



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2018

Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching: ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung

Becker, Eva S ; Staub, Fritz C

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-166765>

Book Section

Accepted Version

Originally published at:

Becker, Eva S; Staub, Fritz C (2018). Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching: ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung. In: Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele; Im Brahm, Grit. Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 85-102.

Eva S. Becker und Fritz C. Staub

Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtskoaching

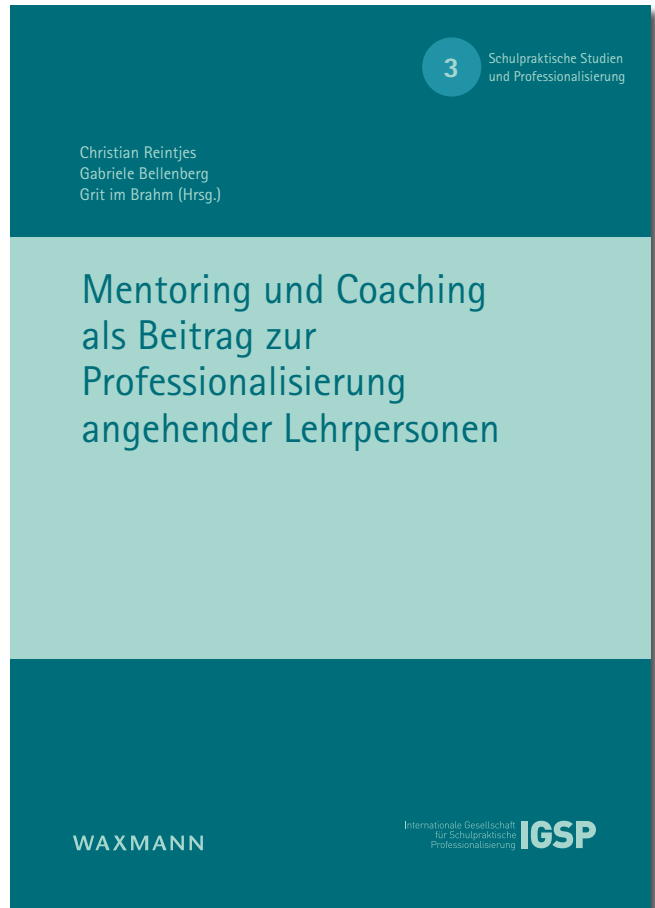
Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer
Blended-Learning-Lernumgebung

Christian Reintjes, Gabriele
Bellenberg, Grit im Brahm
(Hrsg.)

Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen

*Schulpraktische Studien und
Professionalisierung, Band 3,
2018, 230 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3894-1*

*E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8894-6*



© Waxmann Verlag GmbH, 2018



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Eva S. Becker und Fritz C. Staub

Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning- Lernumgebung

Zusammenfassung

Die oft geringe Nachhaltigkeit traditioneller One-shot-Fortbildungsformate führte zur Forderung nach handlungsnahen Formen der Unterstützung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In diesem Beitrag wird eine Blended-Learning-Lernumgebung zum Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings vorgestellt, welche versucht, die Vorteile der Online- und der Präsenzlehre zu verknüpfen, um so eine flexible Lernumgebung für Mentors- und Praktikumslehrpersonen in der Praxis zu schaffen, die den empirisch fundierten Forderungen lernwirksamer Fort- und Weiterbildungen gerecht wird. Erste evaluative Ergebnisse aus einer Testphase mit 28 Teilnehmenden indizieren eine hohe Akzeptanz der Lernumgebung, wobei Wirksamkeitsuntersuchungen mit größeren Stichproben noch ausstehend sind.

Schlagwörter: Blended Learning, Fortbildung, Fachspezifisches Unterrichtscoaching, Praktikumslehrpersonen

A professional development program on content-focused coaching – Design of a blended learning environment

Summary

Research has shown that traditional “one-shot” workshops in the context of professional development are often not effective in changing the participating teachers’ behaviors. In this paper, we present a blended learning environment on content-focused coaching that can be flexibly used for supporting mentor teachers in learning and implementing new coaching concepts. The blended-learning environment combines the advantages of e-learning and face-to-face instructional settings and is based on empirical principals for effective professional development programs. First results from a trial phase with 28 participants indicate a high acceptance of the blended learning environment. Systematic intervention effects on learning and competency development have yet to be evaluated in a larger sample, however.

Keywords: blended learning, professional development, content-focused coaching, mentor teachers

1 Einführung

Unterrichtspraktika stellen einen zentralen Bestandteil in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen dar. Dabei hat sich gezeigt, dass die Intensität und die Qualität der Betreuung, insbesondere bei Unterrichtsbesprechungen, für die Wirksamkeit des

Praktikums bedeutsam sind (z. B. Futter, 2017). Das sogenannte „Fachspezifische Unterrichtscoaching“ (oder auch „Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching“ bzw. „Content-Focused-Coaching“ nach Staub, West & Bickel, 2003) ist ein Ansatz, der gemeinsam verantwortete Gestaltungsarbeit durch Unterrichtsvorbesprechungen empfiehlt und Praktikumslehrpersonen sowie Mentorinnen und Mentoren Werkzeuge für die Gesprächsführung (*Gesprächsmoves*) und die Gesprächsinhalte (*Kernperspektiven und Leitfragen*) zur Verfügung stellt. Vergangene Studien konnten bereits erste positive Effekte dieses Coaching-Ansatzes zeigen (z. B. Futter & Staub, 2008; Kreis & Staub, 2011; Matsumura, Garnier, Slater & Boston, 2008; Vogt & Rogalla, 2009), sodass eine breitere Implementation im Praxisfeld angezeit ist. Angesichts der oft geringen Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit traditioneller „One-shot-Fortbildungsformate“ (z. B. Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006) stellt sich die Frage nach der Gestaltung einer solchen Fortbildung.

