



Leseprobe aus: Hirt/Mattern, Coaching im Fachunterricht, ISBN 978-3-407-29264-3

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=ISBN 978-3-407-29264-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=ISBN%20978-3-407-29264-3)

Ueli Hirt/Kirsten Mattern

Einleitung

Die Entstehung dieses Buches lässt sich auf einen Sekundenaugenblick zurückführen: Im Oktober 2010 sieht Hans-Günter Rolff am Institut für Weiterbildung an der PH Bern den Flyer *Unterrichtskoaching*, in dem dieses Angebot für Berner Lehrpersonen beworben wird¹. Dieser Flyer ist ihm ins Auge gesprungen im Wissen um den Bedarf, die Umsetzung der vielen, guten Fortbildungsimpulse zur Unterrichtsentwicklung zu stärken. Und da Hans-Günter Rolff nichts aufschiebt, sondern Dinge sofort in Angriff nimmt, ruft er mich (UH) an und bittet mich, das Unterrichtskoaching am Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen im Februar 2011 in Düsseldorf zu präsentieren. Das Konzept überzeugt und passt, da Nordrhein-Westfalen im Rahmen seiner Fortbildungsinitiative sowohl die fachliche Unterrichtsentwicklung als auch die langfristige Beratung und Begleitung von Schulen im Zentrum sieht.

Von da an geht es schnell. Gemeinsam entwickeln wir, Kirsten Mattern (Fortbildungsdezernentin der Bezirksregierung Arnsberg) und Ueli Hirt, in Zusammenarbeit mit weiteren Dozenten und Hans-Günter Rolff ein Konzept zur Qualifizierung von Fachunterrichtscoaches. In einem Kooperationsprojekt zwischen der DAPF (Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte), der TU Dortmund und der Bezirksregierung Arnsberg wurden von Oktober 2011 bis August 2012 und von Februar 2013 bis Januar 2014 in einem zwölf-tägigen berufsbegleitenden Zertifikatsstudium je 24 Fortbildungsmoderatorinnen und -moderatoren für die zwölf Kompetenzteams (regionale Fortbildungsagenturen) im Bezirk Arnsberg (NRW) zu Fachunterrichtscoaches in Deutsch und Mathematik qualifiziert. Diese begleiten nun Fachkonferenzen und Lehrpersonen bei der Umsetzung von Fortbildungsimpulsen und bei der systematischen Unterrichtsentwicklung mit Fachunterrichtscoachings.

Unterrichtsentwicklung hat viele Auslöser, doch letztlich eine Ausrichtung: das Lernen der Schüler/innen zu optimieren, fachlich und überfachlich, aber auch motivational. Das bedarf der Entwicklung der Kernkompetenzen einer Lehrperson (Helmke

¹ Das Vertrauen der Bereichsleiterin, Silvia Gfeller, ermöglichte mir am Institut für Weiterbildung der PH Bern die Entwicklung des Unterrichtscoachings. An dieser Stelle danke ich ihr wie auch den Mitgliedern des Kernteams: Stephan Hasler, Lis Reusser, Elisabeth Ruch, Maria Schwendimann, Charly von Graffenried. Gemeinsam haben wir das Unterrichtskoaching konzipiert und in einem Team lanciert. Die vielen anregenden Gespräche und das große Engagement sind mir lebhaft präsent – eine große Bereicherung.

2009): Entwicklung der Fachkompetenz, der Klassenführungskompetenz, der fachdidaktischen und der diagnostischen Kompetenz.

Während die meisten Lehrpersonen mit viel Engagement die Klassen gut führen, besteht im Bereich der fachdidaktischen Kompetenz oft noch Entwicklungspotenzial. Es ist möglich – angesichts der Umstände vor allem in Städten mehr als wahrscheinlich –, dass die Klassenführung gerade auch wegen der großen Schülerzahlen und der sonstigen Herausforderungen viel Kraft und Energie saugt, die dann zur Gestaltung eines lernförderlichen Fachunterrichts fehlt. Rahmenbedingungen lassen sich kaum verändern. Deshalb ist der Fokus auf die fachdidaktische Kompetenz die zentrale Möglichkeit, das Lernen der Schüler/innen zu verbessern – dies insbesondere im Wissen um deren Bedeutsamkeit und die der diagnostischen Kompetenz, die wiederum nur im Verbund mit der fachdidaktischen Kompetenz wirksam wird (Kunter et al. 2011).

