

Core Practices

Bibliografie:
Urban Fraefel:
Mittels Kernpraktiken
zu professionellem Unterrichten.
journal für lehrerInnenbildung, 22 (3), 16-29.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>

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

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2022

01

Urban Fraefel

Was mit Kernpraktiken gemeint sein mag, lässt sich an einem Beispiel illustrieren: Gegen Ende einer Stunde will die Lehrerin mit der Klasse Rückschau halten, was gelernt wurde und wer worin noch unsicher ist. Während der Stunde hat sie beobachtet, dass manche nicht alles verstanden haben. Sie hält inne und überlegt sich, welche der Vorgehensweise, die sie kennt und schon erprobt hat, jetzt am zielführendsten sein mag. Ihr scheinen z. B. erneute Erklärungen oder gemeinsames Zusammenfassen eher kontraproduktiv – die einen würden überfordert sein, die anderen gelangweilt. Sie will die verbleibende Zeit eher nutzen, um besser zu verstehen, wo der Schuh drückt. So initiiert sie ein kurzes Klassengespräch und bringt einen offenen Austausch in Gang. Sie hört zu und erfährt, wo die Probleme liegen und was heute hilfreich oder hinderlich war. Damit kann sie die nächste Stunde so planen, dass möglichst alle gut vorankommen.

In diesem Beispiel hat die Lehrerin auf mehrere ihr vertraute Kernpraktiken zurückgegriffen, die sie situativ und flexibel einsetzen kann: Informelles Diagnostizieren des Lernstands, Bilanzieren der Lernfortschritte, Leiten eines dialogischen Klassengesprächs. Es sind unverzichtbare Komponenten des Unterrichts, deren Wichtigkeit unmittelbar einleuchtet und die direkt oder indirekt zu den Lernfortschritten beitragen.

Die Idee, solcherart überschaubare Handlungseinheiten zu fokussieren, hat in der Lehrpersonenbildung jüngst zunehmende Aufmerksamkeit erlangt. Unter der Bezeichnung „Kernpraktiken“ (bisweilen auch englisch *Core Practices*) werden erlernbare Unterrichtskomponenten diskutiert, die als bedeutsam für erfolgreichen Unterricht und die Lernfortschritte der Schüler*innen angesehen werden. Der Ansatz verspricht, auf persistente Probleme professioneller Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis zu antworten und berufliches Handeln wirkungsvoller zu gestalten.

Mit Kernpraktiken, die gleichermaßen mit Erfahrung und Wissen gesättigt sind, verbindet sich auch die Erwartung, dass Wissensbestände der Hochschule mit beruflichem Handeln in anspruchsvollen Situationen produktiv verknüpft werden. Zudem stellt der Ansatz eine beschleunigte Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit und ein frühzeitiges Erlangen adaptiver Expertise in Aussicht.

Der nachfolgende Überblick versteht sich als Annäherung an das Konzept der Kernpraktiken und skizziert die Linien, entlang derer die Erwartungen an diesen Ansatz einzulösen wären.

Begriff, Konzeption, Verwandtschaften

Seit dem zweiten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts hat das Konstrukt der *Core Practices* eine beachtliche Konjunktur erlebt. Insbesondere in den USA, wo der Trend zu einer praxisbasierten Lehrpersonenbildung besonders ausgeprägt ist, haben zahlreiche konzeptionelle und empirische Arbeiten zu einer begrifflichen Eingrenzung des Konstrukts „Kernpraktiken“ geführt. In Anlehnung an Grossman, Hammerness und McDonald (2009) können Kernpraktiken verstanden werden als Unterrichtskomponenten, die häufig zum Einsatz kommen, relevant für die Fortschritte der Lernenden sind, die lernbar und adaptierbar sind und die evidenzbasiertes didaktisches und psychologisches Wissen assimilieren.

