

Core Practices

Bibliografie:

Alexander Gröschner, Elisa Calcagni,
Susi Klaß und Florentine Hickethier:
Dialogische Unterrichtsgespräche
als Core Practices?

Lernen im Learning to Teach-Lab: Science.
journal für lehrerInnenbildung, 22 (3), 44-57.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022>

ISSN 2629-4982

03

*Alexander Gröschner,
Elisa Calcagni, Susi Klaß und
Florentine Hickethier*

Dialogische Unterrichtsgespräche
als Core Practices? Lernen im
Learning to Teach-Lab: Science

In der angloamerikanischen Debatte um innovative Ansätze in der Professionalisierung angehender Lehrpersonen hat sich in den letzten 20 Jahren insbesondere der Ansatz der Practice-Based Teacher Education etabliert (Ball & Cohen, 1999). Demnach zielt die Ausbildung darauf, (angehende) Lehrpersonen auf professionelle berufsspezifische Anforderungen wissenschaftlich und praktisch vorzubereiten (Forzani, 2014). Daran angelehnt bilden spezifische Kernpraktiken (Core Practices) die Grundlage des Curriculums, die sowohl in der Auswahl des Lernmaterials als auch in der zunehmenden Ausdifferenzierung von *praktischen* Lerngelegenheiten verankert sind.

Auch im deutschsprachigen Raum ist die Frage der *Praxis* in der Lehrerbildung neu gestellt worden. Während in Österreich und in der Schweiz umfassender die Ausbildungsstrukturen reformiert wurden, hat sich in Deutschland die Frage insbesondere auf die Praxisphasen als Studienelement konzentriert (Gröschner & de Zordo, 2021). Dabei bleiben jedoch zumeist die Herausforderungen bestehen, professionsrelevante Ausbildungsinhalte in konkrete Planungs-, Handlungs- und Reflexionsschritte der Studierenden zu implementieren, um Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und lernförderlich zu unterstützen. Aus dem Grund wurde im Sommer 2020 am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena das Learning to Teach-Lab: Science¹ (LTL:S) gegründet. Das LTL:S orientiert sich am professionstheoretischen Ansatz der Core Practices, indem wissenschaftlich gut untersuchte berufsbezogene Anforderungen in praxisbezogene Lerngelegenheiten (z. T. unabhängig vom Schulpraktikum) unterteilt, hochschuldidaktisch aufbereitet und für Studierende erfahrbar werden (Grossman, Compton, Igra & Williamson, 2009). Als Hintergrund orientieren wir uns an dem folgenden Begriffsverständnis: „Core practices consist of the enactment of knowledge, beliefs, and dispositions through strategies, routines, and moves that can be unpacked and learned by teachers“ (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 158). Das LTL:S bietet somit einen evidenzorientierten *und* praxisbezogenen Lernort, den z. B. Praktikumsschulen zumeist nicht einlösen können im Rahmen der Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrerbildung (Gröschner, 2019).

1 Das LTL:S wurde mit finanzieller Unterstützung des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft (TMWWDG) im Rahmen des Projekts „DiKoKo“, des BMBF im Rahmen der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ (01JA1808) sowie der FSU Jena eingerichtet.

Einen besonderen Schwerpunkt setzt das LTL:S auf Ansätze der lernförderlichen Unterrichtsgesprächsführung als Element der Lehrer*in-Schüler*innen-Interaktion. Während im bisherigen Ansatz der Core Practices bereits auf das Anleiten und Begleiten wirksamer *Diskussionen* im Unterricht Bezug genommen wird (Grossman & Pupik Dean, 2019), berücksichtigt unser Ansatz dialogischer Unterrichtsgesprächsführung einen breiteren theoretischen Rahmen und empirischen Forschungsstand zu evidenzbasierten Handlungspraktiken, die über Diskussionen hinausgehen.

