

Wenn der Coach kommt ...

Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen

Wo können Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit erwerben, ihren Unterricht zu reflektieren und zu prüfen? Wie lernen sie, die Anforderungen mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen? Das aus den USA stammende fachspezifisch-pädagogische Coaching verspricht neue Antworten – insbesondere für die Lehrerausbildung.

Von professionell gestaltetem Unterricht wird erwartet, dass dieser die Lernenden individuell fördert. Die konkrete Umsetzung stellt jedoch hohe Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer. Lernende können nur dann am richtigen Ort abgeholt und in ihrer individuellen Zone der nächsten Entwicklung optimal gefördert werden, wenn die Lehrkräfte die Lernstände ihrer Schüler zutreffend einzuschätzen wissen. Im Unterrichtsalltag erfolgt diese Diagnoseleistung häufig in Form von wenig systematisch und nur beiläufig gewonnenen subjektiven Urteilen und Einschätzungen (Schrader, 2001). Die Fähigkeit, Lernende zutreffend einzuschätzen, wird als *diagnostische Kompetenz* bezeichnet. *Diagnostische Expertise* beinhaltet zusätzlich auch Wissen über die Gewinnung diagnostisch relevanter Informationen und Wissen über mögliche Urteilsfehler (Helmke, 2003).

Hohe diagnostische Expertise und diagnostische Kompetenz genügen jedoch nicht, um einen lernwirksamen Unterricht zu gestalten. So trägt beispielsweise die Fähigkeit zur genauen Leistungseinschätzung nur dann zum Lernerfolg der Schüler bei, wenn Lehrpersonen gleichzeitig auch in der Lage sind, geeignete Förder- und Strukturierungsmaßnahmen einzusetzen (Schrader & Helmke, 1987). Es geht darum, wie bestimmte Themen, Inhalte und Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden können. Diese Art von Wissen wird als fachspezifisch-pädagogisches Wissen bezeichnet und gilt als

ein zentraler Bestandteil professioneller Unterrichtskompetenz (Shulman, 1987).

Wie aber kommen Lehrpersonen zu fachspezifisch-pädagogischem Wissen? Der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings versucht für Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen „on the job“ oder schon in der berufspraktischen Ausbildung Lerngelegenheiten bereitzustellen, in welchen Unterricht kooperativ und fachspezifisch unter Beachtung lehr-lernpsychologischer Perspektiven sorgfältig geplant, durchdacht und reflektiert wird.

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching

Im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching (Staub 2001) unterstützt ein Coach eine Lehrperson (oder eine Gruppe von Lehrpersonen) „on the job“. Dabei wird erwartet, dass der Coach für die Gestaltung der Lektion wie auch für das Lernen der Schüler *Mitverantwortung* übernimmt. Coaching ist damit wesentlich mehr als Prozessberatung. Sowohl für die Gestaltung wie auch für die Reflexion des Unterrichts steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Damit steht nicht allein das methodisch-didaktische Tun der Lehrperson im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Frage, inwiefern die gemeinsam geplante und umgesetzte Unterrichtsgestaltung dem Lernen der Schülerinnen und Schüler dienlich ist. Die hierzu erforderlichen Gespräche sind in hohem Maße auf die fachlichen Inhalte bezogen. Die Gespräche zwischen Coach und Lehr-

person orientieren sich weiter an allgemeinen Lehr-Lernprinzipien und *Kernperspektiven* zur Gestaltung und Reflexion von Unterricht (vgl. West und Staub, 2003). Diese theoriebasierte Orientierung trägt dazu bei, dass der Unterricht mit Bezug auf wichtige lehrerlerntheoretische Aspekte durchdacht und reflektiert wird. Eine Coachingeinheit besteht aus der Vorbesprechung einer Lektion oder Unterrichtseinheit, ihrer Durchführung, sowie ihrer Nachbesprechung.

Unterrichtsvorbesprechung

Coach und Lehrer verständigen sich über *Lektionsziele*, *Lektionsplan* und zugrunde liegende *Gestaltungsüberlegungen*. Sie handeln einen gemeinsam verantworteten Lektionsplan aus, der auch vorsieht, wer die Durchführung welcher Lektionsteile übernimmt. Dabei suchen Coach und Lehrer beim gemeinsamen Planen und Durchdenken der Unterrichtsgestaltung *Kernperspektiven* der folgenden Art zu berücksichtigen:

- Was ist das beabsichtigte Lernen?
- Welches sind die fachspezifischen Lernziele?
- An welches Vorwissen der Lernenden kann angeknüpft werden?
- Welche Schwierigkeiten oder falschen Vorstellungen sind bei den Schülern zu erwarten?
- Wie kann den Schülern während der Lektion Gelegenheit geboten werden, ihr Denken und Verstehen offen zu legen?