Genau hier, bei der Entwicklung der fachdidaktischen Kompetenz, setzt Fachunterrichtscoaching an. Zwei Globalziele werden fokussiert: das Lernen der Schüler/innen zu optimieren sowie die Kernkompetenz der Lehrpersonen zu entwickeln.

Die vielen Forschungsbefunde in der Fachdidaktik der letzten Jahre und die daraus entspringenden Bestrebungen verdeutlichen Möglichkeiten zur optimaleren Gestaltung des Fachunterrichts. Die fachdidaktische Entwicklungsforschung gab den Lehrpersonen effektive Instrumente in die Hand und wies auf bedeutsame Aspekte zur Unterrichtsgestaltung für erfolgreiches Lernens der Schüler/innen hin. Viele Projekte und Modellvorhaben wie auch Lehrmittelentwicklungen zielten auf Wirksamkeit der fachdidaktischen Innovationen an den Schulen und im Unterricht. Einiges wurde erreicht, viel ist noch zu tun, und Neues steht stets zur Umsetzung an. Die größte Herausforderung bleibt: die Umsetzung im Unterricht und somit die Schaffung einer Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der fachdidaktischen Entwicklung, die letztlich jede Lehrperson eigenständig, bestenfalls im Tandem, aber doch meistens alleine zu realisieren hat. Fortbildung allein greift nicht, auch wenn die Impulse von außen von Lehrpersonen in der Regel als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Bei der Umsetzung sind die Lehrpersonen auf sich gestellt.

Vielversprechend sind systematische, koordinierte, geleitete und dauerhafte Unterrichtsentwicklungsprozesse in Fachkonferenzen, in denen Unterricht gemeinsam geplant und ausgewertet wird. Und auch hier setzt Fachunterrichtscoaching an: Fachunterrichtscoaches begleiten eine Fachkonferenz bei der Unterrichtsentwicklung teils alleine, teils gemeinsam mit einem zweiten Fachmoderator. Die Coaches verfügen über die notwendige fachdidaktische Expertise und können diese situativ und adaptiv verfügbar machen – dies sowohl bei den theoretischen und unterrichtspraktischen Überlegungen in den moderierten Fachschaftssitzungen als auch bei der Planung und Auswertung des dann folgenden Unterrichts, aber auch – und das ist das Entscheidende – bei der Umsetzung im Unterricht, in dem die Fachunterrichtscoaches Mitverantwortung tragen und dadurch im unmittelbaren Geschehen gemeinsam mit den Lehrpersonen aktiv sind.

In diesem Buch ist Fachunterrichtscoaching in verschiedenen Facetten und Zusammenhängen dargestellt. Geschildert wird, wie Coaches die Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Fachkonferenzen vor Ort begleiten und dadurch die Umsetzung und somit die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit fachdidaktischer Fortbildung und Innovationen stärken.

Hans-Günter Rolff entfaltet in seinem Beitrag Trends der Unterrichtsentwicklung, erläutert deren Wirkungen und begründet die Bedeutsamkeit der ganzheitlichen Gestaltung. Davon ausgehend zeigt er die Notwendigkeit zur Organisation des Transfers. Seine Zukunftsperspektive: Coaching von Fachkonferenzen und der reflektierende Praktiker in Professionellen Lerngemeinschaften mit Fachunterrichtscoaching als integrierendem Bestand von Unterrichtsentwicklung.

Fritz C. Staub zeigt die grundlegenden Annahmen, Konzept- und Strukturelemente sowie Instrumente des Fachunterrichtscoachings auf der Grundlage des Content-Focused Coaching (West/Staub 2003), so wie er diesen Ansatz um die Jahrtausendwende in den USA entwickelt hat. Besonders interessant sind die dargestellten Befunde zur Wirksamkeit des Fachunterrichtscoachings.

