

Schnebel, Stefanie

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 340-352



Quellenangabe/ Reference:

Schnebel, Stefanie: Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 340-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172867 - DOI: 10.25656/01:17286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172867>

<https://doi.org/10.25656/01:17286>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im
Praxissemester 277

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Kläeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität
und Schule 289

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf
Schülerrückmeldungen zum Unterricht 302

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben,
eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und
-begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion 312

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.
Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... 329

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.
Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz
des Kollegialen Unterrichtscoachings 340

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? 353

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium:
Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von
empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums 366

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des
Berliner Praxissemesters 382

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.

Empirische Analyse in einem Peer-Coaching-Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings

1 Einleitung

Praxisphasen werden als bedeutendes Element im Studium des Lehramts gesehen. Der Idee, durch Praxisphasen die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zu fördern, wurde in jüngerer Zeit u.a. dadurch Rechnung getragen, dass in den meisten Bundesländern Deutschlands verlängerte Praxisphasen bzw. Praxissemester in das Lehramtsstudium integriert wurden. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass allein die Einführung oder Verlängerung von Praxisphasen nicht darüber entscheidet, wie angehende Lehrkräfte von der Begegnung mit Praxis für ihre Kompetenzentwicklung profitieren (vgl. Hascher 2012). Vielmehr zeigen die empirischen Befunde durchgängig, dass die Qualität der Gestaltung der Lerngelegenheit Praxisphase eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Schnebel 2018).

Ein zentrales Moment in der Gestaltung der Praxisphasen spielt die Frage, wie die Studierenden in ihrem Lernen in den Praxisphasen begleitet und unterstützt werden. Es liegen eine Reihe an Mentoring- und Coaching-Konzepten vor, welche die Lernbegleitung (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Schnebel 2018) in Praxisphasen konzeptualisieren. Empirische Befunde zeigen insgesamt die Bedeutung der Lernbegleitung (vgl. Hascher 2012; im Überblick Schnebel 2018). Allerdings liegt erst begrenzt empirisches Wissen vor, wie die Unterstützung effektiv gestaltet werden kann (vgl. Hooker 2013; Lu 2014). Neben der Begleitung durch erfahrene Lehrkräfte und Dozierende der Universitäten werden in den letzten Jahren Unterstützungs- und Kooperationsmodelle durch Peers diskutiert. Diese bieten die Möglichkeit, dass Studierende sich wechselseitig unterstützen, von- und miteinander lernen und sich emotionalen und sozialen Support geben (vgl. Schnebel u.a. 2017). Studien zum Peer-Learning und Peer-Coaching in der Lehrerbildung zeigen positive Effekte dieses Settings (vgl. Lu 2010). Es ist jedoch insgesamt noch wenig über die Interaktionen und die konkrete Ausgestaltung der Peer-Unterstützung bekannt. Zur empirischen Erfassung der Konstellationen in der Lernbeglei-

tung durch Mentorinnen und Mentoren wurde von Crasborn und Kollegen (vgl. Hennissen u.a. 2008; Crasborn u.a. 2011) ein Konzept entwickelt, das die Rolle der Mentorin/des Mentors entlang des Gesprächshandelns auf den Dimensionen direktiv-non-direktiv und aktiv-reaktiv beschreibt. Inwiefern ein solches Konzept geeignet ist, um Rollenausgestaltungen in der Peer-Interaktion von Studierenden des Lehramts näher zu beschreiben, ist bislang nicht erforscht.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie knüpft an das Forschungsprojekt „Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz (KUBeX)“ an. Dieses Projekt wurde als bi-nationales, interdisziplinäres Forschungsprojekt unter Leitung von Annelies Kreis und der Autorin¹ konzipiert und durchgeführt, um zu beforschen, welche Effekte die Implementierung eines Peer-Coaching-Konzepts, des Kollegialen Unterrichtscoachings (u.a. Kreis & Staub 2017), auf die Unterrichtsplanungsgespräche, auf die fachdidaktische Kompetenzentwicklung und die Qualität der Planungen aufweist (vgl. Schnebel & Kreis 2014). Im Rahmen dieser Studie wurden die im KUBeX-Projekt videografierten Planungsgespräche der deutschen Substichprobe unter einer neuen Fragestellung analysiert². Ziel war es, herauszuarbeiten, inwiefern sich prototypisches Rollenverhalten als Muster in den Aktivitäten der Peer-Coaches identifizieren lässt. Daraus sollen Erkenntnisse gewonnen werden, inwieweit es den Peers gelingt, symmetrische und reziproke Kommunikationskonstellationen zu schaffen, die als Voraussetzung für produktive Planungsdialoge und eine soziale und emotionale Unterstützung gelten können (vgl. Hooker 2014).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lernbegleitung im Praktikum