Im vorliegenden Beitrag wird eine Blended-Learning-Lernumgebung beschrieben, die den Forderungen aus der Praxis nach zeitlicher Flexibilität und Integrationsfähigkeit in den Berufsalltag nachkommt, aber auch empirisch fundierte Empfehlungen zur Gestaltung von lernwirksamen Fortbildungen (Lipowsky, 2014) umzusetzen versucht.¹ Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt zunächst der Ansatz des fachspezifischen Unterrichtscoachings knapp dargestellt werden, um die zentralen Inhalte der Fortbildung zu veranschaulichen. Anschließend wird die Blended-Learning-Umgebung näher beschrieben und der Ablauf einer solchen Fortbildung skizziert. Im letzten Teil folgen erste Ergebnisse zur Evaluation der Fortbildung (Werkstattbericht) sowie eine kurze Diskussion über die Anwendungsmöglichkeiten im Bereich „Mentoring und Coaching“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

2 Das Fachspezifische Unterrichtscoaching

Das Fachspezifische Unterrichtscoaching ist ein Ansatz, der sich für die Begleitung von angehenden Lehrpersonen im Praktikum durch Mentorats- bzw. Praktikumslehrpersonen eignet (Kreis & Staub, 2011; Staub, 2015). Damit verbundene Fortbildungsmaßnahmen fokussieren sowohl die interpersonale Beziehung zwischen Coach und Coachee als auch die fachdidaktische Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung. Dabei wird zur Erzeugung von Lerngelegenheiten nicht nur bei der kooperativen Reflexion des Unterrichts, sondern insbesondere auch bei der ko-konstruktiven Unterrichtsvorbesprechung und der Durchführung von Unterricht angesetzt.

1 Die nachfolgend dargestellte Lernumgebung zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching wurde im Rahmen des Forschungsprojektes COPRA entwickelt (gefördert durch den SNF und die DFG, Projektnummer 100019L_159505).

2.1 Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten

„Ich glaube tatsächlich, dass die Vorbesprechungen zur Qualität der Lektionen beigetragen haben und auch im Hinblick auf die Nachbesprechung hilfreich waren.“ (Praktikumslehrperson 120504 in der schriftlichen Befragung nach der Erprobung des Fachspezifischen Unterrichtskoachings)

Neben der eigenen Unterrichtserfahrung nehmen Unterrichtsbesprechungen im Rahmen von Praktika eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Unterrichtskompetenz ein (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Unterrichtsbesprechungen können zur Thematisierung der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts genutzt werden und haben auch das Potenzial zur Erzeugung von Lerngelegenheiten, die eine Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und situationsbezogenen Erfahrungen ermöglichen (z.B. Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Die in der Alltagspraxis begrenzte Zeit für Praktikumsbetreuungen wird jedoch häufig ausschließlich für Unterrichts*nach*besprechungen eingesetzt, weshalb der Fokus auf der Reflexion und weniger auf der Planung bzw. der Gestaltung von Unterricht liegt (Schübach, 2007). Das Fachspezifische Unterrichtskoaching stellt demgegenüber bereits die Unterrichtsvorbesprechung als zentrale Lerngelegenheit für Studierende in den Fokus. Der Lehrberuf ist eine Gestaltungsprofession und die hochkomplexe Aufgabe der Unterrichtsplanung und -gestaltung bedarf einer Unterstützung im angeleiteten Tun (Staub, 2015).

2.2 Kernperspektiven und Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht

„Durch die Leitfragen bleibt man bei den wirklich zentralen Aspekten des Lernens.“ (Praktikumslehrperson 111202)

Im Zentrum der Besprechungen steht im Fachspezifischen Unterrichtskoaching das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Um die für die Lernwirksamkeit relevanten Punkte anzusprechen, wird der Einsatz von *Kernperspektiven und Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht* empfohlen. Diese basieren auf Erkenntnissen aus Lehr- und Lerntheorien sowie empirischer Forschung und wurden in einem längeren Prozess gemeinsam mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie Lehrpersonen entwickelt und optimiert (Staub, 2004). Die Kernperspektiven betreffen vier Bereiche: 1) *Klärung der Fachinhalte und Lern-/Bildungsziele* (z.B. Welches sind die Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz?), 2) *Einordnung der Unterrichtssequenz in thematische Einheit und Lehr-/Bildungsplan* (z.B. Auf welche Kompetenzen des Lehr-/Bildungsplans wird mit dieser Unterrichtssequenz hingearbeitet?), 3) *Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler* (z.B. Welche Schwierigkeiten könnten bei den Schülerinnen und Schülern vorkommen?) und 4) *Unterrichts-*

gestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse (z. B. Welche Sozialformen und Unterrichtsmethoden werden eingesetzt, um das Erreichen der Lernziele zu unterstützen?)

Die Kernperspektiven und Leitfragen sind in der Praxis als Orientierungsrahmen zu verstehen, der dabei helfen soll, bei der Unterrichtsplanung den Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu richten, die Lernziele zu spezifizieren und deren Erreichen durch eine möglichst durchdachte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

2.3 Kommunikation in Unterrichtsbesprechungen

„Es ist wie bei den Schülerinnen und Schülern. Sie lernen erst richtig, wenn sie selber auf die Lösung kommen und wenn ich als Lehrperson ihre Gedanken mit Fragen so anrege, dass sie weiterdenken und so ans Ziel kommen. Genauso ist es bei den Studierenden.“ (Praktikumslehrperson 113101)

Die Kommunikation in Unterrichtsbesprechungen sollte möglichst fachspezifisch sein und vor allen Dingen im Dialog erfolgen. Ziel ist es, gemeinsam und ko-konstruktiv Ideen zu erarbeiten und zu entwickeln. Dies bedeutet auch, dass der Coach eine Mitverantwortung für den Prozess übernimmt und sich – unabhängig von der eigenen Expertise – ebenfalls als Lernende oder Lernender versteht. Studien konnten zeigen, dass das Gesprächshandeln von Mentors- und Praktikumslehrpersonen häufig von einer hohen Direktivität geprägt ist (z. B. Ratschläge erteilen; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Schüpbach, 2007). Zwar bestehen im Praktikum bezüglich des Status und des Wissens der Beteiligten asymmetrische Verhältnisse – dies bedeutet jedoch nicht, dass die Dialoge auch in Bezug auf die Gesprächsanteile und in Bezug auf die Reziprozität asymmetrisch verlaufen müssen (vgl. Futter, 2017). Aus der Forschung gibt es erste Hinweise darauf, dass die lernproduktiven Teile eines Gesprächs weniger asymmetrisch verlaufen (Futter & Staub, 2017) und interaktive, ko-konstruktive Dialoge das Lernen sowie das spätere Erinnern der Coachees fördern können (Chi, 2009; Kreis & Staub, 2011).

