Universität Zürich[UZH]

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen

Wirksames Lernen im Praktikum: Fachspezifisches Unterrichtscoaching

Prof. em. Dr. Fritz C. Staub
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Weiterbildungstag Abschlusspraktikum 2025
Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, 13. März 2025

Übersicht

- Zur Wirksamkeit von Praktika
- Lehren lernen in Unterrichtsbesprechungen
- Fachspezifisches Unterrichtscoaching
  (Content-Focused Coaching):
  Ein Setting zur kooperativen Unterrichtsgestaltung
  - ➢ **Vorbesprechungen**
  - ➢ **Gemeinsam verantworteter Unterricht**
  - ➢ **Dialogische Gesprächsführung**
- Ergebnisse aus Interventionsstudien

Zur Wirksamkeit von Praktika in der Grundausbildung

- Aus Sicht von Studierenden gelten Praktika als besonders wertvolle Lerngelegenheiten (z.B. Hascher, 2006; Staub, Gogg & Kreis, 2004).
- Praktika und deren Begleitung sind jedoch sehr heterogen (z.B. Gröschner et al., 2015).
- Die Befundlage zur Wirksamkeit von Praktika (insbesondere auf der Grundlage von objektivierenden Messungen) ist heterogen und nicht eindeutig (vgl. z.B. Gröschner & Hascher, 2019; Hascher, 2012).

Zur (traditionellen) Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen in Praktika

- Unterrichtsbesprechungen waren/sind oft primär Unterrichtsnachbesprechungen
- Typisches Muster (z.B. Schüpbach, 2007):
  1) Student/-in äussert sich zu Unterricht
  2) Praxislehrperson geht evaluativ auf positive und kritische Aspekte ein
  3) Praxislehrperson erteilt Ratschläge und Tipps
- Im Zentrum stehen mehrheitlich methodische Fragen, wenig Theoriebezüge (z.B. Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007)
- Häufig ausgeprägt asymmetrische Kommunikation mit hoher Direktivität (z.B. Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Futter, 2017)
- Die Qualität von Unterrichtsbesprechungen ist für die Wirksamkeit von Praktika bedeutsam. Mit Fachspezifischem Unterrichtscoaching kann die Wirksamkeit gesteigert werden (z.B. Becker, Waldis & Staub, 2019; Futter, 2017; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011)

Der Lehrberuf ist eine Gestaltungsprofession (Simon, 1991; Staub, 2001)

- Gestaltungsprobleme sind komplex (Aebli, 1981)
  - Ziel ist nur schematisch gegeben
  - Mittel oder Teilhandlungen zur Zielerreichung sind aus einer Vielzahl auszuwählen
- Es stellen sich situationsspezifisch immer wieder neue Aufgaben und Probleme, deren Lösung − unter Handlungsdruck − mit Ungewissheiten und Konflikten behaftet bleiben (z.B. Costache, Becker, Staub & Meinard, 2019.

Entwicklung von Unterrichtskompetenz durch Unterrichtscoaching

Gestaltungsprofessionen erfordern in der Praxis unterstütztes Lernen. ***Unterrichtscoaching*** ermöglicht eine individualisierte und situationsspezifische Unterstützung von Gestaltungsarbeit (Schön, 1987; Staub, 2001, 2015).

Als besonders lernförderlich erweisen sich Unterstützungsformen, in welchen die Unterrichtsgestaltung ***vorgezeigt*** *und* ***begründet/ausgehandelt*** wird (kognitive Modellierung) (Mok & Staub, 2021).

Coaching in der Lehrpersonenweiterbildung

- Fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Content-Focused Coaching) (Staub, 2001; West & Staub, 2003)
- Kollegiales Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2009; Kreis & Staub, 2017)

Modelle zur Unterstützung des Lehren Lernens im Kontext von Praktika

- Reflexives Praktikum (Herzog, 1995; Herzog & von Felten, 2001)
- 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2001, 2005)
- Fachspezifisches Unterrichtcoaching (Staub, 2015)

Fachspezifisches Unterrichtscoaching

Ein Handlungsmodell zur Ermöglichung von Lerngelegenheiten für Unterrichtsplanung, adaptiver Unterrichtsdurchführung und Unterrichtreflexion auf der Grundlage gemeinsam verantworteter Gestaltungsarbeit für:

- **Praktikumslehrpersonen**
- **Mentoren/Mentorinnen**
- **Fachdidaktiker/-innen**
- **Peers**

Leitende Prinzipien für Fachspezifisches Unterrichtscoaching

- ***Im Zentrum steht das Lernen der Schüler/-innen***
- ***Die Kommunikation über Lehr-Lernprozesse erfolgt in hohem Masse inhaltsbezogen***
- ***Dialogische (kokonstruktive) Gesprächsführung***
- ***Unterrichtsvorbesprechungen bieten besonders produktive Lerngelegenheiten***
- ***Coachs übernehmen Mitverantwortung für die Lektionsgestaltung und das Lernen der Schüler/-innen durch kokonstruktive Unterrichtsplanung und Varianten gemeinsamen Unterrichtens***
- ***Auch Coachs verstehen sich als Lernende***
- ***Coachs orientieren sich an theoriebezogenen „Werkzeugen“ und gehen zugleich flexibel auf die aktuelle Unterrichtssituation und die Lehrperson ein***

(Staub, 2001; West & Staub, 2003; Staub 2004)