Dialogische Unterrichtsgespräche als (potenzielle) Core Practices

Nicht alle Praktiken, die Lehrpersonen im beruflichen Alltag vollziehen, stellen Core Practices dar. Grossman et al. (2009) heben die folgenden Charakteristika hervor, die zur Auswahl geeigneter Kernpraktiken dienen (Abb. 1).

Core practices stellen Praktiken dar, die

- (1) oft im Unterricht auftreten;
- (2) von Lehrpersonen über verschiedene Fächer, Inhalte und Instruktionsansätze hinweg verwendet werden;
- (3) Lehrpersonen Gelegenheit bieten, mehr über ihre Schüler*innen und den Unterricht zu erfahren;
- (4) die Komplexität und Integrität des Unterrichts bewahren und
- (5) forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, Schüler*innenleistungen zu verbessern.

Abb. 1 Charakteristika von core practices (Übersetzung durch Verf.)

Für Unterrichtsgespräche lassen sich die Charakteristika (1), (2) und (4) festhalten, da Unterrichtsgespräche den Kern der komplexen, unterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrpersonen bilden. Die verbale Interaktion mit Schüler*innen ist dabei vor allem in Form von lehrergelenkten Unterrichtsgesprächen schulart- und fächerübergreifend die dominierende Praxis, allerdings mit oftmals negativen Konsequenzen für das Lernen und die Motivation der Schüler*innen. Demnach sind insbe-

sondere die Charakteristiken (3) und (5) von Bedeutung, um das Potenzial dialogischer Unterrichtsgespräche als Core Practices zu erfassen. Fortbildungsstudien haben in den letzten Jahren Aktivitäten (Talk Formats) sowie konkrete Strategien des Austauschs mit Schüler*innen (Talk Moves) in den Blick genommen, um lernförderliche Aspekte der Unterrichtsgesprächsführung zu beschreiben. Dabei wurden Facetten extrahiert, die zur veränderten Gestaltung der Kommunikationsstrukturen im Unterricht beitragen sowie positiv auf die Motivation und die Lernleistungen der Schüler*innen wirken können (Mercer, Wegerif & Major, 2020; Resnick, Asterhan & Clarke, 2015). Wie Lyle (2008) deutlich macht, ist der Wandel von eher monologischen Gesprächsführungspraktiken (dem sog. I-R-F-Muster) hin zu dialogischen Unterrichtsgesprächen für Lehrpersonen jedoch insgesamt schwierig, da hierfür nicht nur veränderte Aktivitäten und Strategien der Gesprächsführung notwendig sind, sondern auch historisch gewachsene *Asymmetrien* im Verständnis des Austauschs mit den Schüler*innen ins Wanken geraten. Veränderte Kommunikationswege im Klassenraum führen zu anderen Rollen, die Partizipationsstrukturen verändern sich und Schüler*innen werden zu *gleichberechtigten* Gesprächspartner*innen. Neben den praktischen Kompetenzen der Initiierung und Durchführung dialogischer Unterrichtsgespräche spielen deshalb die *Intentionen* für eine eher dialogisch ausgerichtete Kommunikation eine bedeutsame Rolle (Warwick, Cook, Vrikki, Major & Rasmussen, 2020). Das bedeutet, dass als Voraussetzung für eine deutlich veränderte Kommunikation Lehrpersonen zuerst in der Lage sein müssen, absichtsvoll und zielgeleitet ihre Gesprächsführung zu verändern. Das kann u. a. dadurch initiiert werden, dass Lehrpersonen in fremdem Unterricht (z. B. durch Videos oder kollegiale Hospitation) dialogische Gespräche wahrnehmen, diese als sinnstiftend erachten und in eigenen unterrichtlichen Aktivitäten erproben oder bei der dialogisch gestalteten Unterrichtsplanung einer Stunde im Rahmen der Aus- und Fortbildung unterstützt werden (Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles & Seidel, 2018).