Die Begleitung in Praxisphasen erfolgt in den meisten Praktikumskonzeptionen in erster Linie durch Mentorinnen und Mentoren an den Praxis- bzw. Ausbildungsschulen. Je nach universitärer Anbindung, Praktikumsformat und sonstigen Begleitungskonstellationen existieren unterschiedliche Varianten der Praktikumsbegleitung. Die Begleitung kann differenziert beschrieben werden nach Gestaltung der Vor- und Nachbesprechungen und der Qualität der Begleitung (vgl. Gröschner & Seidel 2012). Hinsichtlich der Gestaltung der Vor- und Nachbesprechun-

1 Der Forschergruppe gehörten außerdem an: Prof. Dr. Holger Weitzel (PH Weingarten), Stephanie Musow (PH Weingarten), Robert Blank (PH Weingarten), Dr. Sandra Wagner (PH Thurgau), Prof. Dr. Robbert Smit (PH St. Gallen), Florian Rietz (PH St. Gallen), Josiane Tardent (PH Zürich), Prof. Dr. Corinne Wyss (PH Zürich).

2 Für die Durchführung der Analysen gilt mein besonderer Dank Katharina Oberdorfer M.A. (stud. paed PH Weingarten).

gen zeigen Studien ein eher auf praktische Tipps hin orientiertes Handeln der betreuenden Lehrkräfte mit hohen Redeanteilen (vgl. Schüpbach 2007). Dabei wird in den Nachbesprechungen tendenziell ein chronologisch zum Unterrichtsverlauf ablaufendes Schema von (wertender) Rückmeldung und Tipps für Alternativen bevorzugt (vgl. Schnebel 2011). Reflexive Momente und explizite Anknüpfungen an wissenschaftliche Modelle finden hingegen kaum statt (vgl. Schüpbach 2007; Schnebel 2011). Im Hinblick auf die Qualität der Lernbegleitung zeigen verschiedene Studien, dass Studierende in Praxisphasen vor allem soziale und emotionale Unterstützung schätzen (vgl. Hobson u.a. 2009), wenn es z.B. um Unsicherheiten in pädagogisch-didaktischen Fragen oder in Bezug auf die Lehrkraft-Lernenden-Interaktion geht. Zudem erhoffen sie sich, wie u.a. die Studie von Schnebel (2014) ergab, konkrete Tipps und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung und die Interaktion in der Klasse. In der Studie von Gröschner u.a. (2013) zeigte sich auch die Unterstützung durch Informationen zum Lernstoff und in Bezug auf die Unterrichtsplanung als wichtige Unterstützungsmomente. Insgesamt wird durch die Lernbegleitung ein Lernkontext geschaffen, der Studierenden ermöglichen soll, Erfahrungen zu sammeln, Reflexion strukturiert durchzuführen und am Modell zu lernen (vgl. Hascher 2012; Schnebel 2018). Wie Mentorinnen und Mentoren dies in unterrichtsbezogenen Gesprächen mit Studierenden realisieren, ist immer wieder Gegenstand empirischer Untersuchungen.

Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen und Bergen (vgl. Hennissen u.a. 2008; Crasborn u.a. 2011) entwickelten ein Modell, das die Rolle, welche Mentorinnen bzw. Mentoren in Mentoring-Dialogen einnehmen, beschreiben und empirisch erfassbar machen soll. Anhand einer Review-Studie (vgl. Hennissen u.a. 2008) generierten sie ein Modell – das sog. MERID-Modell (*mentors' roles in dialogue*), das vier Rollen unterscheidet. Die Rollen werden durch zwei Dimensionen, die in den einbezogenen Studien als wesentlich für die Gestaltung der Dialoge herausgearbeitet werden konnten, bestimmt. Die Dimension *Direktivität* erfasst Gesprächsführungstechniken, welche die Mentorinnen und Mentoren nutzen. Hier wird zwischen non-direktiven und direktiven Beiträgen unterschieden. Die Dimension *Input* kennzeichnet, wer ein Thema in den Dialog einführt. Hennissen u.a. (2008) beschreiben die vier Rollen mit Initiator (bringt viele Themen ein, agiert non-direktiv), Imperator (bringt vorwiegend selbst Themen ein, agiert direktiv), Encourager (bringt kaum Themen ein, agiert non-direktiv) und Advisor (bringt kaum Themen ein, agiert direktiv). In einer empirischen Studie, in welcher Crasborn u.a. (2011) das MERID-Modell empirisch nutzten, konnten sie zeigen, dass der überwiegende Teil der Mentorinnen und Mentoren entsprechend der Imperator-Rolle agiert.