Im Fachspezifischen Unterrichtscoaching werden drei allgemeine Typen von *Gesprächsmoves* (vgl. Staub et al., 2003, S. 15) als Reflexionswerkzeug vorgeschlagen, die aufzeigen, welche Art von Gesprächsbeiträgen im Gespräch der Herstellung von Symmetrie dienen und wie ko-konstruktive Sequenzen, in denen beide Gesprächsbeteiligten ihre Sichtweisen und Ideen dialogisch einbringen, konkret eröffnet werden können:

- 1) *Einladende Gesprächshandlungen*: Aussagen oder Fragen, die dazu auffordern, Wahrnehmungen, Gedanken, Ziele, Pläne, Überzeugungen oder Begründungen zu verbalisieren (z. B. offene Fragen stellen, Blickkontakt herstellen, zuhören, warten, sich zurücknehmen können).
- 2) *Direkte Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung*: Aussagen, die direkte Hilfestellungen durch Gestaltungsvorschläge, Erklärungen oder Deutungen bieten und gleich-

zeitig den ko-konstruktiven Dialog fördern (z. B. durch die Betonung des Vorschlagscharakters der Gestaltungsoption).

- 3) *Moves zur Verständnissicherung und Handlungskoordination*: Aussagen oder Fragen zur Prüfung des gegenseitigen Verständnisses im Gespräch oder zur Sicherstellung eines gemeinsamen Plans für die gemeinsam verantworteten Lektionen (Metakommunikation; z. B. zusammenfassen, paraphrasieren, spiegeln, spezifizieren).

Das Ziel besteht darin, die Moves in einem möglichst ausgewogenen Verhältnis einzusetzen, sodass sowohl die Bedürfnisse der Coachees und der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden als auch die spezielle Unterrichtssituation (Staub et al., 2003). Der Einsatz von Gesprächstechniken wie beispielsweise aktivem Zuhören, Paraphrasieren, Spiegeln und Zusammenfassen kann dabei helfen, Vertrauen aufzubauen und empathischer zu agieren, und dient des Weiteren dazu, Missverständnisse zu vermeiden und konstruktiver an Problemlösungen zu arbeiten. Der Coach soll seine Expertise und seine Erfahrungen durch direkte Hilfestellungen aber auch aktiv einbringen dürfen – dies ist ein Unterschied zu vielen anderen Coaching-Ansätzen, in denen es primär um Unterstützung und Prozessberatung, nicht jedoch um die Beteiligung des Coachs im Sinne einer Problemlöserin oder eines Problemlösers geht (z. B. Rauen, 1999).

3 Gestaltung einer Blended-Learning-Umgebung

Bei der Gestaltung von effektiven Fortbildungen gilt es, unterschiedliche Gestaltungsprinzipien zu beachten. Verschiedene Metastudien konnten zeigen, dass klassische Fortbildungsformate, die oft nur einmalig stattfinden und lange Input-Phasen beinhalten, nur eine geringe Wirksamkeit aufweisen und das Handeln von Lehrpersonen nicht nachhaltig verändern (für einen Überblick vgl. Lipowsky, 2014). Es bedarf vielmehr einer Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und es sollten konkrete Ansatzpunkte für die eigene Praxis, zum Beispiel durch den Einsatz von Fallbeispielen und eine hohe Teilnehmerorientierung (vgl. auch Barzel & Selter, 2015), geboten werden. Angebote zu schaffen, die klassische Fortbildungsformate durchbrechen (z. B. mehrtägige Veranstaltungen, in denen nach einer Input-Phase die in der Praxis gesammelten Erfahrungen in einer Lerngemeinschaft unter fokussierter Anleitung reflektiert werden können), gestaltet sich jedoch als schwer realisierbar. Unterrichtsausfälle sind zu vermeiden, und viele Lehrpersonen verfügen nicht über die Flexibilität, an mehreren zeitlich gebundenen Fortbildungstagen teilzunehmen.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Blended-Learning-Lernumgebung für Fortbildungsmaßnahmen im Fachspezifischen Unterrichtscoaching entwickelt. „Blended Learning“ ist ein Begriff mit vielen Bedeutungen (Oliver & Trigwell, 2005) – gemein ist diesen in der Regel, dass es um eine Kombination von Online- und Präsenzlehre geht, um die Vorteile beider Veranstaltungsformen zu kombinieren. So hat die On-

line-Lehre den Vorteil einer größeren zeitlichen Flexibilität, da die Inhalte modularisiert bearbeitet werden können und der Zeitpunkt selbst gewählt werden kann. Im Kontext der Erwachsenenbildung und im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000) werden eine höhere Autonomie und eine verstärkte Selbststeuerung von Lernprozessen in Fortbildungen oft positiv bewertet (vgl. Lipowsky, 2014). Dabei dürfen jedoch der Grad der Selbstorganisation und die Freiheitsgrade nicht zulasten der Strukturierung, Fokussierung und systematischen Anleitung erfolgen. Es wurde daher ein kombinierter Einsatz einer Online-Plattform mit einer halbtägigen Präsenzveranstaltung gewählt, wobei forschungsbasierte Werkzeuge (wie z. B. die *Kernperspektiven zur Planung und Reflexion von Unterricht*) eine fokussierte Ausrichtung gewährleisten sollen. Durch dieses Format ergeben sich auch für die Anbieterinnen und Anbieter der Fortbildung Vorteile, da es zu einem reduzierten Zeiteinsatz bei Präsenzveranstaltungen sowie zu einem insgesamt höheren Grad der Standardisierung kommt.

Im Folgenden werden die Ziele, die einzelnen Elemente bzw. Methoden der Blended-Learning-Umgebung sowie der Ablauf näher beschrieben.