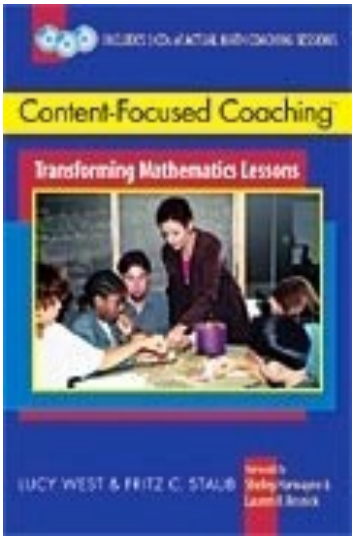
„*Werkzeuge*“ und Wissen für fachspezifisches Unterrichtscoaching

- ***Setting mit den drei Phasen des Coaching-Zyklus: Vorbesprechung, (gemeinsamer) Unterricht und Nachbesprechung***
- ***Kernperspektiven zur Planung und Reflexion von Unterricht mit spezifischen Leitfragen***
- ***Wissen um Gesprächshandlungen (Moves) zur Förderung von Dialog und Kokonstruktion***
- Fachdidaktisches Wissen
- Allgemeindidaktisches Wissen
- Pädagogisch-psychologisches Wissen (z.B. um Dimensionen von Unterrichtsqualität oder Lehr-Lernprinzipien)

Die drei Phasen im Coaching-Zyklus des Fachspezifischen Unterrichtscoachings

- **Vorbesprechung:**
  - gemeinsames Planen und Durchdenken der zu unterrichtenden Lektion(en)
- **Lektion:**
  - Beobachtung
  - Unterricht vormachen
  - gemeinsamer Unterricht
- **Nachbesprechung:**
  - Reflexion
  - Analyse von Arbeiten der Schüler/-innen

Beispiel aus West & Staub (2003)

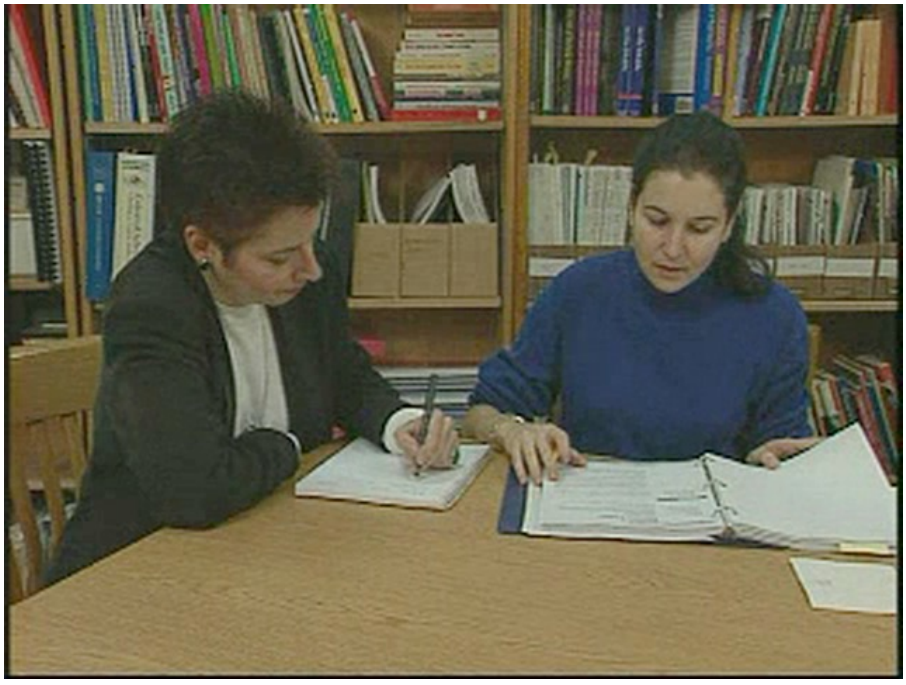


Coach: Lucy West
Lehrerin: Kathy Sillman
Schule: New York, PS 234
Stufe: Kindergarten / Klasse
Fach: Mathematik
Inhalt: Zerlegung der Zahl 11

11 Früchte in zwei Teilmengen aufteilen: How Many of Each

- mehrere Lösungen finden
- mittels Zeichnungen, Zahlen oder Worten die Lösungen festhalten

Episoden aus einer Lektionsvorbesprechung



Mitarbeit des Coachs während des Unterrichts

- Transparente und klare Vorabsprache mit Lehrperson
- Rollen flexibel variieren
- Mit dem Einverständnis der Lehrperson kann sich der/die Coach in natürlicher Weise am Klassengespräch beteiligen.
- Jede Art von Blossstellung ist zu vermeiden.

Die zentrale Rolle der Vorbesprechung für gemeinsames Planen und Unterrichten lernen

- Für erfolgreichen Unterricht ist die Planung zentral.
- Komplexe Tätigkeiten wie das Planen von Unterricht lernen wir am besten durch (unterstütztes) Tun.
- Differenzierte Rückmeldungen nach dem Unterricht setzen voraus, dass die Absichten der Lehrperson und das Unterrichtsdesign bekannt sind.
- Rückmeldungen sollen nicht nur den Unterricht beurteilen, sondern v.a. die Qualität des Unterrichts verbessern.
- Beteiligung an Vorbesprechungen zur Planung des Unterrichts führt zu einer Mitverantwortung der Coachs für die Unterrichtsqualität. Es geht um das gemeinsame Projekt, die Schülerinnen und Schüler möglichst optimal in ihrem Lernen zu fördern.
  Dies entlastet die Coachees und fördert eine vertiefte Reflexion in der Nachbesprechung.

