Wissensbereiche (integrativ) angewendet (Lehmann et al., 2020; Wäschle et al., 2015). Untersucht wurden diese Vernetzungen in praxisnahen Kontexten, z.B. wenn Lernszenarien oder Unterrichtsmaterial im Hinblick auf ihre Qualität eingeschätzt werden (Graichen et al., 2019; Wäschle et al., 2015) oder als Begründung für eigene entwickelte Lernaufgaben herangezogen werden sollen (Wäschle et al., 2015). Auch in der nachträglichen Analyse von erlebten realen Unterrichtssituationen können diese Formen von Vernetzungen untersucht werden (Hartmann et al., 2021).

Für das pedagogical reasoning als wesentliche Idee der Core Practices liefert dieser Forschungsansatz insofern eine gute Orientierung, als er eine Zielperspektive für die kognitive Vernetzung modelliert, an der sich die entsprechenden Lernarrangements ausrichten können (auf der Ebene der curricularen Vernetzung – s. 3.2.2). Erste Befunde zeigen, dass sich Lerngelegenheiten für Studierende, in denen Inhalte vernetzt gelehrt werden, positiv auf deren Vernetzung von Wissen auswirken (Evens et al., 2018).

Metaperspektivität

Während die Ansätze zur Wissensintegration ihren Blick auf die Querverbindungen innerhalb der kognitiven Strukturen richten, betrachten Beiträge zur Metaperspektivität Vernetzungsmöglichkeiten, indem sie aus den Strukturen hinaustreten, um von aussen, *meta* als „nach“ und „hinter“ (Cramer et al., 2019), darauf zu blicken. *Metareflexivität* stellt ein Professionalitätsmerkmal dar und versteht Mehrperspektivität und Ungewissheit als Bereicherung (Cramer et al., 2019). Als reflexive Zusammenschau verschiedener Paradigmen meint Metareflexivität eine Lehrkräftebildung, die über Explikation und Relationierung verschiedener Ansätze zu Professionalität ein „stimmiges Gesamtbild“, also Vernetzung bei Studierenden, fördert, die Grundlage möglicher späterer Handlungsoptionen sein kann (Cramer et al., 2019, S. 401). Der Ansatz zur Entwicklung von Metareflexivität über Relationierungen (Cramer, 2020) kann damit ebenfalls eine Orientierung für die Zielperspektive kognitiver Vernetzung bieten. Auch wenn betont wird, dass der Ansatz der Metareflexivität einer Differenzthese entspringt, bei der unterschiedliche Perspektiven nebeneinander fortbestehen und zueinander in Beziehung gesetzt und eben nicht verknüpft werden (Cramer, 2020, S. 271), so nehmen wir allerdings an, dass auch durch Relationierung eine Verbindung, z.B. allein durch die bloße Bewusstwerdung zweier möglicher nebeneinanderliegender Erklärungsansätze auf ein und denselben Gegenstand, und somit Kohärenz im Sinne dieses Beitrags geschaffen werden kann. Im Zyklus der Aneignung von Core Practices wie „Unterrichtsgespräche führen“ wäre z.B. denkbar, zunächst mögliche theoretische Perspektiven (z.B. Kommunikationstheorien, kognitive Aktivierung, Förderung von Motivation, Fragen als Diagnoseinstrument) zu erarbeiten bzw. zu sammeln und in Relation zu bringen, um so verschiedene relevante Wissensbestände in Hinblick auf das praktische Handeln aufzuzeigen. Im zweiten Schritt kann dann eine dieser Perspektiven – auch im Sinne einer Komplexitätsreduktion – z.B. in einer fiktiven Unterrichtsplanung oder einer begleiteten Erprobung im Klassenraum vertieft werden.