3.1 Zentrale Ziele für die Fortbildung

Die Fortbildung zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching umfasst mehrere zentrale Ziele. Dabei soll es nicht nur um den Erwerb deklarativen Wissens gehen, sondern vielmehr sollen die Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Betreuungspraxis der Teilnehmenden kritisch reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden. Zudem steht der Aufbau handlungspraktischer Kompetenzen im Vordergrund. So sollen die Teilnehmenden Kenntnisse über die Grundzüge und zentralen Elemente des Fachspezifischen Unterrichtscoachings erwerben. Dazu zählen die gemeinsam verantwortete Gestaltungsarbeit als zentrales Element zur Förderung von Handlungskompetenz (*Unterrichtsvorbesprechungen*), die Gesprächsführung in Unterrichtsbesprechungen (*Gesprächsmoves*) sowie die Inhalte von Unterrichtsbesprechungen (*Kernperspektiven und Leitfragen*). Zudem sollen die Teilnehmenden die Fähigkeit erwerben, eine Unterrichtsvorbesprechung gemäß dem Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings durchzuführen und diese zu reflektieren. Schließlich soll auch die Motivation gesteigert werden, die übliche Unterstützungspraxis durch Fachspezifisches Unterrichtscoaching zu erweitern und zu ergänzen.

3.2 Methoden

In der Blended-Learning-Umgebung zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching werden Videos auf vielfältige Weise eingesetzt: 1) als Video-Vignetten zur Veranschaulichung des Coachings im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen, 2) als Input-Videos zur Vermittlung der theoretischen Grundlagen des Coachings und 3) zur vertieften

Reflexion durch Sichtung von Videoaufnahmen des eigenen Handelns in Unterrichtsbesprechungen. Mit Bild und Ton gelingt es häufig schneller, einen Überblick über ein Thema zu geben als mit Texten allein. Das Gegenüber wird auch emotional angesprochen und es besteht die Möglichkeit die Zuhörenden direkt zu adressieren. Dies kann eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen (für die Vorteile des Einsatzes von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Reusser, 2005).

3.2.1 Video-Vignetten

Im Alltag sind Unterrichtsbesprechungen flüchtige Erfahrungen und eine systematische Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsverhalten ist so nur bedingt möglich. Video-Vignetten können eine „second-hand experience“ darstellen und die analytische Sichtweise der Teilnehmenden stärken, ohne dass direkt der Druck verspürt wird, selbst handeln zu müssen (Gartmeier et al., 2015). Die Vignetten sollten dabei möglichst nah am Arbeitsalltag der Teilnehmenden sein (z. B. vergleichbares Unterrichtsfach, vergleichbare Jahrgangsstufe), sodass eine Identifikation mit den Darstellenden ermöglicht wird. Darüber hinaus sollten die Video-Vignetten nicht unbedingt idealisierte Beispiele zeigen, sondern vielmehr authentische Gesprächssituationen widerspiegeln. Dies erhöht die Identifikation und verhindert zugleich, dass die Vignette eine abschreckende Wirkung hat, etwa wenn die Kompetenzunterschiede als zu groß wahrgenommen werden.

Auch wenn der Einsatz von realen Beispielen in den meisten Fällen zu bevorzugen ist, kann es auch Situationen geben, in denen fiktionale Video-Vignetten sinnvoller sind (z. B. wenn ein eher problematisches Gesprächsverhalten gezeigt werden soll). Da auch fiktionale Video-Vignetten erfolgreich eingesetzt werden können, wenn sie nicht als unrealistisch erlebt werden (Gartmeier, 2014), wurde für die Fortbildung ein kombinierter Einsatz von realen und fiktionalen Video-Vignetten gewählt. Eine Übersicht über die erstellten Vignetten findet sich in Tabelle 1 und ein Ausschnitt der ersten Vignette in Abbildung 1. Im Online-Portal wurden diejenigen Video-Vignetten präsentiert, die primär der Veranschaulichung von Werkzeugen des Fachspezifischen Unterrichtacoachings dienen. In der Präsenzveranstaltung wurden Vignetten gewählt, die eine tiefer gehende Analyse und Reflexion erlauben.

Tabelle 1: Übersicht über die Video-Vignetten

<p>Vignette 1 „Moves und Kernperspektiven“ Dauer: 10 Minuten Online-Portal</p>	<p>Das Video zeigt eine Unterrichtsvorbereitung im Fach „Deutsch“ (Grammatiklektion zum Thema „Konjunktionen“). Einblendungen im Video zeigen an, wann eine Kernperspektive angesprochen wird und spezifische Gesprächsmoves eingesetzt wurden. Die Teilnehmenden sollen dadurch für den Einsatz sensibilisiert werden und Kernperspektiven und Gesprächsmoves in Unterrichtsbesprechungen erkennen können.</p> <p>Dies stellt einen ersten Schritt dar, um sich des eigenen Gesprächsverhaltens bewusst zu werden und ein Gespräch gezielter zu lenken (z. B. indem man sich bewusst zurücknimmt).</p>
<p>Vignette 2 „Ko-Konstruktion in Unterrichtsbesprechungen“ Dauer: 10 Minuten Online-Portal</p>	<p>Das Video beinhaltet Ausschnitte aus verschiedenen Unterrichtsbesprechungen einer Mentorin, die nach einer Fortbildung zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching über einen längeren Zeitraum mit der Kamera begleitet wurde. Zwischen den verschiedenen Ausschnitten reflektiert die Mentorin, was ihr dabei geholfen hat, eine ko-konstruktive Zusammenarbeit im Gespräch zu erreichen.</p> <p>Das Video hat zum Ziel, den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass die Arbeit am eigenen Coaching-Verhalten ein längerfristiger Prozess ist, der Übung und kritische Selbstreflexion erfordert. Die Teilnehmenden sollen auf diese Art und Weise dazu motiviert werden, langfristig am eigenen Coaching-Verhalten zu arbeiten</p>
<p>Vignette 3 „Monologische und dialogische Gesprächsführung“ Dauer: 5 Minuten Präsenzveranstaltung</p>	<p>(Teilweise) fiktionale Video-Vignette zur Veranschaulichung von monologischen und dialogischen Unterrichtsbesprechungen: Ein reales (Negativ-) Beispiel einer Unterrichtsbesprechung wurde nachgestellt. Anschließend wurde dieselbe Gesprächssituation mit einem dialogförderlicheren Verhalten gezeigt. Der genaue Wortlaut wurde nicht mit einem Drehbuch festgelegt, sondern den Darstellerinnen wurden nur einige Stichworte für das Gespräch gegeben. So sollte sichergestellt werden, dass das Gespräch als authentisch und realistisch eingestuft wird.</p>
<p>Vignette 4 „Fachspezifisches Unterrichtscoaching“ Dauer: 5 Minuten Präsenzveranstaltung</p>	<p>Die Vignette zeigt eine Unterrichtsbesprechung für eine Deutschlektion zum Thema „Schriftliches Argumentieren“, welche nicht durch Einblendungen didaktisch aufbereitet wurde, sondern stattdessen mit den Teilnehmenden gemeinsam reflektiert wird.</p>

