

Daniela Neuhaus & Gabriele Puffer & Nicolas Uhl-Sonntag

Core Practices als neuer Ansatz der (Musik-)Lehrkräftebildung?

Abstract

Since the late 2000s, the concept of ‚practice-based teacher education‘ (PBTE) has been discussed, researched, and implemented, particularly in the United States. This approach aims to overcome longstanding challenges in teacher education by centring instruction around ‚core teaching practices‘: activities that teachers frequently perform, that significantly impact student learning, and that are teachable to novices. Instead of focusing primarily on knowledge transmission and organising studies according to disciplinary structures, the proposal is to practise and reflect on core teaching activities during university studies—similar to medical education. This approach promises to increase curricular coherence, defragment knowledge domains, and improve the theory-practice connection.

This article provides an initial overview of practice-based teacher education. We examine the most influential concepts and terminology from the American discourse, relating them to competency-theoretical debates and existing didactic concepts in German-speaking teacher education. Subsequently, we review subject-specific discourses and initial research findings, including music education. We conclude with a critical assessment of this approach’s potential for music teacher education, identifying both opportunities and challenges, and outline key questions for future research and implementation.

1. Einleitung

Seit etwa 15 Jahren wird in der US-amerikanischen Lehrkräftebildung das Konzept einer *Practice-based Teacher Education* (Zeichner, 2012) intensiv diskutiert, erforscht und implementiert. Dieser Ansatz verspricht, persistente Probleme der Lehrkräftebildung durch eine grundlegende Neuausrichtung zu überwinden. Im Zentrum stehen *Core (Teaching) Practices* – Tätigkeiten, die drei Kriterien erfüllen: Sie werden von Lehrkräften tagtäglich ausgeübt, beeinflussen nachweislich den Lernerfolg von Schüler:innen und sind für Noviz:innen erlern- und trainierbar (Grossman et al., 2009b, Ball & Forzani, 2009). Statt das Studium primär auf Wissensvermittlung und die Entwicklung förderlicher Überzeugungen auszurichten und es entlang disziplinärer Wissensordnungen zu gliedern, sollen zentrale Tätigkeiten bereits während des Studiums geübt und evidenzbasiert reflektiert werden (Grossman et al., 2009a). Dies soll die curriculare Kohärenz erhöhen, fragmentiertes Wissen integrieren und die Theorie-Praxis-Verknüpfung verbessern (McDonald et al., 2013). An dieses Versprechen

einer verbesserten Theorie-Praxis-Vernetzung knüpft in den letzten Jahren auch der deutschsprachige Diskurs zur Lehrkräftebildung an (Fraefel & Scheidig, 2018; Journal für LehrerInnenbildung, Heft 3/2022). Insbesondere wird dem Konzept der *Core Practices* das Potenzial zugeschrieben, die Vernetzung unterschiedlicher Ausbildungselemente und -phasen voranzubringen (Schellenbach-Zell & Hartmann, 2022). Ein aktuelles Gutachten zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern greift den Ansatz auf und fordert, die Ausbildung konsequent an *Core Practices* des Lehrberufs auszurichten (Expertinnen- und Expertenkommission, 2025, S. 2), was entsprechenden Handlungsdruck erzeugt.

Ziel unseres Beitrags ist es daher, einen ersten Überblick über Ansätze einer an Tätigkeiten orientierten Lehrkräftebildung zu geben. Hierzu beleuchten wir zunächst fachunabhängig die einflussreichsten Konzepte der US-amerikanischen Diskussion und setzen diese zum deutschsprachigen Kompetenzdiskurs sowie zu etablierten hochschuldidaktischen Konzepten der Lehrkräftebildung in Beziehung. Im Anschluss werfen wir einen Blick auf fachdidaktische Ansätze sowie erste Forschungsergebnisse, auch aus der Musikpädagogik. Wir schließen mit einer Einschätzung des Potenzials des Ansatzes für die Musiklehrkräftebildung und zeigen Forschungsdesiderate sowie offene Fragen auf.

2. Die Idee einer Practice-based Teacher Education

Seit den 1980er-Jahren erlebte die US-amerikanische Lehrkräftebildung mehrere Wellen von Reformimpulsen, die unter anderem durch eine Reihe offizieller Bildungsberichte ausgelöst wurden (z. B. Gardner et al., 1983; zusammenfassend Fraefel, 2024; Zeichner & Bier, 2012). Kritisiert wurde unter anderem, dass universitäre Ausbildungsprogramme zu stark wissens- und zu wenig handlungsorientiert seien und dass Lehramtsstudierende Schwierigkeiten hätten, ihr theoretisches Wissen in erfolgreiche Unterrichtspraxis umzusetzen. Zentrale Elemente professioneller Praxis – wie Klassenführung, Diagnostik oder Gesprächsführung – seien nur in realen oder simulierten Unterrichtssituationen mit systematischer Anleitung erlernbar, also in ‚klinischen‘ Ausbildungssettings zum Expertiseerwerb nach dem Vorbild der Medizin (Zeichner & Bier, 2012; Fraefel, 2019).

Dazu kam bildungspolitischer Reformdruck: Schulen und Lehrkräfte wurden von Politik und Behörden zu-

nehmend als entscheidende Akteure für die bessere Lernergebnisse von Kindern und Jugendlichen adressiert. Gesetze wie der *No Child Left Behind Act* (2001) und der *Every Student Succeeds Act* (2015) etablierten Instrumente wie regelmäßige flächendeckende Leistungstests und Sanktionssysteme. Schulen und Lehrkräfte stehen seitdem unter erheblichem Druck, messbar effektiven Unterricht zu organisieren und durchzuführen. Dies führte zu einer erhöhten Nachfrage nach klar definierten, gut umsetzbaren leistungsfördernden Unterrichtspraktiken sowie zu Forderungen nach einer entsprechend ausgerichteten Lehrkräftebildung (z. B. National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010).

In der hochschulischen Lehrkräftebildung hatte das an vielen Orten einen Paradigmenwechsel zur Folge: An die Stelle von Studiengängen, in denen Professionswissen sowie förderliche Überzeugungen und affektive Dispositionen quasi auf Vorrat und ohne konkreten Praxisbezug vermittelt wurden, traten Konzepte einer Practice-Based Teacher Education (PBTE), in der die Ausbildung um klar umrissene *Core Teaching Practices* bzw. *High Leverage Teaching Practices*¹ des Unterrichts organisiert ist (Grossman et al., 2009b; Ball & Forzani, 2009; Lampert, 2010). Diese zeichnen sich durch fünf charakteristische Merkmale aus:

- (a) *They frequently occur in teaching practice.*
- (b) *They are supported by research and have the potential to improve student achievement.*
- (c) *They can be understood and applied by pre-service teachers.*
- (d) *They preserve the integrity and complexity of teaching.*
- (e) *They can be effectively implemented in specific classroom settings.* (López-Jiménez et al., 2025, S. 3; ähnlich bereits bei Grossman et al., 2009b)

Leitend ist in der Regel der Anspruch des *Ambitious Teaching* (Lampert & Graziani, 2009). Die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen sollen möglichst effektiv unterstützt werden; alle Schüler:innen sollen komplexe fachliche Konzepte nicht nur auswendig lernen, sondern verstehen und zur Lösung authentischer Probleme verwenden können – unabhängig von Herkunft und Lernvoraussetzungen. *Ambitious Teaching* hebt grundlegende, evidenzorientierte Kriterien für gelingende Lernprozesse im Unterricht hervor, grenzt sich aber klar ab von einem auf standardisierte Leistungstests ausgerichteten Unterricht (*training to the test*) (*ambitious-teaching.org*; Shepard, 2021). Die Qualitätskriterien des *Ambitious Teaching* ähneln den im deutschsprachigen Raum gängigen Basisdimensionen ‚Kognitive Aktivierung‘, ‚Klassenführung, Regelklarheit, Struktur‘ und ‚Unterstützendes Unterrichtsklima‘ (z. B. Klieme & Rakocyc, 2008), sind aber gleichzeitig stark mit normativen Orientierungen hinsichtlich fachlichen Lernens aufgestellt (z. B. Windschitl et al., 2018).