Ueli Hirt begründet die Notwendigkeit der systematischen Unterrichtsentwicklung im Fach, ordnet das Fachunterrichtscoaching in die Unterrichtsentwicklung ein und verortet es in der Fachkonferenz. Kern dieses Beitrags ist die Konkretisierung der von Staub dargestellten Konzeptelemente und Instrumente. Es werden aber auch Grenzen des Fachunterrichtscoachings und vor allem Gelingensbedingungen thematisiert.

Kirsten Mattern zeigt Fachunterrichtscoaching als zentrales Element nachhaltiger und wirksamer Fortbildung im Bereich Unterrichtsentwicklung auf. Sie verdeutlicht die Bedeutsamkeit des Ansatzes im Zusammenwirken mit anderen Fortbildungsangeboten mit dem Ziel der langfristigen systemischen und systematischen Begleitung und Beratung von Schulen.

Fachunterrichtscoaching ist ohne fachdidaktische Grundlegung nicht zu denken. Deshalb werden Qualitätsmerkmale der beiden Fachdidaktiken Mathematik und Deutsch dargestellt – der beiden Fächer also, die in der Qualifizierung zum Fachunterrichtscoach an der DAPF in Dortmund aufgenommen wurden.

Annette Füser und *Ueli Hirt* stellen sieben Grundkonzepte zur Gestaltung eines erfolgreichen Mathematikunterrichts in den Vordergrund. Davon ausgehend zeigen sie Möglichkeiten zu deren Umsetzung im Fachunterrichtscoaching mit Bezug auf die verschiedenen Steuerungsebenen von Unterricht.

Susanne Prediger und *Christoph Selter* geben mit ihrem Beitrag Einblick in das mathematikdidaktische Update – in jenen Teil der Qualifizierung, mit der die ausgebildeten Fachunterrichtscoaches für ihre Coaching-Tätigkeit in Fachkonferenzen fit gemacht wurden. Sie zeigen den konzeptionellen Rahmen für die Inhaltsauswahl, die bearbeiteten Inhalte sowie die Gestaltung der mathematikdidaktischen Qualifizierung und Kriterien guten Mathematikunterrichts.

Annette Heinz entfaltet Aspekte professionellen Deutschunterrichts in der Grundschule. Zentral beschäftigt sich ihr Beitrag mit dem Spannungsfeld zwischen den im

Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen und den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen. Umsetzungs- und Unterstützungsmöglichkeiten durch und im Fachunterrichtscoaching werden aufgezeigt.

Anke Attelmann entwickelt eine fachdidaktische Perspektive für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I als Referenzrahmen für Fachunterrichtscoaching. Dabei fokussiert sie Lernaufgaben zur wirksamen Gestaltung selbstständiger Lernprozesse.

Modelle und Konzepte sind die eine Seite, Umsetzung und Erfahrungen die andere. Deshalb sind in diesem Buch auch Praxisbeiträge von Teilnehmenden der Qualifizierung zum Fachunterrichtscoach enthalten. Sie haben Fachunterrichtscoaching an Schulen in den Fächern Mathematik und Deutsch erprobt und berichten von ihren Erfahrungen. Diese Praxisbeiträge konkretisieren die Ausführungen im ersten Teil des Buches.

Annette Füser und *Sonja Kleine* geben Einblick in ein Fachunterrichtscoaching in Mathematik an einer Grundschule. Dabei zeigen sie an zwei Beispielen, wie sich die Unterrichtskonzeption einer Lehrperson im Verlauf eines Fachunterrichtscoachings entwickelt hat.

Rebecca Frieseke und *Claus-Peter Niem* stellen drei Coaching-Sequenzen im Fach Deutsch an einer Grundschule dar. Ihr Fokus ist das Coaching auf Augenhöhe sowie das fachliche Lernen der Schüler/innen. Sie zeigen zudem die Bedeutsamkeit der Rolle der Schulleitung für einen erfolgreich verlaufenden und systemisch verankerten Coaching-Prozess.