Mentorinnen und Mentoren nehmen damit nur teilweise eine unterstützende, auf eine dialogische Entwicklung hin orientierte Funktion ein. Im Hinblick auf die Lernbegleitung der Mentorinnen und Mentoren wird zudem kritisch disku-

tiert, dass Mentorinnen und Mentoren nur begrenzt zur Verfügung stehen und ihre Qualifizierung sich höchst unterschiedlich darstellt (z.B. Arnold u.a. 2011, Schnebel 2012). Um die Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden zu erweitern und zusätzliche Lernfelder zu schaffen, werden deshalb in jüngerer Zeit zunehmend Peer-Learning-Konzepte in die Lehrerausbildung insbesondere im Kontext von Praxisphasen implementiert.

2.2 Peer-Coaching in Praxisphasen

Peer-Coaching Konzepte in der Lehrerausbildung zeichnen sich dadurch aus, dass angehende Lehrkräfte sich wechselseitig in ihrem Lernen unterstützen (vgl. Britton & Anderson 2010). Es können verschiedene Varianten von Peer-Settings systematisiert werden, die sich insbesondere dadurch unterscheiden, inwiefern in den Dyaden oder Kleingruppen ein Expertiseunterschied besteht, welche Themen die Peers bearbeiten und wie die Peer-Settings in das Studienprogramm eingebunden sind. So bezeichnet etwa das Peer-Coaching, wie es im Rahmen der Erziehungswissenschaftlichen Lern- und Forschungswerkstatt der Universitäten Münster und Dresden durchgeführt wird, ein Format, in welchem Studierende der Abschlussemester Studierende aus niedrigeren Semestern darin coachen, Micro-Teaching-Sequenzen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Bennewitz & Grabosch 2017). Peer-Mentoring umfasst, wie von Le Cornu (2005) beschrieben, die emotionale und fachliche Unterstützung zwischen Studierenden während eines Praktikums. Greiten und Trumpa (2017) beschreiben ein Peer Learning-Konzept, in welchem sich Tandems von Studierenden, die sich gemeinsam im Praktikum befinden, wechselseitig nach festgelegten Maßgaben in der Planung und Reflexion von Unterricht unterstützen. Generell stehen im Fokus von Peer-Learning Settings in Praxisphasen insbesondere die Planung und Reflexion von Unterricht (vgl. Schnebel et u.a. 2017). Meist wird in den Konzepten aufgegriffen, dass Studierende zu zweit oder dritt bei der gleichen Praxislehrkraft und Klasse eingeteilt sind. Die Studierenden gehen dann vom gleichen Erfahrungshintergrund aus, verfügen über eine ähnliche Expertise und haben ähnliche Bedürfnisse in Bezug auf die Begleitung durch die Peers (vgl. Hasbrouck 1997; Lu 2010; Hooker 2014). Damit die Studierenden von der Peer-Unterstützung profitieren, ist es erforderlich, dass eine Kooperation zustande kommt, die eine gemeinsame Bearbeitung von Themen und Fragen der Planung und Reflexion ermöglicht (vgl. Thousand u.a. 2006; Kreis 2012; Gallo-Fox & Scantlebury 2015). Insgesamt zeigen die Studien zum Peer-Coaching positive Effekte, etwa im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit, Dialoge über Unterricht zu führen (vgl. Hasbrouck, 1997; Donegan u.a. 2000; Bowman & McCormick 2000; Kurtts & Levin 2000; Lu 2014).

Als wesentlich für ein lernwirksames Peer-Coaching wird herausgestellt, dass eine echte Kollaboration stattfindet (vgl. De Zordo u.a. 2017). Hierzu sind offene, ko-

konstruktive Dialoge auf ein konkretes Ziel hin förderlich, sowie die gemeinsame von Erfahrungen getragene Reflexion (vgl. Gallo-Fox & Scantlebury 2015). Außerdem wird darauf abgehoben, dass die Peer-Konstellation reziprok gestaltet sein (vgl. Hooker 2014) und von einer guten Beziehung in gegenseitigem Vertrauen und Respekt getragen werden muss (vgl. Gardiner & Robinson 2011). Allerdings ist die Befundlage zur tatsächlichen Ausgestaltung der Peer-Interaktion und der Rolle, welche die Partner in den Coachings einnehmen, noch kaum beforscht. Konzeptionelle Vorschläge und empirische Bezüge werden zumeist aus der Forschung zu Kooperation von erfahrenen Lehrkräften gewonnen und begründet (vgl. De Zordo u.a. 2017).