Der zweite metaperspektivische Ansatz der Multiparadigmatik (Heinrich et al., 2019) schaut steuerungstheoretisch auf die Lehrkräftebildung und Hochschulentwicklung. Heuristischer Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass sich Lernende, Lehrende sowie der Gegenstand selbst mit einer Monoparadigmatik konfrontiert sehen, die mit einer auf eine gegenstandsorientierte und systematische Meta-Theoriebildung ausgerichtete multiparadigmatische Lehrkräftebildung überwunden werden soll. Zur Frage, wie diese Multiparadigmatik, also ebenfalls eine auf Vernetzung verschiedener Ansätze abzielende Perspektive, angeregt werden kann, schlagen Heinrich

und Kolleg*innen (2019) vor, dass Hochschulentwicklung produktiv betrieben wird, Kommunikationsräume für den Austausch geschaffen werden und Wissensmanagement multiparadigmatisch ausgerichtet wird. Solche Aktivitäten lassen sich unter der Ebene formell-institutioneller Kohärenzbildung (Cramer, 2020) subsumieren; sie hinterfragen die im Sinne der Zielperspektive von Core Practices strikte curriculare Unterteilungen und betonen stärker die Potentiale einer multiparadigmatischen Zusammenschau auf ein und dieselbe Kernpraktik.

Beide Ansätze werden im Hinblick auf ihren Anspruch, ihre Gemeinsamkeiten und Differenzen diskutiert (Cramer, 2019). So zielen sie beide auf die Situationsanalyse in der Lehrkräftebildung und beabsichtigen, Lehramtsstudierende im Umgang mit Mehrperspektivität zu unterstützen. Sie weisen jedoch Differenzen z.B. in ihren epistemologischen Begründungen und ihrem Umgang mit Widersprüchen dergestalt auf, dass sich Multiparadigmatik um Auflösung des Paradigmenstreits bemühe, die – so Cramer (2019) – „sei es durch den Versuch der Durchsetzung einer monoparadigmatischen Sicht oder durch die pauschale Forderung nach Pluralismus“ (S. 476) kritisch zu sehen sei. Beide Ansätze bieten wie oben dargestellt jedoch Anhaltspunkte, wie zum einen eine Zielperspektive von Vernetzung im Sinne der Core Practices aussehen und wie zum anderen das pedagogical reasoning – auch auf formell-institutioneller Ebene – umgesetzt und angeleitet werden kann.

Weitere Forschungsansätze als Argumente für Core Practices auf individueller Ebene

Neben der kognitiven Vernetzung im Zusammenhang mit dem pedagogical reasoning lässt sich weiter argumentieren, dass die Entwicklung von Core Practices in Zusammenhang mit weiteren personalen Faktoren zu sehen ist, wie etwa der Motivation oder den Überzeugungen, wissenschaftliches Wissen und Evidenzen als Informationsquelle zu nutzen (Bauer et al., 2017). Gerade die Überzeugungen zur Nützlichkeit wissenschaftlichen Wissens sind prädiktiv für dessen Nutzung und legen dessen Berücksichtigung nahe (Kiemer & Kollar, 2021). Verschiedene Studien geben Hinweise darauf, dass Lehrkräfte universitäre Inhalte wie z.B. empirische Forschungsbefunde gar nicht nutzen oder nur wenig (Cain, 2016; Dagenais et al., 2012; Hinzke et al., 2020), nämlich dann, wenn das Setting nahe an der eigenen Praxis und Problemstellung liegt (Joram et al., 2020). Relevant für die Schulpraxis werden Forschungsergebnisse für Lehramtsstudierende insbesondere dann, wenn sie einen konzeptuellen und instrumentellen Nutzen aufweisen (Haberfellner & Fenzl, 2017).

In der Praxis werden wissenschaftliche Erkenntnisse dann genutzt, wenn Praktiker*innen dieses Wissen rezipieren, re-konstruieren, kognitiv verarbeiten und in das subjektive Wissen (Heid, 2015, S. 400, spricht von der „Praxistheorie“) aufnehmen, sie also Teil der subjektiven Theorien werden (Patry, 2018). Mit der im Core Practices-Konzept betonten selbst-reflexiven Rückwendung auf das eigene Handeln kann die Überführung wissenschaftlichen Wissens in das subjektive Wissen als Handlungsgrundlage gefördert werden. Damit wird – im Sinne der Core Practices – auch eine evidenzorientierte Lehrkräfteausbildung (Stark, 2017) unterstützt, die die angehenden Lehrkräfte sowohl darin befähigt, Forschungsbefunde und Theorien für ihre pädagogischen Entscheidungen zu nutzen (Bauer et al., 2015; Renkl, 2022), als auch darin bestärkt, diese Forschungsbefunde und Theorien immer wieder in zyklischen Reflexionsschleifen hinsichtlich der Grenzen ihres Nutzen und ihrer Anwendbarkeit in der Praxis zu hinterfragen.