Legt man die fünf Charakteristika von Grossman et al. (2009) zugrunde, wird deutlich, dass für eine vollumfängliche Kennzeichnung von dialogischen Unterrichtsgesprächen als Core Practices selbst alle Aspekte angesprochen sein müssten. Die gängige Praxis im Unterrichtsalltag zeigt allerdings, dass dieses *Potenzial* der Unterrichtsgespräche für eine stärkere Dialogizität zumeist nicht ausgeschöpft wird und demzu-

folge der Bedarf an Analyse- und Trainingsansätzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung besteht, um dialogische Unterrichtsgespräche zu initiieren und zu professionalisieren.

Kernaktivitäten dialogischer Unterrichtsgespräche

Die theoretischen Bezugspunkte für den Ansatz des Dialogic Teaching (Alexander, 2018) liegen vor allem in sprachtheoretischen und soziokulturellen Grundlagen (Guzmán & Larrain, 2021). Demnach ist die sprachliche Entwicklung des Menschen, vereinfacht gesagt, eingebettet in soziale Interaktionen. Eine sprachliche Äußerung ist dabei dialogisch, solange die Möglichkeit einer Antwort besteht. Dabei ist es bedeutsam, eine aktive Rolle einzunehmen, denn Sprache formt sich in sozialen Aktivitäten. Alexander (2018, S. 3) betont im Anschluss an diese Theorien für die dialogische Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht

„the need for every teacher to develop a broad repertoire of talk-based pedagogical skills and strategies and to draw on these to expand and refine the talk repertoires and capacities of their students. (...) [The teacher’s] responsibility is progressively shared with students, the development and autonomous deployment of whose own talk repertoires is the ultimate goal.“

Der Aspekt eines geteilten Verständnisses findet sich auch bei Michaels, O’Conner und Resnick (2008) und dem Accountable Talk-Ansatz, die sich auf Habermas’ deliberatives Demokratieverständnis beziehen und die Bedeutung geteilter Normen und Werte für die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtsgespräche betonen.

Bezieht man die in der Forschungspraxis entwickelten und gut untersuchten konkreten Aktivitäten lernförderlicher Unterrichtsgespräche mit ein (Mercer et al., 2020), lassen sich zusammenfassend die folgenden Praktiken für das Handeln von Lehrpersonen festhalten:

- *Einladen*: Initiierung von dialogischen Unterrichtsgesprächen durch (sprachliche) Aktivitäten der Schüler*innen (z. B. aktives Aufrufverhalten, methodische Impulse, Einladung zur verbalen Partizipation etc.),
- *Begleiten*: Strategien der sprachlichen Unterstützung dialogischer Unterrichtsgespräche (z. B. durch offenes Frageverhalten, Eingee-

hen auf verbale Äußerungen der Schüler*innen, Einfordern von Argumenten und Begründungen der Schüler*innen etc.),

- *Sozial-kommunikative Rahmung*: Klärung von Normen, Werten und Regeln für das Gelingen von dialogischen Unterrichtsgesprächen (z. B. durch metakognitive Gespräche über das Beteiligungsverhalten etc.).

Im Rahmen der vorgestellten Studie fokussieren wir insbesondere die Wahrnehmung des *Einladens* und *Begleitens* als Aspekte der dialogischen Unterrichtsgesprächsführung.

Noticing als Element pädagogischer Professionalität

Die professionelle Wahrnehmung lernrelevanter Unterrichtsmerkmale hat in den letzten Jahren in der Forschung zur pädagogischen Professionalität im Lehrberuf große Aufmerksamkeit erfahren. Sowohl aus pädagogisch-psychologischer Perspektive (Seidel & Stürmer, 2014) als auch aus fachdidaktischer Perspektive (van Es & Sherin, 2021) hat sich dabei das Konzept des Noticing – mit z. T. jeweils unterschiedlicher Nuancierung – fächerübergreifend etabliert.