2.3 Das Peer-Coaching-Konzept der Studie KUBeX

Im Projekt „Kollegiales Unterrichtacoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz“ (KUBeX) wurde das Konzept des Kollegialen Unterrichtacoachings (KUC), das als Unterrichtsentwicklungsmethode für erfahrene Lehrkräfte vorliegt und empirisch erprobt ist (vgl. Kreis & Staub 2009; 2017), für die unterrichtsbezogene Kooperation von Studierenden aufgegriffen (vgl. Schnebel & Kreis 2014; Schnebel u.a. 2017; Kreis u.a. 2017). Das Konzept besteht aus drei Phasen eines Coaching-Zyklus: kooperative Planung, gecoachte Durchführung und gemeinsame Reflexion von Unterricht (vgl. Kreis & Staub 2017). Das KUBeX-Projekt konzentrierte sich auf die kooperative Planung. Dies hatte zum einen projektorientierte Gründe, zum anderen zeigt sich die gecoachte kooperative Planung sowohl in einer Studie mit erfahrenen Lehrkräften (vgl. Kreis & Staub 2009) als auch in Studien mit der Variante Mentorin/Mentor – Studierende (vgl. Futter & Staub 2008; Kreis 2012) als besonders lernrelevant im Rahmen der drei Coachingphasen.

Die kooperative Unterrichtsplanung wird im Kollegialen Unterrichtacoaching durch drei Momente strukturiert (vgl. allgemein zum KUC und als Handreichung: Kreis & Staub 2017; für das Projekt KUBeX Schnebel u.a. 2017, Kreis u.a. 2017):

1. Verteilte Rollen Coach – Coachee: Der Coachee bringt eine grobe Unterrichtsskizze zu einer Unterrichtssequenz ein. Der Coach unterstützt den Coachee in der vertieften Ausarbeitung und kooperativen Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung.
2. Gesprächsführungstechniken (Coaching-Moves): Der Coach nutzt für seine Gesprächsführung drei Varianten von Gesprächsführungstechniken. a) einladende Beiträge wie offene Fragen, Impulse zur Begründung, zur vertieften Erläuterung und Analyse, Entwicklung von Alternativen; b) Hinweise zur Gestaltung der Planung wie eigene Vorschläge oder Alternativen, Ideen zur Begründung oder Vertiefung; c) Impulse zur Verständnissicherung und Vereinbarungen.

3. Kernperspektiven der Unterrichtsplanung (erstmalig Staub u.a. 2003): Hierbei handelt es sich um allgemeindidaktische Planungsaspekte, die in vier Dimensionen eingeteilt sind und anhand von Leitfragen in den Planungsgesprächen thematisiert werden können. Die vier Kernperspektiven sind: (1) Klärung der Fachinhalte und Lernziele; (2) Einordnung der Unterrichtssequenz in Unterrichtseinheit und Bildungsplan; (3) Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler; (4) Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens.

Im Peer-Coaching-Konzept des hier vorgestellten Projekts kommt dem Coach in den Planungsgesprächen die Aufgabe zu, den Coachee darin zu unterstützen, seine Planung weiterzuentwickeln, auszudifferenzieren und vertieft begründend zu durchdenken. Der Coach soll dabei den Gesprächsverlauf steuern, indem er darauf achtet, dass inhaltsbezogen die wesentlichen Planungsaspekte – im KUC die Kernperspektiven – erörtert werden. Er soll außerdem das Gespräch durch entsprechende öffnende und einladende Impulse dahingehend gestalten, dass ein elaborativer, ko-konstruktiver Dialog entsteht. Im Kollegialen Unterrichtscoaching zeichnet sich eine dialogische Besprechung dadurch aus, dass ein gemeinsames Verständnis der geplanten Unterrichtssequenz hergestellt wird, sich die Gesprächsbeiträge aufeinander beziehen, beide Gesprächspartner Fragen und Anregungen einbringen und dadurch ein neues geteiltes Verständnis der Unterrichtseinheit sowie der darin enthaltenen didaktischen Maßnahmen entsteht (vgl. Kreis & Staub 2017). Die Rolle des Coaches kann damit als einerseits unterstützend, gleichzeitig aber auch als impulsgebend betrachtet werden.