Bisweilen werden Kernpraktiken auch als Cluster flexibler einsetzbarer Tätigkeiten beschrieben, die in der Tiefe verstanden und habitualisiert sind, um gewisse berufliche Herausforderungen möglichst wirkungsvoll zu bewältigen (Fraefel & Scheidig, 2018). Angesichts der noch jungen Diskurse erstaunt es nicht, dass die begrifflichen Umschreibungen von Kernpraktiken variieren und weiterhin um eine kohärente Sprache gerungen wird. Grossman und Pupik Dean (2019) betonen überdies, dass der Gehalt von Kernpraktiken mit Rücksicht auf die lokalen und fachlichen Kontexte bestimmt werden sollte.

Der Ansatz der Kernpraktiken findet weltweit zunehmende Beachtung (Grossman & Fraefel, i. V.). Dass er im deutschsprachigen Raum anfänglich auf wenig Resonanz gestoßen ist, mag mit der begrifflichen Nähe von Praktiken zu Routinen und rezepthaftem Handeln zu tun haben. Diese Deutung wird dem Ansatz der Kernpraktiken jedoch nicht gerecht. Die Abbildung 1 veranschaulicht, dass Kernpraktiken als flexible *Strategien* zu verstehen sind. Adaptivität, d. h. die Anpassungsfähigkeit an wechselnde unterrichtliche Herausforderungen, ist konstitutiv für Kernpraktiken, und dadurch *unterscheiden* sie sich deutlich von rein gewohnheitsmäßigem Handeln. Gleichzeitig müssen Kernpraktiken aber je nach Situation auf eingeübte Routinen und Handlungsimpulse (*Moves*) zurückgreifen können (Grossman, 2018), z. B. auf einen eingeübten Bestand an Sprechimpulsen, um ein Klassengespräch zu verflüssigen und nötigenfalls zu lenken.

Es ist intuitiv gut nachvollziehbar, dass eine Reihe solcher Kernpraktiken grundlegend sein können für erfolgreichen Unterricht, etwa das Erklären und Modellieren von Inhalten und Strategien, das Diagnostizieren von Denkmustern der Lernenden, das Führen von dialogischen Gruppengesprächen, das summative Beurteilen von Lernfortschritten usw. So ist denn die heuristische Beschreibung relevanter phänotypischer Handlungseinheiten auch nicht gänzlich neu und wurde bereits in den 60er Jahren von Aebli (1961, 1983) verwendet, um mittels seiner „Grundformen des Lehrens“ das praktische Handeln und das theoretische Verstehen beispielhaft zu verknüpfen und wirkungsvolles Unterrichten anzuleiten.

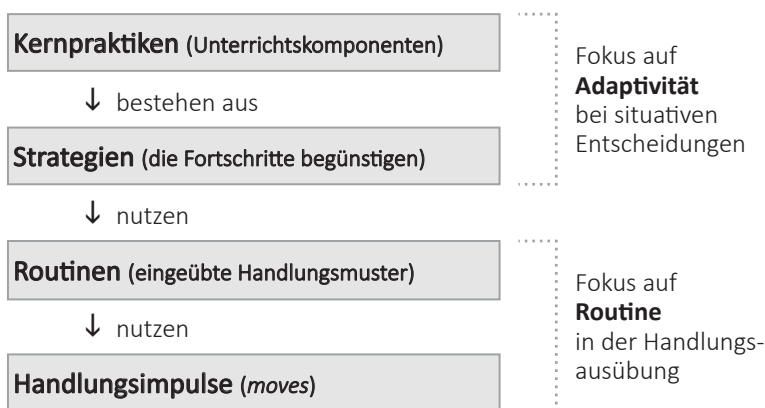


Abb. 1 Begriffliche Abgrenzungen von Kernpraktiken, gestützt auf die Definition von Grossman (2018, S. 184), wonach Strategien die Komponenten von Kernpraktiken sind; Subkomponenten zur Umsetzung dieser Strategien sind Routinen und *Moves*. Die Unterscheidung von Adaptivität und Routine mit Bezug auf Kernpraktiken wird von Kavanagh, Metz, Hauser, Fogo, Taylor & Carlson (2019) diskutiert.

