

29. Fachspezifisches Unterrichtacoaching

Der nachfolgend dargestellte Ansatz zur Unterrichtsentwicklung wurde in Schulentwicklungsprojekten des Institute for Learning am Learning Research and Development Center der University of Pittsburgh (Resnick/Hall 1998) unter der Bezeichnung »Content-Focused CoachingSM« (Staub/Bill/Miller 1998; West/Staub 2003) in enger Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikern entwickelt (Staub 2004a). Damit sollten Lehrpersonen, welche sich im Rahmen von Fortbildungen beispielsweise mit Bildungsstandards, forschungsbasierten Lehr-Lern-Prinzipien und fachdidaktischen Entwicklungen befassten, zusätzlich in ihrer alltäglichen Praxis bei der Nutzung dieses Wissens zur Reflexion und Weiterentwicklung ihres Unterrichts unterstützt werden.

Auf Deutsch wurde der Ansatz des Content-Focused Coaching (CFC) ursprünglich als »Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching« (Staub 2001, 2004b) bezeichnet. In den letzten Jahren haben wir dafür zunehmend die Bezeichnung »fachspezifisches Unterrichtacoaching« (Kreis/Staub 2011; Staub/Kreis 2013) oder »Fachunterrichtacoaching« (Hirt/Mattern 2014; Staub 2014) verwendet.

Das CFC macht Vorschläge dazu, wie auf der Grundlage von spezifischen Kooperations- und Interaktionsstrukturen die fachspezifisch-pädagogischen Lehr-Lern-Prozesse von Unterricht in den Blick genommen und in *gemeinsam verantworteter Gestaltungsarbeit* optimiert und weiterentwickelt werden können. Die Rollenkonstellation in diesem Setting zeichnet sich dadurch aus, dass Coach und Lehrperson gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht und die Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler übernehmen. Dazu beteiligt sich der Coach bereits vor dem Unterricht an der Planung. Darüber hinaus umfasst ein vollständiger Coaching-Zyklus für eine Unterrichtseinheit ebenso die Unterrichtsdurchführung und die Reflexion des durchgeführten Unterrichts.

Die Rollenstruktur auf der Grundlage gemeinsam verantworteter Unterrichtsplanung führt zu einer Kooperationsdynamik, welche nicht primär die gecoachte Person ins Zentrum stellt, sondern das gemeinsame Projekt, wie in gemeinsamer Verantwortung das Bestmögliche zur Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der gegebenen Ressourcen geleistet werden kann. In dieser Zusammenarbeit können sowohl für die Lehrperson wie auch für den Coach vielfältige Lerngelegenheiten entstehen.

Im Folgenden wird fachspezifisches Unterrichtacoaching eingeschränkt auf das dyadische Arbeitssetting eines Eins-zu-eins-Coachings dargestellt. Zur Rolle von Unterrichtacoaches auf der Grundlage des CFC gehört jedoch auch, dass sie mit Gruppen

von Lehrpersonen arbeiten, Fachgruppen oder Fachschaften leiten, Fortbildungselemente organisieren und unterrichten oder Schulleitungen bei der Planung von Angeboten zur Fortbildung unterstützen (vgl. Hirt/Mattern 2014; West/Staub 2003). Die mit dem Ansatz des CFC vorgeschlagenen Zusammenarbeits- und Interaktionsstrukturen zwischen Coach und Lehrperson(en) können als handlungsleitendes Modell für die Entwicklung von professionellen Lerngemeinschaften genutzt werden.

1. Struktur und Verlauf des Unterrichtacoachings

Der Ansatz des CFC beinhaltet Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung einer auf unterrichtliches Handeln im Berufsalltag bezogenen Kooperation von Lehrpersonen (Staub 2001, 2004b; West/Staub 2003). Verfügt der Coach über eine größere Unterrichtsexpertise als die Lehrperson, lässt sich dieser Ansatz als eine anspruchsvolle Variante der Meisterlehre (Collins/Brown/Newman 1989) verstehen. Wie in einer Berufslehre kann der Coach (»master craftsman«) vormachen, wie er bestimmte Dinge plant, Unterricht durchführt und Unterricht reflektiert, oder der Coach beobachtet die Lehrperson, liefert Hinweise, gibt Rückmeldungen, erinnert daran, bestimmte Dinge besonders zu beachten oder in einer spezifischen Weise auszuführen. Von einer traditionellen Form der Meisterlehre unterscheidet sich das Unterrichtacoaching jedoch unter anderem darin, dass das intendierte Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Unterrichtsgestaltung nicht als ein vom Coach allein definiertes »Produkt« vorausgesetzt werden können. Geht es nicht alleine um das Training von spezifischen Methoden, dann beinhaltet der gemeinsam verantwortete Unterricht anspruchsvolle ko-konstruktive Gestaltungsarbeit. Zur Ermöglichung ko-konstruktiver Unterrichtsgestaltung im Dienste einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung wird ein Unterrichtacoach der Lehrperson selbst bei großem Kompetenzvorsprung auf der Grundlage von Wertschätzung und Respekt begegnen und deren Ressourcen einbeziehen.