Insgesamt variieren die Vorstellungen darüber, welche unterrichtlichen Praktiken als *Core Practices* zu

verstehen sind, hinsichtlich ihrer Bindung an fachliche Inhalte. Einige Konzepte erheben den Anspruch, fächer- und schulartübergreifend relevant zu sein – allen voran die *High Leverage Practices* (Ball & Forzani, 2009; TeachingWorks, University of Michigan, o. J.). Dieses weit verbreitete Framework umfasst 19 Aktivitäten, wie das Erklären und Modellieren von Inhalten, Praktiken und Lernstrategien oder das Geben von Feedback. Allerdings wird anhand der Beispiele von Ball und Forzani (2009) auch deutlich, dass diese sich vor allem an der Idee eines qualitativollen Mathematikunterrichts in der Primarstufe orientieren, ohne zu diskutieren, inwiefern diese Praktiken fachspezifisch geprägt oder tatsächlich fachübergreifend gültig sind.²

Auf hochschuldidaktischer Ebene unterscheiden sich die meisten PBTE-Ansätze von älteren Konzepten wie z. B. *Microteaching* dadurch, dass sie zwar ‚handwerkliche‘ Techniken vermitteln wollen, jedoch unter expliziter Berücksichtigung von Kontextualität, Situiertheit und Komplexität unterrichtlicher Handlungen (Fraefel, 2022). Immer wieder wird daher die Frage nach dem Abstraktionsniveau und der Art der Operationalisierung von *Core Practices* diskutiert. Häufig haben sie einen ‚mittleren Körnungsgrad‘ (*grain size*) zwischen theoretischen Konzepten und kleinschrittigen Handlungsrezepten. Beispielsweise umfasst die vielfach aufgegriffene *Core Teaching Practice Leading a Group Discussion* aus dem Set von Teaching Works verschiedene Teilaspekte, zu denen professionelle Wahrnehmung und das Beherrschen notwendiger Routinen und ‚Moves‘ gehören. Letztere sind konkrete Werkzeuge wie Sprech- oder Handlungsimpulse, mit denen eine Lehrkraft flexibel die jeweilige Situation steuert bzw. auf sie reagiert (Ball et al., 2008).

Studierende sollen solche Routinen und Moves im Rahmen von Trainingsformen erlernen, die erprobende und reflektierende schrittweise Annäherungen an komplexe professionelle Praxis vereinen. Das Lernen und Reflektieren über Unterricht soll bereits in der ersten Ausbildungsphase durch wissensbasierte Praxis ergänzt oder zum Teil auch ersetzt werden. Für die Vermittlung gibt es unterschiedliche Modelle, denen das wiederholte Durchlaufen mehrerer Schritte des wissensbasierten Annäherns, Übens in komplexitätsreduzierten Settings und evidenzorientierten Reflektierens einer *Core Practice* gemeinsam ist (Fraefel, 2019, S. 4). Zentrale Arbeitsschritte sind dabei im Anschluss an Grossman et al. (2009a) *Representation*, *Decomposition* und *Approximation* im Rahmen kollaborativer Settings.

Auf diesem Dreischritt basiert auch ein elaborierteres Konzept von Fraefel und Scheidig (2018; Abbildung 1). Lehramtsstudierende sollen dabei einerseits im geschützten Raum Unterrichtspraktiken erarbeiten und erproben können, ohne sofort die volle Verantwortung für eine ‚echte‘ Klasse tragen zu müssen, und andererseits erste Praxiserfahrungen in authentischen Arbeitsumgebungen machen. Die Studierenden sollen eine konkrete Vorstellung davon bekommen, wie erfolgreiche

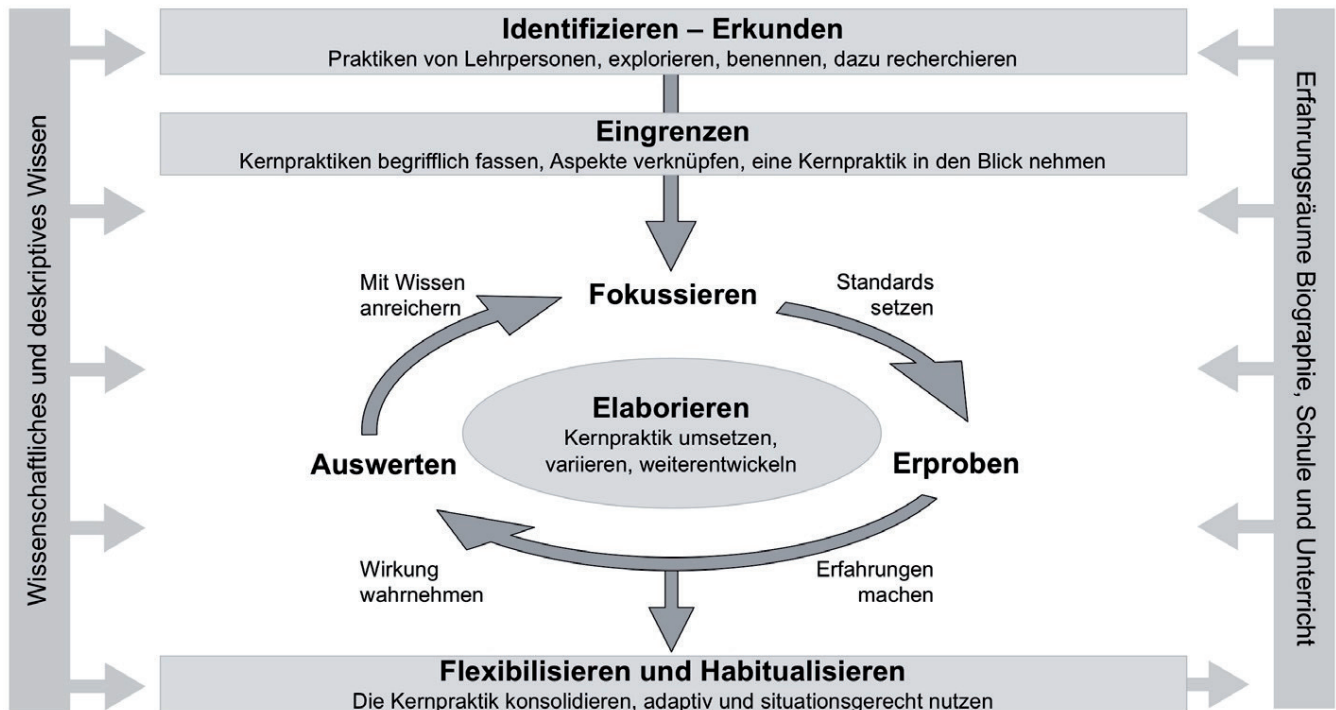


Abbildung 1: Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 349)

unterrichtliche Handlungen von Lehrpersonen ausse- hen können (*representation*). Dazu können verschiedene Repräsentationen einer *Core Practice* herangezogen wer- den, allen voran Videovignetten, aber auch schriftliche Fallbeispiele oder die beispielhafte Durchführung durch eine:n Expert:in in der Lerngruppe (*modeling*).

Im Anschluss setzen sich die Studierenden analytisch (*decomposition*) wie praktisch (*approximation*) mit einer ausgewählten *Core Practice* auseinander. Wichtig ist da- bei die systematische Reflexion der Erprobungsphase mit dem Ziel, aus den eigenen Praxiserfahrungen zu lernen, die professionelle Urteilskraft zu trainieren und beim nächsten Durchlauf des Zyklus eine bessere Perfor- manz zu erzielen. Nach mehreren Wiederholungen soll die trainierte *Core Practice* so beherrscht werden, dass sie im realen Unterricht adaptiv und situationsgerecht genutzt werden kann. Professionswissen fungiert dabei einerseits als Basis und Ausgangspunkt jedes Zyklus, soll aber andererseits auch kontinuierlich erweitert werden (z. B. um weiteres ‚Lehrbuchwissen‘ wäh- rend der initialen Erkundung und um Erfahrungswissen im Rahmen der Auswertungsphase).³ In die Arbeit einbezogen werden auch weitere Ressourcen wie eigene bio- grafische Vorerfahrungen und Narrationen (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 349).

3. Core Practices, professionelle Kompetenz und Hochschuldidaktik

Betrachtet man die Idee einer Practice-Based Teacher Education mit Blick auf den deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs, so finden sich vielfältige Anknüp-

fungspunkte. Versucht man eine Einordnung in das bekannte Modell professioneller Kompetenz als Konti- num nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015; Abbildung 2), dann lassen sich *Core Teaching Practices* im Sinne regelmäßiger, lernwirksamer Unterrichtshand- lungen von Lehrkräften auf der rechten Seite des Konti- numms ansiedeln, beim beobachtbaren Verhalten.