Gegen die Kompetenzorientierung grenzt sich der Ansatz der Kernpraktiken insofern ab, als die erfolgreiche Performanz unterrichtlichen Handelns konstituierend für Kernpraktiken ist, während Kompetenzen lediglich das Potenzial dazu beschreiben. In der Anbindung an erfolgreiches adaptives Handeln spiegelt sich die Nähe zum Pragmatismus und zu soziokulturellen Ansätzen des Lernens, während Bezüge zu Handlungs- und Praxistheorien bisher kaum ausgelotet sind.

Kernpraktiken in der Lehrpersonenbildung

In jüngerer Zeit wird die Konzeption der Kernpraktiken US-amerikanischer Prägung (z. B. McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013) auch im deutschen Sprachraum intensiver rezipiert und diskutiert. Das Interesse kann gedeutet werden als Ausdruck des Unbehagens, dass die deutschsprachige Lehrpersonenbildung eher theorielastig sei und professionelle Handlungsfähigkeit und -bereitschaft unzureichend sicherstelle. Der Fokus auf Kernpraktiken wird als aussichtsreicher Versuch verstanden, innerhalb der gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen dem persistenten Theorie-Praxis-Problem produktiv zu begegnen. Das gut vermittelbare Konstrukt der Kernpraktiken anbietet sich als Brücke zwischen Unterrichtserfahrung und Hochschulwissen, als ein Amalgam von Erfahren und Erkennen; in der Gestalt von Kernpraktiken wird professionelles Handeln lernbar, indem überschaubare Handlungseinheiten zyklisch bearbeitet, trainiert, vertieft verstanden und intuitiv verfügbar werden.

Der Erwerb von Kernpraktiken grenzt sich in zweierlei Hinsicht von vertrauten Konzepten ab: Einerseits sollen Kernpraktiken gerade auch in komplexeren Situationen Wirkung entfalten, anders als etwa der tendenziell reduktionistische Ansatz des *Microteaching*, der in den 60er Jahren konzeptualisiert wurde und das Training von distinkten Lehrfertigkeiten zum Ziel hatte (*Repertoire of teaching skills*; Cooper & Allen, 1970). Andererseits soll der Erwerb von Kernpraktiken nicht als bloße Anwendung von Theorie auf die Praxis verstanden werden – ein Ansatz der Praxisausbildung, den Korthagen und Kessels (1999) schon vor Jahrzehnten als widerlegt erklärten.

In letzter Konsequenz stellt sich die Frage, inwieweit das Meistern lern- und entwicklungsfördernder (Kern-)Praktiken ein produktiver Ausgangspunkt für die Lehrpersonenbildung insgesamt wäre. Wer diese Frage bejaht, dürfte in den meisten deutschsprachigen Lehrpersonenbildungsprogrammen mit der institutionellen Hürde der Mehrphasigkeit konfrontiert sein. Daher ist wohl die Einpassung von Kernpraktiken in bestehende Strukturen der Lehrpersonenbildung und des Berufseinstiegs zurzeit die realistischste Option, denn eine paradigmatische Wende hin zur Orientierung am Primat der Praxis im Sinne der Practice Based Teacher Education amerikanischer Prägung steht angesichts der beträchtlichen Regelungsdichte der Lehrpersonenbildung im deutschsprachigen Raum noch kaum zur Debatte (Fraefel & Scheidig, 2018).

Für die konkrete lehrer*innenbildnerische Verortung des Kernpraktiken-Ansatzes bieten sich mehrere Formate an, insbesondere Seminar-Veranstaltungen der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie die Begleitstrukturen der Praktika, der Referendariate und des Berufseinstiegs. Darüber hinaus könnten die Schulen und die praxisbegleitenden Lehrpersonen gewonnen werden, am Aufbau von Kernpraktiken konsequent mitzuwirken, womit die Kernpraktiken den Charakter eines Bindeglieds zwischen Hochschule und Schule annehmen können (vgl. Schellenbach-Zell in diesem Heft).

Identifizieren und Modellieren von Kernpraktiken

Welche Praktiken der Lehrpersonen für professionellen Unterricht und für Lernfortschritte der Schüler*innen relevant sind, ist vielfach diskutiert worden, so von Aebli (1961, 1983) oder im Programm des Microteaching, das wesentlich auf dem Prozess-Produkt-Paradigma beruht (Cooper & Allen, 1970). Diese Frage stand auch am Anfang des *Core Practices*-Diskurses: „Welches sind handhabbare Elemente der Berufspraxis, die den Kern der Praktiken in der Lehrpersonenbildung ausmachen könnten?“ (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan & Williamson, 2009, S. 2093).