Die vorgeschlagene Struktur der Zusammenarbeit und die Instrumente lassen sich auch für kollegiale Settings nutzen. Eine für die Unterrichtsentwicklung in Schulteams adaptierte Anwendung des fachspezifischen Unterrichtacoachings ist das *Kollegiale Unterrichtacoaching* (Kreis/Staub 2009; Kreis/Staub 2013). Dessen zentrale Elemente entsprechen weitgehend dem hier dargestellten Unterrichtacoaching. Die Rollen von Coach und Coachee werden jedoch in reziproker Weise eingenommen.

Auf einer *institutionellen Ebene* sind für die spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtacoach und gecoachter Lehrperson entsprechende Settings und Rollen zu etablieren. Die Zusammenarbeit für Unterrichtseinheiten bezieht sich auf Unterrichtsvorbesprechungen, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsnachbesprechungen. Diese unterrichtsbezogene Kooperation in der Abfolge der drei Settings bildet einen vollständigen Zyklus des Unterrichtacoachings. Dabei kommt der Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grundlegende Bedeutung zu wie der Unterrichtsnachbesprechung. Ein Kernelement der Aktivitätsstruktur ist die gemeinsame Verantwortungsübernahme von Lehrperson und Coach für die im Rahmen eines

Coaching-Zyklus durchgeführte Unterrichtseinheit und für das damit bei den Schülerinnen und Schülern unterstützte Lernen. Zur Rolle des Unterrichtacoachs gehört weiter auch, dass sich der Coach während des Unterrichts aktiv beteiligen kann oder selber als Modell unterrichtet.

Für die *inhaltliche* und *diskursive* Ausgestaltung der Kooperation macht der Ansatz Vorschläge, was sich in den Unterrichtsbesprechungen besonders zu thematisieren lohnt und wie die Gespräche als *ko-konstruktive Dialoge* geführt werden können. Ziel ist eine inhaltspezifische Planung und Reflexion der Lehr-Lern-Prozesse des gemeinsam verantworteten Unterrichts, die sich auch an wissenschaftlich fundierten Kernperspektiven und Konzepten zur Unterrichtsgestaltung orientieren. Als ein mögliches Instrument hierzu werden *Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht* vorgeschlagen. Zur Ermöglichung und Förderung eines ko-konstruktiven Dialogs (West/Staub 2003) muss es dem Coach einerseits gelingen, dass die gecoachte Lehrperson ihre eigenen Pläne, Ideen und Überzeugungen darlegt, begründet, elaboriert und auch hinterfragt. Andererseits bringt der Coach an geeigneten Stellen auch eigene Ideen, Anregungen, Hinweise und Begründungen ein. Dabei achtet der Coach auf eine angemessene Balance zwischen aktivem Zuhören und dem Einbringen von eigenen Gestaltungsvorschlägen. Für die thematisierten Gestaltungsvarianten und Handlungsmöglichkeiten wird gemeinsam überlegt, welche für das Lernen der Schülerinnen und Schüler der betreffenden Klasse am produktivsten sind. Zur Reflexion dieser Balance wird ein weiteres Instrument vorgeschlagen: die Unterscheidung in drei grundlegende Arten von Gesprächshandlungen oder Moves.

1.1 Aktivitätsstruktur und Verlauf eines Coaching-Zyklus

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Coach und Lehrperson orientiert sich an zwei Globalzielen:

- der bestmöglichen Förderung des fachbezogenen Lernens der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie
- der Entwicklung der Unterrichtskompetenz der kooperierenden Lehrpersonen.

Um diese beiden Ziele zu erreichen, sind für die Zusammenarbeit folgende Grundsätze leitend:

- Im Zentrum steht das fachspezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Der Coach übernimmt Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und das Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Zusammenarbeit erfolgt auf der Grundlage eines respektvollen Dialogs, der eine ko-konstruktive Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ermöglicht.
- Der Coach geht flexibel auf die aktuelle Unterrichtssituation und die Entwicklungsbedürfnisse der Lehrperson(en) ein.
- Sowohl die Lehrperson als auch der Coach verstehen sich als Lernende.

- Der Coach orientiert seine Arbeit zugleich an theoretisch fundierten Instrumenten und professionellem Wissen.

Im Zentrum der Gespräche zwischen Coach und Lehrperson stehen das fachspezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Frage, mittels welcher Unterrichtsgestaltung die beabsichtigten Lernprozesse optimal gefördert werden können. In Unterrichtsnachbesprechungen ist die Diagnose des im Unterricht erreichten Lernens ein Hauptkriterium zur Reflexion des Unterrichtserfolgs. Die Gespräche beziehen sich möglichst explizit auf Belege für gelungene fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse.