3 Empirische Studie

3.1 Zielsetzung und Fragestellung

Verschiedene Coaching-Konzepte sind geprägt durch die Strukturierung der Coaching-Gespräche. Inwiefern die angelegte Konzeption tatsächlich in den konkreten Interaktionen realisiert wird, ist nur teilweise erforscht. Es wird davon ausgegangen, dass die Coaches in den Gesprächen bestimmte Typen zeigen oder Rollen einnehmen, welche das Interaktionsgeschehen mitprägen. Da dem Coach im Konzept des KUC die Aufgabe zukommt, das Gespräch zu steuern und zu strukturieren und durch entsprechende Gesprächsimpulse auf einen ko-konstruktiven Dialog hinzuarbeiten, ist von Interesse, wie sich das Gesprächsverhalten der Coaches in den Dialogen beschreiben lässt. Der empirischen Studie liegt daher die Fragestellung zugrunde, welche Rollen die Peer-Coaches während der Planungsgespräche einnehmen. Da im KUBeX-Projekt zum einen mit einer Studierenden-gruppe gearbeitet wurde, welche das Kollegiale Unterrichtscoaching anwandte,

und zum anderen mit einer Kontrollgruppe, kann außerdem gefragt werden, inwiefern sich Coaches, welche das Modell des KUC erlernten, von „Coaches“³, welche ohne spezifisches Konzept kooperative Planungsgespräche führen, in ihren Gesprächsrollen unterscheiden.

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Sample und Intervention

Im Projekt KUBeX wurde ein quasi-experimentelles Design mit Interventions- und Kontrollgruppe eingesetzt (vgl. Schnebel & Kreis 2014). Vollständige Kohorten eines Studienjahrgangs im Lehramt Sekundarstufe, Fach Biologie wurden an vier Pädagogischen Hochschulen (drei in der Schweiz, eine in Deutschland) einbezogen. Die Interventionsgruppe erhielt ein Training in Kollegialem Unterrichtscoaching von zweimal 90 Minuten, die Kontrollgruppe einen unabhängigen schulpädagogischen Input. Die Studierendentandems beider Gruppen erhielten anschließend den Auftrag, Unterricht kooperativ zu planen. Es wurde mit verteilten Rollen gearbeitet. Im ersten Planungsgespräch brachte eine Partnerin bzw. ein Partner eine Planungsskizze zum Thema Akkommodation ein, die dann gemeinsam weiterentwickelt wurde. Im zweiten Planungsgespräch brachte die andere Partnerin/der andere Partner eine Planungsskizze zum Thema Assimilation ein, die sie gemeinsam weiterbearbeiteten. Hierbei war die Interventionsgruppe angehalten, die Planungsgespräche nach dem Konzept des Kollegialen Unterrichtscoachings durchzuführen, d.h. mit den erlernten Gesprächsführungstechniken zu arbeiten und die Kernperspektiven zu thematisieren. Die Kontrollgruppe erhielt den Auftrag, „gemeinsam die Planung zu besprechen“. Alle Planungsgespräche wurden videografiert und transkribiert. Der hier vorliegenden Analyse liegt als Teilstichprobe die deutsche Kohorte mit n=39 Gesprächen der Interventionsgruppe und n=27 Gesprächen der Kontrollgruppe zugrunde.

3.2.2 Analyseverfahren

Um herauszuarbeiten, welche Gesprächsrollen die Coaches einnehmen, wird ein Analyseverfahren entwickelt, das sich an die Vorgehensweise von Crasborn u.a. (2011) anlehnt. Dabei stehen zwei Analysedimensionen in Anlehnung an das MERID-Modell im Zentrum, um das Gesprächshandeln der Coaches einzuordnen. In der ersten Dimension werden die Äußerungen des Coaches in den Planungsdialogen bezüglich ihrer Direktivität eingeordnet. Die zweite Dimension

3 Dadurch, dass jeweils ein*e Tandempartner*in eine allein vorbereitete Planungsskizze einbrachte, gab es in der Interventionsgruppe wie der Kontrollgruppe eine Rollenverteilung in den Planungsgesprächen. Um eine klare Zuordnung treffen zu können, wird deshalb auch in der Kontrollgruppe die Person, welche die unterstützende Rolle innehat und nicht selbst die Planung eingebracht hat, als „Coach“ bezeichnet. Das durch Führungszeichen gekennzeichnete „Coach“ soll andeuten, dass hier nicht die Anwendung von Coachingtechniken impliziert wird.

kategorisiert, wie neue Themen oder Inputs in die Dialoge eingeführt werden im Hinblick auf ihre Aktivität-Reaktivität.

Das Analyseverfahren folgt einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012). Die Kategorien werden vorwiegend deduktiv entsprechend der zwei Dimensionen des MERID-Modells differenziert. Das Kategoriensystem bestand aus den Hauptkategorien Input sowie Gesprächsführungstechniken.