Mittlerweile formt sich ein Konsens zu einem Set von generischen Kernpraktiken, die fach- und stufenübergreifend als relevant angesehen werden. So hat Deborah Ball eine vielbeachtete Liste von *High Leverage Practices* zusammengestellt (teachingworks.org), wobei sie mit *High Leverage* – große Hebelwirkung – die Bedeutsamkeit der Praktiken für einen Unterricht meint, der nicht nur normativen Vorstellungen sogenannt guten Unterrichts gerecht wird, sondern vor allem die Fortschritte der Lernenden erfolgreich unterstützt. Unbestritten ist überdies, dass sich fachspezifische Kernpraktiken finden, insbesondere auf höheren Schulstufen, z. B. Gespräche im Science-Unterricht, die das Vorwissen und die vorwissenschaftlichen Ideen der Lernenden offenlegen (Windschitl, Thompson, Braaten & Stroupe, 2012). Weiterhin in Diskussion ist hingegen die Frage, auf welcher Flughöhe sich Kernpraktiken bewegen, um weder überfordernd noch banal zu sein, und inwieweit Kernpraktiken je nach Lehrperson individuell geprägt sind. Um Kernpraktiken vermittel- und lernbar zu machen, müssen Wege gefunden werden, um sie zu beschreiben und darzustellen. Auch

wenn der Wunsch nach idealtypischen Umschreibungen (*Representations*) verständlich ist, sind Kernpraktiken ihrer Natur nach flexibel und antworten auf variierende Situationen. Deshalb gilt es, eine Balance zwischen konziser Beschreibung und individueller, situationspezifischer Variabilität zu finden. Kritisch wäre dann auch zu diskutieren, wo es Sinn macht, in die Curricula der Lehrpersonenbildung einen Kanon definierter Kernpraktiken zu integrieren.

Strategien zum Aufbau von Kernpraktiken in der Lehrpersonenbildung

Für die Lehrpersonenbildung interessiert insbesondere die Frage, mit welchen Strategien der Aufbau von Kernpraktiken unterstützt werden kann. Aus dem Repertoire an hochschuldidaktischen Methoden haben sich nach bisherigen Erfahrungen eine Reihe von Aspekten als vielversprechend erwiesen (vgl. z. B. Kazemi, Ghouseini, Cunard & Chan Turrou, 2016):

- *Komplexitätsreduktion*: Kernpraktiken als Komponenten des Unterrichts, die einen überschaubaren und analysierbaren Bereich des Unterrichts beleuchten (*Decomposition*), sind zwar bereits komplexitätsreduzierend, aber in sich gleichwohl hoch anspruchsvoll. Damit Studierende sich auf sie ohne Überforderung einlassen können, sollten Interferenzen mit anderen Kernpraktiken sowie die Einflüsse störender Faktoren verringert werden; so können Fortschritte in der Ausübung der Kernpraktiken gelingen, und Scheitern wird unwahrscheinlicher.
- *Wiederholte Zyklen und Training*: Insbesondere in Seminar-Veranstaltungen hat es sich bewährt, an Kernpraktiken in vier wiederkehrenden Schritten zu arbeiten: 1. Fokussieren auf eine Kernpraktik, 2. Trainieren mit Peers, 3. Umsetzen im Unterricht, 4. Auswerten und Ziele für nächsten Zyklus setzen (Kazemi, Franke & Lampert, 2009; Lampert, Franke, Kazemi, Ghousseini, Chan Turrou & Basely, 2013).
- *Nutzung von Videos*: Sowohl für die modellhafte Repräsentation der Umsetzung von Kernpraktiken als auch für die Selbstüberprüfung können Videos in den oben erwähnten Zyklen zum Einsatz kommen.