Anmerkung: Die Blended-Learning-Umgebung wurde im Kontext von Praktika im Fach „Deutsch“ eingesetzt. Da eine starke Fachspezifität für Fortbildungen im Fachspezifischen Unterrichtscoaching empfohlen wird, wurden Video-Vignetten aus diesem Fachkontext gewählt.



Abbildung 1: Videoausschnitt aus der Vignette „Moves und Kernperspektiven“.

3.2.2 Input-Videos

Es kamen insgesamt vier Input-Videos zur Vermittlung der Grundlagen des Fachspezifischen Unterrichtscoachings zum Einsatz, um den Teilnehmenden höhere Autonomie und größere Flexibilität zu bieten, da sie sich die Lerneinheiten selbst einteilen können, sowohl zeitlich (wann, aber auch in welchem Tempo das Video betrachtet wird) als auch örtlich. Zur Unterstützung und Vertiefung werden den Teilnehmenden neben den Videos zwei kurze Artikel aus Fachzeitschriften zum Download sowie ein Handout zu den einzelnen Inhalten der Videos bereitgestellt (vgl. auch Abbildung 2).

Im *ersten Video* geht es um die zentrale Rolle, die das Praktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen einnimmt, und darum, welche Bedeutung Unterrichtsbesprechungen für das Lernen und den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen haben. Das Video macht deutlich, dass eine individualisierte Unterstützung direkt im Praxisfeld unerlässlich ist und dass das Fachspezifische Unterrichtscoaching diese Form der Unterstützung im Fokus hat und Werkzeuge für die Umsetzung bieten kann.

Im *zweiten Video* wird der Coaching-Zyklus im Fachspezifischen Unterrichtscoaching näher beschrieben und anhand des konkreten Beispiels einer Junglehrerin veranschaulicht (für eine Beschreibung des Fallbeispiels vgl. Staub, 2006). Zudem wird auf die zentrale Rolle der Unterrichtsvorbesprechung eingegangen und ausführlich begründet, warum der gemeinsamen Gestaltungsarbeit ein größeres Gewicht beigemessen werden sollte.

Im dritten und vierten Video geht es sodann um die Werkzeuge des fachspezifischen Unterrichtscoachings. Das *dritte Video* beschäftigt sich mit der Frage „Was sind Inhalte und Fragen, die in Unterrichtsbesprechungen gewinnbringend thematisiert werden können?“. In dem Video werden die Kernperspektiven und Leitfragen vorgestellt und deren Einsatz wird anhand von Ausschnitten aus realen Unterrichtsbesprechungen verdeutlicht.

Im *vierten Video* werden die drei allgemeinen Typen von Gesprächsmoves dargestellt, die der Reflexion darüber und der Sensibilisierung dafür dienen, wie in einem Dialog Symmetrie und Reziprozität hergestellt werden können. Die Veranschaulichung erfolgt wiederum mit Ausschnitten aus realen Unterrichtsbesprechungen. Abschließend geht es um die Frage, wie eine adäquate Balance der Moves in einem Gespräch gefunden werden kann.

The image shows a video player interface. On the left, a woman with blonde hair, wearing a dark blazer and a necklace, is speaking. The video title is 'Der Coachingzyklus' and it is a COPRA-Video. On the right, there is a grey box titled 'Inhalte' containing a list of three items:

1. Was sind die Grundprinzipien des fachspezifischen Unterrichtcoachings?
2. Wie ist der Ablauf eines Coachingzyklus?
3. Was sind die Vorteile von Unterrichtsvorbesprechungen?

Below the video player, there is a section titled 'Zugehörige Materialien:' containing a list of three items with checkmarks:

- **Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen**
Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(2), 8-13 ✓
- **Handout Module 1 und 2** ✓
- **Wenn der Coach kommt ...**
Staub, F.C. (2006). Wenn der Coach kommt ... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. *Friedrich Jahresheft*, 138-140 ✓

Abbildung 2: Videoausschnitt „Der Coachingzyklus“ (Video 2) mit zugehörigen Materialien zur Vertiefung.

3.2.3 Videogestützte Reflexion des eigenen Handelns in Unterrichtsbesprechungen

Da der wesentliche Fokus der Fortbildung auf instrumentellen Fertigkeiten liegt, ist es unerlässlich, dass in der Präsenzveranstaltung Unterrichtsbesprechungen unter Anleitung durchgeführt werden können. Für Kommunikationstrainings gilt der Leitsatz „learning by doing is more effective than by instruction“ (Aspegren, 1999, S. 565). Der Einsatz von Rollenspielen soll daher eine primär induktive, erfahrungsbasierte Lernerfahrung auslösen. Den Teilnehmenden soll die Möglichkeit geboten

werden, sowohl das eigene Verhalten als auch das Verhalten eines Peers zu beobachten und zu analysieren.