Hinreichend entwickelte professionelle Kompetenzen aus den Komponenten ‚Dispositionen‘ und ‚Situations- spezifische Fähigkeiten‘ wären dann die Voraussetzung für das erfolgreiche Ausüben einer *Core Practice* im Unter- richt (Fraefel, 2022; Schellenbach-Zell et al., 2024) – und damit für qualitätvolles Unterrichten (*quality teaching*) im Sinne Berliners (2005). Damit lässt sich die Konzeptuali- sierung von *Core Practices* auch als Operationalisierung professioneller Handlungskompetenz(en) verstehen; theo- retische Bezüge zu Handlungs- und Praxistheorien sind allerdings bisher kaum ausgearbeitet (Fraefel, 2022).

Hochschuldidaktisch betrachtet gab es bereits in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) des BMBF (2015–2023) zahlreiche, auch musikpädagogische, Pro- jekte, die sich eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium zum Ziel gesetzt hatten und situiertes Lernen förderten, beispielsweise über Lehr- Lern-Labore, fallbasiertes Arbeiten oder den Einsatz von Videografie (vgl. z. B. Höller et al., 2023; Puffer et al., 2023). Weitere Projekte zielten auf mehr Kohärenz in der Lehrkräftebildung – entweder über eine bessere Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bil- dungswissenschaften im Studium (z. B. Hellmann et al., 2019) oder durch bessere phasenübergreifende Verknüp- fungen (z. B. Brückner, 2019). Einige Standorte hatten *Core*

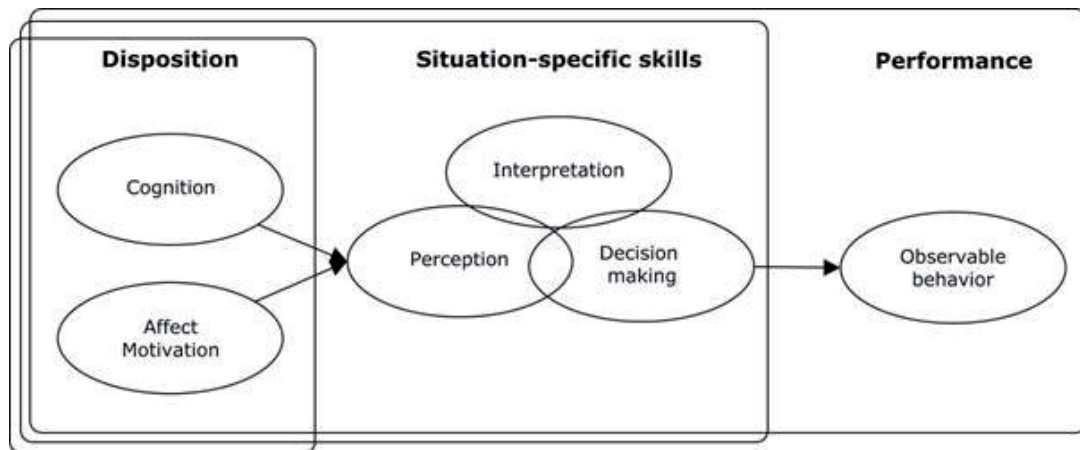


Abbildung 2: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften als Kontinuum nach Blömeke et al. (2015, S.312)

Practices bereits explizit in ihre Entwicklungs- und Forschungsarbeit integriert (z. B. Buch et al., 2024; Gröschner et al., 2024; Lindl et al., 2019; Voss et al., 2020).

4. Core Practices in den Fachdidaktiken

Im englischsprachigen Raum sowie zunehmend auch international gibt es in den Fachdidaktiken eine rege Debatte über *Core Practices*, wohingegen im deutschsprachigen Raum erst wenige Veröffentlichungen erschienen sind, die sich explizit auf diesen Ansatz beziehen.⁴ Vergleichsweise weit fortgeschritten ist die Auseinandersetzung mit dem Konzept im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Stroupe et al., 2020; Windschitl et al., 2018) sowie in der Fremdsprachendidaktik. Hier liegen unter anderem zwei Bände mit ausführlichen Beschreibungen von insgesamt zehn High Leverage Teaching Practices vor (Glisan & Donato, 2017, 2021).

Die Frage, auf welcher Grundlage und mit welchem Vorgehen *Core Practices* für bestimmte Fächer am besten konzeptualisiert werden können, wird recht unterschiedlich beantwortet – zum Teil auch innerhalb derselben Fachdidaktik.⁵ Den meisten Fächern gemeinsam ist die Orientierung an einer grundlegenden fachdidaktischen Zielsetzung. Besonders betont werden forschungsorientierte Zugänge für Schüler:innen (*Inquiry-based Instruction/Education*) in den Naturwissenschaften (z. B. McNew-Birren & van den Kieboom, 2017), Geschichte (Fogo, 2014) oder Sozialwissenschaften (Cuenca, 2021). Insbesondere Mathematik (Waage & Fauskanger, 2021) und Naturwissenschaften (Windschitl et al., 2018) beziehen sich zudem auf die Qualitätsvorstellungen des Ambitious Teaching.

Fachübergreifende *Core Practices*, z. B. die Vorschläge von *Teaching Works*, dienen eher selten als Ausgangspunkt fachdidaktischer Entwicklungsarbeit; meist werden *Core Practices* ausdrücklich aus der Fachperspektive entwickelt. So fordert beispielsweise Pang (2018, S. 265) aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik Englisch "Core practices should first be identified as subject practices (SPs) in relation to the core subject targets as derived from ambitious views of teaching at the curricular

level." Dies legt eine Verknüpfung mit fachdidaktischen Wissensbeständen (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) nach Shulman (1987) nahe, die sich auch in anderen fachspezifischen Konzeptualisierungen findet. So schreibt Ward (2021, S. 106) für Sport: "Framed this way, the core practices are an example of PCK because teacher decisions in lessons are operationalized as PCK."

Exemplarisch lässt sich das gängige Vorgehen bei der Entwicklung von *Core Practices* am bisher einzigen für das Fach Musik systematisch entwickelten *Core Practices*-Set aufzeigen. Ausgehend von Literatur zu fachdidaktischem Wissen (*PCK*), zu *Core Practices* und zu erfolgreichem Unterrichten postulierten Millican und Forrester (2018) zunächst acht fachspezifische *Core Practices* für den Musikunterricht. Auch in anderen Fachdidaktiken wird in der Regel ähnlich verfahren, um entsprechende Tätigkeiten zu konturieren, ohne dass dies jeweils im Detail offengelegt würde – z. B. Barahona (2020) und Percy et al. (2019) für Englisch, Abramo (2016) für Musik und Ward (2021) für Sport. Nur wenige Studien wählen über ein Literaturreview hinausgehend auch empirische Zugänge. So analysierte etwa Zhai (2019) für Fremdsprachen, ausgehend von bereits vorgeschlagenen *Core Practices* (Glisan & Donato, 2017), einen Videokorpus, um die relative Bedeutung der einzelnen Praktiken im dokumentierten Unterrichtsgeschehen festzustellen und den Katalog um eine weitere Praktik zu ergänzen. Alazmi (2024) erstellte ein systematisches Review empirischer Studien zur Geographiedidaktik, aus denen sie mittels narrativer Synthese acht *Core Practices* ermitteln konnte.

Von den Forscher:innen entwickelte *Core Practices*-Sets werden im nächsten Schritt häufig im Rahmen einer Delphi-Studie inhaltlich validiert.⁶ An der musikpädagogischen Delphi-Studie von Millican und Forrester (2018) nahmen acht Expert:innen der universitären Musiklehrkräftebildung mit Forschungs- sowie Lehrerfahrungen in den Bereichen Band, Chor, Orchester oder 'allgemeinem Musikunterricht' (*general music education*) teil. Darüber hinaus wurden acht Musiklehrkräfte an öffentlichen Schulen einbezogen. Ihnen wurden die zuvor von den Autor:innen ausgewählten acht Tätigkeiten

vorgelegt. Die Expert:innen sollten beurteilen, ob es sich dabei aus ihrer Sicht um *Core Practices* handele, und ihre Einschätzung begründen. Dazu bekamen sie folgende Definition an die Hand:

In this study, we define core music-teaching practices to include instructional repertoire (strategies, routines, and moves) that teachers enact that have great potential to impact students' ability to perform with musical skill and understanding and to understand important musical concepts. (Adapted from Fogo, 2014, p. 185)
(Millican & Forrester, 2018, S. 55).