3.2.2. Vernetzung auf formell-institutioneller Ebene / curriculare Vernetzung

Vernetzung auf informell-individueller Ebene (Cramer, 2020) kann sowohl durch curriculare als auch durch die Vernetzung der Akteur*innen über vernetzte Lehrangebote angeregt werden. Das QLB-Projekt der Universität Kassel wählt einen Ansatz, der schwerpunktmässig Gestaltungsmöglichkeiten curricularer Vernetzung³ aufweist. Vernetzung wird hier verstanden als das „Ergebnis von Kooperation [...] verschiedener Akteure“ (Mayer et al., 2018, S. 10); damit heisst curriculare Vernetzung der verschiedenen Wissensbestände meist auch kollegiale Vernetzung. Insgesamt sieben verschiedene kollegiale Vernetzungsmodelle werden beschrieben, die sich in der Intensität der Kooperation oder der zeitlichen Verteilung unterscheiden (vgl. im Überblick Mayer et al., 2018).

Bezogen auf das Konzept der Core Practices und seiner grundsätzlichen multidisziplinären Offenheit (Fraefel & Scheidig, 2018) ist damit insbesondere die Idee des Containers adressiert, der die entsprechenden instruktionalen Aktivitäten zur Anregung der studentischen Lernprozesse beinhaltet (McDonald et al., 2013). Ergänzend dazu lassen sich Möglichkeiten für Dozierende aus der aktuellen und oben ausgeführten Forschung zur Wissensintegration und zum Lernen aus multiplen Texten, sowie den beiden Ansätzen zur Metaperspekti-

³ Die Kasseler Autor*innen tätigen ebenfalls Aussagen zur strukturellen Vernetzung auf übergeordneter Ebene, ein Schwerpunkt des Kasseler Ansatzes liegt jedoch in den verschiedenen Modellen der curricularen Vernetzung.

vität ableiten und auf ein entsprechendes Angebot und dessen Gestaltung beziehen. Die Möglichkeiten entfalten sich gerade im Praxissemester, das in seiner Anlage handlungsentlastete und reflexive Aktivitäten vorsieht: So beziehen sie sich sowohl auf Formen der Präsentation von Inhalten (z.B. in Vorbereitungsseminaren) als auch auf die Gestaltung von Aufgaben. Bestimmte Themenfelder (z.B. die oben genannte Core Practice „Unterrichtsgespräche führen“) können bereits im Rahmen von kooperativen Veranstaltungen integriert präsentiert werden, wenn z.B. sowohl die fachdidaktischen als auch die bildungswissenschaftlichen Inhalte direkt auf das Themenfeld bezogen und in einer kohärenten Reihenfolge dargeboten werden (vgl. Harr et al., 2015).

Zusätzlich können auch explizite Hinweise auf die Bedeutsamkeit von vernetztem Wissen, sogenannte Relevanzinstruktionen, kognitive Vernetzung anregen (vgl. Zeeb et al., 2019). Dozierende haben darüber hinaus die Möglichkeit, mit geeigneten Instruktionen Studierende bei der eigenständigen aktiven Konstruktion von Vernetzung zu unterstützen. Als Anregung für diese Vernetzung zeichnen sich z.B. Prompts, also Hinweise oder Fragen zur Aktivierung von bestimmten Strategien, durch ihr niedrigschwelliges Vorgehen aus (z.B. Wäschle et al., 2015). Diese können gerade in einem reflexiven Format wie Lerntagebüchern zum Aufbau von Wissen eingesetzt werden. Sie sind dann besonders wirkungsvoll, wenn sie von modellierenden Beispielen zur Nutzung von integrativen Strategien begleitet werden (Graichen et al., 2019). Dozierende können auch über die Aufgabenstellung selbst Wissensvernetzung anregen, indem nicht nur Inhalte wiedergegeben, sondern diese argumentativ verknüpft dargestellt werden sollen (Lehmann et al., 2019).