Authentizität erreichen die Rollenspiele dadurch, dass die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, eine Unterrichtsskizze für eine Stunde mitzubringen, die sie ohnehin in ihrem Berufsalltag planen und durchführen möchten. Die Verknüpfung mit der Theorie (d. h. mit dem Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings) erfolgt durch die angeleitete Reflexion des Rollenspiels. Dazu wird das Rollenspiel mit einem Tablet aufgezeichnet und die beobachtende Person (die idealerweise mit dem Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings gut vertraut ist) notiert sich Stellen im Gespräch, die im Anschluss daran auf dem Tablet direkt gemeinsam gesichtet und theoriegeleitet reflektiert werden können (z. B. zum Einsatz von Gesprächsmoves oder Kernperspektiven). Auf diese Art und Weise soll systematisches Wissen durch die Kombination von Induktion und Deduktion aufgebaut werden (vgl. Gartmeier et al., 2015).

3.3 Ablauf der Fortbildung

Die Teilnehmenden werden instruiert, sich auf die Präsenzveranstaltung mithilfe der Input-Videos sowie der bereitgestellten Literatur auf der Online-Plattform vorzubereiten (dies entspricht einem Zeitaufwand von etwa zwei Stunden). Die wichtigsten Punkte werden bei der Präsenzveranstaltung noch einmal wiederholt und anhand neuer Video-Vignetten (Vignetten 3 und 4, vgl. Tabelle 1) besprochen, sodass auch unvorbereitete Teilnehmende mitarbeiten können. Auf die Nennung genauerer Details und Hintergründe wird jedoch verzichtet und gegebenenfalls auf die Sichtung der Videos (im Nachgang zur Vertiefung) verwiesen, sodass die Zeit in der Präsenzveranstaltung intensiver für die Erprobung des Coachings sowie für den Austausch in der Gruppe genutzt werden kann. Der Ablauf der halbtägigen Präsenzveranstaltung ist in Tabelle 2 veranschaulicht.

Tabelle 2: Ablauf der Präsenzveranstaltung

Zeit (Min.)	Inhalte/Aufgaben	Zielsetzung	Sozialform/Arbeitsmittel
10	Begrüßung, Ablauf und Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Vertrauen • Kenntnisse über individuelle Voraussetzungen im Praxisfeld • Transparenz über Vorgehensweise und Lernziele schaffen 	Gespräch <hr/> Power-Point
5	Arbeitsblatt „In welcher Art und Weise verlaufen Ihre Gespräche über Unterricht mit Praktikantinnen und Praktikanten“	Motivation, die übliche Unterstützungspraxis durch fachspezifisches Unterrichtscoaching zu erweitern und zu ergänzen	Einzelarbeit (kein Austausch in der Gruppe) <hr/> Arbeitsblatt
15	Auffrischung der Online-Lehre (Videos 1 und 2) <ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Rolle des Praktikums • Typische Muster in Unterrichtsbesprechungen • Problematische Verhaltensweisen in Unterrichtsbesprechungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren • Kenntnis über die Grundzüge und zentralen Elemente des fachspezifischen Unterrichtscoachings • Gesprächs- und lernförderliche Charakteristika in Dialogen erkennen (Positiv- und Negativbeispiel zur Gesprächsführung in einer Unterrichtsbesprechung) 	Input-Vortrag <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Power-Point • Fiktionale Video-Vignette 3
10	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Vorbesprechung reflektieren (Stärken und Herausforderungen) • Austausch mit Sitznachbarin oder Sitznachbar und danach kurze Gesamtdiskussion • Bildnis Bildhauer oder Bildhauerin: Der Lehrberuf als Gestaltungsfprofession 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Gestaltungsarbeit als zentrales Element zur Förderung von Handlungskompetenz • Auflockerung, Kennenlernen • Praxistransfer (Reflexion auch über mögliche Umsetzungsschwierigkeiten) 	Think-Pair-Share, geleitete Gruppendiskussion <hr/> Power-Point
10	Werkzeuge des fachspezifischen Unterrichtscoachings: Sichtung der Kernperspektiven „Was ist vertraut? Was fehlt?“	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Inhalte und Leitfragen kennenlernen, die in Unterrichtsbesprechungen thematisiert werden sollen • Abgleich mit der eigenen Unterstützungspraxis 	Einzelarbeit und Gruppendiskussion <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Power-Point • Arbeitsblatt Kernperspektiven • Kartenset
10	Werkzeuge des fachspezifischen Unterrichtscoachings: Gesprächsmoves vorstellen und danach Einsatz einer Video-Vignette (auf Ko-Konstruktion, Kernperspektiven und Gesprächsmoves achten)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung (Wie sollen die Gespräche geführt werden? Gesprächsmoves, Rollen in Unterrichtsbesprechungen) • Gesprächsmoves in Gesprächen erkennen können und über Wirkung reflektieren 	Input-Vortrag, fallbasiertes Lernen mit Video-Vignette <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Power-Point • Handout Gesprächsmoves • Video-Vignette 4

Zeit (Min.)	Inhalte/Aufgaben	Zielsetzung	Sozialform/Arbeitsmittel
120	Erprobung einer Vorbesprechung im Tandem (mit Beobachterin oder Beobachter) <ul style="list-style-type: none"> • Basierend auf der mitgebrachten Grobplanung eine Vorbesprechung durchführen • Videogestützte systematische Reflexion der Übung • Ca. 20–25 Min. Besprechung, 30–35 Min. Reflexion, danach Rollentausch 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, eine Unterrichtsvorbesprechung gemäß dem Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtacoachings durchzuführen und zu reflektieren • Erfahrung in der Rolle als Coachee sammeln zur Förderung des Einfühlungsvermögens und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme 	Gruppenarbeit/ Rollenspiel <ul style="list-style-type: none"> • Handout mit Auftrag und Reflexionsfragen • Handout Kernperspektiven • Handout Gesprächsmoves • iPad und Kopfhörer
25	Integration und Abschluss Arbeitsblatt zu eigenen Unterrichtsbearbeitungen (mit anderer Stifffarbe)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation, die übliche Unterstützungspraxis durch Fachspezifisches Unterrichtacoaching zu erweitern und zu ergänzen • Unsicherheiten abbauen 	Gespräch <ul style="list-style-type: none"> • Power-Point • Arbeitsblatt

Im Anschluss an die Präsenzveranstaltungen wird die Betreuung eines Praktikums empfohlen, sodass die neuen Erkenntnisse zeitnah in die berufliche Praxis transferiert werden können. Sollte dies organisatorisch nicht möglich sein, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr Wissen über die Online-Plattform aufzufrischen (insbesondere durch die Sichtung der Video-Vignetten 1 und 2).