Andreas Reeker und *Martin Sommermeyer* verdeutlichen die Impulse aus der Mathematikdidaktik für die Praxis des Fachunterrichtscoachings, indem sie die konkreten Prozesse eines Fachunterrichtscoachings an einer Schule der Sekundarstufe I darstellen und zeigen, in welcher Art sich der Unterricht nach dem Coaching entwickelt hat.

Matthias Dickel und *Wolfgang Unkelbach* legen einen Erfahrungsbericht eines Unterrichtscoachings Mathematik an einem Gymnasium vor. Davon ausgehend erläutern sie Voraussetzungen für das Gelingen des Fachunterrichtscoachings und nennen Herausforderungen, die im Auge zu behalten sind.

Simone Weiß gibt einen konkreten Einblick in die Erprobung eines Fachunterrichtscoachings Deutsch an einer Gesamtschule, indem sie alle Phasen des Coaching-Prozesses beschreibt (Erst- und Abschlussbesprechung sowie die drei Teile des Settings Vorbereitungsphase, Unterricht, Nachbesprechung).

Sabine Becker und *Christine Wehlack* verdeutlichen die Notwendigkeit, das Bewusstsein für die Kompetenzorientierung als neue Anforderung an den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I zu schärfen. Damit schaffen sie eine Verknüpfung zu neueren Tendenzen der Unterrichtsentwicklung und Fachdidaktik. Die Umsetzung des Fachunterrichtscoachings zeigen sie am Beispiel von zwei Einzelcoachings.

Kirsten Mattern und *Frank Sielecki* analysieren das Fachunterrichtscoaching unter kommunikationstheoretischen Gesichtspunkten und unter Gesichtspunkten des Menschenbildes. Sie grenzen es gegenüber dem klassischen Coaching ab und konturieren es gerade dadurch als integralen Ansatz. Der Titel ihres Beitrags verdeutlicht

14 Einleitung

den hohen Anspruch einer »Quadratur des Kreises«. Ihr Fazit begründet das gute Funktionieren zwischen personenzentriertem Coachen und fachdidaktischer Wissensvermittlung.

Im abschließenden Kapitel treffen sich *Fritz C. Staub*, *Kirsten Mattern* und *Ueli Hirt* zum Gespräch. Gefragt wird nach der Entstehung des Ansatzes in den USA und nach dessen Entwicklung. Gemeinsam denken sie über das Besondere, über die Rolle der Schulleitung, über Gelingensbedingungen und über die Wirksamkeit dieses Ansatzes nach.

Dieses Buch hat Hans-Günter Rolff angestoßen. Seine Kontakte zum Beltz Verlag haben es ermöglicht, das Buchprojekt rasch in die Wege zu leiten. Für seine Beziehungen, für seine Unterstützung und vor allem für seinen Beitrag sind wir ihm zu großem Dank verpflichtet. Ohne ihn wäre dieses Buch nicht zustande gekommen.

Dieses Buch wäre aber auch nicht zustande gekommen ohne Fritz C. Staub. Ich (UH) kenne ihn seit Studienzeiten. Und ich wusste, dass ich, wenn immer sich die Gelegenheit bietet, sein Content-Focused Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung umsetzen möchte. Bei all den Entwicklungen und Umsetzungen bemühte ich mich stets, seinem Konzept verpflichtet zu sein. Sein Konzept ist das Original. Wir danken Fritz C. Staub für Vertrauen, Unterstützung und Anregungen, vor allem für den Beitrag in diesem Buch und für die spontane Bereitschaft zum Gespräch im Abschlusskapitel.

Ein weiterer Dank geht an Jörg Teichert, der als Geschäftsführer der DAPF in sehr guter Kooperation mit der Bezirksregierung Arnsberg die Durchführung der Qualifizierung zum Fachunterrichtscoach ermöglichte.

