

Core Practices für das Praxissemester in der Lehrkräftebildung – eine Delphi-Studie

Judith Schellenbach-Zell¹, Michael Rochnia¹, Ulrike Hartmann²

¹School of Education, Bergische Universität Wuppertal

² Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main

Zusammenfassung

Core Practices sind individuell entwickelte Handlungspraktiken als Antwort auf zentrale Herausforderungen des Lehrberufs. Sie weisen Potential auf, den Hürden bei der Umsetzung des universitären Praxissemesters zu begegnen. Denkbar ist, dass eine Kooperation der drei am Praxissemester beteiligten Institutionen durch den Austausch über Core Practices unterstützt werden kann. Mit Hilfe eines Delphi-Ansatzes konnten insgesamt 12 Core Practices für das Praxissemester entwickelt, systematisiert und beschrieben werden.

Core Practices for practical semester in teacher education programs – a Delphi-study

Summary

Individually developed Core Practices can be seen as an answer to central challenges of the teaching profession. They show potential to overcome the hurdles in the implementation of the university practical semester. A cooperation between the three institutions involved in the practical semester can be supported by the deliberation about core practices. Using a Delphi approach, a total of 12 core practices for the practical semester were developed, systematized and described.

Core Practices pour le semestre pratique dans la formation des enseignants - une étude Delphi

Résumé

Les Core Practices sont des pratiques développées individuellement en réponse aux principaux défis de la profession enseignante. Ils montrent un potentiel pour surmonter les obstacles à la mise en œuvre du semestre. Une coopération entre les trois institutions impliquées dans le semestre pratique pourrait être soutenue par un échange sur les core

practices. En utilisant l'approche Delphi, un total de 12 pratiques de base pour le semestre pratique ont été développées, systématisées et décrites.

1 Einleitung¹

Die Entwicklung von professioneller Handlungsfähigkeit stellt ein wesentliches Ziel der Lehrkräftebildung dar. Dabei hat sich die Vorstellung etabliert, dass Lehrkräfte handlungsfähig sind, wenn sie über eine gut strukturierte Wissensbasis verfügen, die in konkreten Anforderungssituationen wiederholt und erfolgreich zur Anwendung gebracht werden kann (Gruber, 2021; Harr et al., 2019). Unter dieser Zielperspektive sieht das Lehramtsstudium eine große Anzahl damit korrespondierender formeller und informeller Lerngelegenheiten vor. Praxisphasen im Studium sind für die Vorbereitung von professioneller Handlungsfähigkeit zentral (Ulrich et al., 2020). Sie bieten Studierenden die Möglichkeit, Lerngelegenheiten mit hohem Bezug zur späteren schulischen Praxis wahrzunehmen und sich dort im Hinblick auf ihre Handlungsfähigkeit zu reflektieren. Im Lehramtsstudium in NRW beispielsweise ist eine fünfmonatige Praxisphase im fortgeschrittenen Studium (Praxissemester) vorgesehen, die kooperativ von drei Institutionen organisiert und umgesetzt wird (Schule, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung [im Folgenden: ZfsL] und Universität). Der an konkreten unterrichtsbezogenen Handlungen orientierte Ansatz der Core Practices² (Grossman et al., 2009) bietet für die Gestaltung der Kooperation zwischen den Institutionen großes Potential, gerade weil er universitäre wissensbezogene Inhalte konzeptuell an Handlungen im Lehrberuf knüpft und den Diskurs zwischen den Institutionen unterstützen kann (Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Die bisherige Forschung zu Core Practices fokussiert aktuell eher auf die Ausdifferenzierung einzelner Core Practices oder auf Sets mit schulfachbezogenen Core Practices. Auch werden die wenigen Sets an fachunabhängigen, generischen Core Practices kaum empirisch begründet. Dieses Desiderat greift die vorliegende Studie auf und setzt sich zum Ziel, ein Set an Core Practices empirisch zu entwickeln, das für die kooperative Gestaltung des Praxissemesters genutzt werden kann.

2 Das Praxissemester, seine Ziele und Herausforderungen

Die Etablierung von Praxisphasen im Lehramtsstudium ermöglicht eine stärkere Orientierung an unterrichtlichen Handlungen. Sie erfordern eine Lernbegleitung, die die „Lehr-Lernprozesse der Studierenden in theoretisch-vertiefender und reflexionsorientierter Durchdringung fördern“ (Gröschner & Seidel, 2012, S. 181). Dabei stellen Gröschner und Klaß (2020) die Funktion als „Lerngefäß“ (S. 629) heraus, das Erfahrungen ermöglichen soll, gleichzeitig aber auch universitäre Anforderungen im Sinne einer wissensgeleiteten Gestaltung schulischer Praxis bündelt. Praxisphasen werden gerade in der 1. Phase der Lehrkräftebildung viele Potentiale zugeschrieben und insgesamt als sehr positiv

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

² Fraefel und Scheidig (2018) sprechen für den deutschsprachigen Raum auch von Kernpraktiken. Wir verwenden diese Begriffe synonym.

wahrgenommen (Porsch & Gollub, 2021). Die Forschung zum Praxissemester bleibt bisher noch unsystematisch und setzt an verschiedenen Positionen im Wirkgeschehen an. So ordnen Ulrich und Kolleg*innen in ihrer Forschungsübersicht (2020) Studien nach input-, output- und prozessbezogenen sowie individuellen Variablen und weisen Effekte von Langzeitpraktika insbesondere auf selbsteingeschätzte Kompetenzen aus, die auch im Vordergrund der Forschungsbemühungen stehen. Weitestgehend offen bleibt die Frage nach Wirkungen bezüglich Outputvariablen wie beispielweise objektiv gemessenen Kompetenzsteigerungen. Einen Wissenszuwachs über das Praxissemester insbesondere bei Testaufgaben, die handlungsnahes Wissen erfassen, können König, Darge und Kramer (2020) konstatieren. Die Autor*innen identifizieren dabei – wenngleich mit geringen Effektstärken – Angebotsmerkmale in Form von mentorieller Unterstützung als auch bestimmte Merkmale aufseiten der Nutzung von Lerngelegenheiten. Gröschner und Klaß (2020) nehmen dabei die Lernbegleitung in den Blick und betonen als wesentliche Herausforderung des Praxissemesters zum einen die Berücksichtigung evidenzorientierter Konzepte und Methoden und zum anderen die Kohärenzherstellung zwischen den Perspektiven verschiedener am Praxissemester beteiligter Personen (ausführlich in Gröschner, Klaß & Winkler, 2019).

Damit ist auch die Frage nach Wirkungen auf das studentische Lehr-Lerngeschehen durch die Fragmentierung der verschiedenen Institutionen adressiert (Hellmann, 2019). Diese Problematik mangelnder Kohärenz (horizontaler Kohärenz, Hellmann 2019), d.h. das unverbundene Nebeneinander von Institutionen, Akteursgruppe und inhaltlicher Komponenten wie Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis (Cramer, 2020), kumuliert im Angebot des Praxissemesters. Die wesentlichen Herausforderungen bei der Umsetzung des Praxissemesters kommen damit auf verschiedenen Ebenen zum Tragen: Zum einen in Bezug auf die Inhalte und damit verbunden auf der individuellen Ebene der Studierenden selbst. Dies betrifft Schwierigkeiten bei der Relationierung des an der Universität erworbenen Wissens in Form von wissenschaftlichen Theorien und Befunden (d.h. generisches pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und fachwissenschaftliches Wissen, vgl. Shulman, 1986) zueinander und auch im Verhältnis zu unterrichtlicher Praxis (Cramer, 2020). Zum anderen zeigen sich die Herausforderungen auch auf der institutionellen Ebene (Cramer, 2020, spricht von formell-institutioneller Kohärenz), wenn Akteure aus verschiedenen Kontexten miteinander kooperieren müssen. Mit der Einführung des Praxissemesters – beispielhaft für das Bundesland NRW – geht das Ziel einher, „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). Entsprechend sollen die angehenden Lehrkräfte nach Absolvierung des Praxissemesters Fähigkeiten entwickelt haben, die von der Planung, Durchführung und Reflexion grundlegender Elemente des Lehrens und Lernens bis hin zur Entwicklung eines professionellen Selbst reichen. Die Herausforderung für die entsprechenden lehrkräftebildenden Standorte liegt damit zum einen darin, Lerngelegenheiten zu entwickeln, die Theorie mit der Praxis verbinden, und zum anderen darin, diese zwischen den Institutionen kooperativ und in Abstimmung zueinander zu konzeptualisieren. Die sich ergebenden „Praktikumskulturen“ sind geprägt von „geteilte[n] Orientierungen, Erwartungen und Vorerfahrungen der AkteurInnen im Kontext der Praxisausbildung“ (Hascher et al., 2018, S. 57). So zeigt sich auch, dass die strukturelle Vernetzung zwischen den Institutionen nicht per se zu besseren studentischen Lernergebnissen führt (Douglas & Ellis, 2011). Spannungen lassen sich etwa darauf zurückführen, dass jedes System seine eigene Handlungslogik entwickelt und unterschiedliche Kulturen, Annahmen und Perspektiven geprägt hat (Farley-Ripple et al., 2018). Entsprechend

lautet auch das Fazit im Abschlussbericht der landesweiten Evaluationsgruppe für das Praxissemester: „Viele Evaluationsergebnisse weisen auf eine unzureichende Abstimmung der Institutionen hin“ (AG Evaluation des Praxissemesters, 2016, S. 9). Auch international weist eine Überblicksarbeit zum Schulpraktikum gerade die Verbesserung der Koordination zwischen Universität und Praxis als zentrales Desiderat aus (Lawson et al., 2015).

3 Core Practices und ihr Potential für das Praxissemester

Der handlungsorientierte Ansatz der Core Practices (Grossman et al., 2009) weist in seiner Konzeptualisierung Möglichkeiten auf, sowohl den inhaltlichen als auch den institutionellen Herausforderungen des Praxissemesters zu begegnen.

3.1 Core Practices und ihre Entwicklung

Der Ansatz der Core Practices nimmt seinen Ausgangspunkt an typischen und häufig auftretenden Herausforderungen des Lehrberufs (Grossman et al., 2009), für die Studierende individuell flexibel einsetzbare Handlungsschemata und -strategien (Praktiken) entwickeln sollen. Die Entwicklung verläuft zyklisch unter Einbezug verschiedener Ressourcen wie wissenschaftlichen Wissensbeständen aber auch den eigenen Erfahrungen (Fraefel & Scheidig, 2018). Entwickelt im Zuge der Praxisorientierung in der Lehrkräftebildung im angloamerikanischen Sprachraum hebt sich er sich konzeptuell insofern daher davon ab, dass er weniger auf ausschließliches Beobachten und Hospitieren fokussiert als auf den gezielten Erwerb von Fähigkeiten und spezifischen Praktiken (Forzani, 2014). Grossman und Kolleg*innen (2009) beschreiben die Charakteristiken der Core Practices wie folgt (S. 277):

- Practices that occur with high frequency in teaching;
- Practices that novices can enact in classrooms across different curricula or instructional approaches;
- Practices that novices can actually begin to master;
- Practices that allow novices to learn more about students and about teaching;
- Practices that preserve the integrity and complexity of teaching; and
- Practices that are researched-based and have the potential to improve student achievement.