Hier wird von den fünf oben aufgeführten Merkmalen von *Core Practices* nach López-Jiménez et al. (2025) nur der Aspekt des Lernens der Schüler:innen aufgegriffen; die Merkmale ‚Häufigkeit im Unterricht‘ oder ‚Erlernbarkeit für Noviz:innen‘ dagegen bleiben unerwähnt. Ähnliche Fokussierungen auf ausgewählte Merkmale finden sich in fachdidaktischen und auch fachübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu *Core Practices* häufiger.

Zu jeder *Core Practice* erhielten die Teilnehmer:innen der Musikstudie außerdem eine kurze Beschreibung, z. B. für die *Core Practice* ‚Demonstrates musical concepts through conducting‘:

The teacher shows musical concepts and communicates to students through conducting gestures (face, torso, hands, arms, baton). The teacher uses conducting gestures to respond to students in the moment and indicate change.
(Millican & Forrester, 2018, Supplemental Table 2).

Core Practices mit zu geringer Zustimmung wurden in der nächsten Runde nicht mehr aufgenommen. Formulierungsvorschläge, weitere Rückmeldungen und zusätzlich vorgeschlagene *Core Practices* wurden in die Befragung eingearbeitet und ebenfalls von den Teilnehmenden eingeschätzt.

Nach der dritten Runde ergaben sich insgesamt sechs *Core Practices* für Musiklehrkräfte, von denen jedoch nur vier das zuvor festgelegte Kriterium für einen Mindestkonsens erreichten. Dies sind:

[The teacher ...]

- *models musical concepts,*
- *deconstructs musical concepts into musical components,*
- *sequences instruction logically toward a musical goal,*
- *uses pedagogical questions, ...*

... wobei die ersten drei von den Expert:innen übereinstimmend als besonders wichtig eingeschätzt wurden (Millican & Forrester, 2018, S. 58).

Viele bislang vorliegende fachdidaktische Studien enden an dieser Stelle mit Vorschlägen für eine Implementation des ermittelten Sets an *Core Practices* in der Lehrkräftebildung. Millican und Forrester (2019) schlos-

sen jedoch eine weiterführende Fragebogenstudie unter 898 Musiklehrkräften an Grund- und Sekundarschulen in den USA an, für die sie sowohl ihre *Core Practices*-Liste als auch ihre Fragestellung noch einmal überarbeiteten. Den Befragten wurden nun sieben *Core Practices* vorgelegt mit der Bitte, diese hinsichtlich ihrer Relevanz für Noviz:innen zu beurteilen (Millican & Forrester, 2019, Appendix 1). Hier ergab sich ein etwas anderes Bild als in der Delphi-Studie, in der den Befragten diese mögliche Dimension von *Core Practices* nicht mitgegeben worden war (s. o.). Als wichtigste *Core Practice* sahen die Teilnehmer:innen der zweiten Teilstudie *developing relationships with students*. Hierauf aufbauende Forschung, genauere Beschreibungen der *Core Practices* unter Bezugnahme auf musikpädagogische Literatur, hochschuldidaktische Konzepte oder Wirkungsforschung mit Blick auf Lehrkräfte oder Schüler:innen stehen allerdings noch aus.

5. Forschungsüberblick zu *Core Practices*

In anderen Fächern sowie in der fachübergreifenden Forschung lassen sich neben der bereits beschriebenen forschungs- oder literaturbasierten Entwicklung von *Core Practices* fachübergreifend und fachbezogen drei Schwerpunkte der Diskussion und Forschung zu Practice-based Teacher Education ausmachen.

(1) Zunächst setzen sich in der Regel universitäre Dozierende der Lehrkräftebildung ganz grundsätzlich mit dem Konzept der *Core Practices* auseinander, indem sie unter anderem den Praxisbegriff reflektieren (z. B. Kloser, 2014, Lampert, 2010), *Core Practices* in den Kontext bereits bestehender Konzepte setzen und offene Fragen benennen (z. B. Scheidig, 2020) oder aus theoretischer Perspektive Möglichkeiten diskutieren, komplexe Praktiken genauer zu beschreiben und in verschiedene konkrete Handlungen und *moves* zu übersetzen (z. B. Kennedy, 2015). Dazu gehört auch fundamentale Kritik am Konzept, insbesondere wird auf die Gefahr hingewiesen, durch die Orientierung an *Core Practices* Fragen der Bildungsgerechtigkeit zu vernachlässigen (Philip et al., 2018).

Zwar weisen Ball und Forzani (2009) in ihrem häufig zitierten Grundlagentext darauf hin, dass die Berücksichtigung fach- und schulstufenspezifischer Aspekte für eine Practice-based Teacher Education notwendig seien. Den Autorinnen zufolge gilt es, Eigenheiten und spezifische Komponenten pädagogischer *moves* jeweils für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen zu identifizieren. Ausführliche Reflexionen über die Universalität vs. Fachspezifität von *Core Practices* sowie systematisch herausgearbeitete Unterschiede zwischen verschiedenen Fächern fehlen im englischsprachigen Diskurs ebenso wie im deutschsprachigen.

An andere Stelle bleiben Fragen zum Fach ganz offen, etwa bei der Konturierung der *Core Practice* „Dialogische Unterrichtsgespräche“ bei Gröschner et al. (2022, 2024). Insgesamt scheint die Debatte in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften abseits des Bezugs

auf die gleichen Grundlagentexte häufig getrennt zu verlaufen. Eine Ausnahme bildeten die QLB-Projekte FALKE-e und FALKE-q: Dort wurde das Erklären im Unterricht als *Core Teaching Practice* im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsdesigns über neun Fächer der Lehrkräftebildung hinweg theoretisch konzeptualisiert, sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch empirisch untersucht und in hochschuldidaktische Angebote überführt, in denen Studierende das Erklären in ihrem Fach üben und reflektieren können (z. B. Asen-Molz et al., 2023; Lindl et al., 2019; für Musik: Frei, 2023).

(2) Neben der Identifikation von fachübergreifenden oder fachspezifischen Sets an *Core Practices*, die bereits im vorangegangenen Abschnitt exemplarisch beschrieben wurde, widmet sich die Mehrheit der empirischen Studien der Ausdifferenzierung und hochschuldidaktischen Vermittlung einzelner *Core Practices* (vgl. López-Jiménez et al., 2025). Dabei ist zu fragen, welche *Core Practices* nach welchen Kriterien ausgewählt und gewichtet werden. Ein systematisches Review von Matsumoto-Ryo und Ramírez-Montoya (2021) legt nahe, dass einzelne der High Leverage Teaching Practices besonders häufig Gegenstand empirische Studien sind, insbesondere „*leading a group discussion*“ und „*eliciting and interpreting an individual student's thinking*“ (S. 8). Im deutschsprachigen Raum nahmen Gröschner et al. (2024) ebenfalls Unterrichtsgespräche in den Blick, Nückles und Kleinknecht (2024) untersuchten Feedback als *Core Practice*. Selektiv wird auch bei der Auswahl, Konzeptualisierung und Exploration von *Core Practices* vorgegangen: Selten werden alle Merkmale von *Core Practices* nach Grossman et al. (2009b) dabei berücksichtigt. Die herangezogenen Merkmale, wie z. B. Häufigkeit des Vorkommens oder die Bedeutung für den Lernerfolg der Schüler:innen, werden zudem verschieden gewichtet. Besonders häufig wird offensichtlich das Auswahlkriterium ‚Lehrbarkeit in der Lehrkräftebildung‘ herangezogen (López-Jiménez, 2025).

(3) Viel Raum nimmt in den Diskursen die Frage nach einer angemessenen Implementation in die Lehrkräftebildung ein. Das rührt auch daher, dass die Auseinandersetzung mit *Core Practices* häufig mit Blick auf eine konkrete, als defizitär erlebte Ausbildungssituation stattfindet. Entsprechende Entwicklungs- und Forschungsprojekte sind in Anlage, Zielsetzung und Methode sehr vielfältig und interpretieren die von Grossman et al. (2009) vorgeschlagenen drei Vermittlungsschritte *Representation*, *Decomposition*, *Approximation* recht unterschiedlich. Das systematische Review von López-Jiménez et al. (2025) macht aber auch Gemeinsamkeiten aus: So kommen Videoaufnahmen von Handlungsdurchführungen sowie Interviews und Dokumentenanalyse besonders häufig zum Einsatz.