4 Evaluation

Die Blended-Learning-Umgebung wird gegenwärtig an vier Standorten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen des Forschungsprojekts COPRA („Coaching im Praktikum“, vgl. www.copra-online.net) eingesetzt. In diesem Projekt wird die lern- und leistungsförderliche Wirkung unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich zur Alltagspraxis in insgesamt etwa 300 Praktikumsdyaden untersucht. In Bezug auf die Blended-Learning-Umgebung zum Fachspezifischen Unterrichtacoaching liegen zum aktuellen Zeitpunkt erst die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle von zwei Standorten in Bezug auf die subjektiven Einschätzungen von 28 Teilnehmenden vor (53.6% weiblich; $M_{Alter} = 35$ Jahre). Der vorliegende Beitrag kann entsprechend als Werkstattbericht betrachtet werden. Geplant sind systematische Wirksamkeitsuntersuchungen auf unterschiedlichen Ebenen der Anwendung und Übertragung der Fortbildungsinhalte (z. B. Kompetenzzuwächse der Studierenden im Praktikum, Veränderung des Unterrichtsverhaltens und Lernerfolge der unterrichteten Schülerinnen und Schüler).

Für die Evaluation der dargestellten Lernumgebung wurden einzelne (zum Teil leicht modifizierte) Fragen des Instruments „Inventar zur Evaluation von Blended

Learning“ (IEBL) von Peter, Lechner, Mayer und Krampen (2014) eingesetzt, die die Teilnehmenden im Rahmen einer Online-Befragung nach der Fortbildung und nach einer mindestens dreiwöchigen Praktikumsbetreuung anhand einer fünfstufigen Bewertungsskala von 1 („stimmt gar nicht“) bis 5 („stimmt genau“) einschätzten.

Die Fragen bezogen sich auf die *Akzeptanz der Online-Umgebung* (4 Items, z. B. „Die Lerninhalte zur Vorbereitung auf die Präsenzveranstaltung über ein Online-Portal bereitzustellen, erachte ich als sinnvoll“; $\alpha = .83$), auf die *Usability* (3 Items zur Gestaltung und Bedienung, z. B. „Das Online-Portal hat eine einfache Bedienung“; $\alpha = .94$), auf die *Akzeptanz der Präsenzveranstaltung* (4 Items, z. B. „Durch meine Teilnahme an der Präsenzveranstaltung erreichte ich ein tiefer greifendes Verständnis des Coaching-Ansatzes; $\alpha = .71$) sowie auf das *Zusammenspiel der beiden Elemente* (5 Items, z. B. „Sowohl das Online-Portal als auch die Präsenzveranstaltung waren für das Gelernte wichtig“; $\alpha = .86$).

Es zeigten sich generell hohe Zustimmungswerte unter den 28 Teilnehmenden, die alle statistisch signifikant über dem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3$ lagen. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3. Vergleichsweise niedrige Zustimmungswerte wurden im Bereich des Zusammenspiels zwischen der Online-Umgebung und der Präsenzveranstaltung erzielt ($M = 3.90$, $SD = .78$), insbesondere im Bereich der Abstimmung und der gegenseitigen Ergänzung der beiden Elemente.

Tabelle 3: Ergebnisse der Evaluation

Itemformulierung	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> (Skala)	<i>SD</i> (Skala)	Abweichung vom theoretischen Mittelwert
Durch das Online-Weiterbildungsportal wurde ich gut auf die Präsenzveranstaltung vorbereitet.	4.36	.83	4.36	.67	$t(27) = 10.82$, $p = .00$, $d = 2$
Die Lerninhalte zur Vorbereitung auf die Präsenzveranstaltung über ein Online-Weiterbildungsportal bereitzustellen, erachte ich als sinnvoll.	4.36	.78			
Im Online-Weiterbildungsportal wurden die Lerninhalte verständlich vermittelt.	4.50	.79			
Das Online-Weiterbildungsportal bot mir die Möglichkeit, die Lerninhalte der Präsenzveranstaltung auch im Nachhinein selbstständig zu vertiefen.	4.25	.89			
Das Online-Weiterbildungsportal hat eine einfache Bedienung.	4.36	.87	4.35	.86	$t(27) = 8.23$, $p = .00$, $d = 1.57$
Auf dem Online-Weiterbildungsportal habe ich mich bereits bei der ersten Nutzung schnell zurechtgefunden.	4.36	.99			
Das Online-Weiterbildungsportal ist übersichtlich gestaltet.	4.32	.86			

Itemformulierung	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> (Skala)	<i>SD</i> (Skala)	Abweichung vom theoretischen Mittelwert
Durch meine Teilnahme an der Präsenzveranstaltung erreichte ich ein tiefer greifendes Verständnis des Coaching-Ansatzes.	4.04	.90	4.11	.61	$t(27) = 9.53,$ $p = .00, d = 1.82$
Durch meine Teilnahme an der Präsenzveranstaltung wurde mein Verständnis des Coaching-Ansatzes gefestigt.	4.33	.73			
Durch meine Teilnahme an der Präsenzveranstaltung konnte ich Unklarheiten in Bezug auf die Lerninhalte der Online-Vorbereitung beseitigen.	4.04	.81			
In der Präsenzveranstaltung konnten wir offene Fragen der Online-Vorbereitung ausreichend diskutieren.	4.04	.85			
Die Inhalte des Online-Weiterbildungsportals und der Präsenzveranstaltung waren gut aufeinander abgestimmt.	3.74	.94	3.90	.78	$t(27) = 5.98,$ $p = .00, d = 1.15$
Sowohl das Online-Weiterbildungsportal als auch die Präsenzveranstaltung waren für das Gelernte wichtig.	3.78	.75			
Die Kombination von Online-Weiterbildungsportal und Präsenzveranstaltung hat mir das Lernen erleichtert.	4.04	.94			
Das Online-Weiterbildungsportal und die Präsenzveranstaltung ergänzen sich gegenseitig.	3.67	1.24			
Ich habe die zeitliche Flexibilität durch die Kombination Online-Weiterbildungsportal/Präsenzveranstaltung geschätzt.	4.26	.94			

Anmerkung: Daten von $N = 28$ Praktikumslehrpersonen. Es wurde die Abweichung vom theoretischen Skalenmittelwert ($M = 3$) mit dem Ein-Stichproben-t-Test berechnet. Die Signifikanztestung erfolgte einseitig bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$.