Die Mitverantwortung eines Coachs für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler verstärkt die Bereitschaft, sich in Unterrichtsvorbesprechungen in die Unterrichtsplanung einzubringen und auch in der Unterrichtsdurchführung eine aktive Rolle zu übernehmen. Der Coach kann seine Ressourcen bereits vor der Unterrichtsdurchführung einbringen, statt Verbesserungsvorschläge und Problematisierungen erst im Nachhinein anzubringen. Für die Lehrperson bedeutet diese Kooperationsweise, dass sie viel vom Coach dazulernen kann – zusätzlich zur nachträglichen Unterrichtsreflexion vor allem durch das gemeinsame Handeln bei Unterrichtsplanung und -durchführung. Dabei ist es nicht das Handeln der Lehrperson allein, welches im Fokus des Coachs steht. Das gemeinsame Durchdenken und Entwickeln von Plänen, das Hinterfragen, Begründen, Abwägen und Reflektieren und die Unterrichtsdurchführung dienen dem Globalziel, das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Unterrichtseinheiten bestmöglich zu fördern. Das kann zu neuen Handlungen, zur Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion und zur Veränderung von fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen und von professionellem Wissen führen. Die bearbeiteten Inhalte und Gestaltungsfragen ergeben sich sowohl aus den fachspezifischen Anforderungen des unterrichteten Fachs, den individuellen Voraussetzungen der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie aus den Entwicklungsanliegen und Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen. Darüber hinaus können für die Unterrichtsentwicklung auch in einer Schule vereinbarte allgemeine Entwicklungsziele wie z. B. die Weiterentwicklung von lernförderlichen Aufgabenstellungen leitend sein.

Unterrichtsvorbesprechungen

Ein grundlegender Bestandteil der Zusammenarbeit ist die gemeinsame Vorbesprechung von einzelnen Lektionen oder Unterrichtseinheiten. Dafür werden im Voraus Ort und Zeitfenster vereinbart. In einer eingespielten Coaching-Beziehung ist es durchaus möglich, Unterrichtsvorbesprechungen erst kurz vor dem Unterricht abzuhalten.

Ausgangspunkt einer Vorbesprechung kann ein bereits vorbereiteter Lektionsplan der Lehrperson oder des Coachs sein. Noch nicht vollständig ausgearbeitete Unterrichtsskizzen oder Unterrichtsentwürfe ermöglichen jedoch einen größeren Gestaltungsspielraum, den die Lehrperson und der Coach zur Ko-Konstruktion nutzen können. Die gemeinsame Arbeit besteht sodann darin, die vorliegenden Gestaltungsideen

und Pläne sorgfältig gemeinsam zu durchdenken, zu optimieren und allenfalls weiterzuentwickeln. Ko-konstruktiv ist das Gespräch dann, wenn sowohl die gecoachte Lehrperson wie auch der Unterrichtscoach zu den angesprochenen Themen Ideen einbringen und diese gemeinsam weiterentwickelt werden. Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht im Dienste des Lernens der Schülerinnen und Schüler erfordert eine Einigung auf einen gemeinsamen Handlungsplan und eine Absprache zur Koordinierung der Handlungen von Coach und Lehrperson während des Unterrichts. Diese Zusammenarbeit erfordert eine gründliche Verständigung über Unterrichtsziele und Gestaltungsüberlegungen. In der Regel wird in Vorbesprechungen von den Ideen der gecoachten Lehrperson ausgegangen. Der Coach lädt die Lehrperson durch gezielte Fragen dazu ein, die eigenen Ideen weiter zu elaborieren, zu begründen und allenfalls auch zu hinterfragen. Bei Bedarf bringt der Coach eigene Wissensressourcen in Form dosierter Hilfestellungen, Anregungen und Begründungen ein. Dialoge setzen die Offenheit aller Beteiligten voraus. Vor dem Unterricht sind die Erfolgsaussichten von Gestaltungsvorschlägen auch für den Coach mit Unsicherheit behaftet. Die Lehrperson wie auch der Coach können der Umsetzung von Gestaltungsvarianten zustimmen, die sie selbst nicht gewählt hätten. Lerngelegenheiten entstehen in Vorbesprechungen durch das gemeinsame Entwickeln und das argumentierende Abwägen unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Auf der Grundlage der Verständigung über Lektionsziele und Handlungsentwürfe zur Unterrichtsgestaltung kann in Nachbesprechungen der Erfolg der gewählten Variante reflektiert werden. In Gestaltungsfragen, für die es zu keiner Einigkeit kommt, wird der Coach der für die Klasse zuständigen Lehrperson die Bestimmungsmacht überlassen.

In der Vorbesprechung ist durch klare Absprachen festzulegen, wer welche Teile der Lektion umsetzt und in welcher Form sich der Coach im Unterricht beteiligen kann.

Zusammenarbeit während des Unterrichts

Je nach Absprache in der Vorbesprechung kann die Zusammenarbeit während des Unterrichts sehr unterschiedlich aussehen. Die Rolle des Coachs beschränkt sich dabei eher selten auf die eines reinen Beobachters. Häufig unterrichten Coach und Lehrperson gemeinsam, indem sie abwechselungsweise bestimmte Teile des Unterrichts übernehmen. Der Unterricht kann auch gemeinsam erfolgen, indem sich beispielsweise der Coach im Rahmen von Klassengesprächen ebenfalls einbringt. Für diese aktive Rolle des Coachs muss die Art der Beteiligung im Rahmen von Unterrichtsvorbesprechungen sorgfältig abgesprochen worden sein. Jede Art von Korrektur, welche die Autorität der Lehrperson untergraben könnte, ist zu unterlassen. Damit die Lehrperson während des gesamten Unterrichts von der Zusammenarbeit mit dem Coach lernen kann, sind Varianten des Teamteachings, welche die Aufteilung der Klasse erfordern oder die getrennte Betreuung von einzelnen Gruppen beinhalten, zu vermeiden. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern wird transparent gemacht, dass bestimmte Lektionen von zwei Lehrpersonen gemeinsam in variierenden Rollen unterrichtet werden.