Nimmt man den Anspruch der Evidenzbasierung ernst, der sich aus den Merkmalen der *Core Practices* nach Grossman et al. (2009b) ableiten lässt, müssten Evaluation und Wirkungsforschung im US-Diskurs bereits eine bedeutende Rolle spielen. Die empirische Be-

fundlage zur Wirksamkeit der Practice-Based Teacher Education (PBTE) und von *Core Practice*-basierten Lehrformaten ist aber aktuell noch sehr überschaubar. Bisherige Forschungsergebnisse beruhen vorwiegend auf ‚weichen‘ Kriterien wie selbsteingeschätzten Lernzuwächsen von Studierenden oder auf sehr geringen Fallzahlen. Indizien für positive Effekte von Lehrformaten, die auf *Core Practices* basieren, werden bislang für folgende Bereiche berichtet:

- subjektiv wahrgenommene Kohärenz und Relevanz von Studieninhalten, komplexere und anspruchsvollere Vorstellungen über Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften (Voss et al., 2020),
- Analyse- und Wahrnehmungskompetenz im Bereich Klassenführung (Kleinknecht & Weber, 2020),
- Selbstwirksamkeitserleben, subjektiv eingeschätzter Kompetenzzuwachs, realistische(re) Selbsteinschätzung der Kompetenz im Umgang mit Unterrichtsstörungen (Altmann et al., 2019),
- Zuwachs von Handlungskompetenz im Bereich *Reciprocal Teaching* (Kleinknecht et al., 2022),
- verbesserte Fähigkeiten im Erkennen von und Reagieren auf Kognitionen von Schüler:innen (Mancenido et al., 2023).

Ergebnisse von Fallstudien geben zudem erste Anhaltspunkte dafür, dass Lehramtsstudierende, die im Studium intensiv mit Video-Repräsentationen und Dekomposition gearbeitet haben, die trainierten Praktiken (z. B. Scaffolding-Strategien) in der Schulpraxis tatsächlich anwenden und adaptieren können (Brataas & Jensen, 2023), und dass Studierende mentor-gestütztes Modellieren, spezifisches Feedback zu *Core Practices*, wiederholte Übungsgelegenheiten und Co-Teaching als besonders wirksam für die eigene Professionalisierung erleben (Moody et al., 2022).

Inwiefern an *Core Practices* orientierte Lehrkräfteausbildung tatsächlich zu verbesserter Unterrichtsqualität und zu besseren Lernergebnissen bei Schüler:innen führt, ist noch weitgehend offen:

Consequently, a predominantly unidimensional conceptualisation of core practices biases their identification in fields of recent application, such that an analysis was not conducted to determine whether a highly teachable practice effectively improves student learning (Kavanagh & Danielson, 2020) and whether it is a viable practice to be enacted by in-service teachers in specific performance contexts after a couple of years of professional practice (Kavanagh et al., 2020; Shaughnessy et al., 2021b). (López-Jiménez et al., 2025, S. 10)

6. Fazit

Mit dem *Core Practices*-Ansatz liegt ein Vorschlag zur inhaltlichen und organisatorischen Neuausrichtung der Lehrkräftebildung vor, der trotz der aufgezeigten theoretischen und empirischen Defizite bereits politischen Einfluss erlangt hat. Seine Chance liegt aus unserer Sicht darin, einen neuen Ansatzpunkt für die Zusammenführung vieler bereits vorliegender Ansätze und Konzepte anzubieten und dabei gleichzeitig an neuralgischen Punkten Verbesserungen zu ermöglichen. Erste Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit deuten auf positive Effekte hin – auch wenn empirische Evidenz für positive Auswirkungen von PTBE-Programmen auf Lernprozesse und -ergebnisse von Schüler:innen bislang fehlt. Uns erscheint insbesondere die Idee einer gemeinsamen Sprache über Fächer- und Institutionsgrenzen hinweg vielversprechend, wenn diskutiert wird, wer welchen *Core Practices* welche Relevanz zuspricht und welchen Beitrag zu ihrem systematischen Aufbau leisten kann. Folgt man dem Leitgedanken, dass hinter *Core Practices* konkrete Vorstellungen und Wissen über Unterrichtsqualität liegen (müssen), könnte dies zu einer Belebung entsprechender fachlicher Diskurse führen.

Aus musikpädagogischer und allgemein aus fachdidaktischer Sicht gibt es jedoch einige offene Fragen. Diese reichen von der grundsätzlichen Frage der Definitions- und Deutungshoheit bis zu Relevanz und Körnungsgrad einzelner *Core Practices* in konkreten hochschuldidaktischen Programmen. Wesentliche Grundlagenarbeit ist noch nicht geleistet: Obwohl insbesondere die US-amerikanischen Aktivitäten rund um PBTE und *Core Practices* stark fachdidaktisch geprägt sind, wird bislang die Frage nach dem Zusammenspiel überfachlicher und fachbezogener Kompetenzen bei Tätigkeiten von Lehrkräften weder konzeptuell noch empirisch ausreichend berücksichtigt. In der deutschsprachigen Diskussion dominieren bislang bildungswissenschaftliche Überlegungen, was die Gefahr birgt, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte bei der Vermittlung vermeintlich fachübergreifender *Core Practices* ignoriert werden oder dass für die Lehrkräftebildung ‚top-down‘ ein *Core Practice*-Set vorgegeben wird, in dem für bestimmte Fächer zentrale Tätigkeiten fehlen. Zu fragen ist außerdem, wie die in vielerlei Hinsicht überaus anspruchsvolle Vermittlung von *Core Practices* an Studierende und Lehramtsanwärter:innen überhaupt personell, strukturell und kommunikativ geleistet werden kann und wie entsprechende Mentor:innen für diese Aufgabe (nach)qualifiziert werden sollen.

Zudem werden Unterschiede in Bildungstradition, Lehrkräftebildung und Fächerzuschnitten zwischen Deutschland und den USA bislang kaum reflektiert. Die Situation in Schule und Lehrkräftebildung, aus der heraus das Konzept der *Core Practices* entwickelt wurde, und die bildungspolitischen Hoffnungen, die damit verbunden werden, unterscheiden sich fundamental von denen in

Deutschland. Grundlegende Unterschiede bestehen beispielsweise im Weg in den Lehrkräfteberuf (z. B. zweite Ausbildungsphase in Deutschland), der Zahl der unterrichteten Fächer (in den USA in der Sekundarstufe in der Regel nur eines) und den übergeordneten Bildungszielen (Kertz-Welzel, 2006). Auch bei Selbstverständnis und institutioneller Verortung der Fachdidaktiken und in den Ansprüchen an ‚Mündigkeit‘, die an professionelle Lehrkräfte gestellt werden und im deutschsprachigen Raum stark von der Didaktiktradition aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt sind, gibt es grundlegende Differenzen.⁷ Auch wenn mangelnde Unterrichtsqualität, fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung und Evidenzorientierung in beiden Bildungssystemen als Problemfelder benannt werden, gibt es in Deutschland durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung bereits etliche Ansätze, die Verbesserungen versprechen oder ein entsprechendes Potenzial bereits entfaltet haben. Deren Verhältnis zum *Core Practices*-Ansatz müsste geklärt werden.

Ein systematisch entwickeltes Set an spezifischen *Core Practices* für das Fach Musik fehlt im deutschsprachigen Raum bisher. Die von Millican & Forrester (2018, 2019) vorgeschlagenen *Core Practices* bieten zwar einige Anregungen für den Unterricht in Musikklassen oder die Arbeit in außerunterrichtlichen Ensembles, auf den inhaltlich an einem breiten Spektrum musikbezogener Tätigkeiten orientierten Musikunterricht in Deutschland sind sie jedoch kaum übertragbar.

Angesichts der zunehmenden bildungspolitischen Relevanz der *Core Practices* besteht aus unserer Sicht die Herausforderung für die Musikpädagogik (erneut) darin, sich als kleines Fach in einer von den ‚Kernfächern‘ sowie den Bildungswissenschaften dominierten Diskussion zu behaupten und darauf zu drängen, dass fachlichen Spezifika bei der Entwicklung und Implementation von *Core Practices* ausreichend Raum gegeben wird (vgl. Puffer et al., 2023).