- *Dokumentation*: Aspekte von Kernpraktiken und Erfahrungen damit können von Studierenden so dokumentiert werden, dass diese darin einen Nutzen sehen. Auch eine Anbindung an bestehende Formate wie das Portfolio kann Sinn machen.
- *Fokus auf Auswahl der Kernpraktiken*: Kernpraktiken variieren nicht nur thematisch, sondern auch in ihrer Granularität. Studierende, die in die Auswahl und Eingrenzung der zu fokussierenden Kernpraktiken intensiv einbezogen werden, finden sich in den Kernpraktiken eher wieder und machen sie sich als Teil ihres professionellen Repertoires zu eigen.
- *Pre-design versus Open-design*: Je nach Einführung der fokussierten Praktiken wird eher die geschmeidige Anwendung von Routinen (*Pre-design*) oder die adaptive Expertise (*Open-design*) unterstützt, wobei Routinen durchaus als Hilfsmittel in Kernpraktiken eingebettet sein können (Hatano & Inagaki, 1986; Janssen, Grossman & Westbroek, 2015; Grosser-Clarkson & Neel, 2020; siehe auch Abb. 1).
- *Domänenspezifität*: In den Unterrichtsfächern ist der Rückgriff auf generische Kernpraktiken nicht immer zielführend, weil sich in der fachdidaktischen Forschung domänenspezifische Kernpraktiken als besonders erfolgreich erwiesen haben, etwa in Naturwissenschaften, Mathematik oder Sprache (Windschitl et al., 2012; Kavanagh & Rainey, 2017; Wæge & Fauskanger, 2020).

Wie schon erwähnt, müsste sich eine Strategie des Fokussierens und Aufbauens von Kernpraktiken vorerst der etablierten Formate der Lehrpersonenbildung bedienen. Es sind insbesondere drei Felder, die sich als Lerngelegenheiten für den Aufbau von Kernpraktiken eignen (*Approximations*):

1. *Von Fachpersonen geleitete Lerngruppen*: In fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Seminaren mit limitierter Gruppengröße sind auch intensivere und zyklische Übungsformen und Simulationen sowie vertiefte Evaluationen möglich.
2. *Settings in begleiteten Praktika*: Praktika sind per se prädestiniert, um an Kernpraktiken zu arbeiten. Je mehr indessen paternalistische Formen der Praktikumsbegleitung transformiert werden und je breiter sich das Co-Teaching als kooperative Form des berufspraktischen Lernens etabliert, desto mehr Lerngelegenheiten für den nachhaltigen Aufbau von Kernpraktiken bieten sich an. Spezifische

Praktiken können besser fokussiert und trainiert werden, wenn dank der partnerschaftlichen Mitwirkung weiterer Lehrpersonen die Komplexität eines Ganzklassenunterrichts reduziert wird.

3. *Referendariat und Berufseinstieg*: Auch in diesen Phasen, in denen die Lehrpersonen nur noch punktuell von Fachpersonen begleitet werden, müsste eine selbstverantwortete Weiterentwicklung von lern- und entwicklungsfördernden Kernpraktiken ein Schwerpunkt sein (Fraefel, 2020).

Alle methodischen Ansätze und hochschuldidaktischen Formate könnten dahingehend genutzt werden, dass sich Studierende diskursiv mit dem Konzept der Kernpraktiken vertraut machen, einige Kernpraktiken erfolgreich verinnerlichen und sich in deren ständige Weiterentwicklung eingewöhnen.

Entwicklung- und Forschungsaktivitäten

Die Wortführerinnen der Core-Practice-Bewegung – allen voran Pam Grossman und Deborah Ball – haben richtungsweisende Konzeptualisierungen vorgenommen, die den Ansatz bis heute rahmen und in die Wende zu einer praxisbasierten Lehrpersonenbildung einbinden (Ball & Cohen, 1999; Grossman et al., 2009).