Tab. 1: Übersicht über das Kategoriensystem

Kategorie	Subkategorie	Beschreibung (vgl. Crasborn u.a. 2011, 325)
Input	Aktiv	Thema wird vom Coach eingeführt
	Reaktiv	Thema wird vom Coachee eingeführt und Coach reagiert darauf
	Aktiv-reaktiv	Thema wird kollaborativ eingeführt
Gesprächsführungstechniken	Direktive Gesprächsbeiträge	Coach steuert Informationen bei (<i>bring in information turns</i>)
	Non-direktive und einladende Gesprächsbeiträge	Coach sucht durch seine Beiträge Informationen vom Coachee zur erhalten (<i>bring out information turns</i>)

Als Analyseeinheiten wurden Sinneinheiten (vgl. Kuckartz 2012, 82) gewählt. Diese werden einerseits durch Turns, d.h. Sprecherwechsel zwischen Coach und Coachee definiert, es wird aber auch berücksichtigt, welchen Sinn eine Äußerung hat. So kann eine Sinneinheit weitergeführt werden, auch wenn eine nicht sinntragende Unterbrechung durch den Gesprächspartner, z.B. durch eine paraverbale oder verbale Aufmerksamkeitsäußerung, stattfindet. Ein Turn kann daher auch mehrere Codierungen erhalten. Die Codierung wurde mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Die Anzahl der Codierungen einzelner Subkategorien wurden gemäß der Frequenz ihres Auftretens festgehalten. Anhand der relativen Häufigkeiten von Input und Direktivität können in Anlehnung an das Vorgehen von Crasborn u.a. (2011) die Positionen jedes Coaches im MERID-Modell errechnet werden. Dabei werden in der Kategorie Gesprächsführungstechniken die prozentualen Häufigkeiten der direktiven von denen der non-direktiven Gesprächsbeiträge abgezogen. In der Kategorie Input werden die aktiven Inputs des Coaches mit 1, die aktiv-reaktiven mit 0,5 gewertet. Es wird die Summe der aktiven und aktiv-reaktiven Inputs gebildet, davon die Anzahl der reaktiven Inputs subtrahiert und das Ergebnis durch die Gesamtzahl aller Inputs geteilt. Der so je Kategorie ermittelte Wert kann in einem zweidimensionalen Koordinatensystem als Punkt abgetragen werden, der eine eindeutige Position des jeweiligen Coaches im MERID-Modell zuweist.

4 Ergebnisse

Da eine Gegenüberstellung der Interventions- und der Kontrollgruppe angestrebt ist, werden die Ergebnisse der Interventions- und der Kontrollgruppe getrennt voneinander dargestellt.

Gesprächsführungstechniken

In der Interventionsgruppe wurden insgesamt 6201 Codes für Gesprächsführungstechniken in den 39 Gesprächen vergeben. Davon waren 57% non-direktive/einladende Gesprächshandlungen und 43% direkte Gesprächsbeiträge. In der Kontrollgruppe zeigen die Coaches in 2133 identifizierten Moves 57,9% non-direktiv/einladende und 42,1% direkte Beiträge.

Inputs

In der Interventionsgruppe wurden 47,6% der Inputs vom Coachee eingebracht, 46,0% vom Coach und 6,4% kollaborativ. In der Kontrollgruppe zeigte sich die Verteilung 56,2% vom Coachee eingebrachte Themen, 42,0% vom Coach und 1,9% gemeinsam eingebrachte Inhalte.

Verteilungen der Rollenprofile der Coaches im MERID-Modell

Aus den Werten in der Dimension Input und der Dimension Direktivität ergibt sich für jeden Coach eine eindeutige Position im zweidimensionalen MERID-Modell. In den Abbildungen ist jeder Coach der Kontrollgruppe (Abb. 1) bzw. der Interventionsgruppe (Abb. 2) als Punkt abgetragen.