Das Fachspezifische Unterrichtscoaching bringt einen Kulturwandel bezüglich

- Funktion und Gewicht der Vorbesprechung
- Mitverantwortung des Coachs für die Lektionsgestaltung und das Lernen der Schüler/-innen
- (Aktive!) Rolle des Coachs während des Unterrichts

➢ **Von der Dominanz der Reflexion zur gemeinsam verantworteten Gestaltungsarbeit!**

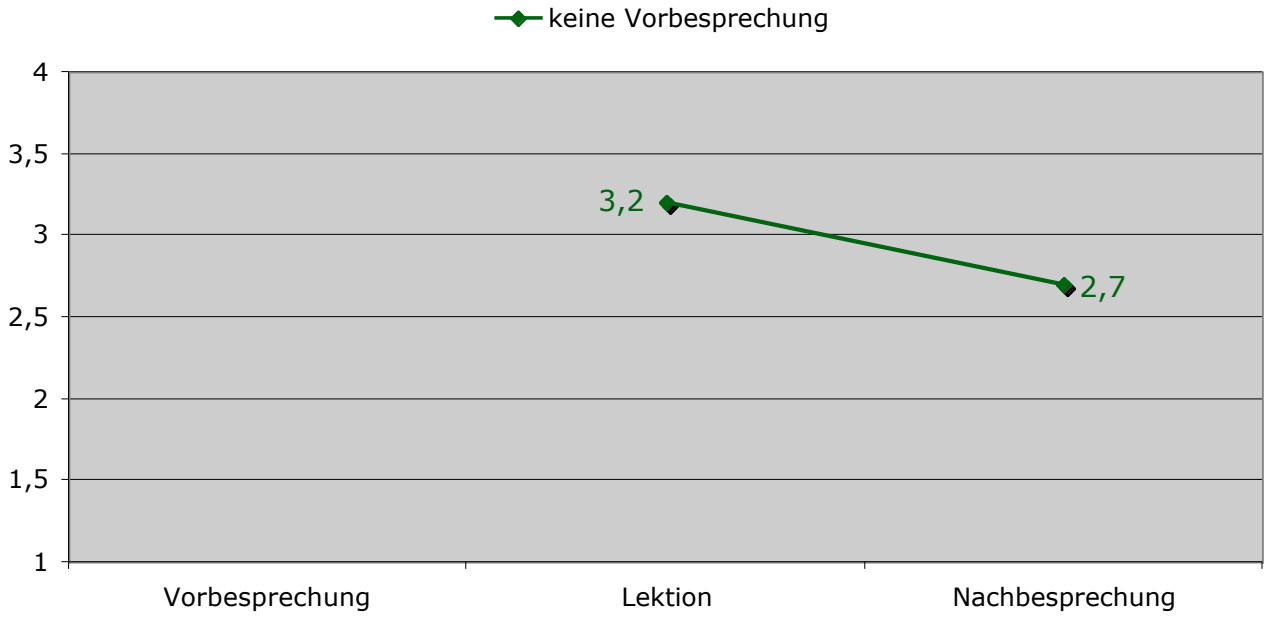
Quasi-experimentelle Studie zur Unterrichtsvor-besprechung in der Grundausbildung

- In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, Institut Unterstrass
- Katrin Futter (Lizenziatsarbeit)
- Studentinnen und Studenten (n=27) im Praktikum des ersten Studienjahres
- Praktikumslehrpersonen (n=10) wurden auf der Grundlage des CFC in die Vorbesprechung eingeführt.
- Aufgrund eines experimentellen Versuchsplans hielten alle Studierenden Übungslektionen mit und ohne Vorbesprechung.

(Futter & Staub, 2008)