Aus den Ansätzen zur Metaperspektivität liesse sich ableiten, dass Lehrende nicht nur Instruktionen, sondern vor allem auch das eigene modellhafte hochschuldidaktische Agieren nutzen, indem sie explizite Verweise auf unterschiedliche Quellen ausweisen (Cramer et al., 2019; Richter & Maier, 2018). Trainings aus dem Bereich der Wissenschaftskommunikation setzen diesen Punkt ergänzend an der Dekomponierung wissenschaftlicher Argumente und an der Vermittlung metakognitiver Strategien an, bei denen Fehlvorstellungen zu wissenschaftlichen Themen explizit benannt und durch eine korrekte Alternative berichtet werden (Richter & Maier, 2018).

Curriculare Vernetzung kann ausserdem nicht nur innerhalb einer Institution wie der Universität stattfinden, sondern auch über verschiedene Institutionen hinweg. Hier stellt gerade das Praxissemester als etablierte Studienphase Möglichkeiten der Vernetzung zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den Akteur*innen der verschiedenen beteiligten Institutionen (der Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Schulen) bereit. Die Begleitung einer solchen Phase ist jedoch gerade strukturell mit Hindernissen verbunden (Heinrich et al., 2019). Hier treffen institutionelle Systeme mit unterschiedlichen Kulturen und Logiken aufeinander (z.B. Farley-Ripple et al., 2018), die eine gemeinsame Perspektive auf die Umsetzung des Praxissemesters entwickeln müssen. In dieser Zusammenarbeit müssen Grenzen überwunden, gemeinsame Vorstellungen und eine gemeinsame Sprache entwickelt werden, sowie ein Umgang mit eigenen Unsicherheiten gefunden werden: So könnten sich, exemplarisch betrachtet, Unsicherheiten seitens der Institution der Universität darauf beziehen, dass die akademisch-wissenschaftliche Ausbildung zu einseitig auf einer an der Praxis orientierten Ausgangslage fusst. Für wissenschaftliches Wissen, so könnte man annehmen, bestünde dann die Gefahr, weniger ganzheitlich-abstrakt, sondern nur in jenen Teilen wahrgenommen zu werden, die in den jeweiligen praktischen Situationen relevant sind. Damit müssen die Ansatzpunkte für eine interinstitutionelle Vernetzung gefunden werden – auch diese sehen wir in den Core Practices adressiert. Schellenbach-Zell und Hartmann (2022) konzeptualisieren in diesem Zusammenhang Core Practices aus der Logik der kulturellen Lerntheorie als sogenannte boundary objects im Sinne einer Brücke zwischen den verschiedenen Systemen. Core Practices können demnach Aushandlungs- und Verständigungsprozesse unterstützen, gerade weil Theorie und Praxis (im Praxissemester) zusammengedacht und inhaltliche Ausrichtungen über die Schlüsselkonzepte ermöglicht wird (Grossman & Pupik Dean, 2019; Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). In der Auseinandersetzung darüber, welche Core Practices überhaupt für das betrachtete Stadium der Lehrer*innenbildung als relevant erachtet werden und in welche Teilkomponenten sie sich zergliedern lassen, entwickeln Kooperationspartner*innen aus den verschiedenen Institutionen Vorstellungen darüber, an welchen Punkten sich Wissen aus Theorie und Praxis, aber auch aus unterschiedlichen Wissensbereichen vernetzen lassen und wo womöglich Widersprüche entstehen. Gemeinsam können entsprechende Repräsentationen entwickelt werden, die durch die unterschiedliche Expertise angereichert und direkt vernetzt dargeboten werden können. Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen erarbeiten verschiedene in ihrer Komplexität und Authentizität variierende Möglichkeiten der Praxisannäherung. Für die Lehramtsstudierenden wird somit auch erfahrbar, dass mehrere Quellen des Wissens für den Aufbau professioneller Praxis (Daza et al., 2021) relevant sind. Das Handlungsrepertoire kann vor allem dann angeregt werden, wenn neben den vorangehenden Schlüsselkomponenten auch Aufgaben und Formate zur Reflexion und Argumentation mitentwickelt werden.

5. Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass Schwierigkeiten bei der Vernetzung von Wissen verschiedener Wissensbereiche und der Berücksichtigung des Wissens in praktischen Situationen gerade im Praxissemester deutlich werden. Wenn jedoch die Zielperspektive für professionelles Handeln in einer reichhaltig vernetzten Wissensstruktur liegt, muss diese Vernetzung auf verschiedenen Ebenen angeregt werden. Wir argumentieren, dass die Core Practices (Grossman et al., 2009) insbesondere in ihrer Verbindung mit weiteren Forschungsperspektiven an diesen Inkohärenzen ansetzen können und das Potenzial aufweisen, ihnen zu begegnen und die Vernetzung auf verschiedenen Ebenen unterstützen können. Ausgehend von den hier dargestellten konzeptionellen Überlegungen und konkreten Beispielen, müssen aber weiterführende Fragen gestellt werden, denen in der Zukunft Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte:

Zunächst ist zu konstatieren, dass es ganz grundsätzlich empirischer Forschung dazu bedarf, die die Entwicklung von Core Practices sowie deren mögliche Konsequenzen für das Lehrkräftehandeln beschreiben, erklären und mit weiteren Rahmenbedingungen der Professionalisierung von Lehrkräften in Verbindung bringen kann.

Auch im Hinblick auf die Frage nach der genauen Rolle z. B. des Fachwissens als Bereich der Lehrkräftebildung mit nicht immer direktem Handlungsbezug (Fraefel & Scheidig, 2018) bedarf es weiterer Forschung. Diese sollte in den Blick nehmen, wie und unter welchen Bedingungen sich Wissen, das aus der Eigenlogik einer wissenschaftlichen Disziplin entstanden ist und in erster Instanz keinen Schulpraxisbezug aufweist, daran anbinden lässt. So spielt z.B. die Wahl des Faches eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der eigenen beruflichen Identität (Terhart, 2009). Hericks und Meister (2020) arbeiten für die Auseinandersetzung Studierender mit den Anforderungen des studierten Faches die eigene Verortung im Fach und die Reflexion der zukünftigen Berufsrolle als zentrale Entwicklungsaspekte heraus. Diese Reflexionen können als persönliche dynamische Ressource begriffen werden, die die Entwicklung von Core Practices beeinflusst.

In Summe birgt das Konzept der Core Practices für das Praxissemester grosses Potential, zum einen der Fragmentierung in der deutschsprachigen Lehrkräftebildung entgegenzuwirken, sich aber auch dem zentralen Ziel der Theorie-Praxis-Verzahnung anzunähern. Die konkreten Herausforderungen einer Umsetzung dieses Ansatzes, insbesondere im Praxissemester, müssen nun weiter in den Blick genommen und die Konsequenzen für die an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteursgruppen skizziert und diskutiert werden. So kann die Möglichkeit geschaffen werden, dass angehende Lehrkräfte mit einer gut vernetzten Wissensbasis und einem wissenschaftsfundierten Handlungsrepertoire die Lernbegleitung ihrer Schüler*innen lernförderlich gestalten können.

Zu verschiedenen Gelegenheiten hat der vorliegende Beitrag auch darauf aufmerksam gemacht, auf welche begriffliche Reichhaltigkeit und Fülle und damit einhergehenden Zielperspektiven die aktuelle Lehrkräfteforschung zurückgreift, um Inkohärenzen zu beschreiben und ihnen zu begegnen. Dabei wird auch deutlich, dass noch weiter geklärt werden muss, an welchen Stellen, wann und wie genau strukturell oder kognitiv eher integrierende oder doch eher relationierende Gelegenheiten entstehen und wie sie produktiv genutzt werden können. Auch das könnte unter Rückgriff auf das hier dargestellte Konzept der Core Practices geschehen, z.B. wenn im zyklischen Erwerb der Core Practices genauer untersucht wird, wann und wie genau Studierende Inkohärenzen begegnen und mit ihnen umgehen.

Literatur

- Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M. H., Prenzel, M., & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? *Psychologische Rundschau*, 68(3), 188-192. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000363>
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis - im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188-192. <https://doi.org/10.3262/UW1503188>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand, & M. Kunter (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 26-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Hrsg.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence* (S.209-233). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008). Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 171-193). Waxmann.

- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for teacher's soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS - Die Deutsche Schule*, 111(4), 471-478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269-279). utb.library.
- Dagenais, C., Lysenke, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309. <https://doi.org/10.1332/174426412X654031>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102(103338). <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C., & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258. <https://doi.org/10.106/j.tate.2018.07.001>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Forzani, F. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, U. (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Re&E-SOURCE*, 6(15), 1-16.
- Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344-364.
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. https://www.zfsl.nrw.de/DUS/Praxissemester/Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (zuletzt abgerufen am 19.04.2022)
- Groeben, N., Schlee, J., & Wahl, D. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Graichen, M., Wegner, E., & Nückles, M. (2019). Wie können Lehramtsstudierende beim Lernen durch Schreiben von Lernprotokollen unterstützt werden, dass die Kohärenz und anwendbarkeit des erworbenen Professionswissens verbessert wird? *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 7-28. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00042-x>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P., & Pupik Dean, C. J. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Haberfellner, C., & Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria - A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69-87. <https://doi.org/10.25656/01:14897>
- Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2015). Integrated learning: ways of fostering the applicability of teachers' pedagogical and psychological knowledge. *Frontiers in Psychology*, 6(738). <https://doi.org/10.2289/fpsyg.2015.00738>
- Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2019). Lehrexpertise - Integration und Förderung von pädagogischem und psychologischem Wissen. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert, & K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 207-235). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_9
- Hartmann, U., Kindlinger, M., & Trempler, K. (2021). Integrating information from multiple texts relates to pre-service teachers' epistemic products for reflective teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 97(103205), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103205>
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390-409.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 244-259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung - Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9-30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baumann, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N., & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung - Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311-332.
- Hericks, U., & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer, & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_1

- Hinzke, J.-H., Gesang, J., & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers “buy-in” of research? Teachers’ beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88(102980). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Kiemer, K., & Kollar, I. (2021). Source selection and source use as a basis for evidence-informed teaching. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2-3), 127-141. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000302>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kleickmann, T., & Hardy, I. (2019). Editorial: Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00035-2>
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollst. überarb. u. aktualisiert Aufl., S. 261-281). Springer Medizin Verlag.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-195. <https://doi.org/10.17763/haer.55.2.56142234616x4352>
- Lawson, T., Çakmak, M., Günüz, M., & Busher, H. (2015). Research in teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lehmann, T. (2020). What is knowledge integration of multiple domains and how does it relate to teachers’ professional competence? In T. Lehmann (Ed.), *International perspectives on Knowledge Integration*. Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004429499_002
- Lehmann, T., Klieme, K., & Schmidt-Borcherding, F. (2020). Separative and integrative learning teacher education. Validity and reliability of the “SILTE” Short Scales. In T. Lehmann (Ed.), *International perspectives on Knowledge Integration* (Vol. Leiden). Brill | Sense. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004429499_008
- Lehmann, T., Rott, B., & Schmidt-Borcherding, F. (2019). Promoting pre-service teachers’ integration of professional knowledge: Effects of writing tasks and prompts an learning from multiple documents. *Instructional Science*, 47, 99-126. <http://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/1354062.2019.1633294>
- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9-20). Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Neuweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65-82). Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überb. und erw. Aufl., S. 583-614). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können* (Vol. 1). Waxmann.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 17-42). Leykam.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Hrsg.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (S. 99-122). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London.
- Renkl, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers’ practice? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000345>
- Richter, T., & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau*, 69(3), 151-159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Schellenbach-Zell, J., & Hartmann, U. (2022). Core Practices als Boundary Object im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 110-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>
- Schilling, Y., Mollitor, A.-L., Ritter, R., & Schellenbach-Zell, J. (angenommen). Anregung von Wissensvernetzung bei Lehramtsstudierenden mithilfe von Core Practices. In I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* Klinkhardt.
- Schneider Kavanagh, S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Schneider, M. (2012). Knowledge integration. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1684-1686). Springer. https://doi.org/http://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_807
- Schutz, K. M., Danielson, K. A., & Cohen, J. (2019). Approximations in English language arts: Scaffolding a shared teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 81, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.004>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99-110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Beltz.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.

- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted journal writing supports preservice history teachers in drawing on multiple knowledge domains for designing learning tasks. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 546-559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Zeeb, H., Biwer, F., Brunner, G., Leuders, T., & Renkl, A. (2019). Make it relevant! How prior instructions foster the integration of teacher knowledge. *Instructional Science*, 47, 711-739. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09497-y>

Schlagworte: Core Practices; Kohärenz; Praxissemester; Wissensintegration; Metaperspektivität

Les Core Practices comme opportunité de mise en réseau pendant le semestre pratique

Résumé

Les incohérences à différents points de la formation des enseignant-e-s ont pour conséquence que les étudiant-e-s sont confronté-e-s au défi de mettre en relation, dans les phases pratiques, les connaissances acquises jusqu'ici à l'université dans les sciences spécialisées, les didactiques des disciplines et les sciences de l'éducation avec ce qui se passe dans l'enseignement. Dans cette contribution conceptuelle, nous argumentons en faveur de l'approche des soi-disant Core Practices et explorons dans quelle mesure cette approche, en particulier par son lien avec les perspectives de recherche actuelles, recèle un potentiel de mise en réseau à différents niveaux, notamment dans le cadre des phases pratiques sous la responsabilité de l'université.

Mots-clés : Core Practices ; cohérence ; semestre pratique ; intégration des connaissances ; métaperspective

Le Core Practices come opportunità di networking nel semestre pratico

Riassunti

Le incoerenze in vari punti della formazione degli insegnanti portano gli studenti a dover affrontare la sfida di mettere in relazione le loro le conoscenze universitarie pregresse provenienti dalle scienze specialistiche, dalla didattica delle materie e dalle scienze dell'educazione con eventi concreti che avvengono in aula. Questo articolo a carattere concettuale sostiene l'approccio delle Core Practices ed esplora come esso, in relazione alle attuali prospettive di ricerca, abbia un potenziale per la creazione di reti a vari livelli, in particolare durante le fasi pratiche di formazione universitaria.

Parole chiave: Core Practices; coerenza; semestre pratico; integrazione delle conoscenze; metaprospettiva

Core Practices as an opportunity for networking during the practical semester

Summary

Incoherencies at different points in teacher education lead to the fact that students are confronted with the challenge to bring their previous university acquired knowledge from the specialised sciences, subject didactics and educational sciences in practical phases in connection with the classroom events. In this conceptually oriented contribution, we argue for the approach of so-called Core Practices and explore the extent to which this approach – especially by connecting it with current research perspectives – holds potential for networking at various levels, especially in the context of university-based practical phases.

Keywords: Core practices; coherence; semester-long practicum; knowledge integration; metaperspectivity

Judith Schellenbach-Zell, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung. Forschungsgebiete: Lehrkräfteprofessionalisierung, Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Reflexion von angehenden Lehrkräften
Bergische Universität Wuppertal, Lise-Meitner-Strasse 27-31, D-42119 Wuppertal
E-Mail: zell@uni-wuppertal.de

Roswitha Ritter, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Empirische Schulforschung. Forschungsgebiete: Lehrkräfteprofessionalisierung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Communities of Practice
Bergische Universität Wuppertal, Rainer-Gruenter-Strasse 21, D-42119 Wuppertal
E-Mail: rritter@uni-wuppertal.de

Sarah Sommer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Empirische Schulforschung. Forschungsgebiete: Lehrkräfteprofessionalisierung, Theorie-Praxis Verzahnung in Praxisphasen der Lehrkräfteausbildung, Feedback in der Hochschule
Bergische Universität Wuppertal, Lise-Meitner-Strasse 27-31, D-42119 Wuppertal
E-Mail: sarah.sommer@uni-wuppertal.de

Kathrin Fussangel, Prof. Dr., Leitung des Arbeitsbereichs Empirische Schulforschung. Forschungsgebiete: Kooperation an Schulen, Transferforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung
Bergische Universität Wuppertal, Rainer-Gruenter-Strasse 21, D-42119 Wuppertal
E-Mail: fussangel@uni-wuppertal.de