Unterrichtsnachbesprechungen

Für die organisatorische Festlegung von Unterrichtsnachbesprechungen ist darauf zu achten, dass wiederum ein ausreichendes, jedoch klar begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. In den Unterrichtsnachbesprechungen wird auf den gemeinsam verantworteten Unterricht zurückgeblickt. Unterrichtsreflexionen, die auf ein geteiltes Verständnis der Unterrichtsgestaltung aus der Vorbesprechung aufbauen, erlauben eine gezielte Thematisierung zentraler und in der Unterrichtsplanung allenfalls problematisierter Gestaltungsfragen. Auf dieser Grundlage werden die erreichten Lernergebnisse analysiert. Hierzu werden nebst Beobachtungen auch Arbeitsprodukte der Schülerinnen und Schüler beigezogen. Im Zentrum steht die Frage, wie weit es mit dem gemeinsam verantworteten Unterricht gelang, die angestrebten Ziele zu erreichen. Was hat zum Gelingen beigetragen? Wo der geplante Unterricht nicht oder nur suboptimal gelungen ist, wird gemeinsam über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht. Wenn solche Überlegungen nicht unverbindliche Erörterungen bleiben sollen, gehen Nachbesprechungen in der Regel in Vorbesprechungen der nächsten Unterrichtseinheit über.

1.2 Instrumente zur Planung und Reflexion von Unterricht

Professioneller Unterricht ist eine hochkomplexe und anforderungsreiche Tätigkeit (z. B. Bromme 1992; Leinhardt 1993; Reusser/Pauli/Waldis 2010), die auf umfangreichem Wissen und Können, aber auch auf Werthaltungen und Überzeugungen basiert (vgl. Baumert/Kunter 2006). Unterricht lässt sich aus einer Vielzahl von Perspektiven analysieren, die sich je nach Forschungstradition unterscheiden können. Forschungsbasiertes Wissen über die Bedingungen wirksamen Unterrichts lässt sich in der Form von allgemeinen Lehr-Lern-Prinzipien (z. B. Resnick 1995; Resnick/Hall 2001) oder in Form von Dimensionen der Unterrichtsqualität (z. B. Helmke 2012) verfügbar machen. Solche Wissensbestände sind Grundlagen für die Professionalisierung von Unterricht und auch für Unterrichtscoaching. Sie liefern wissenschaftlich fundierte Orientierung. Diese notwendiger Weise allgemeinen und abstrakten Prinzipien und Konzepte alleine reichen jedoch zur Unterstützung von Unterricht im Alltag kaum aus. Erforderlich sind Verknüpfungen zwischen allgemeinen Prinzipien und Konzepten einerseits und fachspezifischen Inhalten andererseits. Im fachspezifischen Unterrichtscoaching werden hierzu als vermittelndes Instrument Kernperspektiven und Kernaspekte zur Unterrichtsplanung und zur Reflexion von Unterricht genutzt (Staub/West/Bickel 2003, S. 11f.). Dabei handelt es sich um Leitfragen, die den Coach und die Lehrperson dazu anregen können, die fachspezifischen Inhalte in Bezug auf lehr-lern-theoretisch relevante Aspekte von Unterricht explizit zu thematisieren und zu besprechen. So wird beispielsweise nach unterrichtsrelevantem Vorwissen oder Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefragt. Die folgend aufgeführten Kernperspektiven mit den zugeordneten exemplarischen Kernaspekten sind als Orientierungsrahmen gedacht, der flexibel zu verwenden ist, um die Unterrichtsplanung

oder die Reflexion des bereits durchgeführten Unterrichts mit Bezug auf relevante Aspekte vertieft zu thematisieren.

Kernperspektiven und Kernaspekte zur Planung und Reflexion von Unterricht

Klärung der Fachinhalte, Lernziele und Kompetenzen

- Was ist das beabsichtigte Lernen? Welches sind die Lernziele der Lektion? Welches sind die langfristig zu erwerbenden Kompetenzen?
- Welches sind die zentralen Begriffe?
- Sollen bestimmte Strategien entwickelt werden?
- Welche Fertigkeiten sollen in der Lektion gefördert werden?

Einordnung der Lektion(en) in Unterrichtseinheit und Lehrplan

- Werden die Begriffe und Fertigkeiten der Lektion noch anderswo behandelt?
- Welches Ziel hat in dieser Lektion Priorität?
- Ist die Lektionsgestaltung auf das wichtigste Ziel der Lektion ausgerichtet?
- Auf welche Inhalte des Lehrplans/auf welche Kompetenzen wird mit dieser Lektion hingearbeitet?

Diagnose von Vorwissen und Antizipation von Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler

- Welche für die Lektion relevanten Konzepte sind mit der Klasse bereits behandelt worden?
- Welche Strategien werden vorausgesetzt?
- An welche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kann angeknüpft werden?
- Welche Schwierigkeiten, Unklarheiten oder falschen Vorstellungen sind zu erwarten oder kommen vor?