Dabei ist der Gedanke wesentlich, dass angehende Lehrkräfte diese Kerntätigkeiten in sicheren Lernumgebungen erwerben und entwickeln können, in denen sie unterstützt und gelenkt werden (Janssen et al., 2014). Grossman und Kolleg*innen (Grossman, Compton et al., 2009) schlagen vor, Core Practices in der Lehrkräftebildung durch folgende verschiedene Darstellungs- und Erarbeitungsformen (sogenannte „Schlüsselkonzepte“) anzuregen: (1) *Dekomponierung* meint das Herunterbrechen von professionellen Handlungen in ihre sie konstituierenden Teilaktivitäten (Grossman, Compton et al., 2009); (2) *Repräsentationen* umfassen Formate, die die Herausforderungen und Anforderungen professioneller Handlungspraxis verdeutlichen, also z.B. Schüler*innenarbeiten oder Videos mit Unterrichtssequenzen (Danielson et al., 2018); (3) *Annäherungen* meinen Lernarrangements, die es den Studierenden ermöglichen, sich in der Praxis zu erproben. Diese Praxisformate können in der Komplexität variieren, damit sich angehende Lehrkräfte folgenlos ausprobieren können (Schutz et al., 2018). Beispiele für solche Annäherungen sind Rollenspiele oder virtuelle Simulationen. Für die Entwicklung von Core Practices kommt es darüber hinaus auch

darauf an, dass die kognitive Leistung, d.h. „the thinking that underpins informed professional practice“ (Loughran 2019, S. 526), sichtbar gemacht und in entsprechenden Formaten mitentwickelt werden muss (Schneider Kavanagh et al., 2020). Mit dieser Betonung wird das Konzept der Core Practices anschlussfähig an das Paradigma der professionellen Kompetenz (z.B. Fraefel & Scheidig, 2018), das das Wissen und vermittelnde kognitive Prozesse für die professionelle Praxis heraushebt (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015). Mit der Entwicklung von Core Practices sind selbstverständlich nicht alle denkbaren Handlungen professioneller Praxis abgedeckt, im Vordergrund stehen bei diesem Ansatz Handlungen, zu denen universitäre Wissensbestände vorliegen und die besonders häufig in der Schulwirklichkeit anzutreffen sind. Auch lässt sich umgekehrt einwenden, dass nicht alles universitäre Wissen eine Entsprechung im Handeln erfahren muss.

3.2 Potential der Core Practices für die Lehrkräftebildung im Praxissemester

Die Annahmen des Konzepts der Core Practices können an die Herausforderungen des Praxissemesters anschließen und Möglichkeiten aufzeigen, diesen zu begegnen. Die konzeptuelle Verbindung von Theorie und Praxis geht auf die Problematik der Anwendbarkeit des wissenschaftlichen Wissens ein und weist Potential auf, tragem Wissen entgegenzuwirken (Renkl, 2018). Dadurch erhält das Wissen, das in den Veranstaltungen der Universität vermittelt wird, Relevanz für die Praxis und erhöht damit die Bereitschaft der Studierenden, Lerngelegenheiten zu nutzen (Kunter et al., 2011).

Das Konzept der Core Practices ist darüber hinaus geeignet, die Kooperation der drei Institutionen bei der Umsetzung des Praxissemesters zu unterstützen. Weyland und Wittman (2015) betonen, dass gerade die kooperative Arbeit, die über eine reine Koordination hinausgeht, eine wesentliche Gelingensbedingung von Professionalisierung im Langzeitpraktikum darstellt. In der Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen wird die gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Studierenden und auch die Verknüpfung verschiedener Wissensbestände unterstützt (Hundehege & Staub, 2019). Sie ist jedoch auch mit Herausforderungen verbunden, die sich aus den Kulturen der verschiedenen Akteurskontexte ergeben (Farley-Ripple et al., 2018). Wenn Akteur*innen aus den verschiedenen Kontexten miteinander an der Umsetzung des Praxissemesters arbeiten, so lassen sich die Personen auch mit ihren Vorstellungen zur Professionalisierung und ihren jeweiligen institutionellen Aufträgen aufeinander ein und gehen dazu in den Austausch (Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Die kooperativen Aktivitäten der Personen aus den verschiedenen institutionellen Kontexten lassen sich kulturtheoretisch (CHAT, Engeström, 1987) verstehen als Formen des boundary crossings (Akkermann & Bakker, 2011), d.h. als eine Voraussetzung für gelingenden Austausch treten Akteure aus unterschiedlichen Berufsfeldern bzw. unterschiedlicher Communities of Practice (Wenger, 1998) miteinander in Beziehung und überschreiten dabei temporär die Grenzen des eigenen professionellen Systems, der boundaries. An diesen Schnittstellen kann gemeinsames Lernen aller Beteiligten gelingen (Hartmann & Decristan, 2018).

Die Forschung zum Lernen zwischen den Grenzen der professionellen Systeme weist sogenannten boundary objects eine zentrale Rolle zu, indem sie eine Brückenfunktion zwischen beiden Systemen einnehmen. Sie stellen Artefakte, z.B. in Form eines gemeinsam erarbeiteten Produkts, also „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). Core Practices lassen sich als boundary objects verstehen (Grossman & Pupik Dean, 2019), weil sie konzeptuell in den verschiedenen Systemen grundsätzlich existieren und damit dort wiedererkannt und interpretiert werden können (Star & Griesemer, 1989): Allen Systemen liegt zum einen das Professionalisierungsziel zugrunde, flexibel und wissensbasiert auf die Herausforderungen der Praxis reagieren zu können. Zum anderen gehen alle Systeme davon aus, dass es sich dabei zu weiten Teilen um eine Fähigkeit handelt, die grundsätzlich vermittelt und erworben werden kann (Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Grossman und Pupik Dean (2019) konnten zeigen, dass bereits die Identifikation von Core Practices die diskursive Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung von Professionalisierungszielen unterstützen kann: „building shared understanding and negotiating common language [...] did not mean standardizing practice or language, but constructing processes that allow teacher educators to understand the practice of others and grow from that understanding by adopting and modifying tools and practices so that they fit the demands of their own context“ (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 164). Eine solche gemeinsame Sprache unterstützt damit auch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Bildungspraxis (Grossman & McDonald, 2008; Matsumoto-Royo & Ramirez-Montoya, 2021). Die kooperativ angelegte Entwicklung und Beschreibung von Core Practices kann die Bemühungen im Praxissemester unterstützen, weil die jeweilige Bildungskultur mit ihren Aufträgen verstanden und somit stärker aufeinander bezogen werden kann (Kloser, 2014).

4 Beschreibung, Systematisierung und Ausdifferenzierung von Core Practices für die Lehrkräftebildung

Die Erforschung von Core Practices gewinnt seit Erscheinen des zentralen Artikels von Grossman, Hammerness und McDonald (2009) zunehmend an Bedeutung. Wir skizzieren die wesentliche Forschungslinie, die für die Entwicklung der vorliegenden Studie bedeutsam waren. Das systematische Review von Matsumoto-Royo und Ramirez-Montoya (2021) gibt einen Überblick über die bis 2019 adressierten Core Practices. Die Zuordnung der untersuchten Core Practices aus insgesamt 34 Studien erfolgte über die Beschreibungen, wie sie im TeachingWorks Framework (2019) vorgelegt wurden. Die Autor*innen des Reviews organisierten die identifizierten Core Practices in zwei Kategorien. Die erste Kategorie beinhaltet Praktiken, die auf die direkte Interaktion im Klassenraum fokussieren (z.B. eine Gruppendiskussion durchführen), während die zweite Kategorie auf Praktiken außerhalb des Klassenraums zielt und damit eher auf Aktivitäten der Planung, Vorbereitung und Analyse. Dabei zeigte sich auch, dass manche Core Practices eher allgemeiner und manche schulfachspezifisch formuliert sind, letztere wurden als Subkategorien einer generellen Core Practice behandelt. Insgesamt wurden 20 Core Practices in der ersten Kategorie der direkten Interaktion über die entsprechenden Studien identifiziert, erwähnenswert bleibt, dass elf dieser Kategorien mit nur einer Studie besetzt wurden (z.B. „reading aloud to primary school children and engaging them with a text through questioning“). Die Kategorie „leading a group discussion“ wurde hier mit 18 Einträgen am stärksten besetzt. Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich in der zweiten Gruppe, den Aktivitäten des Planens und Vorbereitens außerhalb des Klassenraums. Von insgesamt sechs identifizierten Core Practices wiesen nur drei mehr als einen Studieneintrag auf. „Planning for teaching“ stellte die Kategorie mit den meisten Einträgen dar. Insgesamt lässt sich für dieses Review und damit auch für die aktuelle

Beforschung der Core Practices konstatieren, dass sie aufgrund der vielen Einzelinitiativen thematisch breit gefächert sind und sich stark im Körnungsgrad unterscheiden.

Im deutschsprachigen Raum wurden Core Practices im Rahmen der Klassenführung entwickelt (Yilmaz & Kleickmann, 2018). Ganz aktuell greift die deutschsprachige Forschung verschiedene einzelne Core Practices und deren Vermittlung zum einen im Heft 3/22 des *Journal für Lehrer*innenbildung* (Kleinknecht et al., 2022) auf. Hier spiegelt sich das Bild, das im Review von Matsumoto-Royo und Ramirez-Montoya (2021) gezeichnet wird: Aktivitäten im Zusammenhang mit Unterrichtsgesprächen bilden hier mit drei von insgesamt sieben thematischen Beiträgen einen deutlichen Schwerpunkt.

Neben der Ausdifferenzierung einzelner Core Practices stellt die Entwicklung von ganzen Frameworks an Core Practices einen weiteren Schwerpunkt der Forschung dar. Diese wurden vor allem für bestimmte Fächer bestimmt: So wurden im Rahmen von Delphi-Studien und inhaltsanalytischen Verfahren Core Practices für die Naturwissenschaften (Kloser, 2014; Windschitl et al., 2012), für den Musikunterricht (Millican & Forrester, 2018) und für das Fach Geschichte (Fogo, 2014) entwickelt. Für den Unterricht der Gesellschaftslehre identifizierte Cuenca (2021) ein Set von sieben Aktivitäten, die angehende Lehrkräfte dazu befähigen sollen, Lernende zum Durchführen von Untersuchungen anzuleiten.

Deutlich weniger Forschung hat sich mit ganzen Frameworks an generischen, fachunabhängigen Core Practices beschäftigt. Das TeachingWorks Programm der University of Michigan (TeachingWorks, 2019) weist insgesamt 19 Aktivitäten als „high leverage practices“ aus (Davis & Boerst, 2014). Wie genau sich die Genese dieses Frameworks gestaltete, bleibt hier jedoch unklar. Davis und Boerst (2014) berichten ausschließlich von konzeptuellen Überlegungen zum hochwertigen Unterrichten und zu hochwertiger Lehrkräftebildung (S. 8). Im deutschsprachigen Bereich finden sich Core Practices im e-Portfolio für das Orientierungspraktikum der Freiburger Lehrkräftebildung (Nückles et al., 2019), deren Genese ebenfalls nicht ausführlich beschrieben wird.