Ein erster wichtiger Schritt scheint uns darin zu bestehen, den Diskurs um Kriterien für ‚guten‘ bzw. qualitätsvollen Musikunterricht wieder zu intensivieren und weiter an einer konsensfähigen Vision von ‚gutem Musikunterricht‘ zu arbeiten, die einen fundierten Rahmen für die Entwicklung von *Core Practices* für das Fach Musik bieten könnte. Auf dieser Grundlage fiele vermutlich eine Verständigung darüber leichter, welche Tätigkeiten genuin für *Musiklehrkräfte* und zentral für hohe Prozessqualität und Lernerfolge der Schüler:innen sind, welche aus fachlicher Perspektive eher nachgeordnet erscheinen und welche zwar in schulischem Musikunterricht auch eine Rolle spielen, aber vorrangig in anderen Studienfächern vermittelt werden können, in denen sie einen größeren Raum einnehmen.

Gleichzeitig sollten wir uns bewusst machen, dass unser Fach auch besondere Expertise in die anstehenden Diskussionen und Konzeptionierungen einbringen kann: Im Rahmen bzw. in Folge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gab es an mehreren Standorten der Musik-

lehrkräftebildung eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach musikpädagogischer Fachlichkeit (Puffer et al., 2023); generische Modelle professioneller Lehrkompetenz erfuhren fachspezifische Konkretisierungen (Puffer, 2021; Uhl-Sonntag, 2024); für die Musiklehrkräftebildung wurde eine ganze Reihe innovativer, ‚praxisreicher‘ und praxisnaher hochschuldidaktischer Konzepte entwickelt (vgl. hierzu Neuhaus et al., 2022, sowie das DMP-Heft 99). Zudem hat unser Fach durch die fachpraktischen Anteile bereits umfangreiche Erfahrungen im systematischen Einüben und Bewerten performativer Fähigkeiten, beispielsweise im Bereich Arrangement, schulpraktisches Instrumentalspiel oder Dirigieren, unter Einbezug von Professionswissen aus anderen Bereichen, wie z. B. Fachwissen aus Tonsatz und Gehörbildung. Diese können wir bei einer Neuausrichtung der Lehrkräftebildung einbringen.

7. Ausblick

Vor diesem Hintergrund scheinen uns – abseits vieler zu klärender praktisch-organisatorischer Fragen – drei grundsätzliche Orientierungen für die weitere theoretische wie praktische Auseinandersetzung mit *Core Practices* notwendig:

- (1) **Die explizite Ausrichtung der Adaption des Konzepts *Core Practices* für die hiesige Lehrkräftebildung an Vorstellungen von Unterrichtsqualität**, wie sie vor allem von Praetorius et al. (2020) im Synthese-Framework formuliert sowie in der Folge von verschiedenen Fachdidaktiken weiter ausdifferenziert wurden (für Musik z. B. von Kranefeld, 2021; Gutmiedl et al., 2024; Ehrich, 2025). So kann gewährleistet werden, dass das eigentliche Ziel eines qualitativollen Unterrichts in den Fächern als Ergebnis einer veränderten Lehrkräftebildung nicht aus dem Blick gerät. Fachliche Orientierungen und Zielperspektiven sollten auch der Maßstab sein, wenn es um die Übernahme und Adaption bereits entwickelter *Core Practices* geht. Gleichzeitig darf jedoch nicht der Anspruch des Lehramtsstudiums verloren gehen, junge Menschen zu bilden – statt sie lediglich auszubilden (vgl. Krause-Benz, 2016).
- (2) **Das Zusammendenken fachlicher und fachübergreifender Aspekte von Anfang an**. Hier können wir uns vorstellen, wenige *Core Practices* eines groben Körnungsgrads (bzw. vergleichsweise hohen Abstraktionsniveaus) als Ausgangspunkt zu entwickeln, beispielsweise ‚Gestaltung von Interaktionen im Unterricht‘, für die sich sowohl fachübergreifend relevante Ausprägungen modellieren lassen (z. B. Merkmale lernförderlichen Feedbacks, Leitung von Diskussionen) als auch fachspezifische *Core Practices* eines feineren Körnungsgrads (z. B. Initiation und Begleitung musikalischer Gestaltungsprozesse).
- (3) **Die konsequente Anbindung an (auch fach-, schulart- und jahrgangsstufenbezogene) Qualitätsvorstellungen der Lehrkräftebildung** (z. B. Reflexivität, Evidenzorientierung, Kompetenzen) und zugehörige, bewährte hochschuldidaktische Konzepte (wie die Arbeit in Lehr-Lern-Laboren oder Fallarbeit), um der Gefahr eines Praktizismus und der bloßen Vermittlung von Rezepten und Routinen zu begegnen. Das beinhaltet auch die Entwicklung passender methodischer Zugänge für eine transparente und empirisch fundierte Entwicklung und Implementierung von *Core Practices*.

Literatur

- Abramo, Joseph (2016). Developing Core Practices for an Instrumental Music Education Methods Course. In: *Visions of Research in Music Education*, Heft 27.
- Alazmi, Huda S. (2024). Core Practices for Teaching Geographic Inquiry: The Delphi Study. In: *Journal of Social Studies Education Research*, Heft 4/15, S. 223–261.
- Altmann, Anna F.; Kira Elena Weber, Christopher Neil Prilop & Marc Kleinknecht (2019). Förderung von Kernkompetenzen in der Lehramtsausbildung durch videobasiertes Microteaching und Peerfeedback. In: Timo Ehmke, Poldi Kuhl & Marcus Pietsch (Hg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 213–223). Weinheim: Beltz Juventa.
- Asen-Molz, Katharina; Christina Knott & Anita Schilcher (2022). Erklären als Core Practice. Über die Förderung von Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/22, S. 30–43.
- Ball, Deborah L. & Francesca M. Forzani (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 5/60, S. 497–511.
- Ball, Deborah L.; Mark Hoover Thames & Geoffrey Phelps (2008). Content Knowledge for Teaching. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 5/59, S. 389–407.
- Barahona, Malba (2020). The potential of translanguaging as a core teaching practice in an EFL context. In: *System*, Heft 95, Artikel 102368. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102368>
- Bardy, Thomas; Lars Holzäpfel, Frank Reinhold & Timo Leuders (2024). Mathematics teachers' multiple perspectives on adaptive tasks: task evaluation and selection as core practices for teaching quality. In: *ZDM: Mathematics Education*, Heft 5/56, S. 981–996. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01626-3>
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 9, S. 469–520.
- Berliner, David C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 3/56, S. 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Blömeke, Sigrid; Jan-Eric Gustafsson & Richard J. Shavelson (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Heft 1/223, S. 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Brataas, Gøril & Inga Staal Jensen (2023). From coursework to fieldwork: How do teacher candidates enact and adapt core practices for instructional scaffolding? In: *Teaching and Teacher Education* 132, S. 1–13.
- Brückner, Jane (2019). Phasen- und organisationsübergreifendes Arbeiten auf Augenhöhe: Die transdisziplinären Entwicklungsteams des ZLL-Netzwerks der Leuphana Universität Lüneburg. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Newsletter der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/phasen-und-organisationsueberg-euphana-universitaet-lueneburg.html