Allen Teilnehmenden der Qualifizierung danken wir für ihr großes Engagement und für all ihre Überlegungen und Anregungen, die wir im Verlauf der einzelnen Seminare aufnehmen durften. Ein Teil hat sich bereit erklärt, den großen Aufwand auf sich zu nehmen und für das vorliegende Buch von ihren Coaching-Erfahrungen zu berichten. Den Autor/innen der Praxisbeiträge gebührt der herzliche Dank: Sabine Becker, Matthias Dickel, Rebecca Friesekeithen, Annette Fuser, Sonja Kleine, Claus-Peter Niem, Andreas Reeker, Martin Sommermeyer, Wolfgang Unkelbach, Christine Wehlack, Simone Weiß. Danken möchten wir auch allen Dozenten der Qualifizierung, vor allem jenen, die für dieses Buch einen Beitrag verfasst haben: Anke Attelmann, Annette Heinz, Susanne Prediger, Christoph Selter und Frank Sielecki.

Ein großer Dank geht an alle Lehrpersonen, die offen und interessiert für ein Fachunterrichtscoaching waren und dank denen die Teilnehmenden der Qualifizierung das Fachunterrichtscoaching erproben konnten. Danken möchten wir auch den Schulleitungen und den weiteren an der Erprobung des Fachunterrichtscoachings Beteiligten, allen voran den Schüler/innen sowie jenen, die Vertretungsstunden übernommen haben.

Schließlich danken wir Svenja Neumann. Sie hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der DAPF dafür gesorgt, dass bei der Qualifizierung stets alles so durchgeführt werden konnte wie geplant. In allen Phasen der Entstehung dieses Buches hat sie die

Fäden zusammengehalten und mit viel Geduld und Kompetenz die Beiträge in eine druckreife Fassung gebracht. Dem Beltz Verlag danken wir für das Vertrauen und für die Unterstützung unseres Vorhabens.

Hünibach/Dortmund, 18. August 2013

Ueli Hirt
Kirsten Mattern

Literatur

- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- West, L./Staub, F. C. (2003): Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fritz C. Staub

Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching

1. Grundlagen und Entwicklung des Ansatzes

Der folgend dargestellte Ansatz zur Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen wurde im Rahmen von 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; Staub 2004b) entwickelt. Auf Deutsch wurde der Ansatz ursprünglich als »Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching« (Staub 2001; 2004a; 2004b) benannt. In den letzten Jahren haben wir dafür zunehmend die Bezeichnung »fachspezifisches Unterrichtscoaching« (Kreis/Staub 2011; Staub/Kreis 2013) verwendet. In diesem Beitrag verwenden wir die kürzere Bezeichnung des »Fachunterrichtscoachings«.

Empirische Untersuchungen zu den Bedingungen wirksamer Fortbildungen für Lehrpersonen zeigen, 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 (Garet et al. 2001).

Ansätze handlungsorientierter Formen zur Unterstützung des Lernens und zur Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen gibt es im angelsächsischen Raum seit einigen Jahren insbesondere unter der Bezeichnung Coaching. Dazu gehören beispielsweise das Peer Coaching von Joyce und Showers (1995), das den nachhaltigen Transfer von in Fortbildungen vermittelten Unterrichtsmethoden in die Unterrichtspraxis zum Ziel hat, oder das auf einem humanistischen Ansatz basierende Cognitive Coaching von Costa und Garmston (1994), das mittels nicht wertender prozessorientierter Anregungen in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen die Entwicklung von unterrichtsbezogenen Denkprozessen von Lehrpersonen zu unterstützen sucht.