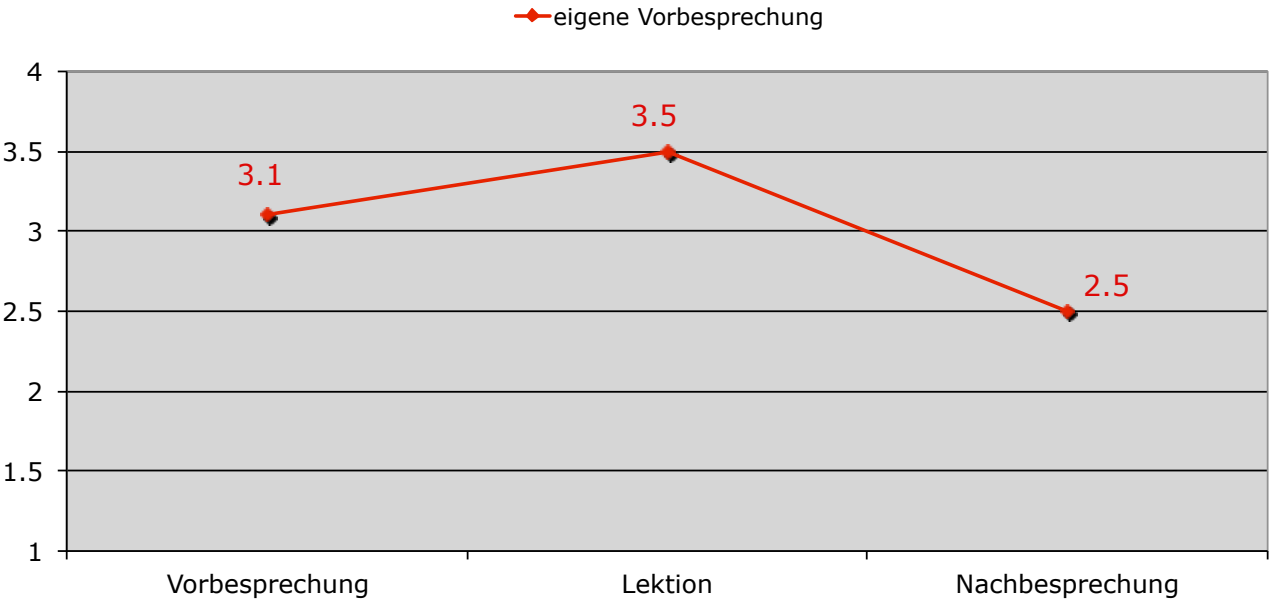
Eingeschätzter Nutzen

(1= nicht hilfreich; 2= etwas hilfreich; 3= hilfreich; 4= sehr hilfreich)



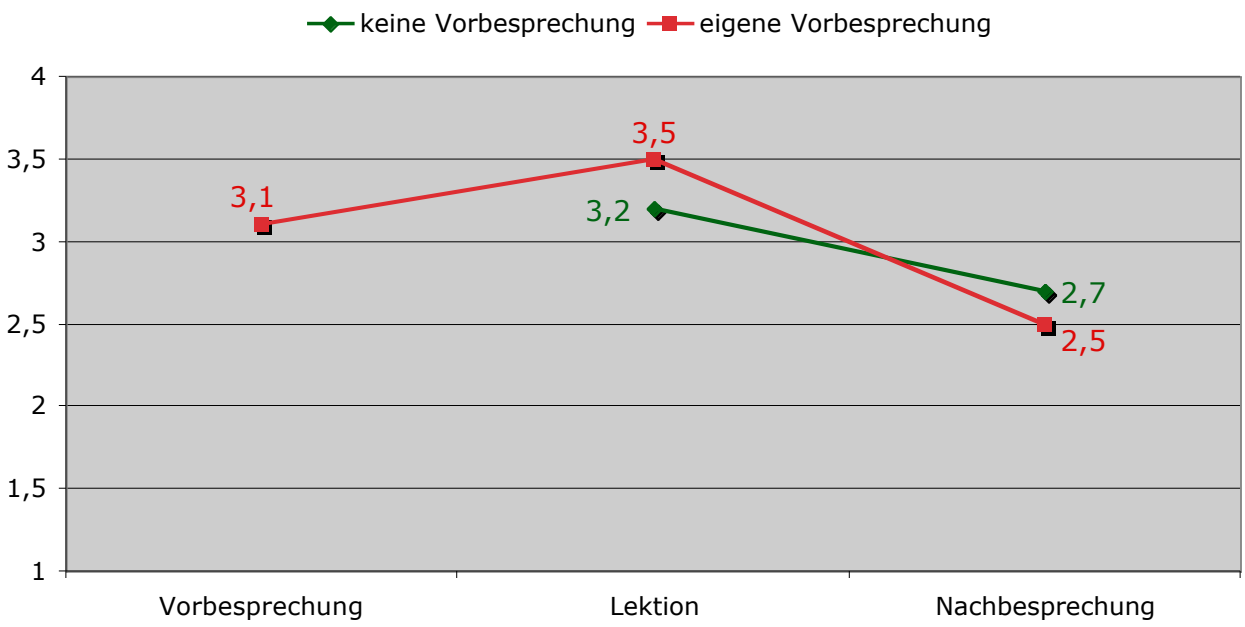
Eingeschätzter Nutzen

(1= nicht hifreich; 2= etwas hilfreich; 3= hilfreich; 4= sehr hilfreich)



Eingeschätzter Nutzen

(1= nicht hilfreich; 2= etwas hilfreich; 3= hilfreich; 4= sehr hilfreich)



Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen im fachspezifischen Unterrichtscoaching

Die zwei Globalziele:

- das Lernen der Schüler/-innen optimal fördern
- die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen unterstützen

WAS besprechen?

- Themenorientierung an Kernperspektiven und Leitfragen

WIE werden die Themen besprochen?

- auf der Basis gemeinsamer Verantwortung für den Unterricht
- Dialogisch / kokonstruktiv
- wichtige Arten von Gesprächshandlungen (coaching moves)
  - Einladende Gesprächshandlungen
  - Hilfestellung zur begründeten Unterrichtsgestaltung
  - Verständnissicherung und Handlungskoordination

Mit kokonstruktiven Dialogen und der Nutzung von theoriebasierten Kernperspektiven wird ein traditioneller Lehrmeisteransatz überwunden.

Kernperspektiven für Planung und Reflexion der Lektionsgestaltung

- Klärung der Fachinhalte sowie Lern- und Kompetenzziele
- Einordnung der Lektion in die Unterrichtseinheit und den Lehrplan
- Diagnose und Antizipation von Vorwissen und Schwierigkeiten der Schüler/-innen
- Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse

Klärung der Fachinhalte, Lern- und Kompetenzziele der Lektion

- Was ist das beabsichtigte Lernen? Was sind die Lern- und Kompetenzziele der Lektion?
- ...

Einordnung der Lektion(en) in Unterrichtseinheit und Lehrplan

- Welches Ziel hat in dieser Lektion Priorität?
- Ist die Lektionsgestaltung auf das wichtigste Ziel der Lektion ausgerichtet?
- ...

