

Core Practices

Bibliografie:

Judith Schellenbach-Zell und Ulrike Hartmann:
Core Practices als Boundary Objects
im Praxissemester.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (3), 110-119.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2022

08

*Judith Schellenbach-Zell und
Ulrike Hartmann*

110

Core Practices als Boundary
Objects im Praxissemester

Einleitung

Praxisphasen in der Lehramtsausbildung sind mit besonderen Herausforderungen verbunden. Diese liegen vor allem darin, dass verschiedene Institutionen gemeinsam an der Umsetzung und Gestaltung von Lerngelegenheiten arbeiten, sich koordinieren und abstimmen müssen. Institutionen der *Theorie* und der *Praxis* treffen dabei aufeinander und bilden Kontaktzonen (Grüning & Hascher, 2019). Diese Zonen lassen sich mit dem Konzept des dritten Raumes (Zeichner, 2010) näher beschreiben. Ebenfalls anschlussfähig sind die theoretischen Konzepte des Boundary Crossings und der Boundary Objects (Akkerman & Bakker, 2011). Während unter *Boundary Crossing* das Überschreiten von institutionellen oder disziplinären Grenzen verstanden wird, können sogenannte *Boundary Objects* genutzt werden, um eine Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innengruppen zu erleichtern und produktiv zu machen. Wir argumentieren im Beitrag dafür, dass Core Practices (vgl. Überblicksbeitrag von Fraefel in diesem Heft) solche Boundary Objects darstellen (vgl. Grossman & Pupik Dean, 2019), die gerade für die interinstitutionelle Zusammenarbeit im Praxissemester Potenzial aufweisen. Abschließend weisen wir auf Herausforderungen bei der Arbeit mit den Boundary Objects hin und stellen im Ausblick erste Ideen vor, wie die überinstitutionelle Arbeit an Core Practices konkret gestaltet werden kann.

Das Praxissemester und seine Herausforderungen

Das Praxissemester als Langzeitpraktikum im fortgeschrittenen Studium zielt neben der Ermöglichung erster unterrichtspraktischer Erfahrung insbesondere auf eine reflexive und kriteriengeleitete, d. h. wissensbasierte, Erkundung schulischer Praxis (Weyland, 2010). Dieses Professionalisierungsziel geht allerdings wesentlich mit strukturell-institutionellen Besonderheiten und entsprechenden Anforderungen für die begleitenden Akteur*innen einher. So liegt zwar die Verantwortung bei der Universität, die Umsetzung macht es jedoch notwendig, dass verschiedene weitere institutionelle Systeme miteinander kooperieren müssen. Die Herausforderung liegt demzufolge darin, dass jedes System seine unterschiedlich gewachsenen Kulturen,

Logiken und Perspektiven aufweist (z. B. Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley & McDonough, 2018).

Die konkrete inhaltliche Arbeit zur Umsetzung des Praxissemesters schließt mit ein, dass sich Akteur*innen aller Institutionen zunächst aufeinander einlassen, Vorstellungen von Professionalisierungszielen und -aufträgen klären, Inhalte auswählen, abstimmen und im besten Falle aufeinander Bezug nehmen. Somit wird jenseits von *Theorie* und *Praxis* ein Third Space (Zeichner, 2010) für die Entwicklung entsprechender Lerngelegenheiten geschaffen, für den der offene und hierarchiearme Diskurs zwischen den Akteur*innen der beteiligten Institutionen sowie „das kooperative und produktive Handeln unter optimaler Nutzung aller zielführenden Ressourcen“ (Fraefel, 2018, S. 13) konstitutiv sind. Die Aktivitäten der beteiligten Akteur*innen in diesem Raum lassen sich anhand des Konzepts des Boundary Crossings näher beschreiben (Akkermann & Bakker, 2011).