Gestaltung des Unterrichtsarrangements, Unterstützung des beabsichtigten Lernens

- Welche Sozialformen werden verwendet und warum für diese Inhalte?
- Wie wird der Lektionsbeginn gestaltet?
- Wie lauten die Aufgabenstellungen und die Auftragsformulierungen?
- Welche Modelle, visuellen Darstellungen und weiteren Materialien werden verwendet? Wie und warum?
- Wie werden Möglichkeiten geschaffen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Denken und Verstehen mitteilen können?
- Woran ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennbar?
- Wie wird dazu beigetragen, dass die Schülerinnen und Schüler wichtige Lektionsinhalte untereinander austauschen und sich gegenseitig respektvoll zuhören?
- Wie können zentrale neue Ideen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben und geklärt werden?
- Wie wird neu aufgebautes Wissen mittels Übung und Anwendung gefestigt?
- Wie werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten unterstützt?
- Welche zusätzlichen und herausfordernden Aufgaben gibt es für Schülerinnen und Schüler, welche die Anforderungen schon erfüllt haben?
- Wie wird das Erreichte gewürdigt?
- Wie viel Zeit wird für die einzelnen Lektionsteile veranschlagt?

Diese Liste ist das Destillat aus einer deutlich umfangreicheren theoretisch fundierten Liste, welche mit unterschiedlichen Gruppen von Lehrpersonen und Coaches erprobt und bearbeitet wurde. Die Liste ist in keiner Weise abschließend und auch nicht als Checkliste gedacht, die wörtlich und vollständig abzuarbeiten ist. Coach und Lehrperson können sie als Ausgangspunkt nutzen, um im Hinblick auf ihre spezifischen Entwicklungsbedürfnisse eine Teilmenge von Kernperspektiven und Kernaspekten auszuwählen und allenfalls durch eigene zu ergänzen.

1.3 Instrumente zur Sensibilisierung des Coachs für ko-konstruktive Dialoge

Die Rolle des Unterrichtscoachs auf der Grundlage des CFC beschränkt sich nicht auf prozessorientierte Anregung und Unterstützung, wie dies beispielsweise im Cognitive Coaching von Costa und Garmston (1994) der Fall ist. Aufgrund seiner Mitverantwortung für das von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu erzielende Lernen wird die Unterstützung des Coachs auch substanzielle Hilfestellung zur geeigneten Gestaltung des Unterrichts beinhalten. Selbst bei höherer Unterrichtsexpertise ist es jedoch nicht das Ziel des Coachs, alleine seine Vorstellungen von Unterricht durchzusetzen. Der Coach sucht seine Unterstützung vielmehr in einer Art und Weise einzubringen, welche die Lehrperson mit ihrem Wissen, ihren Überzeugungen und ihrem Denken ernst nimmt. Bei fehlender Einigkeit überlässt der Coach der Lehrperson die Entscheidung. Die gewählte und umgesetzte Variante kann in Nachbesprechungen unter Berücksichtigung der Überlegungen in der Planung gemeinsam reflektiert werden.

Einladende Moves

Mittels Fragen, aktivem Zuhören und eigenen Aussagen werden Lehrpersonen vom Unterrichtscoach dazu eingeladen und aufgefordert, Pläne, Überlegungen, Begründungen und Beobachtungen in den Dialog einzubringen.

Moves mit direkter Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung

Gesprächsbeiträge, mit denen der Unterrichtscoach eigene spezifische Vorschläge zur Gestaltung von Unterricht einbringt und begründet.

Moves zur Verständnissicherung und Handlungskoordination

Mit Wiedergaben in eigenen Worten, Zusammenfassungen, Beiträgen zur Metakommunikation und zur Vorgehensweise in Unterrichtsbesprechungen sowie im Unterricht trägt der Unterrichtscoach zu einem geteilten Verständnis bei.

Um die Sensibilität für ko-konstruktive Dialoge zu fördern und den gemeinsam verantworteten Unterricht besser aushandeln zu können, hat sich die oben aufgeführte Unterscheidung von drei Arten von Gesprächshandlungen oder Moves als hilfreich erwiesen. Als Moves werden (Gesprächs-)Handlungen bezeichnet, die mit der Absicht

ausgeführt werden, damit etwas zu bewirken, das direkt oder indirekt (wahrscheinlich) zum Erreichen eines angestrebten Globalzieles beiträgt (van Dijk/Kintsch 1983). Eine bewusste Gestaltung der Gespräche durch den Unterrichtscoach hat zwei zentrale Globalziele im Blick: die bestmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung der professionellen Entwicklung der gecoachten Lehrperson.

Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen entstehen für die gecoachte Lehrperson wie auch für den Coach im Aushandeln und begründeten Abwägen unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten und in der rückblickenden Reflexion von Unterricht. Dabei bemüht sich der Coach um eine für die Lehrperson produktive Balance zwischen einladenden Moves und direkten Hilfestellungen. Weder ein aktives Zuhören alleine noch das ungefragte und dominante Einbringen eigener Gestaltungsideen sind für die konstruktive Zusammenarbeit und die professionelle Entwicklung der gecoachten Lehrperson förderlich. Der Unterrichtscoach erfüllt seine Rolle, wenn er seine Wissensressourcen, angepasst an die im Dialog geklärten Überlegungen und Ressourcen der gecoachten Lehrperson, so einzubringen versteht, dass ko-konstruktiv ein gemeinsam verantworteter Unterricht entstehen kann.

2. Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fachunterrichtscoaching

Empirische Untersuchungen zu den Bedingungen wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen zeigten, dass insbesondere (1) der Fokus auf Unterrichtsinhalte, (2) Möglichkeiten zu praxisbezogenem Lernen, wie beispielsweise das Beobachten von kompetenten Lehrpersonen, das Erhalten von Rückmeldungen zum eigenen Unterricht oder die Teilnahme an Gesprächen zur Umsetzung von Kursinhalten in die Praxis, sowie (3) die Kohärenz der Lernaktivitäten insgesamt von hoher Bedeutung für den selbstberichteten Lernerfolg sind (z. B. Garet et al. 2001). Die mit dem fachspezifischen Unterrichtscoaching vorgeschlagenen Aktivitätsstrukturen zielen auf die Herstellung von Lerngelegenheiten für Lehrpersonen, welche diese Bedingungen erfüllen.

Zur Wirksamkeit des fachspezifischen Unterrichtscoachings auf der Grundlage des Content-Focused Coaching in Kontexten der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen gibt es erste Interventionsstudien auf die im Folgenden zusammenfassend verwiesen wird.

2.1 Interventionsstudien zur Fortbildung von Lehrpersonen

Die bisher umfangreichste und methodologisch anspruchsvollste Untersuchung zur Wirksamkeit einer auf dem Content-Focused Coaching basierenden Fortbildung stammt aus den USA. Insgesamt 167 Lehrpersonen und 2983 Schülerinnen und Schülern haben an einer als Längsschnitt angelegten Interventionsstudie mit Randomisierung zur Förderung der Leseleistung in der 3. und 4. Klassenstufe im Fach Englisch (Matsumura/Garnier/Spybrook 2013) teilgenommen. Die 29 teilnehmenden

Schulen wurden randomisiert entweder dem Content-Focused Coaching oder dem an den Schulen bereits praktizierten Unterrichtscoaching für den Englischunterricht (*literacy coaching*) zugewiesen. Die Lehrpersonen dieser Schulen wurden über das gesamte Schuljahr entsprechend unterstützt. Die Arbeit der fachspezifischen Unterrichtscoachs zielte dabei vor allem auf die Weiterentwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Wissens und die Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsgesprächen, in welchen es um das Verständnis und die Diskussion englischer Texte ging. Hierzu wurden kognitionspsychologisch fundierte methodisch-didaktische Ansätze beigezogen (Beck/McKeown 2006). Die Implementation der Fortbildung auf der Grundlage des Content-Focused Coaching sah eine monatliche individuelle Unterstützung von Lehrpersonen im Unterricht durch entsprechend ausgebildete Unterrichtscoachs sowie wöchentliche Treffen von klassenstufenbezogenen Lehrpersonenteams mit einem Fachunterrichtscoach vor. Der tatsächliche Implementationsgrad blieb etwas unter diesen Vorgaben. In den wöchentlichen Arbeitstreffen haben die Stufenteams überwiegend die theoretischen Grundlagen zu Fragen der Gestaltung von Unterricht bearbeitet, der qualitativ anspruchsvolle Unterrichtsgespräche von Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll. Die individuelle Unterstützung für den Unterricht der Lehrpersonen bestand aus vollständigen Coaching-Zyklen mit Vorbesprechung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsreflexion. Zu Beginn der Zusammenarbeit unterrichteten die Coaches oft selbst, um Unterricht zu modellieren und sodann gemeinsam mit der Lehrperson zu reflektieren. Nebst der Beobachtung des Unterrichts der Lehrpersonen führten die Coaches den Unterricht auch in gemeinsamer Verantwortung mit den Lehrpersonen durch. Um die Unterrichtsbesprechungen auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu fokussieren, wurde eine Variante der Kernperspektiven mit Kernaspekten zur Planung und Reflexion von Unterricht benutzt. Zum Ansatz des Content-Focused Coaching gehört, dass auch die Schulleitungen und weitere Verantwortungsträger von Anfang an in den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden. So nahmen auch die Schulleitungen an einem Teil der Veranstaltungen zur Ausbildung der CFC-Coaches teil. Die Erarbeitung einer geteilten Vorstellung der anvisierten Unterrichtsqualität und eine klare Vorstellung über die Arbeitsweise der Coaches sind für die erfolgreiche Implementation und gelingende Entwicklungsprozesse wesentlich. Die Ausbildung der Coaches übernahmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Institute for Learning der Universität Pittsburgh. Diese vermittelten theoretische Grundlagen und fachdidaktisches Wissen, modellierten das Fachunterrichtscoaching konkret in Schulen und unterstützten die Coaches beim Erwerb von Kompetenzen für fachspezifisches Unterrichtscoaching. Die Ergebnisse dieser umfangreichen Interventionsstudie zeigen Effekte für den Ansatz des Content-Focused Coaching sowohl mit Bezug auf die im Unterricht gemessene Qualität von Textdiskussionen wie auch für die Verbesserung der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler.