5 Zielsetzung der Studie und Fragestellung

Vor diesem Hintergrund lassen sich entsprechend zwei Überlegungen ableiten, die in die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Studie münden: (1) Das Praxissemester unterscheidet sich von den übrigen Phasen der Lehrkräftebildung insbesondere darin, dass sich verschiedene Institutionen an seiner Umsetzung beteiligen. Argumentiert aus der Forschung zur Kohärenzbildung kann das Potential der Akteur*innen mit ihren institutionenspezifischen Expertisen insofern genutzt werden, als dass über die Etablierung der Arbeit mit Core Practices formell-institutionelle Kohärenz (Cramer, 2020) hergestellt werden könnte. Diese Zusammenarbeit ermöglicht grundsätzlich vielfältige Relationierungen als meta-reflexiven Akt, d.h. dass derselbe Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven mit denkbaren (In-)kongruenzen betrachtet werden kann (Cramer, 2020; Cramer, Harant, Merk, Drahnann & Emmerich, 2019). (2) Die bisherige Forschung zu den Core Practices thematisiert eher einzelne Tätigkeiten, bzw. Frameworks mit Fachbezug. Für die wenigen generischen Frameworks für z.B. die Bildungswissenschaften bleibt eine empirische Basis unklar. Es stellt sich daher die Frage, wie ein solches Set an Core Practices für die Praxisphase des Praxissemesters empirisch hergeleitet werden kann.

Beide Überlegungen werden in den folgenden beiden Fragestellungen zusammengeführt: (1) Wie sieht ein mögliches Set an Core Practices für das Praxissemester aus, das von Expert*innen aus Schule, Universität und ZfsL geteilt wird? (2) Wie schätzen die Expert*innen das Set an Core Practices im Hinblick auf dessen Relevanz und Beschreibung ein?

6 Methode

6.1 Das Delphi-Verfahren

Um das Potential der Expertise aus verschiedenen Institutionen zu nutzen, entschieden wir uns dafür, ein Set an Core Practices für das Praxissemester mit Hilfe des Delphi-Verfahrens herzuleiten. Delphi-Befragungen können als eine spezielle Form der Gesprächsmoderation verstanden werden. Zwar gibt es verschiedene Varianten von Delphi-Befragungen, allerdings können diese durch Gemeinsamkeiten umrissen werden: Mehrere Expert*innen bearbeiten meist anonym in mehreren Durchgängen (Wellen) – häufig mit dem Ziel der Konsensbildung – einen bestimmten Sachverhalt (Häder, 2014). Die Resultate aus einer Welle werden von den moderierenden Forscher*innen in kommende Wellen implementiert und wieder an die an der Delphi-Befragung teilnehmenden Expert*innen kommuniziert. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Expert*innengruppen akkuratere Einschätzungen als einzelne Personen vornehmen (Moore, 1987; Saliger & Kunz, 1981). Gleichzeitig, so Clayton (1997) unter Verweis auf Moore (1987), zeichnen sich Resultate aus Delphi-Befragungen durch eine höhere Akzeptanz im Feld aus, wenn die Expert*innen selbst dem Feld entstammen. Die Vorteile einer Delphi-Befragung liegen auch in der Anonymität und der fehlenden Interaktion zwischen den Expert*innen, beides führt zur Reduktion von unerwünschtem gegenseitigem Einfluss (Häder, 2014). Die Delphi-Befragung leistet demnach einen Beitrag dazu, offenzulegen, wie Expert*innen einen Sachverhalt wahrnehmen, welches Wissen sie für die Bearbeitung eines Sachverhalts als relevant erachten und was ihrer Meinung nach Studierenden im Praxissemester vermittelt werden kann – und dies aus verschiedenen Perspektiven vor dem Hintergrund des professionellen Kontextes heraus.

6.2 Auswahl der Expert*innen

Die Rekrutierung der Expert*innen erfolgt in einem Delphi nicht zufällig, da es nicht darum geht, Meinungen der Grundgesamtheit zu schätzen, sondern in einem moderierten Kommunikationsverfahren Wissen über einen Sachverhalt zu generieren (Häder, 2014). Das Forschungsteam nahm im Vorfeld Kontakt zu zentralen Akteur*innen in der Lehrkräftebildung für die Ausbildungsregion der Bergischen Universität Wuppertal auf, den Leitungen der ZfsL. Die Kooperation von drei Institutionen legt eine Differenzierung in drei Expert*innengruppen nahe: Lehrkräfte aus den Schulen, Dozierende der ZfsL sowie der Universität. Die Zusammensetzung ist insbesondere deswegen vorteilhaft, weil diese Expert*innen gleichzeitig Akteur*innen darstellen, die die ermittelten Ergebnisse der Delphi-Befragung grundsätzlich später auch in die Praxis umsetzen könnten (Duffield, 1993). Die Anzahl von drei Expert*innengruppen legt einen anzustrebenden Bruttoumfang von 15 Personen nahe, dabei sollte sichergestellt sein, dass mindestens drei Personen je Gruppe tatsächlich an der Studie teilnehmen (vgl. Novakowski & Wellar, 2008). Gerade für rein qualitative Delphi weist Häder (2014) jedoch als Prinzip aus, dass nur wenige Expert*innen (sogar nur eine Person) ausreiche, um eine bestimmte Perspektive abdecken zu können. Da von einem Verfahren in mehreren

Wellen ausgegangen und Dropout von Personen einkalkuliert wurde, wurden in der ersten Welle 13 Dozierende der universitär bildungswissenschaftlichen Praxissemestervorbereitung und -begleitung angeschrieben, die mindestens promoviert waren und mehrere Jahre Erfahrung in der Begleitung aufwiesen. 13 Personen aus den ZfsL wurden kontaktiert ebenso wie 9 Lehrkräfte an Schulen in der Ausbildungsregion.

Rückmeldung erhielten wir von insgesamt 17 Expert*innen aus allen drei beteiligten Institutionen des Praxissemesters (41.2% aus den ZfsL, 23.5% aus der Schule und 35.3% aus der Universität) zu ihrer Einschätzung im Hinblick auf eine Auswahl und Systematisierung von Kernpraktiken für angehende Lehrkräfte. Zwölf Personen sind weiblich, vier männlich und eine Person machte keine Angabe. Im Durchschnitt sind die Befragten 42 Jahre alt und weisen 19 Jahre Berufserfahrung und 6.2 Jahre Erfahrung in der Praxissemesterbegleitung auf. Elf Personen (Schule: $n = 5$; ZfsL: $n = 3$; Universität: $n = 3$) nahmen an der Befragung in der zweiten Welle teil und sieben zu dritten Befragungswelle (Schule: $n = 3$, ZfsL: $n = 3$, Universität: $n = 1$).

6.3 Entwicklung eines initialen Sets von Core Practices

Wir entschieden uns, für die erste Erhebungswelle ein initiales Set an Core Practices zu entwickeln, auf dessen Grundlage Einschätzungen getroffen und Ausdifferenzierungen vorgenommen werden sollten.

Die Auswahl der Literaturgrundlage verdient in diesem Zusammenhang vertiefte Beachtung: Zum einen existieren bereits einige überfachliche Sets an Core Practices (Kapitel 4), die aus unserer Sicht berücksichtigt werden sollten, da sie mit einem ähnlichen Ansatz der Differenzierung zentraler Praktiken des Lehrberufs operieren. Zugleich gibt es Erkenntnisse der Forschung zu spezifischen Lehr-Lernprozessen (z.B. lernförderliches Feedback geben), die sich in einer Literaturform abbildet, die mehr oder weniger explizit Forschungsergebnisse aufgreift und entsprechendes Handeln informieren kann. Darüber hinaus war die Intention in dieser Studie, die Idee der Core Practices grundsätzlich anschlussfähig zu machen an die sich anschließende Praxisphase des Vorbereitungsdienstes. Aus diesem Grund wurde auch das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in NRW mit in die Entwicklung des initialen Sets von Core Practices einbezogen (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2016). Die übergreifende Idee war es damit, Aktivitäten herauszuarbeiten, die Schnittmengen aus solchen verschiedenen Zugriffen darstellen und zu denen darüber hinaus Forschungserkenntnisse vorliegen, die Effekte auf die Lernprozesse von Schüler*innen verdeutlichen konnten.

Bereits bestehende Überblickswerke und Ansätze zur Kanonisierung möglicher Core Practices wurden nebeneinandergelegt und verglichen. Zentrale Tätigkeiten, die über alle Werke hinweg genannt und beschrieben werden, wurden in das initiale Set an Core Practices zu überführt. Im Einzelnen basiert das initiale Set auf Quellen, die in Tabelle 1 gelistet, kurz beschrieben und begründet sind.

Tabelle 1: Literatur- und Dokumentbasis für die Entwicklung des initialen Sets an Core Practices

Quelle	Kurzbeschreibung
High-leverage practices der TeachingWorks-Group (2019)	bereits bestehendes Set
Zentrale Tätigkeiten des Lehrberufs (FACE-Gruppe: Freiburg Advanced Center of Education, 2018, S. 10),	bereits bestehendes Set, beschrieben im Begleitheft zum Orientierungspraktikum im polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang mit Option Lehramt Gymnasium der Universität Freiburg
Praxisleitfaden zum Lehrkräftehandeln (Saalfrank & Kollmannsberger, 2017)	Orientierung für die Praxis, mit expliziter Ausrichtung an den KMK-Standards; dazu übersichtliche Aufbereitung des Forschungsstandes zu den einzelnen Aktivitäten
10 Mindframes for Visible Learning (Hattie & Zierer, 2018)	aktivitätsorientierte Haltungen von Lehrkräften, die sich aus den Erkenntnissen von „visible learning“ (Hattie, 2009) ergeben
Kerncurriculum NRW für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016)	Curriculum für den Vorbereitungsdienst, genutzt mit der Idee, Core Practices praxisphasenübergreifend zu gestalten
Zehn Dimensionen der Unterrichtsqualität (Helmke, 2009)	forschungsbasierte zentrale Faktoren für die Gestaltung von Unterricht
Praktischer Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (Meyer, 2012)	Beschreibung für das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung, genutzt mit der Idee, planungsbezogene Core Practices zu beschreiben
Zehn Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2014)	unter Studierenden und Lehrkräften verbreiteter Ratgeber, der teilweise Forschung stark abstrahiert

Die genutzten Quellen thematisieren Tätigkeiten, die sich teilweise überschneiden, teilweise aber auch in Schwerpunktlegung und Körnungsgraden erheblich voneinander abweichen. So weisen die high-leverage practices (TeachingWorks, 2019) beispielsweise die Tätigkeit „specifying and reinforcing productive student behavior“ als Core Practice aus, die Teilaspekte wie klar formulierte Erwartungen, kognitive Aktivierung, aber auch Regeleinführung umfasst. Im Praxisleitfaden Lehrerhandeln (Saalfrank & Kollmannsberger, 2017) werden in diesem Zusammenhang ganz verschiedenen einzelne Tätigkeiten thematisiert (z.B. Rituale einsetzen und kognitiv aktivieren), während die Tätigkeit „Gruppenfokus aufrechterhalten“ aus dem Orientierungspraktikum der Universität Freiburg am ehesten ein Pendant dazu darstellt (FACE-Gruppe, 2018). Die verschiedenen Tätigkeiten unterschieden sich auch in den Spezifizierungen im Rahmen der Beschreibungen. So bleiben die Beschreibungen der Tätigkeit „providing oral and written feedback to students“ (TeachingWorks, 2019) ohne expliziten Bezug zu wissenschaftlichen Theorien und Befunden, während beispielsweise im Praxisleitfaden (Saalfrank & Kollmannsberger, 2017) ein Überblick zum der Stand der Forschung zum Thema „Feedback“ gegeben wird.