Das Konzept des Boundary Crossings

Das Agieren in sogenannten Third Spaces erfordert Tätigkeiten von Individuen, die sich mithilfe der kulturhistorischen Aktivitätstheorie (CHAT: Engeström, 1987) als Boundary Crossing beschreiben lassen. Boundaries werden dabei weit gefasst als „socio-cultural difference leading to discontinuity in action or interaction“ (Akkermann & Bakker, 2011, S. 133). Wenn Akteure aus unterschiedlichen Berufsfeldern bzw. unterschiedlicher Communities of Practice (Wenger, 1998) miteinander in Beziehung treten, ist das temporäre Überschreiten der Grenzen des eigenen professionellen Systems eine Voraussetzung für gelingenden Austausch. Wie Hartmann und Decristan (2018) für die Bereiche Bildungsforschung und schulische Praxis empirisch zeigen konnten, birgt Boundary Crossing Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens an dieser Schnittstelle, die sich in vier verschiedenen Lernmechanismen niederschlagen (Identifikation, Reflexion, Koordination und Transformation; Akkermann & Bakker, 2011). Identifikation meint dabei die wechselseitige Kenntnis über die Aufgaben und Arbeitsweisen der jeweils anderen Profession. Reflexion meint eine vertiefte Auseinandersetzung über Beziehungen beider Professionen und erfordert insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination. Koordination schließt eine effektive Arbeitsteilung bezogen auf Kommunikation und

Interaktion an den Schnittstellen ein. Transformationen bestehen darin, neue Formate und Arbeitsergebnisse hervorzubringen, die erst aus der Zusammenarbeit beider Professionen entstehen können.

Eine unterstützende Rolle für diese Aktivitäten und das gemeinsame Lernen an den Grenzen von professionellen Systemen spielen sogenannte *Boundary Objects*. Sie lassen sich in der kulturhistorischen Lerntheorie als Artefakte begreifen, die eine Brückenfunktion zwischen den beiden Systemen einnehmen und sich dort materialisieren (zusammenfassend Akkermann & Bakker, 2011). Sie können beispielsweise in Form eines gemeinsam zu erarbeitenden Produktes auftreten, „something people [...] act toward and with. Its materiality derives from action, not from a sense of prefabricated stuff or ‚thing‘-ness“ (Star, 2010, S. 603). Kennzeichen der Boundary Objects ist, dass sie in allen kooperierenden Systemen – womöglich mit unterschiedlicher Bedeutung – existieren, ihre Struktur allerdings hinreichend ähnlich ist, um in beiden Systemen wiedererkannt zu werden (Star & Griesemer, 1989). In der Lehrkräftebildung sind es die Fragen nach einem professionellen Umgang mit beruflichen Herausforderungen, die sowohl das System der *Praxis* als auch das System der *Theorie* stellt und damit in beiden Systemen erkannt und interpretiert werden. Im Ansatz der Core Practices sehen wir dahingehend Potenzial, als dass solche Kernpraktiken des Lehrer*innenberufs aufgrund ihrer Ausrichtung an Herausforderungen der Lehrpraxis wie z. B. *lernförderliches Feedback geben* die Funktion von Boundary Objects im Praxissemester übernehmen können.

Core Practices als Boundary Objects

Der Ansatz der Core Practices geht davon aus, dass sich professionelle Praxis von konkreten und häufig wiederkehrenden Herausforderungen des Lehrberufs her entwickelt (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Das Praxissemester bietet solche authentischen Problemstellungen und kann zentrale Schlüsselemente der praxisorientierten Lehrkräftebildung berücksichtigen (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan et al., 2009; Schneider Kavanagh, Conrad & Dagogo-Jack, 2020):

- *Decomposition* als Aufgliederung der Core Practices in ihre sie konstituierenden Tätigkeiten
- *Representation* als Verdeutlichung der Praxis (z. B. Unterrichtspläne oder Videos)

- *Approximation* als Möglichkeit des praktischen Ausprobierens
- *Pedagogical Reasoning* als reflexive Aktivitäten zur Begründung und Legitimierung der eigenen Praxis