Mit dem Content-Focused Coaching wurde ein in der alltäglichen Lehrpraxis situiertes Setting als Ansatz zur Fortbildung vorgeschlagen und in unterschiedlichen Schulkreisen erfolgreich erprobt (West/Staub 2003). Dieses Modell macht Vorschläge dazu, wie die inhaltsbezogenen und fachspezifisch-pädagogischen Lehr-Lern-Prozesse von Unterricht in den Blick genommen und im Kontext von spezifischen Koopera-

tionsstrukturen unterstützt und gefördert werden können. Die Rollenkonstellation in diesem Arbeitssetting zeichnet sich dadurch aus, dass Coach und Lehrperson gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht und die Förderung der Lernprozesse der Schüler/innen übernehmen. Ein Coaching-Zyklus umfasst die gemeinsame Unterrichtsplanung, den Unterricht und die Reflexion des Unterrichts. Die Unterstützung der Lehrperson erfolgt als gemeinsam verantwortete Gestaltungsarbeit »on the job«. Diese Rollenstruktur führt zu einer Kooperationsdynamik, die nicht primär die gecoachte Person ins Zentrum stellt, sondern das Projekt, in gemeinsamer Verantwortung das Bestmögliche zur Unterstützung des fachspezifischen Lernens der Schüler/innen innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens zu tun. Dabei können in der Zusammenarbeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht vielfältige Lerngelegenheiten sowohl für die Lehrperson wie auch für den Coach entstehen. Das Lernen der Lehrperson erfolgt durch die Zusammenarbeit mit dem Coach zur Gestaltung von Unterricht. Verfügt der Coach über eine größere Unterrichtsexpertise als die Lehrperson, lässt sich dieser Ansatz teilweise 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 Art und Weise auszuführen.

Von einer traditionellen Form der Meisterlehre unterscheidet sich das Unterrichtscoaching jedoch unter anderem darin, dass das intendierte Lernen der Schüler/innen und die Unterrichtsgestaltung nicht als ein vom Coach allein definiertes »Produkt« vorausgesetzt werden kann. Geht es nicht alleine um das Training zur Umsetzung wohldefinierter Methoden, dann beinhaltet der gemeinsam verantwortete Unterricht anspruchsvolle ko-konstruktive Problemlösungen. Zur Ermöglichung ko-konstruktiver Unterrichtsgestaltung im Dienste einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung wird ein Fachunterrichtscoach der Lehrperson selbst bei großem Kompetenzvorsprung mit Wertschätzung und Respekt begegnen und seine Ressourcen nutzen.

Zur Rolle von fachspezifischen Coaches gehört in der Regel nicht einzig die Arbeit mit Lehrpersonen in dyadischen Settings. Sie arbeiten auch mit Gruppen von Lehrpersonen, leiten Fachgruppen oder Fachschaften, organisieren und unterrichten Fortbildungen oder unterstützen Schulleitungen bei der Planung von Angeboten zur Fortbildung (West/Staub 2003). Im Folgenden wird die Rolle von Unterrichtscoaches jedoch eingeschränkt auf ein dyadisches Arbeitssetting dargestellt. Die mit dem Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching vorgeschlagene Struktur einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Coach und Lehrperson(en) verstehen wir als Teil sich entwickelnder professioneller Lerngemeinschaften in Schulen und Ausbildungsinstitutionen, die auf die gemeinsame Weiterentwicklung eine katalytische Wirkung haben können.

2. Struktur des Unterrichtscoachings

Der Ansatz des fachspezifischen Unterrichtscoachings beinhaltet Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung einer auf unterrichtliches Handeln im Berufsalltag bezogenen Kooperation von Lehrpersonen (Staub 2001; 2004a; West/Staub 2003). Verfügt der Coach über besondere fachliche und fachdidaktische Expertise im Unterrichtsfach, so handelt es sich um ein Expertencoaching. Die vorgeschlagene Struktur der Zusammenarbeit und die Instrumente lassen sich jedoch auch für kollegiale Unterrichtscoachings nutzen. Eine für die Unterrichtsentwicklung in Schulteamen adaptierte Anwendung des fachspezifischen Unterrichtscoachings ist das *kollegiale Unterrichtscoaching* (Kreis/Staub 2009; Kreis/Staub 2013). Seine zentralen Elemente entsprechen weitgehend dem hier dargestellten Unterrichtscoaching. Die Rollen von Coach und Coachee werden jedoch in reziproker Weise eingenommen (je nachdem, wer für die unterrichtete Klasse zuständig ist), und die Kolleginnen oder Kollegen verfügen in der Regel nicht über eine höhere Expertise bezüglich Fachdidaktik und Coaching.