Grundsätzlich wird Teacher Noticing als Kernaspekt der Expertise von Lehrpersonen betrachtet. Als aktiver Prozess wird beim Noticing erfasst, worauf (angehende) Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit richten, wie sie lernrelevante Situationen beschreiben (und andere Situationen damit konsequenterweise auch außer Acht lassen) und in der Lage sind, wissensbasierte Erklärungen und Interpretationen zu liefern (van Es & Sherin, 2021). Neuerdings wird zudem vor allem der Prozess des Shaping (van Es & Sherin, 2021) bzw. des Decision-making (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) betont und damit die Grenze zwischen Wahrnehmung und Handeln (Performanz) noch stärker verwischt. So betonen van Es und Sherin (2021, S. 24): „[S]haping does in fact highlight the integrated nature of noticing and teaching.“ Allerdings beziehen sie sich auf unterrichtlichen Interaktionen mit Schüler*innen, die es in der Situation erlauben, durch (Nach-)Fragen weitere Wahrnehmungsaspekte zu vertiefen. Aus unserer Sicht ist Noticing im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen insofern handlungsleitend, dass advokatorisch geschaffene Lehr-Lernsituationen

(durch den Einsatz von Videos oder Simulationen) genutzt werden können, um ansatzweise die Komplexität unterrichtlichen Handelns zu beschreiben, zu erklären und zu interpretieren sowie daraus Intentionen des Handelns (z. B. in Form von Unterrichtsplanungsskizzen) abzuleiten. Für die dialogische Gesprächsführung sind diese zielgerichteten Intentionen mit Blick auf die Lernaktivitäten der Schüler*innen relevant, allerdings fehlen bislang Studien, die Noticing in Bezug auf lernförderliche Unterrichtsgespräche untersuchen (van Es & Sherin, 2021).

Noticing dialogischer Unterrichtsgespräche: Intentionen des Handelns in der Unterrichtsplanung

Die Fähigkeit, Unterricht – wissensbasiert und kriteriengeleitet – wahrzunehmen, steht in einem engen Zusammenhang mit dem Ansatz der Core Practices, indem komplexe Handlungsabläufe durch Representation, Decomposition und Approximation of Practice verfügbar gemacht werden (Grossman et al., 2009). Dabei sind Approximations zum Schwerpunkt dialogische Unterrichtsgesprächsführung nicht bloß Handlungsversuche in der Ausbildung von Lehrpersonen, z. B. in der videogestützten Begleitveranstaltung im LTL:S während des Praxissemesters (schon gar nicht vollständige Unterrichtsversuche in der Praktikumsschule), sondern kommen bereits bei der Wahrnehmung und Analyse fremden Unterrichts und im Schritt einer konkreten Unterrichtsplanung einer eigenen Stunde – als Dialogic Intention (Warwick et al., 2020) – zum Ausdruck.

Die hier vorgestellte Studie setzt im Studienjahr vor dem Langzeitpraktikum an, um die Studierenden zunächst in die Lage zu versetzen, sich mit Schritten der Representation und Decomposition der dialogischen Unterrichtsgesprächsführung unter Einbezug fremder Unterrichtsvideos zu beschäftigen. Auf diese Weise setzen sich die Studierenden mit der Identifizierung relevanter Praktiken der lernförderlichen Gesprächsführung auseinander und setzen ihre Wahrnehmung als Approximation of Practice in einer konkreten Unterrichtsskizze um.

Die (quasi-)experimentelle Studie wurde mit je zwei Kohorten einer Lehrveranstaltung zum Thema *Diagnostik und Noticing im Unterricht*