Diagnose von Vorwissen und Antizipation von Schwierigkeiten der Schüler/innen

- Welche Schwierigkeiten, Unklarheiten oder falschen Begriffe kommen bei den Schülern/Schülerinnen vor?
- ...

Gestaltung des Unterrichtsarrangements zur Unterstützung des intendierten Lernens

- Wie lauten die Aufgabenstellungen und die Auftragsformulierungen?
- ...
- Wie werden Möglichkeiten geschaffen, dass Schüler/-innen ihr Denken und Verstehen mitteilen können?
- Woran ist das Lernen der Schüler/-innen erkennbar?
- ...

Zur Verwendung der Kernperspektiven und Kernaspekte

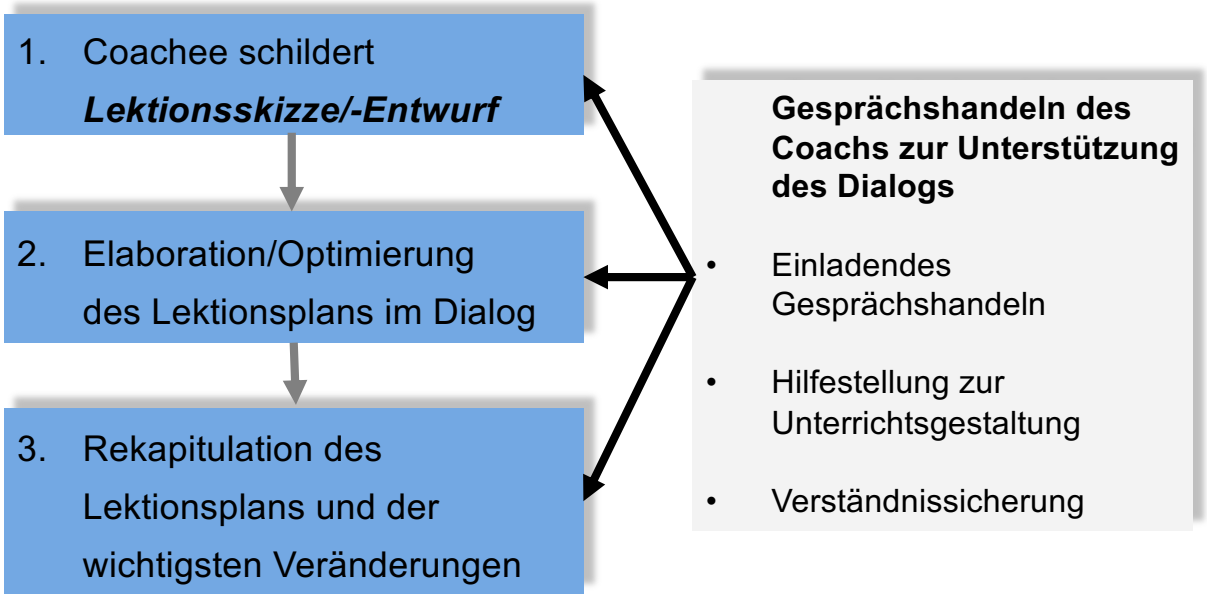
Die „Liste“ der Kernaspekte wird in *flexibler* Weise als *Orientierungsrahmen* genutzt, um die Lektionsgestaltung aus Kernperspektiven zu durchdenken und zu begründen.

Sie ist *keine Checkliste*, die wörtlich und vollständig zu bearbeiten ist.

Gesprächshandlungen (Moves) für Dialoge und Kokonstruktion in Unterrichtsbesprechungen

- ***Einladende Gesprächshandlungen***: Mittels Fragen, Aussagen und aktivem Zuhören werden Lehrpersonen dazu eingeladen und aufgefordert, eigene Beobachtungen, Pläne, Überlegungen und Argumente einzubringen.
- ***Gesprächshandlungen mit Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung***: Gesprächsbeiträge, welche die Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung und deren Begründung aktiv unterstützen.
- ***Verständnissicherung und Handlungskoordination***: Wiedergaben in eigenen Worten, Zusammenfassungen, explizite Abmachungen bezüglich Vorgehen in Besprechungen und im Unterricht.

Verlauf der Vorbesprechung



Verlauf der Vorbesprechung

Mögliche Gesprächseröffnung:
Was ist der Plan für die Lektion (die Unterrichtssequenz) und an welcher Stelle sollten wir noch gemeinsam arbeiten?

...

Was sind die Lernziele?
...

Woran wird erkennbar, ob die Lernziele erreicht werden?

...

Möglicher Gesprächsabschluss zur Reflexion der Planung:
Ist die Gestaltung der Lektion (der Unterrichtssequenz) auf die wichtigsten Lernziele ausgerichtet?

Verwendung von sprachlichen Formulierungen welche die Modalität der Möglichkeit ausdrücken

Kokonstruktive Dialoge sind wahrscheinlicher, wenn Coachs Formulierungen verwenden, die Offenheit und Neugierde deutlich machen (vgl. Futter, 2017).