Folgende Kriterien wurden formuliert, die an die Entwicklung des Ausgangssets angelegt wurden: Wie bei Grossman, Hammerness und McDonald (2009) sollen solche Tätigkeiten adressiert sein, die im Unterricht so häufig vorkommen, dass sie auch im Praxissemester bereits beobachtet und reflektiert werden können. Die Tätigkeiten sollen Handlungen darstellen, die auf der Grundlage entsprechender Evidenz in Form von Theorien und Befunden das Lernen von Schüler*innen unterstützen können. Darüber hinaus sollen die Tätigkeiten bereits in ihren Beschreibungen schlüssig auf Wissensbestände verweisen, die in den orientierenden Vorlesungen des entsprechenden Praxissemestermoduls (z.B. zur pädagogischen Diagnostik oder den Grundlagen des Lehrens und Lernens) vermittelt werden.

Zur Erstellung eines Ausgangssets wurden dementsprechend die verschiedenen Tätigkeiten je Quelle gesichtet und Exzerpte mit den zentralen Aspekten der Beschreibungen angefertigt. Alle angesprochenen Aspekte wurden über die verschiedenen Quellen hinweg zu Aktivitätsfeldern geclustert, zu denen neue Beschreibungen erstellt, bzw. bereits bestehende Beschreibungen überarbeitet wurden. Der erste Entwurf der Core Practices nebst Beschreibungen wurde als Pilotversion von sechs Dozierenden der Bildungswissenschaften und abgeordneten Lehrkräften mit wissenschaftlicher Profilierung im Praxissemester diskutiert. Die Ergebnisse flossen in entsprechende Überarbeitungen ein. Das initiale Set an Core Practices mit den Beschreibungen zu jeder Kernpraktik findet sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: *Initiales Set an Core Practices (CP) als Ausgangspunkt der Delphi-Befragung*

Core Practices und ihre Beschreibung

CP1: Lernziele formulieren

Lernziele dienen der Orientierung der individuellen Lernaktivitäten und schaffen Transparenz im Hinblick auf die Erwartungen, die mit der Auswahl und Vermittlung bestimmter Lerninhalte einhergehen. Dabei sind die formulierten Lernziele ausgerichtet an den grundlegenden Fachkompetenzen und den entsprechenden Curricula. Lang- und kurzfristige Lernziele werden wissenschaftsbasiert aufeinander abgestimmt und unterstützen so die didaktischen Entscheidungen bei der Planung und Überprüfung der Lernaktivitäten.

CP2: Unterrichtsinhalte auswählen und aufeinander abstimmen

Lehrkräfte erstellen vor dem Hintergrund des Curriculums zum ausgewählten Inhalt eine Sachanalyse. Dazu ermitteln sie die wissenschaftliche Grundlage des behandelten Gegenstandes, seine Passung zur Kompetenzorientierung und analysieren ihn auf den didaktischen Anspruch. Die verschiedenen Inhalte werden aufeinander abgestimmt, im unterrichtlichen Verlauf angeordnet und entsprechend vorbereitet.

CP3: Erklärungen geben und Veranschaulichungen wählen (Medien gestalten)

Erklärungen sind kommunikative Handlungen, die vorab für den Unterricht geplant wurden oder sich ad hoc ereignen. Sie beziehen sich inhaltlich auf curriculare Themenausschnitte, aber auch auf Praktiken und Strategien. In jedem Fall geht es um die Übermittlung von Informationen mit dem Ziel, dass die Lernenden die Information verstehen. Erklärungen können ausschließlich verbal erfolgen, aber auch unterstützt werden durch bestimmte Repräsentationen, die bei der Codierung der Informationen die verschiedenen Sinnesmodalitäten berücksichtigen (z.B. mit neuen Technologien). Sie können jedoch auch an modellhaftem Verhalten kenntlich gemacht werden (beispielsweise bei der Vermittlung von Arbeitsstrategien).

CP4: Fragen stellen

Das Denken der Schüler*innen wird über geeignete Fragen auf optimalem Niveau angeregt. Die Fragen orientieren sich an den Lernzielen und sind auch dazu geeignet, Lernziele für verschiedene Schüler*innengruppen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen zu differenzieren. Dabei werden typische Denkmuster der Schüler*innen (beispielsweise Fehlkonzepte) antizipiert und entsprechend aufgegriffen.

CP5: Methoden und Sozialformen auswählen

Die Lehrkraft wählt wissensbasiert einzelne Elemente der Sichtstruktur von Unterricht ausgehend von lerntheoretischen (und motivationstheoretischen) Grundlagen (z.B. zum selbstgesteuerten Lernen), didaktischen Überlegungen und den formulierten Lernzielen aus. Die einzelnen Elemente werden in einen kohärenten Zusammenhang gebracht. Entsprechende Materialien werden ausgewählt und aufbereitet. Die Auswahl der Methoden und der Sozialform schließt auch den sinnvollen Einsatz von Hausaufgaben ein.

CP6: Heterogenität erkennen und berücksichtigen/ Lernvoraussetzungen prüfen

Die Instruktionen der Lehrkraft sind ausgerichtet an den Bedürfnissen der Schüler*innen. Schüler*innen bringen persönliche, familiäre, kulturelle, religiöse und intellektuelle Auszeichnungen und Besonderheiten mit sich, die die Lehrkraft wahrnimmt und in der weiteren pädagogischen Arbeit differenziert berücksichtigt.

CP7: Feedback geben

In verschiedenen unterrichtsbezogenen Situationen geben Lehrkräfte Feedback zu vorangehendem (leistungsbezogenem) Verhalten und reflektieren dieses gemeinsam mit den Schüler*innen. Sie bringen Kenntnisse zur Lernförderlichkeit von Feedback zur Anwendung und berücksichtigen dabei auch motivationale Komponenten.

CP8: Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen

Die Lehrkraft unterstützt die Lernprozesse der Schüler*innen, indem sie Aufgaben und formelle Messmethoden auch auf der Grundlage universitärer Wissensbestände auswählt und entsprechende Lernsettings arrangiert. Sie beobachtet das Lernen in den verschiedenen formativen und summativen Arrangements und beteiligt sich an der Diagnose, Evaluation und Interpretation der Lernergebnisse. Im Rahmen von Selbstreflexion macht sich die Lehrkraft eigene Überzeugungen und subjektive Theorien bewusst und bedenkt diese als mögliche Einflussfaktoren auf das eigene Verhalten.

CP9: Berücksichtigen von Strategien des Classroom-Managements auf der Planungsebene

Die Lehrkraft choreografiert den Unterricht im Vorfeld so, dass die tatsächliche Lernzeit maximiert wird. Dazu plant sie Unterricht so, dass Übergänge zwischen Unterrichtsphasen reibungslos gestaltet werden und dabei der Gruppenfokus nicht verloren geht. Die Lehrkraft formuliert ihre Erwartungen für das produktive Arbeitsverhalten und die sozialen Interaktionen im Lernumfeld und formuliert entsprechende Regeln und ihren Einsatz. Auch organisationale Routinen führt sie in den Unterricht ein, um Störungen und Unterbrechungen zu minimieren und die Lernzeit zu maximieren.

CP10: Mit Störungen im Unterricht umgehen

Die Lehrkraft zeigt im Unterricht (auch nonverbal) Präsenz und handelt verschiedene kommunikative Situationen gleichzeitig ab (überlappende Handlungen). Dabei hält sie den Gruppenfokus aufrecht. Die Lehrkraft maximiert die Lernzeit, indem sie mit Unterrichtsstörungen in konkreten Situationen umgeht. Sie kann Störungen und Konflikte im Schweregrad einordnen und kennt die wichtigsten Ursachen. Sie verweist auf die bestehenden Regeln und sorgt so dafür, dass die damit verbundenen Erwartungen erfüllt werden.

CP11: Kooperatives Lernen ermöglichen

Die Lehrkraft kennt die Vorteile kooperativer Arbeitsformen und berücksichtigt die Bedingungen für kooperatives Lernen bei der Planung und Umsetzung dieser Lernform in angemessener Weise im gesamten Unterrichtsverlauf.

CP12: Respektvolles Unterrichtsklima/ Lehrer-Schüler-Beziehung herstellen

Die Lehrkraft baut individuelle positive Beziehungen zu den Schüler*innen auf, die für Interaktionen im gesamten pädagogischen Kontext kennzeichnend sind. Die angehende Lehrkraft reflektiert in diesem Zusammenhang die eigene Rolle sowie Überzeugungen und Werthaltungen und macht sich deren möglichen Einfluss auf interaktive Situationen bewusst.

6.4 Delphi-Prozedur

Nachfolgend werden Ablauf, Anlage und Analysen der drei durchgeführten Erhebungswellen beschrieben. Die Datenerhebung begann im März 2020 und erstreckte sich aufgrund der pandemischen Situation und ihren Einschränkungen bis Dezember 2021. Die komplette Studie wurde postalisch durchgeführt, d.h. in allen Wellen wurden Papierfragebögen per Post an die Expert*innen versendet.

Welle 1

Erhebungsverfahren

Die Befragung der ersten Runde bestand aus mehreren Teilen: (1) Den Teilnehmenden wurde die initiale Liste an Core Practices mit ihren Beschreibungen (zur Entwicklung s. Kapitel 6.3) vorgelegt mit der Instruktion, auf einer sechstufigen Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu [1] – stimme völlig zu [6]) einzuschätzen, ob sie zentrale Tätigkeiten des Lehrberufs darstellen, die bereits im Praxissemester angebahnt werden können. Zusätzlich konnten die Teilnehmenden ihre Einschätzung begründen. (2) Außerdem waren die Studienteilnehmer*innen dazu aufgefordert, die Beschreibung der Tätigkeit gegebenenfalls zu ergänzen oder zu verändern. (3) Im letzten Teil der Befragung hatten die Expert*innen Gelegenheit, aus ihrer Sicht fehlende Core Practices aufzuführen. (4) Der vierte Teil enthielt Abfragen für die Personenbeschreibung. Alle Studienteilnehmer*innen erhielten zusätzlich umfangreiche erläuternde Unterlagen: ein Begleitschreiben mit Erklärungen zum Ablauf und Ziel der Studie, zum Datenschutz sowie eine prägnante Beschreibung des Konzeptes der Core Practices.