Core Practices weisen ebenjene hohe interpretative Flexibilität auf, die Boundary Objects in idealtypischer Weise kennzeichnet. Sie können in diesem Kontext als Aktivitäten oder Strategien konzeptualisiert werden, um zum einen auf die Herausforderungen der Praxis zu reagieren und dabei zum anderen auf universitäres Wissen zur Legitimierung des professionellen Handelns zurückzugreifen. Dabei verständigen sich die Systeme zum einen über die Zielstellungen selbst, zum anderen aber auch über die Vermittelbarkeit gerade in Praxisphasen.

Beide Systeme (die sich jeweils wieder in Einzelinstitutionen aufgliedern lassen) verfolgen die Zielstellung, professionelle Handlungskompetenz aufzubauen. Während die schulpraktischen Systeme dabei stärker am Einzelfall und dem sichtbaren Handeln selbst, der Performanz, ansetzen, fokussiert die Universitätsseite auf die Nutzung und Durchdringung von verfügbaren Wissensbeständen, die thematisch an die Anforderungen der Praxis anschließen können, sowie auf die Anbahnung relevanter Teilkompetenzen. Boundary Objects begünstigen Überschreitungen zwischen den Systemgrenzen gerade dann, wenn systemlogische Vorstellungen zu den Boundary Objects nicht in Konfrontation, sondern in Ergänzung zueinanderstehen (Star, 2010). Dementsprechend verbindet der Ansatz der Core Practices die beiden Systeme, indem er zum einen von konkreten Herausforderungen der Praxis ausgeht, entsprechende Aktivitäten zum anderen mit einem Verständnis wissenschaftlicher Konzepte und Theorien angereichert werden (Fraefel & Scheidig, 2018). Bereits die Identifizierung möglicher Core Practices kann ein Boundary Object darstellen, das die Kompatibilität der Systeme unterstützen kann (Grossman & Pupik Dean, 2019) – insbesondere deswegen, weil Akteur*innen aller Systeme diskursiv eine gemeinsame Vorstellung davon entwickeln, welche Aktivitäten zentral für die Profession sind und damit entsprechenden Entwicklungen von Lerngelegenheiten Ausrichtung geben.

Beide Systeme gehen außerdem davon aus, dass professionelles Verhalten grundsätzlich erlernt werden kann und entsprechendes Wissen vermittelbar ist. Das Konzept der Core Practices sieht verschiedene Schlüsselemente vor, die Lehrkräftebildner*innen im Praxissemester berücksichtigen können, um Lernende beim Aufbau der Core Practi-

ces zu unterstützen. Sie weisen Potenzial auf, Aushandlungen zwischen den Akteur*innen über die Schaffung von Lerngelegenheiten zu strukturieren und auszurichten, damit sie reichhaltig gestaltet und sinnvoll aufeinander bezogen werden – und dies möglichst institutionenübergreifend. So entwickeln Akteur*innen der Universität ein Lernangebot, das stärker wissenschaftlich-theoriebasiert arbeitet, während die Schulpraxis mehr oder weniger authentische und komplexe Lerngelegenheiten schafft, in denen das wissenschaftliche Wissen zur Anwendung gebracht und in seinen Potenzialen und Grenzen reflektiert werden kann. In diesen Aushandlungen beispielsweise zu konkreten Core Practices und ihrer Spezifikationen thematisieren die Akteur*innen ihre systemlogischen Konzeptualisierungen und Annahmen insbesondere auch im Verhältnis zum jeweils anderen System (Grossman & Pupik Dean, 2019). Somit können die kontextbezogenen Vorstellungen von Professionalisierungsaufträgen als Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung über Core Practices reflektiert werden. Dies kann wiederum einen Ausgangspunkt darstellen, um längerfristige Transformationen im Sinne einer überinstitutionellen Zusammenarbeit zu etablieren, die auf ein stärkeres gemeinsames Verständnis der Aufgaben in der Lehrer*innenbildung unter Verwendung neu entwickelter Arbeitsformen abzielt. Werden solche Prozesse erfolgreich durchlaufen, können Akteur*innen die Rolle von Brokern zwischen Wissenschaft und Schulpraxis übernehmen (Hartmann & Decristan, 2018). Transformationsprozesse werden somit wahrscheinlicher, in denen die Einzigartigkeit jedes Systems erhalten bleibt, aber auch gemeinsame Praktiken und neues Wissen entwickelt und verbreitet werden (Akkermann & Bakker, 2011). In dem theoretischen Framework des Boundary Crossings unterstützen Mechanismen dieser Art die Aushandlungen, Verständigung und Entwicklung einer gemeinsamen Sprache, die in der Forschung zu den Core Practices für die Arbeit in der praxisbezogenen Lehrkräftebildung als zentral angesehen wird (Grossman & Pupik Dean, 2019).