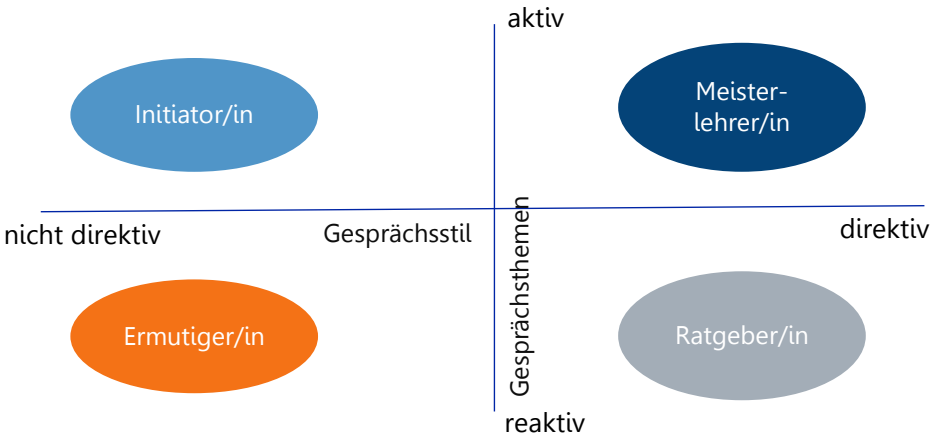
Beispiele:

- Ich frage mich, was es bringen würde, wenn wir....
- Es gäbe zwei Möglichkeiten ...

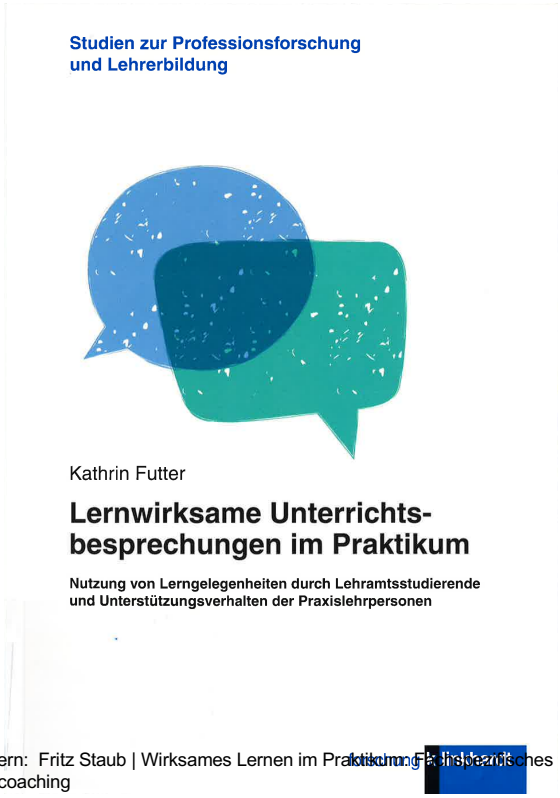
Förderlich für professionelle Kollegialität

- Mitverantwortung des Coachs für das Lernen der Schüler/innen verhindert oberflächliche Fokussierung auf rein methodische Aspekte der Lektion.
- Auch der Coach versteht sich als Lernende/r: Jede Lektion ist immer auch ein kreativer Akt.

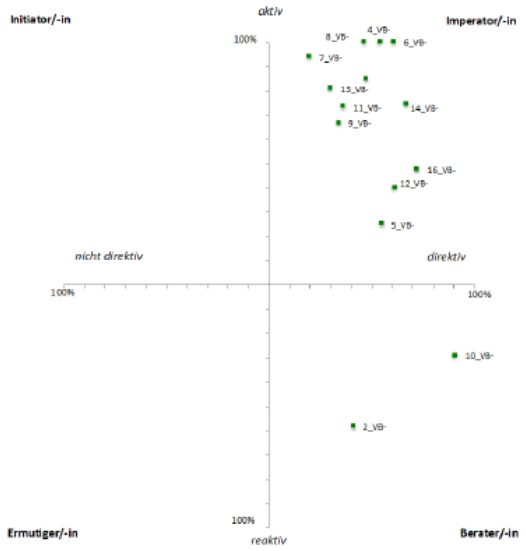
Mögliche Rollen in Unterrichtsbesprechungen
(vgl. MERID-Modell: Hennissen et al., 2008, S. 177)

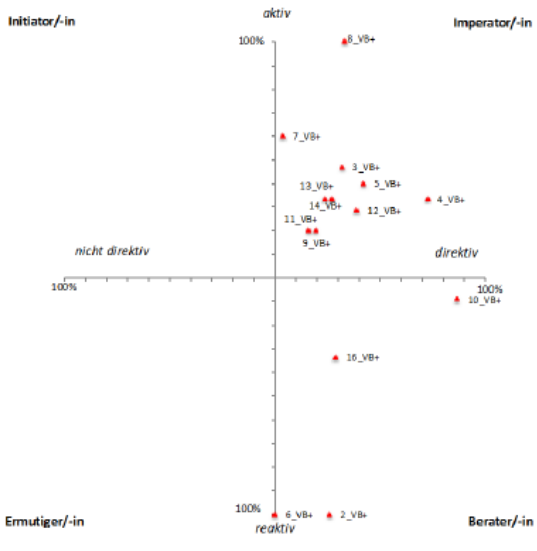


Asymmetrien in produktiven Coaching-/Mentoring-Dialogen?



Rollen von 21 Sek I Praktikumslehrpersonen in Unterrichtsvorbesprechungen in Sequenzen *ohne* vs. *mit* Belegen für Lernen der Studierenden (Futter, 2017, S. 216)





OHNE Belege für Lernen MIT Belegen für Lernen

Interventionsstudien zur Wirkung von Fachspezifischem Unterrichtscoaching auf Studierende und den Unterricht

- Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 126-139.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 61-83.
- Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education, 83*, 12-26.