5 Diskussion

Die bisher durchgeführten Fortbildungen in dieser Blended-Learning-Umgebung sowie die ersten Evaluationen auf der Basis subjektiver Einschätzungen zeigen, dass das Konzept auf hohe Akzeptanz stößt. Die Teilnehmenden berichten, dass sie das Konzept als hilfreich und nützlich einschätzen, und begrüßen die zeitliche Flexibilität der Online-Plattform. Die hohe Akzeptanz der Lernumgebung ist nicht nur inhaltlich zu erklären, sondern auch durch die sehr positiv eingeschätzte Usability. Um einen einheitlichen Zugriff an den verschiedenen Standorten zu gewährleisten und keine unnötigen Funktionen und Elemente im Interface zu haben, wurde eine eigene Homepage erstellt, die auf die spezifischen Anforderungen der Fortbildung zugeschnitten

wurde. Dieses Vorgehen scheint sich im Vergleich zur Nutzung der Standardfunktionen bekannter Lernmanagementsysteme (z. B. Ilias, Moodle, OLAT) zu bewähren, da eine hohe Übersichtlichkeit und eine intuitive Bedienbarkeit erzielt werden konnten.

Kritischer beurteilt wurde das Zusammenspiel von Online- und Präsenzveranstaltung. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Bezugnahme auf die Online-Inhalte in der Präsenzveranstaltung gering gehalten wurde, um Teilnehmende, die sich nicht ausreichend vorbereitet hatten, nicht aus den Diskussionen auszuschließen. Mit dieser Problematik sind auch andere Fortbildungsformate konfrontiert, die Vorbereitungsaufträge umfassen. Es scheint jedoch ein Bedürfnis zu bestehen, die Elemente stärker miteinander zu verbinden. Möglich wäre beispielsweise, dass die Teilnehmenden in der Online-Lernumgebung nach der Sichtung der Materialien wichtige Fragen notieren, die in der Präsenzveranstaltung aufgegriffen werden können. Einschränkend muss zudem angemerkt werden, dass die Video-Vignetten bisher ausschließlich Unterrichtsbesprechungen im Fach „Deutsch“ zeigen. Für den Einsatz in anderen Fächern werden fachspezifische Adaptionen vorgeschlagen.

Die Weiterbildung von Mentors- und Praktikumslehrpersonen auf der Grundlage von wissenschaftlich basierten Ansätzen wie dem Fachspezifischen Unterrichtscoaching dient der Professionalisierung innerhalb der berufspraktischen Ausbildung. Die Gestaltung von hierzu geeigneten Fortbildungsformaten, welche sowohl wirksam als auch – trotz der nur beschränkt verfügbaren zeitlichen Ressourcen – umsetzbar sind, stellt eine zentrale Herausforderung dar. In diesem Beitrag wurde eine Blended-Learning-Umgebung vorgestellt, welche die Möglichkeiten der neuen Medien nutzt und gleichzeitig empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien zu berücksichtigen versucht. Große Teile der Fortbildung können nun orts- und zeitunabhängig von den Teilnehmenden erlebt und bearbeitet werden. In der halbtägigen Präsenzveranstaltung besteht die Möglichkeit, Fragen und Unklarheiten zu besprechen, mögliche Hürden in der Umsetzung zu diskutieren (zur Förderung des Lerntransfers) und die instrumentellen Fertigkeiten des Coachings einzuüben. Dabei eröffnen insbesondere die unterschiedlichen Nutzungsarten der Videografie innovative Möglichkeiten, um komplexe und flüchtige Handlungen wie Unterrichtsgespräche praxisbezogen und theoretisch fundiert zu reflektieren und entsprechende Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln. Die Online-Lernumgebung bietet die Möglichkeit der Vorbereitung und Auffrischung zentraler Inhalte, die ansonsten hauptsächlich in Input-Vorträgen in die Fortbildung eingeflossen wären. Zur besseren Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen in der schulpraktischen Professionalisierung kann auf der Basis der im COPRA-Projekt gesammelten Erfahrungen der Einsatz von Blended-Learning-Umgebungen, die die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Elemente bewusst nutzen, empfohlen werden.

Literatur

- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine: A review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21 (6), 563–570.
- Barzel, B. & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (2), 259–284.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1 (1), 73–105.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 320–331.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Press.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2017). *Asymmetries in thematic and interactional control in productive mentoring dialogues*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Antonio, Texas.
- Gartmeier, M. (2014). Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 235–246.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G. E., Wiesbeck, A. & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43 (4), 443–462.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 545–561.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 511–541). Münster: Waxman.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Slater, S. C. & Boston, M. D. (2008). Toward measuring instructional interactions „at-scale“. *Educational Assessment*, 13 (4), 267–300.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' be redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17–26.
- Peter, J., Lechner, N., Mayer, A.-K. & Krampen, G. (2014). Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion & Erprobung in einem Training

- professioneller Informationskompetenz. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation* (S. 275–282). Aachen: Shaker.
- Rauen, C. (1999). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 8–18.
- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Staub, F. C. (2004). Transforming educational theory into usable knowledge: A case of co-constructing tools for lesson design and reflection. In B. Ralle & I. Eilks (Eds.), *Quality of practice-oriented research in science education* (pp. 41–51). Aachen: Shaker.
- Staub, F. C. (2006). Wenn der Coach kommt – Diagnose und Unterrichtskompetenz fördern durch neue Unterrichtsformen. *Friedrich Jahresheft XXIX: Diagnostizieren und Fördern*, 138–140.
- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Weinheim: Beltz.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Staub, F. C., West, L. & Bickel, D. (2003). What is Content-Focused Coaching? In L. West & F. C. Staub (Eds.), *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons* (pp. 1–17). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1051–1060.