im zweiten Studienjahr implementiert. Das Design umfasste eine Experimentalgruppe ($n_{\text{EG-Gesamt}}=35$) und eine Warte-Kontrollgruppe ($n_{\text{WG-Gesamt}}=34$).² Die Intervention umfasste (1) Wissensinhalte zur dialogischen Gesprächsführung sowie (2) videobasierte Wahrnehmungsschulungen (insgesamt 4 Sitzungen je 2h). In den Seminarsitzungen zu den Grundlagen wurden die Studierenden zuerst mit relevanten Ansätzen dialogischer Unterrichtsgesprächsführung vertraut gemacht. Im Anschluss wurden sie angeleitet, in offenen Diskussionen über ihre eigenen Erfahrungen (insbesondere im schulbiografischen Kontext) zu reflektieren. Die Seminarsitzungen adressierten vor allem den Aspekt der Decomposition. In den videobasierten Wahrnehmungsschulungen (2) wurde Noticing im Rahmen des *Dreischritts* geübt (Kleinknecht & Gröschner, 2016): Zunächst wurde das Video detailliert beschrieben, danach wurden wissensbasierte Erklärungsansätze und Bewertungen der Situation formuliert sowie schließlich mögliche Handlungsalternativen aufgezeigt. Die Übungssitzungen bestanden aus systematischen Videobeobachtungen und angeleiteten Gruppenarbeiten, in denen die drei Aspekte individuell und kollaborativ schriftlich bearbeitet und reflektiert wurden.

Die Fähigkeit der Studierenden, (dialogische) Unterrichtsgespräche zu analysieren, wurde zu drei Messzeitpunkten (vor, während und nach der Intervention) im offenen Format mittels eines online-basierten Videoportals mit der Option zu Annotationen erfasst. Um die Intentionen der Umsetzung zu untersuchen, wurde in der letzten Erhebung zudem der Arbeitsauftrag erteilt, eine Planungsskizze für den Einstieg in eine Unterrichtsstunde in einem ihrer beiden Studienfächer (Bereich Sekundarstufe) zu erarbeiten. Diese sollte explizit Praktiken dialogischer Unterrichtsgespräche – Einladen und Begleiten – enthalten. Den letztgenannten Aspekt der Intervention möchten wir mit Blick auf die Professionalisierung der Intention dialogischer Unterrichtsgesprächsführung im Folgenden näher illustrieren. Hierzu wurden die Skizzen der ersten Kohorte der EG analysiert. In einer Fortsetzung der Studie sollen die Studierenden in einer nachfolgenden Lehrveranstaltung dann auch im Anschluss an die Erstellung der Skizze den Unterrichtseinstieg in Micro-Teaching-Situationen im LTL:S praktisch erproben und individuell sowie in Kleingruppen reflektieren.

2 Eine reine Kontrollgruppe (Baseline) ohne Intervention wurde parallel rekrutiert.

Kodierung der Intentionen dialogischer Unterrichtsgespräche

Die Analyse der studentischen Unterrichtsskizzen erfolgte anhand eines Kategoriensystems (Abb. 2). In Anlehnung an die beschriebenen Praktiken wurden die Skizzen daraufhin analysiert, welche Elemente Studierende nutzen, um dialogische Unterrichtsgespräche zu initiieren (*Einladen*) und die Gespräche unter Bezugnahme auf spezifische kommunikative Strategien dialogisch zu begleiten (*Begleiten*). Basierend auf der Annahme, dass bereits das Noticing spezifischer (auch fremder) Unterrichtsprozesse die Grundlage für weitere Handlungen bieten kann, wurde zur *inhaltlichen* und *skalierenden Analyse* nicht nur die reine Nennung und qualitative Beschreibung verschiedener kommunikativer Methoden und Strategien berücksichtigt, sondern es wurden auch die von den Studierenden anvisierten Erklärungsansätze und Interpretationen bewertet (van Es & Sherin, 2021). Die Planungsskizzen (je ca. 0,5-1 DIN A4 Seite) wurden von zwei unabhängigen Raterinnen vollständig kodiert und anschließend alle Kodierungen kommunikativ validiert.