Analyse, Zwischenergebnisse und Überarbeitungen

Im ersten Schritt wurden die Einschätzungen dazu analysiert, ob die beschriebenen Handlungen zentrale Tätigkeiten des Lehrberufs abbilden, die bereits im Praxissemester angebahnt werden können. Tabelle 3 beinhaltet die Gruppenmittelwerte und die Gesamtmittelwerte. Dabei zeigt sich über alle Gruppen hinweg, dass die Mittelwerte deutlich über 4 liegen, alle Tätigkeiten also als zentral für den Lehrberuf eingeschätzt werden und in einer universitären Praxisphase angebahnt werden können. Größere erkennbare Unterschiede zwischen Schule und ZfsL respektive Schule und Universität liegen in der Core Practice „Lernziele formulieren“ vor: Die Sichtung der Begründungen ergab, dass die Schulvertreter*innen „Lernziele formulieren“ durchaus als wesentlich für gelingendes Unterrichten ausweisen, das Einüben der konkreten Handlung jedoch erst im Vorbereitungsdienst statt im Praxissemester thematisiert werde. Bezüglich der Core Practice „Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen“ liegen ebenfalls größere Mittelwertunterschiede zwischen den drei Institutionen vor, dabei differiert die Bewertung der ZfsL von der der Schule, ebenfalls mit der Begründung, dass diese Tätigkeit eher Gegenstand im Vorbereitungsdienst sei. Unterschiede sind sich außerdem bei der Core Practice „mit Störungen im Unterricht umgehen“ zwischen Universität und ZfsL erkennbar. Dabei betonen die ZfsL-Vertreter*innen die hohe Erfahrung, die für einen erfolgreichen Umgang mit Störungen erforderlich sei. Aufgrund der Mittelwerte entschieden wir uns bis auf eine Ausnahme, alle Core Practices im bestehenden Set zu lassen. Die Ausnahme bildet die Core Practice „kooperatives Lernen ermöglichen“. Zwar wurden in den Kommentaren durchgängig darauf verwiesen, dass es sich zwar um eine wichtige, lernrelevante und erlernbare Tätigkeit handelt, diese jedoch unter die Core Practice „Methoden und Sozialformen“ subsummiert werden könne. Diese Hinweise legten die Entscheidung nahe, diese Tätigkeit zusammen mit ergänzend vorgeschlagenen Tätigkeiten in der Expert*innenrunde zur Diskussion zu stellen, ob es sich hierbei um eigenständige Core Practices handelt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 3: Deskriptive Statistik in Welle 1 zur Einschätzung, ob die beschriebene Core Practice (CP) eine zentrale Tätigkeit des Lehrberufs darstellt, die bereits im Praxissemester angebahnt werden kann ($n_{schule} = 4$; $n_{zfsL} = 7$; $n_{uni} = 6$)

CP	gesamt		Schule		ZfsL		Universität	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
CP1	5.29	1.05	3.75	0.50	5.57	0.79	6.0	0.0
CP2	5.12	1.11	4.5	1.73	5.71	0.49	4.83	0.98
CP3	4.82	1.07	5.0	1.16	4.71	1.38	4.83	0.75
CP4	4.69	1.14	5.5	1.0	4.17	1.17	4.67	1.03
CP5	5.0	1.0	5.50	1.0	4.67	1.21	5.0	0.71
CP6	5.06	1.3	5.5	1.0	4.71	1.60	5.17	1.17
CP7	5.33	0.90	5.5	1.0	5.0	1.1	5.6	0.55
CP8	4.81	1.38	5.75	0.50	3.83	1.48	5.17	1.17
CP9	5.44	1.03	6.0	0.0	5.17	1.17	5.33	1.21
CP10	5.67	0.49	5.75	0.5	6.0	0.0	5.2	0.45
CP11	4.88	1.09	4.75	0.96	4.5	1.52	5.33	0.52
CP12	5.79	0.43	6.0	0.0	5.67	0.52	5.75	0.5

Anmerkung: Zuordnung der einzelnen Core Practices ersichtlich aus Tabelle 2 zum Ausgangsset

Tabelle 4: *Potentielle Core Practices zur Einschätzung durch die Expert*innen in Welle 2*

Einzuschätzende Aktivität
Kooperatives Lernen ermöglichen
Selbstgesteuertes Lernen anleiten und ermöglichen
Hausaufgaben stellen
Sprachsensibel unterrichten
Beratungsaufgaben wahrnehmen
Kollegial im Team zusammenarbeiten
Digitale Medien in Schule und Unterricht nutzen
Stressbewältigung

Im nächsten Schritt wurden die Hinweise und Kommentare zusammengefasst und analysiert. Vorschläge zu Modifizierung der Beschreibung wurden gruppiert, sprachlich vereinheitlicht und auf dieser Basis entsprechend überarbeitet. Abbildung 1 zeigt beispielhaft die Überarbeitungsschritte, die im Konsens und in enger Abstimmung im Forschungsteam für alle Rückmeldungen in allen drei Wellen vorgenommen wurden.

Im letzten Schritt wurden Vorschläge zu fehlenden Core Practices gesichtet und analysiert. Wurden Tätigkeiten mindestens zweimal genannt, so wurden sie in eine Liste potentieller Core Practices aufgenommen (vgl. Tabelle 4), die allen Expert*innen zur Abstimmung in der kommenden Welle zurückgespielt wurde. Außerdem wurde die Reihenfolge der Core Practices als Konsequenz aus den verschiedenen Rückmeldungen abgeändert (obwohl eine Sortierung nach Wichtigkeit nicht vorgesehen war). Alle Analyseschritte wurden für die Teilnehmer*innen dokumentiert und für ein Informationsschreiben zum bisherigen Prozessverlauf aufbereitet, welches in der nächsten Befragungswelle beigelegt wurde.

Core Practice Feedback geben / Beschreibung alt

In verschiedenen unterrichtsbezogenen Situationen geben Lehrkräfte Feedback zu vorangehendem (leistungsbezogenem) Verhalten und reflektieren dieses gemeinsam mit den Schüler*innen. Sie bringen Kenntnisse zur Lernförderlichkeit von Feedback zur Anwendung und berücksichtigen dabei auch motivationale Komponenten.

Hinweise	Modifikationen
Nicht nur Verhalten; auch Feedback zum Lernfortschritt (Uni, AC08M)	Feedback zu Lernfortschritt ergänzt (1)
Vermittlung unterschiedlicher Gesprächsstrukturen (Zfsl, AW250)	Wissen um Gesprächsstruktur als Teil von Gesprächskompetenz, Feedback als Teil dieser Kompetenz (2)
Vermittlung und Erprobung von Gesprächskompetenz (Zfsl, AW250)	Feedback als Teil dieser Kompetenz (2)
Meines Erachtens fehlt, dass sich Feedback nicht nur auf Inhalte bezieht, sondern auch auf den Lernprozess usw. (Uni, EF07M)	Feedback zu Lernfortschritt ergänzt (1)
Reflexive Aspekt: Qualitativ wertiges Feedback; Soziales Feedback ; Da [unleserlich] im Feedback (Uni, HW050)	Qualitativ hochwertiges Feedback (3)
Stärker an die Leistungsbeurteilung koppeln (Zfsl, RB10J)	An Leistungsbeurteilung konzeptuell angebunden (4)
Rückmeldungen helfen Schülerinnen und Schülern beim Lernfortschritt. Es bietet der Lehrkraft die Möglichkeit den Lernprozess zu beeinflussen. Feedback sollte dabei nicht nur zu Inhalten, sondern auch zu Lernstrategien, dem Lernverhalten usw. gegeben werden. (Uni, EF07M)	Rückmeldung zum Einsatz möglicher Lernstrategien (5)

Core Practice Feedback geben / Beschreibung neu

Feedback geben versteht sich als Teil der Gesprächskompetenz von Lehrkräften (2) und begleitet die Leistungsbeurteilung (4). In verschiedenen unterrichtsbezogenen Situationen geben Lehrkräfte qualitativ hochwertiges (3) Feedback zu vorangehendem (leistungsbezogenem) Verhalten, aber auch zum Lernfortschritt (1) der Schüler*innen. Die Lehrkräfte reflektieren das Feedback gemeinsam mit den Schüler*innen auch im Hinblick auf die weiteren Schritte im Lernprozess (1) z.B. zum Einsatz möglicher Lernstrategien (5). Die Lehrkräfte bringen Kenntnisse lernförderlichen Feedbacks zur Anwendung und berücksichtigen dabei auch motivationale Komponenten.

Abbildung 1: Beispielhafte Illustration der Überarbeitung einer Core Practice auf der Basis der Rückmeldungen

Welle 2

Erhebungsverfahren

Die Teilnehmer*innen wurden zum oben beschriebenen Überarbeitungsprozess umfangreich informiert. Der Befragungsbogen umfasste erneut mehrere Teile: (1) Im ersten Teil wurden den Expert*innen die neuformulierten Beschreibungen der einzelnen Core Practices vorgelegt, die die Expert*innen im Hinblick auf die Angemessenheit und den Umfang einschätzen sollten, bzw. fehlende Aspekte ergänzen konnten. (2) Der zweite Teil enthielt eine Liste von insgesamt acht Aktivitäten (z.B. digitale Medien in Schule und Unterricht nutzen, vgl. Tabelle 4), die die Expert*innen im Hinblick darauf bewerten sollten, ob sie eigenständige Core Practices darstellen und wenn ja, wie sie die Wahl begründen und welche Aspekte dabei enthalten sein müssten. Im Falle, dass es sich nicht um eigenständige Core Practices handelt, hatten die Expert*innen Gelegenheit, Zuordnungen zu bereits gelisteten Core Practices vorzunehmen. Dieses Verfahren resultierte aus der Überlegung, die bisher erwähnten Aspekte in jedem Fall berücksichtigen zu können. (3) Im dritten Teil konnten die Expert*innen weitere potentielle Core Practices auflisten, die bisher noch nicht aufgeführt waren. (4) Der vierte Teil umfasste erneut demografische Variablen für den Fall, dass sich Expert*innen an der Befragung beteiligten, die in der ersten Welle nicht geantwortet haben.

Analyse, Zwischenergebnisse und Überarbeitungen

Analog zur ersten Welle wurden die Hinweise zu Ergänzungen oder Modifizierungen für die Beschreibung der einzelnen Core Practices gruppiert, sprachlich vereinheitlicht und bei der Überarbeitung berücksichtigt. Der nächste Analyseschritt fokussierte auf die Aufnahme möglicher weiterer Core Practices. Als Konsens werteten wir, wenn 70% der Teilnehmenden eine beschriebene Tätigkeit als eigenständige Core Practice identifizierten (vgl. Überblick bei Hsu & Sandford, 2007; Kloser, 2014). Als konsensfähig erwies sich unter diesem Verfahren die Core Practice „kollegial im Team zusammenarbeiten“. Die Hinweise, welche Aspekte diese neue Core Practice beinhalten sollte, wurden aufgegriffen und mit weiteren Aspekten aus der aktuellen Literatur zur Kooperation an Schulen zu einer umfassenden Beschreibung systematisiert. Die Core Practice „kooperatives Lernen ermöglichen“ wurde von circa 90% der Teilnehmer*innen als keine eigenständige Core Practice eingeschätzt und der Core Practice „Methoden und Sozialformen auswählen“ zugeordnet.

Welle 3

Erhebungsverfahren

Aus den versendeten Unterlagen konnten die Teilnehmer*innen Informationen zur Überarbeitung und den Analyseschritten entnehmen. Das eingesetzte Instrument enthielt verschiedene Teile: Der erste Teil enthielt die endgültige Beschreibung der einzelnen Core Practices. Die Expert*innen schätzten zu jeder Core Practice ein, inwieweit die Beschreibung das eigene Verständnis der Core Practice abbildet. Die Antwortmöglichkeiten lagen auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 4 (vollständig). Im zweiten Teil wurden die Expert*innen nach ihrer Einschätzung gefragt, ob eine solche Core Practice für die verschiedenen Phasen der Professionalisierungsphasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum, Praxissemester, Vorbereitungsdienst und Lehrkräftefortbildung) unterschiedlich relevant ist. Die Teilnehmer*innen konnten die Frage nach der Relevanz auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht relevant) bis 4 (hoch relevant) beantworten. Der dritte Teil umfasst die Einschätzung der neuen Core Practice „kollegial im Team zusammenarbeiten“. Die Expert*innen schätzten hier

ebenfalls im geschlossenen Format die Übereinstimmung der Beschreibung mit dem eigenen Verständnis und die Relevanz für die verschiedenen Professionalisierungsphasen ein. Zudem konnten die Expert*innen fehlende oder unpassende Aspekte in einem offenen Antwortformat benennen. Dieses Vorgehen lief analog zu den Änderungen und Ergänzungen der initialen Core Practices in den Wellen 1 und 2 ab. Der vierte Teil fokussierte auf die Nützlichkeit und Verwendbarkeit eines solchen Kanons an Core Practices. Die Studienteilnehmer*innen schätzten anhand mehrerer Auswahlmöglichkeiten ein, für welche Bereiche der eigenen professionellen Praxis der Kanon nützlich sein kann (z.B. bei der Konzeption von Vorlesungen oder Reflexionsgesprächen). Der letzte Teil enthielt noch einmal demografische Abfragen zur Person für den Fall, dass neue Personen an der Befragung teilnehmen.