Forschungsaktivitäten zu *Core Practices* finden sich in den Zehnerjahren vor allem in den USA, aber zunehmend auch in Skandinavien, den Niederlanden und im deutschsprachigen Raum. Die Forschungsinteressen gehen in mehrere Richtungen:

- Identifizieren und Beschreiben von generischen und domänenspezifischen Kernpraktiken (z. B. Windschitl et al., 2012; Fogo, 2014),
- meist qualitative Untersuchungen zu Gelingensbedingungen bei der Umsetzung spezifischer Kernpraktiken, z. B. beim Führen von Klassengesprächen (Ghousseini, 2015) oder bei der Einbindung fremdsprachiger Kinder in den Fachunterricht (Von Esch & Kavanagh, 2017),
- Strategien, Verfahren und Differenzierungen beim Aufbau von Kernpraktiken in der Lehrpersonenbildung (z. B. Kazemi et al., 2016; Kavanagh et al., 2019).

Mittlerweile liegen erste Überblicksstudien zu Kernpraktiken in der Lehrpersonenbildung vor. Sie fokussieren die Auswahl von Kernprakti-

ken (O’Flaherty & Beal, 2018) sowie Strategien des Aufbaus (Grosser-Clarkson & Neel, 2020) und der Überprüfung (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021).

Im deutschsprachigen Raum erscheinen erste Forschungsbeiträge (z. B. Altmann, Weber, Prilop, Kleinknecht & Nückles, 2019; Fischer, Bauer, Seidel et al., 2022) und konzeptuelle Vorschläge zur Aus- und Weiterbildung (Fraefel, 2020; Rzejak, Lipowsky & Bleck, 2020). Nach und nach nehmen auch fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf den konzeptuellen Rahmen des Kernpraktiken-Ansatzes Bezug (z. B. Wischgoll & Mezger, 2021).

Aktueller Stand

Es lässt sich festhalten: Kernpraktiken als plausibles und erfolgversprechendes Konzept, um professionelles und erfolgreiches Unterrichten zu lernen, finden zunehmende Beachtung in deutschen Sprachraum und verschaffen sich allmählich einen Platz in den Diskursen zur Professionalisierung von Lehrpersonen; in den Strukturen der Lehrpersonenbildung ist die Perspektive der Kernpraktiken aber noch kaum verankert. Es dürfte sich in den nächsten Jahren weisen, inwieweit der Ansatz eine eigenständige Stellung in der Lehrpersonenbildungslandschaft und in Forschungsprogrammen einnehmen und behaupten kann, und ob er auf die institutionelle Rahmung der Lehrpersonenbildung und auf die hochschulseitigen Angebote zurückwirkt.

Die Sorge, dass eine starke Ausrichtung auf Kernpraktiken die Lehrpersonenbildung in Richtung des Einübens von Routinen banalisieren sowie wichtige fachliche, bildungswissenschaftliche und ethische Fragen verdrängen könnte, muss ernstgenommen werden, auch wenn diese Tendenzen dem Ansatz der Kernpraktiken nicht prinzipiell inhärent sind. Beispielhaft etwa ist die aktuelle Debatte in den USA zur Frage, ob eine (zu) praxisbasierte Lehrpersonenbildung Aspekte der sozialen Gerechtigkeit marginalisiere (Philip, Souto-Manning, Anderson, Horn, Carter Andrews, Stillman & Varghese, 2018; Kavanagh & Danielson, 2019).

Fazit: Der Ansatz der Kernpraktiken stellt den Aufbau von flexiblem, lernwirksamem und schüler*innengerechtem Handeln der Lehrpersonen in Aussicht und zielt – dem Bildungsauftrag folgend – auf Fortschritte der Lernenden auf allen Ebenen. Angesichts mancher Probleme gegenwärtiger Lehrpersonenbildung deutet er ein erhebliches

Potenzial an; er fügt sich ein in die Erwartungen an einen diskursiven und adaptiven Unterricht und scheint durch seine zwingende Anbindung an reales professionelles Handeln einen Mehrwert gegenüber einer rein kompetenzorientierten Lehrpersonenbildung darzustellen. So gesehen könnte die Konzentration auf Kernpraktiken eine tragende Säule der Lehrpersonenbildung werden, die die etablierten Bereiche nicht konkurrenziert, sondern mit ihnen zusammen zu einer erfolgrei- cheren Lehrpersonenbildung beiträgt.