		Gesprächsstrategien	
		<i>Einladen</i>	<i>Begleiten</i>
Noticingebene	Beschreibung	0 = Keine Nennung	
		1 = Reine Nennung, keine Beschreibung/Umschreibung	
		2 = Be- bzw. Umschreibung, aber keine explizite Nennung fachlicher Begrifflichkeiten	
	Erklären und Begründen	3 = Nennung fachlicher Begriffe und entsprechende Beschreibung	
		1 = Keine Erklärung/Begründung für geplantes Lehrer*innenverhalten/Lehrer*innenhandeln	
		2 = Unspezifische bzw. allgemein-pädagogische Erklärung/Begründung für geplantes Lehrer*innenverhalten/Lehrer*innenhandeln	
		3 = Spezifische, auf dialogische Unterrichtsgespräche basierende Erklärung/Begründung für das geplante Lehrer*innenverhalten/Lehrer*innenhandeln	

Abb. 2 Kategoriensystem der Planungsskizzen

Studierende fokussieren dialogische Begleitansätze für den Unterricht

Basierend auf den vorliegenden Analysen wird deutlich, dass Studierende mit Blick auf die Unterrichtspraxis grundsätzlich in der Lage sind, die in der Intervention anvisierten Praktiken dialogischer Gesprächsführung in eine entsprechende Unterrichtseinstiegsphase zu transferieren. Sowohl das Einladen als auch Begleiten von Gesprächsstrategien finden in den Unterrichtsskizzen der Studierenden Berücksichtigung. Hinsichtlich der qualitativen Ausprägungen zeigt sich, dass Prozesse bzw. Aktivitäten in der Begleitung eher be- bzw. umschrieben (kaum lediglich benannt) werden. Im Kontrast dazu werden Maßnahmen zur Initiierung dialogischer Unterrichtskommunikation (*Einladen*) eher benannt und nur teilweise ausführlicher beschrieben.

Auf Ebene des Erklärens und Interpretierens zeigt sich, dass es den Studierenden auch nach der Wahrnehmungsschulung schwerfällt, intentionale Praktiken der lernförderlichen Unterrichtsgesprächsführung zu begründen. Von denjenigen Unterrichtsskizzen, die Aspekte des Einladens und/oder des Begleitens integrieren, verweisen nur die Hälfte auf entsprechende Begründungs- bzw. Erklärungsansätze. Hierzu ein Beispiel aus einer Skizze:

„Zuerst begrüße ich die Schüler. *Hallo ihr Lieben, heute befassen wir uns mit dem Thema Zivilcourage. Wir wollen heute erfahren, was Zivilcourage ist und wodurch sie definiert werden kann. Am Ende der Stunde möchte ich, dass wir gemeinsam eine Definition aufstellen.* Daraufhin würde ich einleitend fragen: *Was denkt ihr, ist Zivilcourage?* Ich warte, um den Schülern Zeit einzuräumen, darüber nachdenken zu können. Danach rufe ich eine/n Schüler/in auf. Schüler/in: *Mit Zivilcourage ist gemeint, sich für einen anderen Menschen stark zu machen, wenn ihm jemand etwas Schlimmes antut.* Daraufhin frage ich den/die Schüler/in: *Erklär mir das bitte genauer.* Der/die Schüler/in versucht zu erklären: *Wenn zum Beispiel eine Frau auf offener Straße belästigt wird und ein vorübergehender Passant das mitbekommt, wäre es Zivilcourage, wenn dieser Passant, der Person, die die Frau belästigt sagt, dass sie das zu unterlassen hat.* Daraufhin würde ich fragen: *Was sagen die anderen dazu? Wie würdet ihr Zivilcourage definieren?* Damit fordere ich die gesamte Klasse auf, auf das bereits Gesagte zu reagieren. Mehrere Schüler melden sich. Ich würde den/die Schüler/in, die bereits einen Versuch gewagt hat, mir auf meine Frage zu antworten erlauben, selbst Klassenkameraden aufzufordern. Derjeni-

ge der gerade gesprochen hat, darf seine Nachfolger bestimmen. Damit bringe ich eine Redner-Kette in Gang. Nach mehreren Schülern würde ich einen weiteren Schüler, der noch nichts dazu gesagt hat auffordern, das von seinen Mitschülern gesagt zusammenzufassen.“ (Studierende/r CU3; Klassenstufe 10, Ethik, zum Thema „Zivilcourage“).