Analyse und Überarbeitungen

Im Vordergrund der Analyse stand die grundsätzliche Zustimmung zu den modifizierten Beschreibungen der bisherigen Core Practices und zur neu entwickelten Core Practice „kollegial im Team zusammenarbeiten“. Vorschläge zur Überarbeitung dieser Core Practice wurden dann aufgegriffen, wenn mindestens zwei Personen einen ähnlichen Punkt thematisierten. Dies war jedoch in dieser Welle nicht mehr der Fall.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel präsentieren wir abschließend das abgestimmte Set von 12 Core Practices und deren über die verschiedenen Wellen modifizierten Beschreibungen (vgl. Tabelle 5). Zwischenanalysen und deren Ergebnisse finden sich in den methodischen Beschreibungen sowie in Tabelle 3 und 4. Tabelle 5 enthält auch die Mittelwerte und Standardabweichungen zur finalen Zustimmung zur Beschreibung aus Welle 3. Dabei zeigt sich, dass die Zustimmung zur Beschreibung in allen Fällen über der theoretischen Mitte, also ≥ 3.0 , liegt. Aufgrund der Möglichkeit, im Verlauf der Delphi-Prozedur weitere bisher fehlende Core Practices zu thematisieren, diese Möglichkeit aber gegen Ende der Prozedur kaum noch genutzt wurde, gehen wir davon aus, dass es sich bei diesen 12 Core Practices und ihren Beschreibungen um durch Expert*innen validierte Aktivitäten handelt.

Tabelle 5: Finales Set an Core Practices (CP) nach drei Befragungswellen

Core Practices und ihre Beschreibung	MW	SD
<p><i>CP1: Respektvolles Unterrichtsklima/ Beziehungen zwischen Lehrkraft und Lernenden herstellen</i></p> <p>Die Lehrkraft baut individuelle fürsorgliche und zugewandte Beziehungen zu den Schüler*innen auf, die für Interaktionen im gesamten pädagogischen Kontext kennzeichnend sind. Der positive Umgang der Lehrkraft mit den Lernenden dient diesen auch als Vorbild für eine wertschätzende Beziehungsgestaltung mit ihren Mitschüler*innen. Die Lehrkraft reflektiert in diesem Zusammenhang die eigene Rolle sowie Überzeugungen und Werthaltungen und macht sich deren möglichen Einfluss auf Interaktionssituationen bewusst. In einer Klasse etabliert die Lehrkraft Standards für respektvollen Umgang untereinander und ein positives Schul- und Unterrichtsklima. Die Lehrkraft betont die Gemeinsamkeiten der Lernenden mit dem Ziel, Beziehungen innerhalb der Gruppe zu stärken. Zentral dafür ist die Vermittlung von gemeinsamen gesellschaftlichen Normen und Werten, sowie die Etablierung grundlegender Regeln respektvoller Kommunikation.</p>	3.86	.38
<p><i>CP2: Unterrichtsinhalte auswählen</i></p> <p>Lehrkräfte wählen ausgehend vom Curriculum und sofern möglich von den Interessen und Lebenswelten der Lernenden Fachinhalte aus, führen eine Sachanalyse durch und nehmen didaktische Reduktionen vor. Dazu ermitteln sie die wissenschaftliche Grundlage des behandelten Gegenstandes, seine Passung zu relevanten Kompetenzen und analysieren ihn auf den didaktischen Anspruch hin. Die verschiedenen Inhalte werden sowohl fach- als auch förderspezifisch (unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden) aufeinander abgestimmt. Zudem werden sie im unterrichtlichen Verlauf didaktisch angeordnet und entsprechend vorbereitet. Dieses Vorgehen bietet den Lernenden Orientierung und ermöglicht den Lehrenden dennoch Flexibilität bei der konkreten Durchführung des Unterrichts.</p>	3.67	.52
<p><i>CP3: Lernziele formulieren</i></p> <p>Klare Zielformulierungen ergeben sich aus dem didaktischen Schwerpunkt verbunden mit den zu fördernden Kompetenzen und gehen damit der konkreten Unterrichtsgestaltung voraus. Kompetenzorientiert formulierte und kommunizierte Lernziele dienen der Ausrichtung der individuellen Lernaktivitäten und schaffen Transparenz im Hinblick auf die Erwartungen, die mit der Auswahl und Vermittlung bestimmter Lerninhalte einhergehen. Durch die Festlegung von Lernzielen werden Lerninhalte strukturiert. Gleichzeitig sind die formulierten Lernziele an den grundlegenden Fachkompetenzen und den entsprechenden Curricula ausgerichtet. Lernziele können jedoch auch die methodischen und sozialen Entwicklungen der Lernenden betreffen. Als lang-, mittel- oder kurzfristige Lernziele werden sie aufeinander abgestimmt. Die Abstimmung erfolgt unter Rückgriff auf die universitär erworbenen Wissensbestände sowie mit Rücksicht auf ihre Umsetzbarkeit, z.B. auf verschiedenen Niveaustufen in Abhängigkeit von individuellen Lernvoraussetzungen oder in unterschiedlichen Situationen. So unterstützen sie auch die Überprüfung des eigenen Unterrichts und lassen Rückschlüsse für die weiteren didaktischen Entscheidungen bei der Planung, Umsetzung und Überprüfung der Lernaktivitäten zu.</p>	3.71	.49

CP4: Lernvoraussetzungen diagnostizieren, Diversität anerkennen und berücksichtigen

Das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft ist an den Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtet. Diese bringen persönliche (z.B. familiäre, kulturelle, religiöse Hintergründe) sowie motivationale und kognitive Voraussetzungen mit. Der Diversität ihrer Lerngruppe begegnet die Lehrkraft mit offener und bestärkender Haltung. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen werden von der Lehrkraft auf der Basis ihres Wissens wahrgenommen und adäquat diagnostiziert. Die Einschätzung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und der Umgang damit sind für das Lehrkräftehandeln zentral und bilden den Ausgangspunkt für weiteres unterrichtliches Vorgehen der Lehrkraft, indem sie beispielsweise verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung vornimmt.

3.86 .34

CP5: Methoden und Sozialformen auswählen

Die Lehrkraft wählt Methoden und Sozialformen kohärent zum Inhalt und den jeweiligen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen. Dabei beschränken sich die Überlegungen nicht nur auf den Unterricht selbst, sondern können sich auch auf außerunterrichtliche Möglichkeiten, wie beispielsweise den sinnvollen Einsatz von Hausaufgaben, erstrecken. Die Lehrkraft bezieht ihr Wissen um die Wirksamkeit sowie über lern- und motivationstheoretische Grundlagen mit ein und vermeidet damit auch Überdross und Langeweile in der Unterrichtsdurchführung. Materialien sowie digitale und analoge Medien werden sinnvoll ausgewählt. Die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen und Lernen im sozialen Zusammenhang bilden dabei eine wesentliche Zielperspektive bei den unterrichtlichen Bemühungen.

3.71 .49

CP6: Erklärungen geben und Veranschaulichungen wählen

Erklärungen sind kommunikative Handlungen, die vorab für den Unterricht geplant wurden oder sich ad hoc ereignen. Sie beziehen sich inhaltlich auf curriculare Themenausschnitte, aber auch prozedural auf Praktiken und Strategien. Erklärungen können zum Verständnis von Informationen und Zusammenhängen beitragen, schließen selbständige Lernaktivitäten jedoch nicht aus. Die Lehrkraft unterstützt alle Lernenden dabei, Informationen zu verstehen und Strategien zu erwerben. Erklärungen werden fachadäquat formuliert und knüpfen an die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der Lerngruppe an. Sie können sowohl verbal als auch ergänzt durch modellhaftes Verhalten und unterschiedliche Veranschaulichungen erfolgen, die verschiedene Sinnesmodalitäten berücksichtigen. Bei der Auswahl und Gestaltung des Angebots an Veranschaulichungen berücksichtigt die Lehrkraft entsprechendes Wissen bezüglich ihrer Funktionen und Eigenschaften und stimmt die Darstellungsformen mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden ab.

3.71 .49

CP7: Berücksichtigung von Strategien des Classroom-Managements bei der Unterrichtsplanung

Zur Gewährleistung einer möglichst optimalen Ausschöpfung der verfügbaren Lernzeit implementiert die Lehrkraft Strategien des Classroom-Managements bereits im Vorfeld: Sie gestaltet Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen reibungslos und plant Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung des Gruppenfokus. Hierzu hat die Lehrkraft Regeln und Rituale verankert. Die Lehrkraft formuliert und etabliert ihre Erwartungen für das produktive Arbeitsverhalten und die sozialen Interaktionen im Lernumfeld und formuliert entsprechende Regeln, Routinen und Rituale gemeinsam mit den Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Besonderheiten. Auch organisationale Routinen führt sie in den Unterricht ein, um Störungen und Unterbrechungen zu minimieren und die Lernzeit zu maximieren. Die Lehrkraft ist sich jedoch der Tatsache bewusst, dass die Planung eines reibungslosen, lernzeit-maximierenden Unterrichtsablaufes Grenzen hat und dass die Umsetzung ein hohes Maß an Flexibilität erfordert. Das bedeutet auch, dass sie ein Repertoire an adaptiven Strategien entwickelt, um mit der unvorhersehbaren Dynamik im Unterricht umgehen zu können.

3.86 .34

CP8: Mit Störungen im Unterricht umgehen

Die Lehrkraft zeigt im Unterricht (auch nonverbal) Präsenz und handelt verschiedene kommunikative Situationen gleichzeitig ab (z.B. durch überlappende Handlungen). Dabei hält sie den Gruppenfokus aufrecht und zeigt situationsangemessene Flexibilität. Auch über eine positiv geprägte Beziehungsarbeit zu den Schüler*innen und ein konstruktives Lernklima versucht die Lehrkraft, Störungen des Unterrichts zu vermeiden. Hierzu entwickelt die Lehrkraft Ideen zur Gestaltung gelungener Beziehungen. Sie reflektiert auch, inwiefern das Unterrichtsgeschehen zu Störungen beitragen kann und berücksichtigt dies bereits bei der Unterrichtsplanung. Auftretende Störungen und Konflikte kann sie im Schweregrad einordnen, deren wichtigste Ursachen reflektieren und angemessene Maßnahmen ergreifen. Sie wendet gezielt Strategien an, indem sie beispielsweise auf bestehende Regeln verweist und dafür sorgt, dass die damit verbundenen Erwartungen erfüllt werden. Ebenso ist die Lehrkraft in der Lage, sich emotional zu regulieren und auch in schwierigen Situationen professionell handeln zu können.