- Buch Susanne; Ulrich Heinen & Stefan Freund (2024). *Kohärenz in der Lehrerbildung (KolBi). Ergebnisbericht*. Bergische Universität Wuppertal. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/projekte/ergebnisse/abschluss_wuppertal_kolbi.pdf?_blob=publicationFile&v=1
- Cuenca, Alexander (2021). Proposing Core Practices for Social Studies Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of Inquiry-Based Lessons. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 3/72, S. 298–313. <https://doi.org/10.1177/0022487120948046>
- Ehrich, Patrick (2025). *Zielvorstellungen im Klassensingen. Eine Mixed-Methods-Studie*. Universität Augsburg, Dissertation.
- Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Bayern (2025). *Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung. Gutachten der Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern*.
- Fogo, Bradley (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. In: *Theory and Research in Social Education*, Heft 2/42, S. 151–196.
- Fraefel, Urban (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. In: *Open Online Journal for Research and Education* Heft 15, S. 1–16.
- Fraefel, Urban (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/22, S. 16–29.
- Fraefel, Urban (2024). Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices. In: Anke Schöning, Volker Schwier, Gabriele Klewin & Nils Ukley (Hg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 34–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraefel, Urban & Falk Scheidig (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 3/36, S. 344–364.
- Frei, Mario (2023). Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen. In: *Perspektiven musikpädagogischer Forschung*, Band 19, Münster: Waxmann.
- Gardner, David P. (Hg.) (1983). *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform: An Open Letter to the American People*. A Report to the Nation and the Secretary of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED226006>
- Glisan, Eileen W. & Richard Donato (2017). *Enacting the Work of Language Instruction. High-leverage teaching practices*. Alexandria: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Glisan, Eileen W. & Richard Donato (2021). *Enacting the Work of Language Instruction. High-leverage teaching practices. Volume 2*. Alexandria: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Grossman, Pamela L.; Christa Compton, Danielle Igra, Matthew Ronfeldt, Emily Shahan & Peter W. Williamson (2009a). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. In: *Teachers College Record*, Heft 9/111, S. 2055–2100.
- Grossman, Pamela L.; Karen Hammerness & Morva McDonald (2009b). Redefining teaching, re-imagining teacher education. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Heft 2/15, S. 273–289.
- Gröschner, Alexander; Elisa Calcagni, Susi Klaß & Florentine Hickethier (2022). Dialogische Unterrichtsgespräche als Core Practices? Lernen im Learning to Teach-Lab: Science. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/22, S. 44–57. <https://doi.org/10.25656/01:26753>
- Gröschner, Alexander; Susi Klaß & Elisa Calcagni (2024). Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-Based Practices in Preservice Teacher Education. In: Pamela L. Grossman & Urban Fraefel (Hg.), *Core practices in education. Core practices in teacher education: A global perspective*. Harvard Education Press.
- Gutmiedl, Maximilian; Patrick Ehrich & Alfred Lindl (2024). Merkmale guten Musikunterrichts. Ein Validierungsansatz auf Lehrkraftsicht. In: Bernd Clausen, Julia Ehninger & Malte Sachsse (Hg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 29–43). Münster: Waxmann.
- Häder, Michael (2014). Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch. 97836580. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01928-0>
- Hellmann, Katharina; Kathrin Ziepprecht, Michael Baum, Ingrid Glowinski, Finja Grospietsch, Tobias Heinz, Nicole Masanek & Antje Wehner (2019). QLB-Kurzportrait Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung.pdf.
- Höller, Katharina; Oliver Krämer, Valerie Krupp, Sina Meyer & Maximilian Piotraschke (2023). Fallbasiertes Lehren und Lernen in der Musiklehrkräftebildung als Verknüpfung von Theorie und Praxis. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 99, S. 34–42.
- Kavanagh, Sarah Schneider; Jenni Conrad & Sarah Dagogo-Jack (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*, Heft 89, S. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Kavanagh, Sarah Schneider & Katie A. Danielson (2020). Practicing Justice, Justifying Practice: Toward Critical Practice Teacher Education. In: *American Educational Research Journal*, Heft 1/57, S. 69–105. <https://doi.org/10.3102/0002831219848691>
- Kennedy, Mary (2015). Parsing the Practice of Teaching. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 1/67, S. 6–17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Kertz-Welzel, Alexandra (2006). *Every child for music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA. Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule: Bd. 74. Die Blaue Eule*.
- Kleinknecht, Marc; Imke Broß, Anja Prinz-Weiß & Matthias Nückles (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/22, S. 74–85. <https://doi.org/10.25656/01:26755>
- Kleinknecht, Marc & Kira Elena Weber (2020). Zum ersten Mal eine Klasse führen? Kompetenzförderung durch Reflexions- und Feedback-Zirkel im ersten Schulpraktikum. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung*.
- Klieme, Eckhard & Katrin Rakocy (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/54, S. 222–237.
- Kloser, Matthew (2014). Identifying a Core Set of Science Teaching Practices: A Delphi Expert Panel Approach. In: *Journal of Research in Science Teaching*, Heft 9/51, S. 1185–1217.
- Kranefeld, Ulrike (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 49, S. 221–233.
- Krause-Benz, Martina (2016). Musiklehramtsbildung oder -ausbildung? Warum wissenschaftliche Musikpädagogik notwendig ist. In: Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz, & Silke Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 229–246). Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Jürgen Baumert, Werner Blum, Ute Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lampert, Magdalene (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? In: *Journal of Teacher Education*, Heft 1-2/61, S. 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lampert, Magdalene & Filippo Graziani (2009). Instructional Activities as a Tool for Teachers' and Teacher Educators' Learning. In: *The Elementary School Journal*, Heft 5/109, S. 491–509. <https://doi.org/10.1086/596998>
- Lindl, Alfred; Lisa Gaier, Matthias Weich, Mario Frei, Christina Ehras, Maria Gastl-Pischetsrieder, Michael Elmer, Katharina Asen-Molz, Anna-Maria Ruck, Jana Heinze, Renate Murmann, Eilen Gunga & Simone Röhl (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse

- aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Timo Ehmke, Poldi Kuhl & Marcus Pietsch (Hg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 128–141). Weinheim: Beltz Juventa.
- López-Jiménez, Tatiana; Victoria Zulueta, Valentina Toro, Catalina Hernández, Natalie Vargas & Alejandro Ancapichún (2025): The Study of Core Practices in Support of More Ambitious Teacher Training: A systematic review (2019–2023). In: *Education Sciences*, Heft 5/15.
- Mancenido, Zid; Heather C. Hill, Jeanette Garcia Coppersmith, Hannah Carter, Cynthia Pollard & Chris Monschauer (2023). *Practice-Based Teacher Education Pedagogies Improve Responsiveness: Evidence from a Lab Experiment* (EdWorkingPaper 23-873). Brown University, Annenberg Institute. <https://doi.org/10.26300/mm5s-b648>
- Matsumoto-Royo, Kiomi & María S. Ramírez-Montoya (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. In: *Studies in Educational Evaluation*, Heft 70/101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- McDonald, Morva; Elham Kazemi & Sarah Schneider Kavanagh (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 5/64, S. 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- McNew-Birren, Jill & Leigh A. van den Kieboom (2017). Exploring the development of core teaching practices in the context of inquiry-based science instruction: An interpretive case study. In: *Teaching and Teacher Education*, Heft 66, S. 74–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.001>
- Millican, J. Si & Sommer H. Forrester (2018). Core Practices in Music Teaching: A Delphi Expert Panel Survey. In: *Journal of Music Teacher Education*, Heft 27, S. 51–64. <https://doi.org/10.1177/1057083717736243>
- Millican, J. Si & Sommer H. Forrester (2019). Pedagogical Content Knowledge and Core Practices for Music Teaching. In: *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.18>
- Moody, Stephanie M.; Li-Jen Kuo & Zohreh R. Eslami (2022). Preservice Teacher Descriptions of Practice-Based Teacher Education. In: *Issues in Teacher Education*, Heft 3/33, S. 5–25. <https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/fall-2022/05moody&kuo&eslami.pdf>
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2010). *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improves Student Learning*. Washington, DC.
- Neuhaus, Daniela; Christiane Lenord & Gabriele Puffer (Hg.) (2022). Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. In: *Die Materialwerkstatt (DiMaWe) Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, Heft 2/4.
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete Auflage (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Nückles, Matthias & Marc Kleinknecht (2024). Modeling, Explaining, Enacting, and Getting Feedback: How can the acquisition of Core Practices in Teacher Education be optimally fostered? In: Pamela L. Grossman & Urban Fraefel (Hg.), *Core practices in teacher education: A global perspective*. Harvard Education Press.
- Pang, May (2018). Developing Core Practices for EFL/ESL Teaching: A Framework for Methodology Course Design. In: *Tesol quarterly*, Heft 1/535, S. 258–273.
- Peercy, Megan Madigan; Tabhita Kidwell, Megan DeStefano Lawyer, Johanna Tigert, Daisy Fredricks, Karen Feagin & Megan Stump (2019). Experts at Being Novices: What New Teachers Can Add to Practice-based Teacher Education Efforts. In: *Action in Teacher Education*, Heft 3/42, S. 212–233. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1675201>
- Philip, Thomas M.; Mariana Souto-Manning, Lauren Anderson, Ilana Horn, Dorinda J. Carter Andrews, Jamy Stillman & Manka M. Varghese (2018). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 70, S. 251–264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>
- Praetorius, Anna-Katharina; Christian Herrmann, Erin Gerlach, Meik Zülsdorf-Kerstin, Benjamin Heinitz & Andreas Nehring (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 48, S. 409–446.
- Puffer, Gabriele (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, Heft 12, S. 1–71.
- Puffer, Gabriele (2022). Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen. In: Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen & Verena Weidner (Hg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 175–196). Münster: Waxmann.
- Puffer, Gabriele; Daniela Neuhaus, Mario Frei, Valerie Krupp & Ilka Siedenburg (2023). Musikpädagogische Fachlichkeit als Herausforderung interdisziplinärer Projekte. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 99, S. 43–51.
- Scheidig, Falk (2020). „Core Practices“ im Studium als Neuperspektivierung Allgemeiner Didaktik? Anschlüsse an die Diskussion um den Kern des Lehrberufs und dessen akademische Grundlegung. In: *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, Heft 2020, S. 129–149.
- Schellenbach-Zell, Judith & Ulrike Hartmann (2022). Core Practices als Boundary Objects im Praxissemester. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3/22, S. 110–119. <https://doi.org/10.25656/01:26758>
- Schellenbach-Zell, Judith, Michael Rochnia & Ulrike Hartmann (2024). Core Practices für das Praxissemester. Eine Delphi-Studie. In: *Bildungsforschung*, Heft 1/30. <https://doi.org/10.25656/01:30901>
- Schilling, Yannick; Anna-Lena Molitor, Rosi Ritter & Judith Schellenbach-Zell (2024). Anregung von Wissensvernetzung bei Lehramtsstudierenden mithilfe von Core Practices. In: Antje Wehner, Nicole Masanek, Katharina Hellmann, Tobias Heinz, Finja Grospietsch & Ingrid Glowinski (Hg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung* (S. 104–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shaugnessy, Meghan; Nicole M. Garcia, Michaela Krug O’Neill, Sarah Kate Selling, Amber T. Willis, Charles E. Wilkes II, Sabrina Bobsin Salazar & Deborah Loewenberg Ball (2021). Formativly assessing prospective teachers’ skills in leading mathematics discussions. In: *Educational Studies in Mathematics*, Heft 3/108, S. 451–472.
- Shepard, Lorrie A. (2021). Ambitious Teaching and Equitable Assessment: A Vision for Prioritizing Learning, Not Testing. In: *American Educator*, Heft Fall/2021, S. 28–48.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Heft 57, S. 1–22.
- Stroupe, David; Karen Hammerness & Scott McDonald (2020). *Preparing Science Teachers through Practice-Based Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Summer, Theresa & Evi Plötz (2024). Core Practices in der Fachdidaktik Englisch: Relevanz für Lehrkräfteprofessionalisierung und Praktika. In: Evi Plötz, Theresa Summer, Daniel Grötzbach & Barbara Drechsel (Hg.), *Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg: Impulse für die Lehrkräftebildung* (S. 157–185). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb->
- Suter, Bernhard (2023). *Gestaltungsprozesse im Musikunterricht anleiten. Eine Design-based-Research-Studie zur reflexionsgestützten Kompetenzentwicklung von berufseinsteigenden Primarlehrkräften*. Publikationsserver der Universität Potsdam. <https://doi.org/https://doi.org/10.25932/publishup-61967>
- U. S. Congress (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*, 115 Stat. 1425. <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1/text>
- U. S. Congress (2015). *Every Student Succeeds Act*, 129 Stat. 1802.

Uhl-Sonntag, Nicolas (2024). *Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre – Modellierung eines empirisch gestützten Kompetenzmodells*. Universität Augsburg, Dissertation.

University of Michigan (o. J.). *High leverage practices*. <https://library.teachingworks.org/curriculum-resources/high-leverage-practices>

University of Washington (o. J.). *Ambitious Science Teaching*. <https://ambitiousscienceteaching.org>

Voss, Thamar; Jörg Wittwer & Matthias Nückles (2020). Kohärenz zwischen Theorie und Praxis durch Fokussierung auf Core Practices – ein instruktionspsychologischer Ansatz zur Abstimmung der Phasen der Lehrerbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 123–131).

Waegel, Kjersti & Janne Fauskanger (2021). Teacher Time Outs in Rehearsals: In-Service Teachers Learning Ambitious Mathematics Teaching Practices. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, Heft 6/24, S. 563–586. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09474-0>

Ward, Phillip (2021). Core Practices for Teaching Physical Education: Recommendations for Teacher Education. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, Heft 1/40, S. 98–108. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0114>

Windschitl, Mark; Jessica Jane Thompson & Melissa L. Braaten (2018). *Ambitious Science Teaching*. Harvard University Press; Harvard Education Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED583076>

Wüllner, Sabrina; Judith Schellenbach-Zell & Michael Rochnia (2023). Das Potenzial von Core Practices für die Pädagogiklehrer*innenbildung. In: *PädagogikUNTERRICHT*, Heft 23, S. 63–67.

Zeichner, Kenneth M. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, Heft 5/63, S. 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Zeichner, Kenneth M. & Marisa Bier (2012). Die Wende zu mehr Praxis in der US-amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 30, S. 153–170. <https://doi.org/10.25656/01:13810>

Zhai, Ling (2019). Illuminating the Enactment of High-Leverage Teaching Practices in an Exemplary World Language Teaching Video Library. In: *American Educational Research Journal*, Heft 5/56, S. 1681–1717. <https://doi.org/10.3102/0002831218824289>

Anmerkungen

- 1 Im deutschsprachigen Raum wird auch der Begriff „Kernpraktiken“ verwendet (z. B. Fraefel, 2022; Schellenbach-Zell et al., 2024). Angesichts zahlreicher noch ungeklärter Fragen zum Verhältnis der Begriffe ‚Praktik‘, ‚Praxis‘, ‚Handlung‘ und ‚Tätigkeit‘ zueinander verwenden wir jedoch den Terminus ‚Core Practices‘ als Sammelbegriff sowohl für *Core Teaching Practices* als auch *High Leverage Teaching Practices*. Letztere werden als Unterrichtspraktiken mit besonders hoher zweifacher ‚Hebelwirkung‘ verstanden: einerseits hinsichtlich der Lernerfolge und der sozial-emotionalen Entwicklung von Schüler:innen, andererseits in Bezug auf die Erlernbarkeit bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Ball & Forzani, 2009).
- 2 Ein ähnliches Phänomen ließ sich im Rahmen der interdisziplinären Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beobachten (vgl. Puffer et al., 2023). So wird beispielsweise das Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) als fachübergreifend deklariert, ebenso wie die Erkenntnisse zu fachdidaktischem Wissen aus der COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011). Beide beziehen sich jedoch strenggenommen ausschließlich auf das Fach Mathematik.
- 3 Zur Unterscheidung verschiedener Arten von Lehrpersonenwissen: vgl. Neuweg, 2014.
- 4 Z. B. Schilling et al. (2024) für den Sachunterricht, Bardy et al. (2024) für Mathematik, Summer & Plötz (2024) für das Fach Englisch, Wüllner et al. (2023) für Pädagogik, Lindl et al. (2019) für das Projekt *Fachspezifische Lehrerkompetenz im Erklären* (FALKE)). Speziell im Fach Musik gibt es darüber hinaus Veröffentlichungen, die sich ausführlich (möglichen) *Core Practices* widmen, ohne dies explizit so zu benennen: Puffer (2022) zum Singen im Klassenunterricht

Musik), Uhl-Sonntag (2024) zum Schulpraktischen Instrumentalspiel, Suter (2022) zum Anleiten von Gestaltungsprozessen und Frei (2023) zum Erklären.

- 5 Vgl. z. B. das Vorgehen und das Ergebnis für Fremdsprachenunterricht bei Glisan & Donato (2017), Peercy et al. (2019) und Zhai (2019).
- 6 Delphi-Studien sind eine spezielle Form der Expert:innenbefragung in Form einer schriftlichen, moderierten Diskussion, in der über meist drei Runden ein Konsens für eine bestimmte Problemstellung erarbeitet wird (zur Methode vgl. Häder, 2014).
- 7 Hier sei auf die aufschlussreichen Ausführungen von Kertz-Welzel (2006, S. 72–77) zum Begriff ‚Didaktik‘ vs. ‚Didactics‘ verwiesen.