Ergebnisse dieser und weiterer Studien zeigen, dass insbesondere die Gestaltung und die Qualität der Unterrichtsbesprechungen für die Wirksamkeit der Praktika bedeutsam sind.

Forschungsbeispiel: Kurzweiterbildung zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching in Lehrpraktika

- Praxislehrpersonen für Unterrichtspraktika in Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe I
- Weiterbildung im Umfang eines Nachmittags:
  Einführung in die dialogische Gesprächsführung und zentrale Elemente wie Vorbesprechungen zur gemeinsamen Planung und die Nutzung von Kernperspektiven zur Planung und Reflexion von Unterricht.
- *Forschungsperspektiven:*
  - Lernbegleitung durch Praxislehrpersonen
  - Unterrichtsqualität der Studierenden aus Sicht der Schüler/-innen
  - Selbstberichteter Kompetenzzuwachs der Studierenden

(Becker, Waldis & Staub, 2019)

Teaching and Teacher Education 83 (2019) 12–26

Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate

Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment

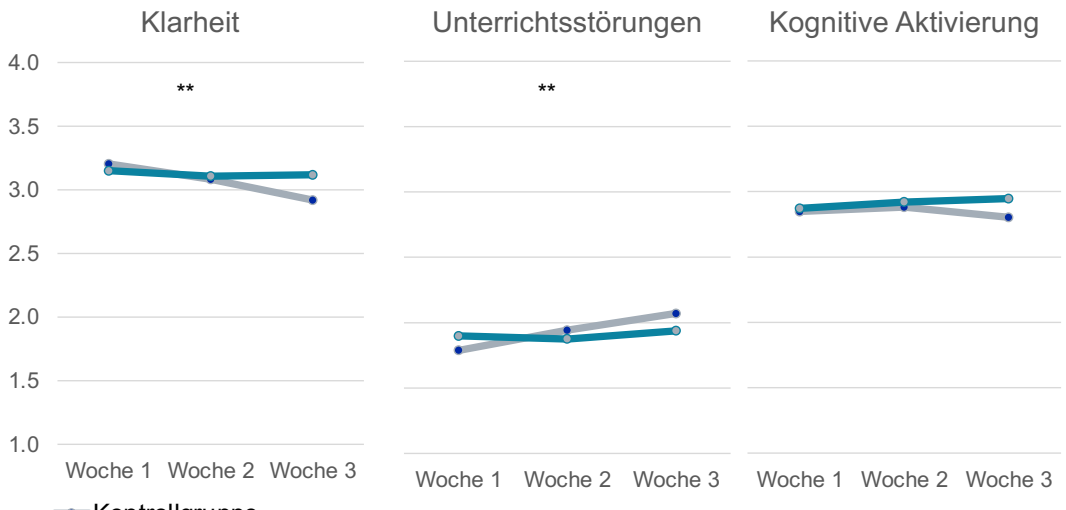
Eva S. Becker [a, *], Monika Waldis [b], Fritz C. Staub [a]

[a] University of Zurich, Switzerland
[b] FHNW University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, Switzerland

HIGHLIGHTS

- Instructional coaching is an essential facet for supporting student teachers in the teaching practicum.
- CFC-elements can be introduced in brief training sessions and influence cooperating teachers' practice.
- Pre-lesson conferences were conducted more often and with longer durations.
- Collaborative assistance and constructive feedback and reflection in lesson conferenceswere enhanced.
- Student teachers' instructional quality (as reported by pupils) developed more positively.

Hat die Kurzintervention einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität der Lehrerstudierenden aus Sicht der Schüler/-innen?



(Becker, Waldis & Staub, 2019)

Ergebnisse Mixed ANOVA
* p < .05
** p<.01
Datenbasis: 174 Lektionen, 59 Klassen

Meta-Analyse zur Wirkung von unterschiedlichen Unterstützungsansätzen im Praktikum auf die Unterrichtskompetenz

Teaching and Teacher Education 107 (2021) 103484

Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate

Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies

Sog Yee Mok*, Fritz C. Staub

University of Zurich, Switzerland

→ Als besonders lernförderlich erweisen sich Unterstützungsformen, in welchen die Unterrichtsgestaltung modelliert *und* begründet wird (kognitive Modellierung)

Entwicklung von Unterrichtskompetenzen im Praktikum

Die Kompetenzziele für angehende Lehrpersonen sind sowohl zwischen wie auch innerhalb von Ländern unterschiedlich konzeptualisiert (z.B. Arnold et al., 2014).

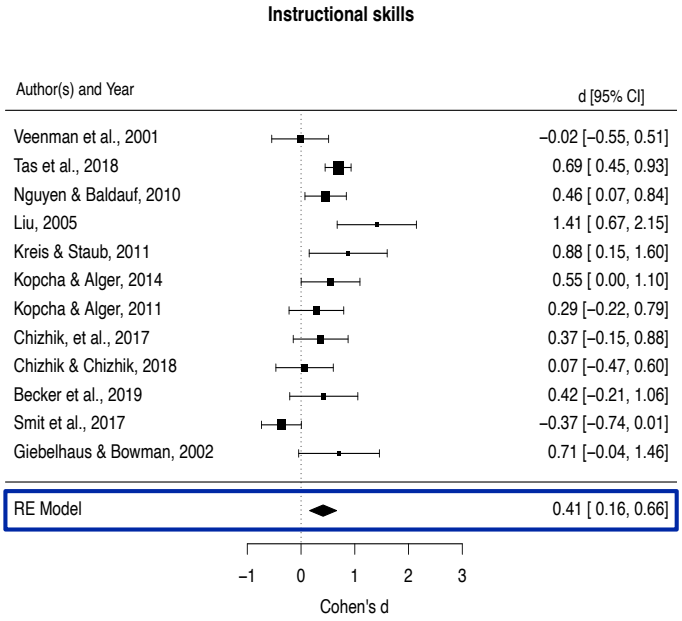
Folgende zwei Kompetenzbereiche sind jedoch meist Teil der Ausbildung und werden oft auch beurteilt:

Unterrichtsplanung und **instruktionale Klarheit**
(Danielson, 2013; König et al., 2017; Pecheone & Chung, 2006)

Effektstärken der Interventionen auf die Unterrichtskompetenz der Studierenden

Finale Stichprobe N = 12 (quasi)experimentelle Studien mit Kontrollgruppen

Signifikanter und kleiner Gesamteffekt (**d = 0.41**)

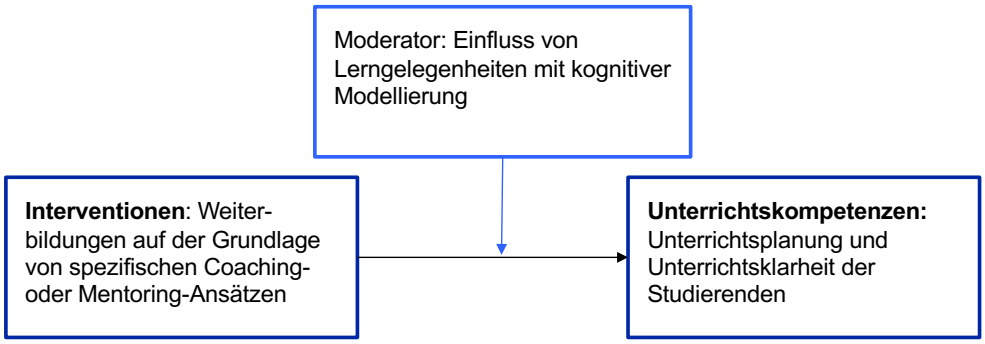


Moderatoren

Merkmalsunterschiede der Ansätze: z.B., bezüglich Nutzung digitaler Werkzeuge, Zusammenarbeit mit peers, kognitive Modellierung, u.a.

- **Kognitive Modellierung**
  besteht aus *zwei Prozessen*:
  - ***Begründen oder aushandeln, warum*** z.B. eine Aufgabenstellung oder eine bestimmte Unterrichtshandlung im Lektionsplan / im Unterricht genutzt wird
    (→ der Unterrichtsgestaltung zugrunde liegende Überlegungen explizit machen)
  - ***Vorzeigen*** des entsprechenden Unterrichts

Moderator-Effekt



Kognitive Modellierung ist ein signifikanter Moderator (Q = 4.53, df = 1, p = .033): Grosse Effektstärke für Interventionen mit kognitiver Modellierung (***d* = 0.90**) im Vergleich zu jenen ohne (***d* = 0.28**)

Schlussfolgerung aus der Metaanalyse

Die experimentellen Weiterbildungsinterventionen auf der Grundlage von unterschiedlichen Ansätzen zeigen einen kleinen, jedoch signifikanten Gesamteffekt.

Zur Unterstützung von angehenden Lehrpersonen in Praktikumsphasen erweisen sich **Ansätze mit kognitiver Modellierung** als besonders wirksam (grosse Effektstärke) zur Förderung von Unterrichtskompetenzen wie Unterrichtsplanung und das Erreichen von Unterrichtsklarheit.

Besonders wirksam sind Unterstützungsformen, welche Unterricht vorzeigen/modellieren und zugrundeliegende Begründungen explizit machen.

Literaturhinweise

Aebli, H. (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttart: Klett-Cotta.

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann Verlag.

Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education, 83*, 12-26.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 417-436.

Costache, O., Becker, E., Staub, F., & Mainhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity during pre-lesson conferences in the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102890.

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.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.

Futter, K. & Staub, F.C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 126-139.

Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Literaturhinweise

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(4), 639-665.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik* (pp. 652-664). Waxmann.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 51*, 130-148.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, *3*(29, 168-186.

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13*(3), 253-273.

Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(1), 17-28.

König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I. & Schleiffer, C. (2017). Modelling and validating the learning opportunities of preservice language teachers: on the key components of the curriculum for teacher education. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 394-412.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventiosstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 61-83.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung.* Köln: Carl Link – Walters Kluwer Deutschland.

Literaturhinweise

Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103484.

Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 244-250.

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.

Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(1), 22-36.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practicioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67-93). Baltmannsweiler: Schneider.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern: Haupt.*

Simon, H. A. (1981). *The sciences of the artificial* (2nd., ed.). The MIT Press.

Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 175-198.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*(3), 113-141.

Literaturhinweise

Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching. In H.-G. Rolff (Ed.*), Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476-489). Weinheim: Beltz Verlag.

Staub, F. C., Gogg, K. & Kreis, A. (2004). Handlungsorientierte Berufsschullehrpersonenbildung aus der Sicht von Dozenten und (ehemaligen) Lehramtsstudierenden. In Höheres Lehramt für Berufsschulen, Höheres Lehramt für Mittelschulen (Hrsg.)*, Beiträge zur Handlungsorientierung. Berichte aus Praxis und Forschung* (S. 237-259). Bern: h.e.p. Verlag.

West, L. & Staub, F.C. (2003). *Content-Focused Coaching^{SM}: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.