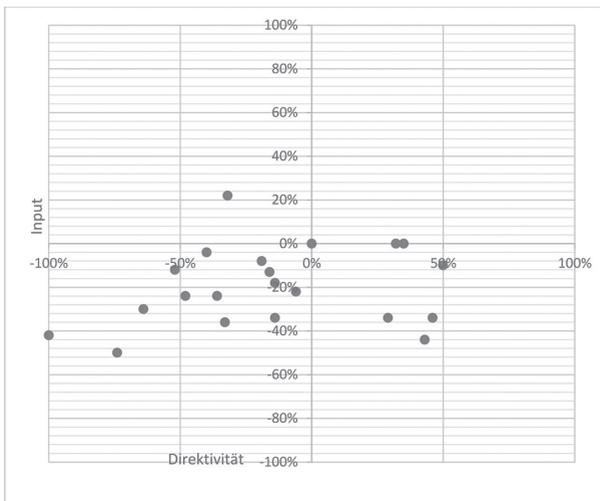


Abb. 1: Errechnete MERID Rollen Kontrollgruppe

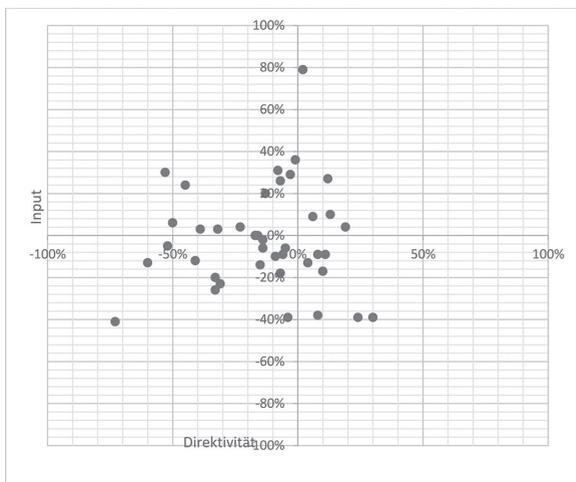


Abb. 2: Errechnete MERID Rollen Interventionsgruppe

Die Streuung der Coaches ist in beiden Gruppen hoch. In beiden Gruppen finden sich alle vier Rollenausprägungen des MERID-Modells. Die stärkste Ausprägung hat in beiden Gruppen die Rolle des Ermutigers.

5 Diskussion und Ausblick

Die Analyse der Coachinggespräche auf Grundlage des MERID-Modells von Crasborn u a. (2011) gibt erste Einblicke, wie in Peer-Coaching-Settings die Gesprächshandlungen der Coaches typisiert werden können. Die Coaches zeigen dabei kaum 100% Übereinstimmung mit einer prototypischen Gesprächsrolle, sondern mehr oder weniger stark ausgeprägte Tendenzen. Die Einordnung der einzelnen Coaches in die vier Felder des MERID-Modells macht deutlich, dass sich vergleichsweise viele Coaches am ehesten in der Rolle des/der Ermutigenden einordnen lassen. Diese Coaches agieren weitgehend non-direktiv und einladend und bringen eher wenige eigene Themen ein. Zunächst überraschend scheint, dass in der Interventionsgruppe sowohl eine direkte Gesprächsführung als auch das aktive Einbringen von Themen stärker ausgeprägt erscheinen. Eine erste Interpretation könnte dahin gehend ausfallen, dass Studierende das Konzept des Kollegialen Unterrichtscoachings mit seiner Betonung von einladenden und verständnissichernden Coaching-Moves nicht umsetzen, oder dass sie die Betonung der gemeinsamen Verantwortung für die Unterrichtsplanung in diesem Konzept dahingehend ausdeuten, dass sie eine direktiv-aktive Rolle in den Gesprächen ein-

nehmen. Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass auch in der Interventionsgruppe kaum die Bestimmerrolle vertreten ist, wohl aber impulsgebende und ratgebende Positionen eingenommen werden. Dies deutet darauf hin, dass die Coaches der Interventionsgruppe stärker steuernd und ideengebend in die Gespräche eingreifen. Im Hinblick auf eigene Inputs haben die Coaches, welche nach dem KUC-Konzept arbeiten, durch die Kernperspektiven ein Tool an der Hand, welches die Gespräche inhaltlich strukturiert und auch Anregungen liefert, welche Themen besprochen werden sollten (vgl. Schnebel u.a. 2017; Kreis u.a. 2017). Im Hinblick auf die Gesprächsführungstechniken erfuhren die Studierenden der Interventionsgruppe in ihrem Training zudem, dass auch Hinweise und das eigene Einbringen von Ideen zu einer ko-konstruktiven Weiterentwicklung der Planungen beitragen und als Coaching-Aktivität genutzt werden kann.

Insgesamt bieten die Ergebnisse Anhaltspunkte, dass bereits eine dyadische Planung mit verteilten Rollen an sich dazu beiträgt, dass Studierende sich unterstützen und ermutigen. Dies wird auch durch die Ergebnisse einer Befragungsstudie mit allen Teilnehmenden der KUBeX-Studie gestützt, die deutlich macht, dass die Studierenden einen hohen sozial-emotionalen Nutzen mit den kooperativen Planungsgesprächen verbinden (vgl. Schnebel u.a. 2017). Die ausgeprägteren Tendenzen der Coaches in der Interventionsgruppe, auch direktive Gesprächsbeiträge zu nutzen und selbst Themen einzubringen, könnten auf eine stärker fokussierte inhaltsbezogene Weiterentwicklung der Planung hindeuten. Auch dies wird durch die Befragungsergebnisse gestützt, die einen Unterschied im Hinblick auf den wahrgenommenen inhaltlichen Nutzen der gemeinsamen Planung zugunsten der Interventionsgruppe zeigen (vgl. Schnebel u.a. 2017).