Solche Fragen regen Coach und Lehrer auch dazu an, sich Gedanken über die Gewinnung diagnostisch relevanter Information zu ma-

chen und sich über fachspezifische *Diagnosen* und *Prognosen* auszutauschen: Welches lernzielrelevante Vorwissen kann bei welchen Schülern vorausgesetzt werden? Erwarten wir von (bestimmten) Schülern spezifische Verstehensschwierigkeiten?

Unterrichtsdurchführung

Der Coach beschränkt sich nur selten im Unterricht auf die Rolle eines reinen Beobachters. Häufiger unterrichtet der Coach selber Teile der Lektion oder Lehrperson und Coach unterrichten gemeinsam. Selbst wenn die Lehrperson unterrichtet, hat der Coach oft eine *aktive* Rolle, indem er – abgesprochen mit der Lehrperson – beispielsweise im Klassengespräch Schülerbeiträge aufgreift, um nachzufragen oder diese zueinander in Beziehung zu setzen. Während Einzel- oder Gruppenarbeiten bewegen sich Lehrperson und Coach möglichst gemeinsam durch das Klassenzimmer, um von- und miteinander zu lernen.

Unterrichtsnachbesprechung

Auch die Nachbesprechung orientiert sich an den Kernperspektiven zur Planung und Reflexion von Unterricht. So wird beispielsweise gemeinsam rekonstruiert, ob vermutete Schwierigkeiten und Fehlvorstellungen aufgetreten sind und wie weit die beabsichtigten Lernziele erreicht werden konnten. Dabei kommen informelle diagnostische Einschätzungen oder gar formelle Leistungsdiagnosen zur Sprache. Insbesondere die Analyse von Schülerarbeiten eignet sich zur vertieften Analyse der erreichten Lernstände. Nachbesprechungen gehen vielfach in Vorbesprechungen der nächsten Lektionen über.

Beispiele aus dem Mathematikunterricht

Wie im Rahmen eines fachspezifisch-pädagogischen Coachings diagnostische Fragen zur Sprache kommen können, wird im Folgenden am Beispiel des Mathematikunterrichts einer Junglehrerin an einer Basisstufe (Kindergarten und erste Klasse) in New York City dargestellt. Es handelt sich um das erste Coaching, das über ein Schuljahr verteilt etwa alle zwei Wochen stattfand.¹

Aus der Lektionsvorbesprechung

Bereits nach wenigen Fragen zur Klasse und zum Mathematikunterricht im allgemeinen erkundigt sich der Coach nach den Absichten und Plänen für den bevorstehenden Mathematikunterricht. Die Lehrerin bezieht sich auf das Lehrerhandbuch, dem sie folgende Aufgabe entnommen hat: „Du hast elf Früchte in deinem Korb. Einige davon sind eine bestimmte Sorte, die restlichen Früchte sind

eine andere Sorte. Wie viele von jeder Früchtesorte könntest du haben?“

Lehrerin: Der schwierige Punkt ist, die Aufgabe zu formulieren. Insgesamt sind es elf Früchte. Je wie viele von zwei verschiedenen Früchtesorten? Ich hoffe, dass ich es ihnen ein wenig klar machen kann, bevor sie es selber probieren sollen. Zum Beispiel, einige Erdbeeren und einige Bananen, aber zusammen müssen es elf sein.

Coach: Du möchtest es also vorzeigen, aber du bist dir nicht sicher, wie? Hab ich dich richtig verstanden? Oder hast du schon einen Plan, wie du dies vorzeigen willst?

Lehrerin: Ich möchte mit dem Lesen dieses Buches beginnen, um einen Kontext zu schaffen. Der Fruchtsalat. Ich denke, das ist sinnvoll. Aber es handelt sich eher um ein Zählbuch, das Zahlen aufbaut. (Blättert im Buch.) „Nimm eine gelbe Ananas, zwei gelbe Bananen und so weiter, bis acht.“ Und danach werde ich sagen: „Nun werdet ihr alle einen Fruchtsalat zeichnen, oder herausfinden, was für einen Fruchtsalat ihr machen wollt. Dazu habt ihr aber nur elf Sachen zur Verfügung.“

Coach: Könnte es zwischen dieser Geschichte und dem, was die Schüler tun sollen, Verwirrung geben?

Diese Form des Coachings ist mehr als nur Beratung, denn der Coach plant und gestaltet den Unterricht gemeinsam mit der Lehrkraft. Damit übernimmt er Mitverantwortung für das Lernen der Schüler

Lehrerin: Ich hoffe, dass es klar wird. (Pause) Es könnte sein. Wir haben viel über Zählbücher gesprochen, und das ist eher ein Zählbuch.