Das Beispiel verdeutlicht, dass, anders als im Bereich des Beschreibens, keine größeren Abweichungen zwischen den beiden adressierten Praktiken auftreten. Sowohl hinsichtlich der Initiierung als auch zum Zwecke der Aufrechterhaltung lernförderlicher Unterrichtsgespräche verweisen die studentischen Planungsskizzen stärker auf allgemeine Erläuterungen als auf konkrete Fachterminologie im Sinne der Benennung spezifischer lernförderlicher Methoden oder Strategien der Unterrichtsgesprächsführung (z. B. „Adding on“ oder „Elaboration“ ect.).

Ausblick

Im Beitrag wurde der Professionalisierungsansatz des LTL:S vorgestellt, um dialogische Unterrichtsgespräche im Rahmen der universitären Lehrerbildung zu identifizieren und zu fördern. Die ersten Ergebnisse der laufenden Interventionsstudie zeigen, dass videobasierte Trainings Studierende unterstützen, dialogische Gesprächsstrategien zunächst zu erkennen und in Form von Planungsskizzen umzusetzen. Allerdings benötigt gerade der Aspekt des Begründens von Handlungen noch stärkere situationspezifische Unterstützung, die natürlich auch über Unterrichtseinstiegsphasen hinausreichen. Die weiteren Analysen fokussieren (1) den Vergleich zur Wartekontrollgruppe in Bezug auf die Qualität der Unterrichtswahrnehmung. Darüber hinaus planen wir aktuell (2) unterrichtsspezifische Interaktionen, in denen die Studierenden das Gelernte in praktischen Handlungssituationen erproben und reflektieren können. Schließlich zielt der Ansatz der Core Practices neben dem Erwerb von Wissen vor allem auch auf die Anwendung des Wissens in handlungsnahen Situationen. Demzufolge können Core Practices im Ansatz des Learning to Teach-Lab: Science maßgeblich als Brücke zwischen den Welten der akademischen und berufspraktischen Sozialisation von angehenden Lehrpersonen dienen.

Literatur

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33 (5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- 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>
- Forzani, F. M. (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>
- Grossman, P. A. M., Compton, C., Igra, D. & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P. & Pupik Dean, C. G. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerbildung. In J. Košinár, J., A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41-51). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2021). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_58-1
- Guzmán, V. & Larrain, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering Pre-service Teachers' Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22 (3), 222-240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Mercer, N. Wegerif, R. & Major, L. (Eds.) (2020). *Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (4), 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>

- Resnick, L. B. C., Asterhan, C. S & Clarke, S. N. (Eds.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: AERA.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 739-771. <https://doi.org/10.3102%2F0002831214531321>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53 (1), 17-27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- Warwick, P., Cook, V., Vrikki, M., Major, L. & Rasmussen, I. (2020). Realising 'dialogic intentions' when working with a microblogging tool in secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100376. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100376>

Alexander Gröschner, Dr., Univ.-Professor
für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung,
Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Professionsforschung,
Videografie, Evidenzbasierte Bildungspraxis

alexander.groeschner@uni-jena.de



Elisa Calcagni, PhD, LS
für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung,
Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Fort- und Weiterbildung,
Unterrichtsforschung, Dialog im Unterricht

elisa.calcagni@uni-jena.de



Susi Klaß, Dr., LS
für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung,
Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Medienpädagogik, Professionalisierung,
Lernbegleitung im Praktikum,
Digitalisierung im Lehramt

susi.klass@uni-jena.de



Florentine Hickethier, M.Sc., LS
für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung,
Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernen im Praktikum,
Unterrichtskommunikation,
Digitalisierung im Lehramt

florentine.hickethier@uni-jena.de