Boundary Objects und ihre Herausforderungen

Core Practices können unseres Erachtens Boundary Objects darstellen, die die Arbeit in einem Third Space wie dem Praxisssemester strukturieren können. Dabei ergeben sich jedoch auch reale Schwierigkeiten, die mitgedacht werden müssen: So bleibt es beispielsweise eine

Herausforderung, Core Practices für das Ausbildungsprogramm im passenden Körnungsgrad zu identifizieren und gleichzeitig die Dynamik des ursprünglichen Konzeptes zu bewahren (Fraefel & Scheidig, 2018). Unseres Erachtens muss darüber hinaus auch ein Augenmerk auf die Personen selbst gerichtet werden, die die Rolle von Brokern einnehmen sollen, um eine interinstitutionelle Zusammenarbeit anzuregen und zu entwickeln. Ihnen kommt eine besondere Rolle zu, die sich dadurch kennzeichnet, dass sie Ambiguitäten aushalten müssen, die sich nicht nur durch die Dynamik *zwischen* den Systemen, sondern auch *innerhalb* des eigenen Systems ergeben. So erhalten sie zwar Wertschätzung für ihre Bemühungen, „on the other hand they face a difficult position because they are easily seen as being at the periphery, with the risk of never fully belonging to or being acknowledged as a participant on any one practice“ (Akkermann & Bakker, 2011, S. 140). Für eine erfolgreiche Ausführung dieser Rolle des Brokers sind demnach bestimmte individuell-qualifikatorische (z. B. Erfahrung mit verschiedenen Systemlogiken oder Kenntnisstände), aber auch institutionelle Voraussetzungen (z. B. die dauerhafte Etablierung solcher Broker-Positionen innerhalb der Institutionen) notwendig (Bakx, Bakker, Koopman & Beijaard, 2016). Weitere Forschungsbemühungen sollten sich zudem darauf richten, wie die *hybriden* Arbeitsergebnisse, die durch die Zusammenarbeit an den Schnittstellen zwischen den Systemen hervorgebracht wurden, in den jeweiligen Ursprungssystemen nachhaltig implementiert werden können.

Ausblick: Ausgestaltung in der Praxis

Die Forschung thematisiert Core Practices in ihrem Potenzial als Boundary Objects bisher nur wenig. Hinsichtlich der Core Practice „Klassendiskussionen führen“ untersuchten Grossman und Pupik Dean (2019) Aushandlungen von Expert*innen in der praxisorientierten Lehrkräfteausbildung aus unterschiedlichen universitären Kontexten. Die Aushandlungen betrafen mögliche Dekomponierungen und ein entsprechendes Lehrangebot. Das Ergebnis der Studie weist die Relevanz von gemeinsam bearbeiteten Dokumenten auf, die bei der Spezifizierung der Praktik die Funktion eines Boundary Objects einnehmen kann. Weiter zeigt sich dieses Potenzial auch in Videos von

Unterrichtspraktiken, die gemeinsam in der Expert*innengruppe angeschaut und reflektiert werden.