Coach: Richtig. Aber was du von ihnen willst, wenn ihr mit diesem Buch fertig seid, ist nicht eine Zählhandlung. Du willst, dass sie eine Rechenoperation vornehmen. Also, ich überlege, wie wir den Übergang so gestalten könnten, dass ein Zusammenhang zu dem besteht, was die Schüler tun sollen. Es ist natürlich toll, dass dies ein Buch zum Thema Fruchtsalat ist und dass Zahlen vorkommen. Aber die Handlung darin unterscheidet sich von dem, was die Schüler tun sollen.

Der sachlogische Zusammenhang zwischen dem bebilderten Zählbuch als Einstieg und der vorgesehenen mathematischen Aufgabenstellung wird vom Coach hinterfragt. So wird die Lehrerin auf ein potenzielles Problem aufmerksam und beschließt auf die Verwendung des Zählbuches zu verzichten.

Gegen Ende der Vorbesprechung erfindet die Lehrperson stattdessen eine zur mathematischen Aufgabenstellung passende Geschichte. Die Überlegungen zur Gestaltung des Lektionsbeginns bringen eine vertiefende Analyse der Aufgabenstellung sowie diagnostisches Wissen über die Voraussetzungen und über zu erwartende Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler ins Spiel.

Aus der Lektionsdurchführung

Der modifizierte Unterrichtsplan wird kurze Zeit nach der Vorbesprechung von der Lehrerin umgesetzt. Coach und Lehrerin hatten zudem vereinbart, dass sich der Coach bei Bedarf am Unterrichtsgespräch beteiligen sollte. Es folgt ein leicht gekürzter Ausschnitt aus dem Lektionsbeginn. Die 26 Kinder sitzen im Kreis am Boden. Die Lehrerin präsentiert die Aufgabenstellung und entwickelt unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler sowie unter Zuhilfenahme von farbigen Plättchen einen ersten Lösungsansatz.

Lehrerin: Ich will euch zu Beginn eine kleine Geschichte darüber erzählen, was wir am Erntedankfest in meiner Familie tun. Zum Nachschmecken gibt uns meine Großmutter immer – Wisst ihr, was sie uns gibt? Sie gibt jedem von uns eine eigene Schüssel mit Früchten. Jede Schüssel enthält genau elf Früchte. Wisst ihr, was noch?

Wir hatten alle zwei (streckt mit der rechten Hand zwei Finger auf) Sorten von Früchten in unserer Schüssel. Nun, ich mag besonders Erdbeeren und Heidelbeeren.

Ein Schüler: Ich liebe Erdbeeren!

Lehrerin: Ich zeichne jetzt einen Kreis, der euch hilft, an meine Schüssel zu denken. Und ich zeige euch nun, wie viele Erdbeeren in meiner Schüssel waren. Helft ihr mir zählen?

Im Chor: Eins, zwei, drei, vier. [Lehrerin legt nacheinander vier rote Plättchen in den Kreis.]

Lehrerin: Ich hatte vier Erdbeeren in meiner Schüssel. Wie viele Heidelbeeren waren wohl da? Pst, pst! Erinnert euch, insgesamt sind es elf. Was denkst du, Miranda?

Miranda: Vier weitere.

Lehrerin: Vier weitere? Könnt ihr mir zählen helfen?

Ein Schüler: Das ergibt acht.

Lehrerin: Pst, pst. Lasst uns zählen.

Die Lehrerin übergibt richtige Zwischenrufe. Sie fährt damit fort, mit den Schülern gemeinsam zu zählen. Nach einer kurzen Weile bringt sich der Coach ein, um weitere vorhandene Lösungsstrategien zur Sprache kommen zu lassen.

Coach: Darf ich eine Frage stellen?

Lehrerin: Ja.

Coach: Jemand sagte: „Das gibt acht, das gibt acht.“ Wie hast du so schnell gewusst, dass es acht sind?

Ein Schüler: Weil ich immer mit meinen Fingern zähle, weil ich zählte (an den Fingern beider Hände abzählend) eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht.