3.86 .34

CP9: Unterrichtsgespräche führen

Das Führen von lernförderlichen Unterrichtsgesprächen bildet einen Teil der Gesprächskompetenz von Lehrkräften ab. Voraussetzung dafür ist das Wissen über Gesprächssituation, Strategien der Gesprächsführung sowie um die Wirkungen der Körpersprache. Die Lehrkraft gibt den Gesprächsrahmen (Kontext und Thema) vor und führt Unterrichtsgespräche sowohl im Hinblick auf den Aufbau von Fachwissen, aber auch auf die Entwicklung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen (z.B. argumentieren). Die Lehrkraft leitet ausgehend von ihrer Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen kognitiv aktivierende und motivierende Unterrichtsgespräche an. Dies geht über Frontalunterricht hinaus und bezeichnet beispielsweise auch unterrichtsbezogene Gespräche zwischen Schüler*innen. Unterrichtsgespräche regen die Lerngruppe an, sich einzubringen und eigene Ideen und Fragestellungen zu entwickeln und sich so mit den Inhalten vertiefend auseinanderzusetzen. Diese Aktivierung hält sie auch im Verlauf der Unterrichtsgespräche aufrecht und gibt dabei

3.71 .49

situationsadäquat Rückmeldung zu den Redebeiträgen und leistet auch bei Gesprächen der Schüler*innen untereinander angemessen Hilfestellung.

CP10: Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen

Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen wählt die Lehrkraft Aufgaben sowie formelle und informelle Diagnoseverfahren auch auf der Grundlage universitärer Wissensbestände (z.B. Theorien aus Seminaren und Vorlesungen) aus und integriert sie sinnvoll unter Berücksichtigung schulinterner Curricula in das Unterrichtsgeschehen. Der Einsatz dieser Methoden erfolgt sowohl lernprozessbegleitend (formativ) als auch ergebnisorientiert (summativ). Bei der Interpretation der Lernprozesse und -ergebnisse berücksichtigt die Lehrkraft mögliche Urteilsverzerrungen. Die so gewonnenen Erkenntnisse stellen die Grundlage von Feedback, Leistungsbewertung und adaptiver Unterrichtsgestaltung dar.

3.71 .49

CP11: Formatives und summatives Feedback geben

Feedback geben versteht sich als Teil der Gesprächskompetenz von Lehrkräften und begleitet die Leistungsentwicklung und –beurteilung. In verschiedenen unterrichtsbezogenen Situationen geben Lehrkräfte qualitativ hochwertiges Feedback zu vorangehendem lern- und leistungsbezogenem Verhalten, aber auch zum Lernfortschritt der Schüler*innen. Die Lehrkräfte bringen Kenntnisse lernförderlichen Feedbacks zur Anwendung und greifen dabei auf ihr Wissen über motivationale Komponenten (z.B. günstige Attributionen) zurück. Die darauf aufbauende Beratung von Eltern und Schüler*innen unterstützt die Lernenden auch im Hinblick auf die weiteren Schritte im Lernprozess, z.B. zum Einsatz möglicher Lernstrategien.

3.50 .55

CP12: Kollegial im Team zusammenarbeiten

Die Lehrkraft schafft eine Balance zwischen ihrer individuellen Verantwortung für die Gestaltung ihres Unterrichtes und der kollegialen Kooperation innerhalb der Schule sowie zu außerschulischen Partnern. Sie beteiligt sich an kollegialen Absprachen und Austausch, beispielsweise zu Fachinhalten, Bewertungsmaßstäben oder Arbeitsformen. Darüber hinaus nimmt sie Gelegenheiten zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht wahr. Zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtes bringt sie sich in die Teamstrukturen der Schule ein (z.B. Fachgruppen, Jahrgangsteams). Bedarfsorientiert nimmt sie kollegiale Beratung zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns in Anspruch und bietet selbst auch Unterstützung an, um professionelles Wissen im Dialog zu erweitern. Wenn pädagogische Sachverhalte es erforderlich machen, weitet sie in Absprache mit Kollegium und Schulleitung die Zusammenarbeit auf weitere Berufsgruppen und Institutionen aus (z.B. in Form multiprofessioneller Teamarbeit). Auch über Fragen des eigenen Unterrichtes hinaus arbeitet die Lehrkraft aktiv an der Gestaltung und Weiterentwicklung des Schullebens mit.

3.57 .54

Anmerkung: einleitende Frage „Inwieweit bildet die Beschreibung Ihr Verständnis von dieser Core Practice ab?“ 1 (überhaupt nicht) bis 4 (vollständig)

8 Diskussion und Ausblick

Die aktuelle Forschung zum Praxissemester stellt zum einen heraus, dass dieser Praxisphase ein hohes Potential zugeschrieben wird (Porsch & Gollub, 2021), die Untersuchung der Wirkungen jedoch auf der anderen Seite stark auf selbsteingeschätzte und kaum auf objektiv messbare Kompetenzen fokussiert (Ulrich et al., 2020). Wenig thematisiert wird in diesem Feld die Problematik, dass sich Inkohärenzen in der Lehrkräftebildung, die sich durch die Fragmentierung auch der Ausbildungsinstitutionen (z.B. Hellmann, 2019) und damit durch eine womöglich inkohärente Lernbegleitung ergeben, erschwerend auf das Lernen der Studierenden gerade im Praxissemester niederschlagen könnten. Gröschner, Klaß und Winkler (2019) stellen jedoch gerade diese Kohärenz der Perspektiven verschiedener Akteur*innen für die Lernbegleitung einer Praxisphase wie dem Praxissemester als zentral heraus.

Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir für den Ansatz der Core Practices als Möglichkeit auf konzeptueller Ebene, diesen Inkohärenzen zu begegnen, indem er den Blick auf die institutionelle Ebene der Praxissemestergestaltung und -begleitung lenkt. Zentral für diesen Ansatz ist, dass er Entwicklung von Professionalisierung im Lehrberuf ausgehend von konkreten Herausforderungen der Berufspraxis versteht (z.B. Grossman et al., 2009). Gleichsam birgt er als boundary object die Möglichkeit, das gemeinsame Arbeiten der verschiedenen an der Umsetzung des Praxissemesters beteiligten Institutionen zu kanalisieren und auszurichten (Grossman & Pupik Dean, 2019; Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Die vorliegende Studie setzt damit an der Systematisierung der Lernbegleitung im Praxissemester an und geht über die Vermittlung einzelner Core Practices (z.B. Asen-Molz, Knott & Schilcher, 2022, zum Erklären als Core Practice; TeachingWorks, 2019, zum Führen von Gruppendiskussionen) hinaus: Die Studie verfolgt vielmehr das Ziel, ein Set an Core Practices für das Praxissemester zu entwickeln mit der Idee, dieses Set als Ausgangspunkt zur gemeinsamen institutionellen Weiterarbeit nutzen zu können. Denkbar ist, dass die Etablierung von Core Practices in die Struktur des Ausbildungssystems auch eine Veränderung im Arrangement der Inhalte und deren Vermittlung nach sich zieht und ausbildungsbezogene Aktivitäten gemeinsam ausgerichtet werden (Levine, Mitoma, Anagnostopoulos & Roselle, 2023). Diese Aktivitäten unterstützen Studierende bei der Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtsbezogenen Handeln, Anforderungen also, die für das Praxissemester wesentlich sind (Freimuth & Sommer, 2010).

Dazu wurden im Rahmen eines Delphi-Verfahrens Expert*innen aus den begleitenden Ausbildungsinstitutionen (Schule, ZfsL und Universität) in der Ausbildungsregion der Bergischen Universität Wuppertal zu ihren Einschätzungen befragt, welche Tätigkeiten Core Practices darstellen, die bereits im Praxissemester beobachtet, reflektiert und erprobt werden können. Der Konsens der Expert*innen lag nach der dritten Welle bei einem Set und den entsprechenden Beschreibungen von insgesamt 12 Core Practices: (1) Respektvolles Unterrichtsklima/ Beziehungen zwischen Lehrkraft und Lernenden herstellen; (2) Unterrichtsinhalte auswählen; (3) Lernziele formulieren; (4) Lernvoraussetzungen diagnostizieren, Diversität anerkennen und berücksichtigen; (5) Methoden und Sozialformen auswählen; (6) Erklärungen geben und Veranschaulichungen wählen; (7) Berücksichtigung von Strategien des Classroom-Managements bei der Unterrichtsplanung; (8) Mit Störungen im Unterricht umgehen; (9) Unterrichtsgespräche führen; (10) Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen; (11) Formatives und summatives Feedback geben; (12) Kollegial im Team zusammenarbeiten.

Diese finale Zusammenstellung der Core Practices weist deutliche Überschneidungen mit den wenigen bestehenden internationalen Katalogisierungen auf, z.B. den high leverage practices (TeachingWorks, 2019). Dies liegt nahe, da sie auch zentraler Bestandteil des initialen Sets waren. Große Überlappungen lassen sich ebenfalls zu den generischen Core Practices aus dem internationalen Review von Matsumoto-Royo und Ramirez-Montoya (2021) feststellen. Damit ist das vorliegende (nun deutschsprachige) Set anschlussfähig an den internationalen Diskurs zu lernförderlichen Praktiken von angehenden Lehrkräften und beinhaltet - wie es auch das Review herausarbeitet - sowohl Praktiken der direkten Interaktion im Klassenraum und auch Praktiken der Planung, Vorbereitung und Analyse. Gleichzeitig ist das Set anschlussfähig an den Korpus verfügbarer bildungswissenschaftlicher Evidenz und beleuchtet, welcher Evidenz Lehramtsstudierende zur Bewältigung der schulischen Praxis bedürfen (Bauer & Kollar, 2023). Aus den von uns ermittelten Core Practices lässt sich demnach ableiten, zu welchen schulischen Aspekten Lehramtsstudierende wissenschaftliches Wissen kennen sollten. Ein weiterer Vorteil des neu entwickelten Sets besteht aufgrund seiner Basierung auf den Anforderungen für den Vorbereitungsdienst (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2016; später sogenannte Konkretionen, vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021) zum einen, und zum anderen durch seine Bezüge zur Forschung zur Lernförderlichkeit des Lehrkräftehandelns (z.B. Saalfrank & Kollmannsberger, 2017) darin, dass sie evidenzorientiert und anschlussfähig an weitere schulpraktische Phasen sind. Damit liegt ein von Expert*innen empirisch validiertes Set mit seinen Beschreibungen vor, dessen Entwicklung nachvollziehbar und transparent ist, während die Entwicklung der bereits bestehenden Sets uneindeutig bleibt. Damit kann das Set in der Folge auch konzeptuelle Aussagen zu Gelingensbedingungen des Lernens im Praxissemester auf institutioneller Prozessebene treffen – Perspektiven, die für die weitere Forschung zum Praxissemester zukünftig von Relevanz sind (Ulrich et al., 2020)

Die Frage stellt sich, inwieweit das Set mit dieser Fundierung Gültigkeit über den lokalen Kontext hinaus beansprucht. Denkbar ist, dass Bemühungen anderer Standorte in ähnlichen Sets münden; dies würde jedoch eine entsprechende Überprüfung erfordern.