Literatur

- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.
- Altmann, A. F., Weber, K. E., Prilop, C. N., Kleinknecht, M. & Nückles, M. (2019). Förderung von Kernkompetenzen in der Lehramtsausbildung durch videobasiertes Microteaching und Peerfeedback. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer Bildung Gestalten* (S. 213-223). Weinheim: Beltz.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (S. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, J. M. & Allen, D. W. (1970). *Microteaching: History and resent status*. Washington DC: Eric.
- Fischer, F., Bauer, E., Seidel, T., Schmidmaier, R., Radkowsch, A., Neuhaus, B., Hofer, S. et al. (2022). Representational Scaffolding in Digital Simulations – Learning Professional Practices in Higher Education. *PsyArXiv. June 12*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bf92d>
- Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory and Research in Social Education*, 42, 151-196.
- Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen: Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht*. Bern: hep.
- 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.
- Ghousseini, H. (2015). Core Practices and Problems of Practice in Learning to Lead Classroom Discussions. *The Elementary School Journal*, 115 (3), 334-357.
- Grosser-Clarkson, D. & Neel, M. A. (2020). Contrast, Commonality, and a Call for Clarity: A Review of the Use of Core Practices in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 71 (4), 464-476.
- Grossman, P. (Hrsg.) (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.

- Grossman, P. & Fraefel, U. (Hrsg.). (i. V.). *Core Practices from a Cross-National Perspective*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 273-289.
- Grossman, P. & 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.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Hrsg.), *Child development and education in Japan* (S. 262-272). New York: Freeman.
- Janssen, F., Grossman, P. & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137-146.
- Kavanagh, S. S. & Danielson, K. A. (2019). Practicing Justice, Justifying Practice: Toward Critical Practice Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 57 (1), 69-105.
- Kavanagh, S. S., Metz, M., Hauser, M., Fogo, B., Taylor, M. W. & Carlson, J. (2019). Practicing Responsiveness: Using Approximations of Teaching to Develop Teachers' Responsiveness to Students' Ideas. *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 94-107.
- Kavanagh, S. S. & Rainey, E. C. (2017). Learning to Support Adolescent Literacy: Teacher Educator Pedagogy and Novice Teacher Take Up in Secondary English Language Arts Teacher Preparation. *American Educational Research Journal*, 54 (5), 904-937.
- Kazemi, E., Franke, M. & Lampert, M. (2009). *Developing Pedagogies in Teacher Education to Support Novice Teachers' Ability to Enact Ambitious Instruction*. Paper präsentiert am Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A. & Chan Turrou, A. (2016). Getting Inside Rehearsals: Insights From Teacher Educators to Support Work on Complex Practice. *Journal of Teacher Education*, 67 (1), 18-31.
- Korthagen, F. & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Chan Turrou, A., Beasley, H., Cunard, A. & Crowe, K. (2013). Keeping It Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Teaching. *Journal of Teacher Education*, 64 (3), 226-243.
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-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*, 70, 1-13.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64 (5), 378-386.
- O'Flaherty, J. & Beal, E. M. (2018). Core competencies and high leverage practices of the beginning teacher: a synthesis of the literature. *Journal of Education for Teaching*, 44 (4), 461-478.
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., J. Carter Andrews, D., Stillman, J. & Varghese, M. (2018). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as „Core“: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70 (3), 251-264.

- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen: Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 18-30.
- Von Esch, K. S. & Kavanagh, S. S. (2017). Preparing Mainstream Classroom Teachers of English Learner Students: Grounding Practice-Based Designs for Teacher Learning in Theories of Adaptive Expertise Development. *Journal of Teacher Education*, 69 (3), 239-251.
- Wæge, K. & Fauskanger, J. (2020). Teacher time outs in rehearsals: in-service teachers learning ambitious mathematics teaching practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24 (6), 563-586.
- 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.
- Wischgoll, A. & Mezger, R. (2021). Das Schreibentwicklungsportfolio: Durch formatives Feedback zu akademischen Schreibfertigkeiten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2), 232-246.

Urban Fraefel, em. Professor
an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz
(PH FHNW).

Arbeitsschwerpunkte:
Berufspraktische Studien, Kernpraktiken,
Schule-Hochschule-Partnerschaften

urban.fraefel@fhnw.ch