Die Zuordnung von Gesprächsaktivitäten der Coaches in das MERID-Modell kann eine erste Orientierung liefern, wie die Studierenden ihre Rolle als Peer-Coaches gestalten. Bei dieser Einordnung handelt es sich um eine relativ grobe Kategorisierung. Die breite Streuung zeigt außerdem, dass die Studierenden eher Mischtypen denn eindeutige Rollenmuster ausprägen. Weitergehende Analysen, wie sie teilweise bereits im KUBeX-Projekt vorgenommen wurden, können Aufschlüsse darüber bieten, wie Studierende ein erlerntes Coaching-Konzept umsetzen und welche Aspekte der angelegten Aufgaben bzw. Funktionen sie dabei besonders realisieren. Diese Erkenntnisse können dazu dienen, Coaching-Konzepte und die Maßnahmen, wie die Studierenden sie erlernen, weiterzuentwickeln, um dadurch die Chancen, welche diese Konzepte für das Lernen in Praxiskontexten bieten, zu realisieren.

Literatur

- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, H. & Grabosch, J. (2017): Peer coaching in der universitären Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Begleitung von Praxisphasen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 50-62.
- Bowman, C. L. & McCormick, S. (2000): Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. In: *The Journal of Educational Research* 93 (4), 256-261.
- Britton, L. R. & Anderson, K. A. (2010): Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. In: *Teaching and Teacher Education* 26 (2), 306-314.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011): Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In: *Teaching and Teacher Education* 27, 320-331.
- De Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017): Verschiedene Formen des Teamteachings als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 8-29.
- Donegan, M. M., Ostrosky, M. M. & Fowler, S. A. (2000): Peer coaching: Teachers supporting teachers. In: *Young Exceptional Children* 3 (9), 9-16.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008): Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (2), 126-139
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, J. (2015): „It isn't necessarily sunshine and daisies every time“: coplanning opportunities and challenges when student teaching. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43, 1-14.
- Gardiner, W. & Robinson, K. (2011): Peer Field Placements with Preservice Teachers: Negotiating the Challenges of Professional Collaboration. In: *Professional Educator* 35 (2), 1-12.
- Greiten, S. & Trumpa, S. (2017): Verschiedene Formen des Teamteachings als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 63-79.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27 (1), 77-86.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum: Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!?: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 171-183.
- Hasbrouck, J. E. (1997): Mediated Peer Coaching for training preservice teachers. In: *The Journal of Social Education* 31 (2), 251-271.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 109-129.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Bouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: *Educational Research Review* 3, 168-186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't know. In: *Teaching and Teacher Education* 25, 207-216.
- Hooker, T. (2013): Peer coaching: A review of literature. In: *Waikato Journal of Education* 18 (2), 129-139.
- Hooker, T. (2014): The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 12 (1), 109-122.
- Kreis, A. (2012): *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2009): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: K. Maag Merki (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link.
- Kreis, A., Schnebel, S. & Musow, S. (2017): What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? Results of an intervention study with content focused peer coaching. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 80-106.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtts, S. A. & Levin, B. B. (2000): Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. In: *Teaching Education* 11 (3), 297-310.
- Le Cornu, R. (2005): Peer Mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. In: *Mentoring and Tutoring* 13 (3), 355-366.
- Lu, H.-L. (2010): Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. In: *Teaching and Education* 26, 748-753.
- Lu, H.-L. (2014): Collaborative effects of cooperating teachers, university supervisors, and peer coaches in preservice teachers' field experiences. In: *Journal of Educational Research and Development* 10 (1), 1-22.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4 (2), 98-110.
- Schnebel, S. (2012): Betreuung in Schulpraktika. Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In: T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit) der LehrerInnenbildung*. Wien: LIT, 161-180.
- Schnebel, S. (2014): Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 359-376.
- Schnebel, S. (2016): Begleitung und Beratung von Studierenden. In: E. Jürgens (Hrsg.): *Praxissemester in der Lehrer/innenausbildung*. Weinheim: Beltz, 100-121.
- Schnebel, S. (2018): Lernbegleitung im schulischen Unterricht und Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung zentraler Aufgaben von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. & Kreis, A. (2014): Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 4, 41-46.
- Schnebel, S., Kreis, A. & Musow, S. (2017): Wie schätzen Studierende ihre Planungskompetenz und den Nutzen kooperativer Unterrichtsplanung ein? – Ergebnisse einer Interventionsstudie zu Peer-Coaching in der Lehrerausbildung nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 107-128.
- Staub, F. C., West, L. & Bickel, D. (2003): What is Content-Focused Coaching? In: L. West & F. C. Staub (Hrsg.): *Content-Focused CoachingSM. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1-17.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in Lehrpraktika – eine Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis. Bern: Haupt.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006): The many faces of collaborative planning and teaching. In: *Theory into practice* 45 (3), 239-248.