Die Arbeit mit dem Konzept der Core Practices im Sinne von Boundary Objects lässt sich im Praxissemester mehrdimensional ausgestalten. So ist denkbar, dass deren Kanonisierung Aktivitäten des Boundary Crossings unterstützen kann, wenn der Austausch dazu entsprechend angeregt und moderiert wird. So gibt es an der Bergischen Universität Wuppertal erste Bemühungen, ein Set an Core Practices für das Praxissemester im Rahmen einer Delphi-Studie unter Berücksichtigung der Expertise aus verschiedenen Systemen zu definieren und zu beschreiben (Schellenbach-Zell, Rochnia & Hartmann, 2021). Dabei schätzen Akteur*innen aus den verschiedenen Institutionen Relevanz und Angemessenheit von Beschreibungen eines Sets an Core Practices in drei moderierten Wellen bis zur Konsensfindung ein. Die so entwickelten Core Practices können damit einen gemeinsamen Ausgangspunkt der kooperativen Gestaltung der Lerngelegenheiten im Praxissemester markieren. Davon ausgehend ist auch auf Ebene der Lehrpraxis selbst möglich, dass z. B. in Veranstaltungen, die von Akteur*innen der Universität und der Praxis gemeinsam als Tandem konzipiert und durchgeführt werden, konkrete Lerngelegenheiten zur Entwicklung einzelner Core Practices (z. B. Unterrichtsgespräche führen) aufeinander abgestimmt werden.

Weiter ist denkbar, dass auch eine formelle Institutionalisierung des von allen Systemen bespielten Raumes unterstützend auf die gemeinsame Arbeit an den Core Practices wirkt. Als mögliche Arbeitsform könnten dafür sogenannte Research-Practice-Partnerships leitend sein, die sich vor allem durch die Dauerhaftigkeit der Kooperationsbeziehung sowie durch die gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Studierenden auszeichnet (Coburn & Penuel, 2016). Die Bergische Universität Wuppertal richtete zu Beginn des Praxissemesters beispielsweise sogenannte Facharbeitsgruppen (für jedes Fach und die Bildungswissenschaften) ein, die sich in ihrer Anlage und Umsetzung als eine Form solcher interinstitutionellen Partnerschaften begreifen lassen. In diesen Arbeitsgruppen stimmen Vertreter*innen der verschiedenen Institutionen ihre Ausbildungscurricula ab und entwickeln dabei Feldkenntnis über die jeweils andere Institution (Freimuth & Sommer, 2010). Eine Justierung der Abstimmungen und Weiterentwicklungen in den jeweiligen Kontexten könnten von einer gemeinsamen Sprache, wie sie die Arbeit an Core Practices mit sich bringt, nachhaltig profitieren.

Literatur

- Akkermann, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M. & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and Teacher Education*, 60, 76-87.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45 (1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- 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>
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityté & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- 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 Nordrhein-Westfalen.
- 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.
- 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>
- Grüning, M. & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im third space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), 191-210. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/12>
- Hartmann, U. & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114-124.
- Schellenbach-Zell, J., Rochnia, M. & Hartmann, U. (2021). *Core Practices für die bildungswissenschaftliche Begleitung des Praxissemesters – eine Delphi-Studie*. Vortrag auf der 9. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. Bamberg.
- Schneider Kavanagh, S., Conrad, J. & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher educa-

- tion. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values*, 35 (5), 601-617.
- Star, S. L. & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, ‚Translations‘, and Boundary objects: Amateurs and professionals on Berkeley’s museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Judith Schellenbach-Zell, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Praxisphasen in der Lehrkräftebildung,
Praxis-Theorie-Verzahnung



© Friederike von Heyden

zell@uni-wuppertal.de

Ulrike Hartmann, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am DIPF, Leibniz-Institut für
Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräftebildung, Transferforschung,
Wissenschaft-Praxis-Kooperation



u.hartmann@dipf.de