Coach: Ich möchte ein wenig darüber diskutieren, wie du mathematische Formulierungen verwendest. Dies kann dir helfen, weiter darüber nachzudenken. Du sagtest zu den Schülern zu Beginn: „Eins, zwei, drei, vier Erdbeeren“, und dann sagte ein Kind: „Lege vier Heidelbeeren dazu“, oder etwas in der Art. Und du hast gezählt: „Eins, zwei, drei, vier“ und dann hast du gesagt: „Helft mir, diese zu zählen.“ Und ihr seid auf acht gekommen. Erinnerst du dich? Wenn du die Formulierung verwendest „Helft mir, diese zu zählen“, so legst du damit die Kinder auf die Strategie des Durchzählens fest, um

die während des Unterrichts über das aktuelle Verstehen, Denken und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler erkennbar werden kann. Wissen darüber, welche Unterrichtsgestaltung und Gesprächsführung das Verstehen und Denken der Schülerinnen und Schüler im Unterricht offen legt, ist Teil der diagnostischen Kompetenz und Expertise von Lehrerinnen und Lehrern. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching will Lehrkräfte durch gemeinsam verantwortetes Tun darin unterstützen, die Anforderungen des geplanten Unterrichts inhaltlich sorgfältig zu durchdenken, die individuellen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und das von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachte Vorwissen in den Unterricht einzubeziehen. Der kooperative inhaltsbezogene Austausch und die verwendeten allgemeinen Planungs- und Reflexionsstrategien dienen der Weiterentwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Wissens, eines zentralen Bestandteils von Unterrichtskompetenz. ■

„Du solltest vermeiden zu sagen: ‚Helft mir, die Früchte zu zählen.‘ Du könntest fragen: ‚Wie können wir herausfinden, wie viele es insgesamt sind?‘ Dies wird verschiedene Strategien zum Vorschein kommen lassen.“

Coach: Hm. (Berührt den vor ihr sitzenden Schüler.) Und du hast auch sofort gewusst, dass es acht gibt?

Ein Schüler: Ich?

Coach: Ja.

Ein Schüler: Weil ich einfach wusste, dass vier und vier acht sind.

Coach: Vier und vier sind acht. Es gab also viele verschiedene Wege, wie wir schnell erkennen können, dass es acht ergibt.

Coach: Gut. Jetzt müssen wir aber auf elf kommen.

Die Teilnahme des Coaches am Unterrichtsgespräch führt hier dazu, dass weitere Schülerinnen und Schüler ihre Lösung der Additionsaufgabe einbringen können und somit unterschiedliche und anspruchsvollere Lösungswege sichtbar werden. Die spezifische Art der Fragestellung und die Art und Weise der Gesprächsführung haben Folgen in Bezug auf die Anforderungen wie auch den Reichtum des im Unterricht erkennbaren Denkens der Schülerinnen und Schüler. Damit verbessert sich aber auch die Informationsbasis zur Anpassung der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdurchführung an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Aus der Unterrichtsnachbesprechung

Zur Lösung von Additionsaufgaben hatte die Lehrerin im Verlauf der Lektion ihre Schüler wiederholt ausschließlich zum Zählen der mittels Plättchen gelegten Gesamtmenge aufgefordert. In der Nachbesprechung nimmt der Coach unter anderem auch auf die oben wiedergegebene Episode aus der Lektion Bezug. Hierzu ein ebenfalls leicht gekürzter Ausschnitt:

die Summe zu finden. Und dann – darum habe ich mich dort eingebracht – gab es Schüler, die sagten „Es gibt acht,“ ohne zu zählen. Eine Schülerin sagte zwar, dass sie es mit ihren Fingern herausgefunden habe. Aber ich hörte drei oder vier Stimmen, die sich sogleich mit „acht“ meldeten. Sie sahen die Verdoppelung, die vier plus vier. Also, du solltest vermeiden zu sagen: „Helft mir diese zu zählen.“ Du könntest fragen: „Wie können wir herausfinden, wie viele es insgesamt sind?“ Dies wird verschiedene Strategien zum Vorschein kommen lassen.

Der Coach begründet damit sein Vorgehen und erklärt, warum sich die Lehrerin nicht allein auf die Strategie des Zählens zur Lösung von Additionsaufgaben einschränken, sondern vermehrt auch offener nach weiteren Lösungswegen fragen sollte.

Inhaltsbezogenes diagnostisches Wissen

Die Planung und Durchführung von Unterricht basiert auf einer Vielzahl von – oft auch impliziten – Einschätzungen der Anforderungen und Schwierigkeiten von Aufgaben- und Hilfestellungen. Eine auf individuelle Unterstützung zielende Unterrichtsgestaltung hat schon bei der Planung auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Passung zwischen den gestellten Anforderungen und den Voraussetzungen der Lernenden setzt entsprechendes inhaltsbezogenes diagnostisches Wissen voraus. Es gilt aber auch: Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung und Gesprächsführung hat Konsequenzen in Bezug auf die Information,

Anmerkung

1) Eine ausführliche Darstellung dieses Fallbeispiels sowie des Coachings von weiteren Lehrpersonen – einschließlich CDs mit Videoaufnahmen – sind in West und Staub (2003) zu finden.

Literatur

Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
Schrader, P.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 91–96). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.
Schrader, W.-F. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik, 1, 30–50.
Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–21.
Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), 175–198.
West, L. & Staub, F. C. (2003). Content-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.