In einer quasiexperimentellen Interventionsstudie zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz im Sachunterricht über einen Zeitraum von neun Monaten mit deutschschweizerischen Lehrpersonen zeigten Beck et al. (2008), dass sich die Planungs-

kompetenz der durch Fachunterrichtscoaching unterstützten Lehrpersonen sowie die Leistungen von deren Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu jenen einer Kontrollgruppe in signifikant höherem Maße verbesserten (Rogalla/Vogt 2008). Die Studie berücksichtigte 49 Schulklassen der Primar- (4. und 5. Klassenstufe) und Sekundarstufe (7. und 8. Klassenstufe) mit über 900 Schülerinnen und Schülern. Die Intervention für die Experimentalgruppe (32 Klassen) bestand aus zwei Teilen: einem zweitägigen Weiterbildungskurs zum Thema »Adaptive Lehrkompetenz« und neun Coachings zu je drei Stunden auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe (17 Klassen) erhielten nebst ihrer wie üblich individuell bestimmten Fortbildung keine solche Unterstützung. Die Veränderung der Planungskompetenz wurde mittels eines Vignettentests vor und nach der insgesamt neun Monate dauernden Intervention gemessen. Der Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler wurde mit einem Test erhoben. Die Effekte werden insbesondere mit dem im Kurs »Adaptive Lehrkompetenz« vermittelten Theoriewissen und der im fachspezifischen Coaching kooperativ durchgeführten Unterrichtsplanung in Zusammenhang gebracht (Rogalla/Vogt 2008).

Im sonderpädagogischen Bereich zeigten Wettstein, Thommen und Eggert (2010) in einer Interventionsstudie auf der Basis des fachspezifisch-pädagogischen Coaching für deutschschweizerische Lehrpersonen mittels Videostudien mit kleinen Stichproben positive Effekte in Bezug auf die Aggressionsprävention.

Eine explorative Studie mit zwei Schulen zum kollegialen Unterrichtscoaching auf der Grundlage des fachspezifischen Unterrichtscoachings in Kombination mit fachdidaktischen Impulsen zeigte eine qualitative und quantitative Intensivierung unterrichtsbezogener Kooperation zwischen Lehrpersonen (Kreis/Staub 2009).

2.2 Interventionsstudien zur Ausbildung von Lehrpersonen in Praktika

Weitere Interventionsstudien fragten nach Wirkungen von fachspezifischem Unterrichtscoaching auf das Lernen von angehenden Lehrpersonen in Praktika. Dazu gibt es insbesondere Belege für die Bedeutung von Vorbesprechungen und ko-konstruktiven Gesprächen. In einer quasiexperimentellen Interventionsstudie mit zehn Praxislehrpersonen und 26 Lehramtsstudierenden der Primarschulstufe im Kontext von Halbtagespraktika im ersten Studienjahr fanden Futter und Staub (2008), dass die Mehrzahl der untersuchten Lehramtsstudierenden Unterrichtsvorbesprechungen auf der Grundlage des Content-Focused Coaching im Vergleich zu den in der Praxis dominierenden Unterrichtsnachbesprechungen für das eigene professionelle Lernen als hilfreicher beurteilten.

In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie, die als Intervention eine umfangreiche Ausbildung von 16 Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoaches für den Mathematikunterricht auf der Basis des fachspezifischen Unterrichtscoachings beinhaltete, zeigte sich im Vergleich zu einer Kontrollgruppe mit der üblichen Praktikumsbetreuung (durchgeführt von 16 besonders erfahrenen und anerkannten Praxis-

lehrpersonen), dass die als Unterrichtscoaches ausgebildeten Praxislehrpersonen im Praktikum häufiger und längere Unterrichtsvorbesprechungen durchführten (Kreis/Staub 2011). Der Lernertrag der Lehramtsstudierenden der Interventionsgruppe war gemessen an verschiedenen Indikatoren größer und die extern eingeschätzte Unterrichtsqualität höher als in der Kontrollgruppe (Kreis/Staub 2011, 2012). Anhand detaillierter Analysen der Unterrichtsbesprechungen von Studierenden, die einen Tag nach diesen Besprechungen viel resp. wenig Lernen berichteten, zeigte Kreis (2012), dass insbesondere ko-konstruktive Elaborationen der Unterrichtsplanung mit hohen Lernerträgen einhergehen. Ebenso gilt für Nachbesprechungen, dass diese vor allem dann zu verbalisierbarem Lernen führen, wenn genügend Zeit für die ko-konstruktive Bearbeitung von Problemen und Unklarheiten eingesetzt wird. Rein monologische Rückmeldungen der Praxislehrperson erwiesen sich demgegenüber als weniger lernförderlich.