Limitationen

Die Studie ist mit einigen Limitationen verbunden: Die Entwicklung basiert auf einer Vorauswahl von Tätigkeiten, mit der ein Ankerpunkt für das nachfolgende Delphi-Verfahren gesetzt wurde, beispielsweise hinsichtlich der Granulierung der vorgeschlagenen Core Practices oder möglicher Schwerpunktsetzungen. Denkbar wäre zum einen auch eine feinere Zergliederung in Teilaktivitäten gewesen (z.B. selbstgesteuerte Leseprozesse anleiten, Nückles et al., 2022), aber grundsätzlich auch eine freie bottom-up-Entwicklung aus dem Wissen der Expert*innen selbst heraus. Damit verbunden ist auch die Limitation, dass die Core Practices in ihrer Systematik unvollständig bleiben und nicht alle Herausforderungen des Schulalltags berücksichtigen, und somit auch hoch idiosynkratisch für den lokalen Kontext bleiben. Mögliche Generalisierungen müssten überprüft werden, indem das Set in anderen Kontexten, die sich um gemeinsame Umsetzung einer Lehrkräftebildung bemühen, eingesetzt und überprüft wird. Auch lässt sich mit dem vorliegenden Set keine spezifische Aussage dazu treffen, inwieweit das reine Vorliegen dieses Sets zur Professionalität beiträgt – entsprechende Folgestudien sind hier notwendig.

Eine wesentliche Limitation der Studie liegt auch in der kleinen Stichprobe von Expert*innen. Grundsätzlich können Delphi-Studien mit kleinen Stichproben auskommen (Häder, 2014); dennoch kann die vorliegende Studie keine Antwort auf die Frage geben, inwieweit sich auch eine breite Reihe an Lehrkräfteauszubildenden an den verschiedenen Institutionen den Einschätzungen zu Umfang des Sets und Angemessenheit der Beschreibungen anschließt. Möglich ist auch, dass durch die Auswahl der befragten Expert*innen in Kooperation mit den Leitungen der Ausbildungszentren verzerrenden Tendenzen bei der Beurteilung Vorschub geleistet wurde. Problematisch erscheint darüber hinaus auch der Dropout über die Befragungswellen hinweg. Es ließ sich im Nachhinein nicht ausschließen, dass Gründe, die im Verfahrensablauf oder der inhaltlichen Beschreibung der Core Practices lagen, die Bereitschaft zur langfristigen Teilnahme beeinträchtigt haben könnten. Denkbar ist allerdings ebenfalls, dass die hohen Belastungen des Schul- und Hochschulsystems durch die Pandemie eine Rolle gespielt haben.

*Implikationen für die Arbeit mit Core Practices in der Lehrer*innenbildung*

Die Studie stellt, wie oben bereits diskutiert, einen ersten empirisch orientierten Versuch der Systematisierung und Beschreibung von Core Practices für die Begleitung von Studierenden im Praxissemester dar, der in nachfolgenden Studien, aber auch in der konkreten bildungsbezogenen Lehrpraxis modifiziert und weiterentwickelt werden kann. Der Vorteil einer solchen Systematisierung liegt in einer möglichen Veränderung der bisherigen Kultur der Arbeitsteilung in der Lehrkräftebildung zwischen Universität und Praxis (Fraefel, 2019), die zum einen strukturelle und zum anderen inhaltliche Verknüpfungen nach sich zieht: „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*“ (S. 5). Dass die so entwickelten Core Practices als boundary objects grundsätzlich Potential für alle am Praxissemester beteiligten Akteur*innen entfalten können, impliziert die hohe Zustimmung zum endgültigen Set. Damit lassen sich Core Practices als Ausgangspunkt für die weiteren Bemühungen zur Umsetzung des Praxissemesters sehen, wenn langfristig Akteur*innen der verschiedenen Bildungskontexte Lerngelegenheiten entlang der Schlüsselkonzepte (Dekomponierung, Annäherung und Repräsentationen) entwickeln und dabei auch ihre Perspektiven aufeinander beziehen. Eine solche Bildungspraxis schließt auch ein, dass angehende Lehrkräfte auf pädagogische Dilemmata mit unklarem Ausgang vorbereitet werden und entsprechend ihre Entscheidungen in der Praxis mit ihrem Wissen gut begründen können (Schneider Kavanagh et al., 2020). Orientierung kann auch hier die TeachingWorksGroup bieten, die in den letzten Jahren einzelne Core Practices weiter ausdifferenziert hat (TeachingWorks, 2022). Denkbar ist darüber hinaus auch im Sinne des zyklischen Erwerbsprozesses, die verschiedenen Praxisphasen (Eingangspraktikum, Praxissemester, Vorbereitungsdienst und womöglich auch Lehrkräftefortbildung) konzeptuell anzuschließen. Carrinus, Klette und Hammerness (2019) zeigten in diesem Zusammenhang, dass Studierende verschiedener Universitäten Inkohärenzen zwischen der theoretischen Vermittlung von Wissen und der unterrichtlichen Praxis wahrnehmen. Eine engere Zusammenarbeit und eine gemeinsame Entwicklung des Lehrkräftebildungsprogramms, so die Autorinnen, könnten zu mehr Kohärenzerleben im Studium führen.

Der Nutzen sowie die Nutzung eines orientierenden Konzepts für die Lehrkräftebildung, welches dezidiert an den Schnittstellen zwischen bildungswissenschaftlichen Vermittlungsaufgaben und schulischen Handlungsmöglichkeiten operiert, könnte einen zukünftigen Gegenstand der Forschungsbemühungen in der Hochschuldidaktik aber auch der Hochschulentwicklung darstellen.

Literatur

- AG zur Evaluation des Praxissemesters (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf> (zuletzt abgerufen am 29.03.2022)
- 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>
- Asen-Molz, K., Knott, C., & Schilcher, A. (2022). Erklären als Core Practice. Über die Förderung von Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 22(3), 30-42.
- Bauer, J. & Kollar, I. (2023) (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 123–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469 - 520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strength and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/0144341970170401>
- 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.elibrary.
- 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.
- Cuenca, A. (2021). Proposing Core Practices for Social Studies Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of Inquiry-Based Lessons. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 298-313. <https://doi.org/10.1177/0022487120948046>
- Danielson, K. A., Shaughnessy, M., & Jay, L. P. (2018). Use of Representations in Teacher Education. In P. Grossman (Hrsg.), *Teaching core practices in teacher education* (S. 15-33). Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, E. A., & Boerst, T. (2014). Designing Elementary Teacher Education to Prepare Well-Started Beginners. http://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks_Davis_Boerst_WorkingPapers_March_2014.pdf (zuletzt abgerufen am 26.04.2022)

- Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting Does Not Necessarily Mean Learning: Course Handbooks as Mediating Tools in School–University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476. <https://doi.org/10.1177/0022487111413605>
- Duffield, C. (1993). The Delphi technique: A Comparison of Results Obtained Using two Expert Panels. *International Journal of Nursing Studies*, 30(3), 227-237.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FACE-Gruppe, Universität Freiburg. (2018). Begleitheft zum Orientierungspraktikum (OSP). <https://www.face-freiburg.de/wp-content/uploads/2019/01/Begleitheft-2019.pdf> (zuletzt abgerufen am 26.04.2022)
- 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>
- Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>
- 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. *Open Online Journal for Research and Education* (Special Issue #15).
- 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*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Gröschner, A., & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629-635). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 85-101). Waxmann.
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?* (S. 171-183). Springer Fachmedien.
- 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., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- 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>

- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 21(1), 108-117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-10>
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Springer VS.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hascher, T., Rahm, S., Grüning, M., & Winkler, A. (2018). Praktikumskulturen. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 2018(4), 56-59. <https://doi.org/10.7892/boris.125182>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for Success*. Routledge.
- 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
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(10). <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Hundehege, M., & Staub, S. (2019). Third Space in Partnerschulen: Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 19(3), 90-96. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_09
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487113518584>
- Kleinknecht, M., Krammer, K. & Seel, A. (2022). Core-Practices in der Lehrer*innenbildung (Themenheft). *Journal für Lehrer*innenbildung*, 22(3).
- Kloser, M. (2014). Identifying a Core Set of Science Teaching Practices: A Delphi Expert Panel Approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1185-1217.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67-95). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Waxmann.
- Lawson, T., Çakmak, M., Günüz, M., & Busher, H. (2015). Research in eaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>

- Levine, T. H., Mitoma, G. T., Anagnostopoulos, D. M., & Roselle, R. (2023). Exploring the Nature, Facilitators, and Challenges of Program Coherence in a Case of Teacher Education Program Redesign Using Core Practices. *Journal of Teacher Education*, 74(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/00224871221108645>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teacher and Teaching: Theory and practice*, 25(5), 523-535. doi:10.1080/1354062.2019.1633294
- Matsumoto-Royo, K., & Ramirez-Montoya, M. S. (2021). Core Practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- Meyer, H. (2012). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Cornelsen.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht? (10. Aufl.)*. Cornelsen Scriptor.
- Millican, S. J., & Forrester, S. H. (2018). Core Practices in Music Teaching: A Delphi Expert Panel Survey. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 51-63. <https://doi.org/10.1177/1057083717736243>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016). Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraftwerden/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> (abgerufen am 18.10.2021)
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2021). Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgaben der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (zuletzt abgerufen am 23.06.2023)
- Moore, C. M. (1987). *Group Techniques for Idea Building*. Sage Publication, Inc.
- Novakowski, N., & Wellar, B. (2008). Using the Delphi technique in normative planning research: methodological design considerations. *Environment and Planning A*, 40(6), 1485-1500.
- Nückles, M., Broß, I., Prinz, A. & Kleinknecht, M. (2022). *Erst studieren oder erst probieren: Wie können Core Practices in der Lehrer*innenbildung effektiv vermittelt werden? 9. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung*, Bamberg.
- Nückles, M., Zaki, K., Graichen, M., Liefänder, A., Burkhart, C., Klein, C., & Löscher, L. (2019). Das e-Portfolio in der Freiburger Lehrerbildung: Selbstgesteuerte Kohärenzkonstruktion durch vernetzende Lernaufgaben. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 217-232). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium - Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241-269.
- Renkl, A. (2018). Träges Wissen. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 838-841). Weinheim: Beltz.
- Saalfrank, W.-T., & Kollmannsberger, M. (2017). *Praxisleitfaden Lehrerhandeln. Unterrichten, Erziehen, Beraten, Leistungen beurteilen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Saliger, E., & Kunz, C. (1981). Zum Nachweis der Effizienz der Delphi-Methode. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 51(5), 470-480.
- Schellenbach-Zell, J. & Hartmann, U. (2022). Core Practices als Boundary Object im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 110-119. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>

- 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(102991). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Schutz, K. M., Grossman, P., & Shaughnessy, M. (2018). Approximations of Practice in Teacher Education. In P. Grossman (Hrsg.), *Teaching core practices in teacher education* (S. 57-83). Cambridge: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- 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. <https://doi.org/10.1177/062243910377624>
- 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
- TeachingWorks. (2019). High leverage practices. <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices> (zuletzt abgerufen am 26.04.2022)
- TeachingWorks. (2019). Leading a group discussion decomposition. https://library.teachingworks.org/wp-content/uploads/Discussion_Decomposition.pdf (zuletzt abgerufen am 19.06.2023)
- TeachingWorks. (2022). Curriculum Resources. <https://library.teachingworks.org/curriculum-resources/high-leverage-practices/> (zuletzt abgerufen am 26.04.2022)
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1-66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO97805>
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 8-21.
- 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. <https://doi.org/10.1002/sce.21027>
- 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 an der Christian-Albrechts-Universität zur Kiel* (S. 149-159). Waxmann.