Eine weitere quasi-experimentelle Interventionsstudie mit 37 Praxislehrpersonen zum fachspezifischen Unterrichtscoaching in Lehrpraktika auf der Sekundarstufe I im Fach Mathematik (Staub et al. 2012) gibt Hinweise darauf, dass bereits eine kurze Einführung von zwei Stunden zur Bedeutung und Gestaltung von Unterrichtsvorbesprechungen bei Praxislehrpersonen das Ausmaß und die Qualität der Unterstützung in nachfolgenden Lehrpraktika erhöht: Praxislehrpersonen führten häufiger und längerdauernde Unterrichtsbesprechungen durch und thematisierten häufiger und intensiver zentrale Aspekte zur Planung und Reflexion von Unterricht. Lehramtsstudierende, die durch Praxislehrpersonen mit einer Einführung in Vorbesprechung unterstützt worden waren, beurteilten nach Abschluss des Praktikums Unterrichtsvorbesprechungen als nützlicher für die Entwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz als dies bei Lehramtsstudierenden von Praxislehrpersonen ohne Einführung in die Vorbesprechung der Fall war.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520.
- Beck, E./Baer, M./Guldimann, T./Bischoff, S./Brühwiler, C./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M./Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Beck, I.L./McKeown, M.B. (2006): Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach. New York: Scholastic Inc.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, A. L./Garmston, R. J. (1994): Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Futter, K./Staub, F. C. (2008): Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26, S. 126-139.
- Garet, M. S./Porter, A. C./Desimone, L./Birman, B. F./Yoon, K. S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: American Educational Research Journal 38, S. 915-945.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hirt, U./Mattern, K. (Hrsg.): Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- 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: Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 61-83.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2012): Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In: Glaser-Zikuda, M./Seidel, T./Rohlf, C./Gröschner, A./Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 209-226.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2013): Kollegiales Unterrichtscoaching. In: PraxisWissen SchulLeitung, 33. Aktualisierungslieferung (Teil 3). Köln: Wolters Kluwer.
- Leinhardt, G. (1993): On teaching. In: Glaser, R. (ed.): Advances in instructional psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Matsumura, L. C./Garnier, H. E./Spybrook, J. (2013): Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. In: Learning and Instruction 25, S. 35-48.
- Resnick, L.B. (1995): From aptitude to effort: A new foundation for our schools. In: DAEDALUS Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 124, pp. 55-62.
- Resnick, L. B./Hall, M. W. (1998): Learning organizations for sustainable educational reform. In: DAEDALUS Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 127, S. 89-118.
- Resnick, L.B./Hall, M.W. (2001): The Principles of Learning: Study tools for educators [CD-ROM, version 2.0]. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning. (www.instituteforlearning.org).
- Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (2010) (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und einer schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Rogalla, M./Vogt, F. (2008): Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. In: Unterrichtswissenschaft, 36(1), S. 17-36.
- Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, S. 175-198.
- Staub, F. C. (2004a): Transforming educational theory into usable knowledge: a case of co-constructing tools for lesson design and reflection. In: Ralle, B./Eilks, I. (Hrsg.): Quality in practice-oriented research in science education. Aachen: Shaker, S. 41-51.
- Staub, F. C. (2004b): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 113-141.
- Staub, F. C./Waldis, M./Futter, K./Schatzmann, S. (2012): Förderung von Lerngelegenheiten in Praktika zum Mathematikunterricht durch die Vermittlung von Kernelementen des fachspezifischen Unterrichtscoachings. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Münster: LIT Verlag.
- Staub, F. C. (2014): Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. In: Hirt, U./Mattern, K. (Hrsg.): Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 39-52.
- Staub, F.C./Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: journal für lehrerInnenbildung, 2, S. 8-13.
- Staub, F. C./West, L./Bickel, D. (2003): What is Content-Focused Coaching? In: West, L./Staub, F. C. (Hrsg.): Content-Focused CoachingSM. Transforming mathematics lessons. Portsmouth, NH: Heinemann, S. 1-17.
- Staub, F. C./Bill, V./Miller, A. (1998): Content-Focused Coaching: Scaffolding teaching and reflection on core issues of instructional practice. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- van Dijk, T.A./Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. Orlando: Academic Press.
- West, L./Staub, F. C. (2003): Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wettstein, A./Thommen, B./Eggert, A. (2010): Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 57, S. 88-106.

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Handbuch Unterrichtsentwicklung

BELTZ

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff ist emeritierter Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, Vorsitzender des Akademierats der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudiengangs Schulmanagement der Universität Kaiserslautern.

Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF).

Dieses Buch ist auch als E-Book erhältlich (978-3-407-29337-4).

Die Kopiervorlagen dieses Bandes stehen für Vervielfältigungen im Rahmen von Veranstaltungen in Schulen, Seminaren und in der Lehrerfortbildung zur Verfügung. Die Weitergabe der Vorlagen oder Kopien in Gruppenstärke an Dritte und die gewerbliche Nutzung sind untersagt.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.



Lektorat: Dr. Erik Zyber

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstr. 10 · 69469 Weinheim
www.beltz.de

Herstellung: Lore Amann
Satz: Sarah Ferdin
Druck: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-83184-2

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

I. Grundlagen, Trends und Forschungsstand

Hans-Günter Rolff	
1. <i>Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung</i>	12
Andreas Helmke	
2. <i>Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen</i>	33
Nele McElvany/Annika Ohle	
3. <i>Lese- und Sprachförderung – Theoretische und empirische Implikationen für die Unterrichtsentwicklung</i>	44

II. Analysen und Komponenten der Unterrichtsentwicklung

Ewald Terhart	
4. <i>Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle</i>	62
Rainer Lersch/Gabriele Schreder	
5. <i>Bildungsstandards, Kerncurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht</i>	77
Kerstin Tschekan	
6. <i>Kompetenzorientiert unterrichten</i>	92
Rolf Arnold	
7. <i>Ermöglichungsdidaktik</i>	107
Wolfgang Böttcher/Enikő Zala-Mező	
8. <i>Unterrichtsmaterial, Evaluation und Unterrichtsentwicklung</i>	121
Johannes Bastian	
9. <i>Feedback und Unterrichtsentwicklung</i>	143