Auf einer institutionellen Ebene sind für die spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtscoach und gecoachter Lehrperson entsprechende Settings und Rollen zu etablieren. Die Zusammenarbeit für spezifische Lektionen erfolgt in Unterrichtsvorbesprechungen, in der Unterrichtsdurchführung und in Unterrichtsnachbesprechungen. Diese unterrichtsbezogene Kooperation in der Abfolge der drei Settings bildet einen vollständigen Zyklus des Unterrichtscoachings. Dabei kommt der Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grundlegende Bedeutung zu wie der Unterrichtsnachbesprechung. Zur Rolle des Unterrichtscoachs gehört weiter, dass sich der Coach während des Unterrichts aktiv beteiligen kann. Das beinhaltet die gemeinsame Verantwortung von Lehrperson und Coach für die in einem Coaching-Zyklus durchgeführte Unterrichtseinheit und für das damit bei den Schüler/innen unterstützte Lernen.

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 im gemeinsam verantworteten Unterricht, die sich auch an wissenschaftlich fundierten Kernperspektiven 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. Gestaltungsvarianten und Handlungsmöglichkeiten werden möglichst gemeinsam entwickelt, und es wird ebenso gemeinsam überlegt, welche dieser Varianten für das Lernen der Schüler/innen der betreffenden Klasse am produktivsten sind. Zur Reflexi-

42 Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching

on dieser Balance wird ein weiteres Instrument vorgeschlagen: die Unterscheidung in drei grundlegende Arten von Gesprächshandlungen oder *Moves*.

2.1 Merkmale der Aktivitätsstruktur und Verlauf eines Coaching-Zyklus

Der von Coach und Lehrperson in gemeinsamer Verantwortung geplante, durchgeführte und reflektierte Unterricht zielt auf die bestmögliche Förderung des fachbezogenen Lernens der Schüler/innen. Diese unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfordert Interaktionen, die der Unterrichtsentwicklung dienen und zur Weiterentwicklung des professionellen Wissens beitragen können. Das Unterrichtscoaching orientiert sich somit an zwei Globalzielen:

- bestmögliche Förderung des fachbezogenen Lernens der unterrichteten Schüler/innen
- Entwicklung der Unterrichtskompetenz der kooperierenden Lehrpersonen

Um diese zwei Ziele zu erreichen, orientiert sich die Zusammenarbeit an folgenden Grundsätzen:

- Im Zentrum steht das fachspezifische Lernen der Schüler/innen.
- Der Coach übernimmt Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und das Lernen der Schüler/innen.
- Sowohl die Lehrperson als auch der Coach verstehen sich als Lernende.
- Die Zusammenarbeit erfolgt auf der Grundlage eines 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 ein und orientiert seine Arbeit zugleich an theoretisch fundierten Instrumenten.

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

Die Mitverantwortung eines Coachs für den Unterricht und das Lernen der Schüler/innen verstärkt die Bereitschaft, sich in Unterrichtsvorbesprechungen in die Unterrichtsplanung einzubringen und auch in der Unterrichtsdurchführung eine aktive Rolle zu übernehmen. Der Coach ist motiviert, seine Ressourcen bereits vor der Unterrichtsdurchführung einzubringen, statt Fragen und Verbesserungsvorschläge erst im Nachhinein anzubringen. Für die Lehrperson hat diese Kooperationsweise zur Folge, dass sie viel vom Coach dazulernen kann – neben der nachträglichen Unterrichtsreflexion vor allem durch das gemeinsame Handeln zur Unterrichtsplanung und -durch-

führung. Es ist nicht das Handeln der Lehrperson allein, das im Fokus des Coachs steht. Das gemeinsame Entwickeln von Plänen, das Hinterfragen, Begründen, Abwägen und Reflektieren und die Unterrichtsdurchführung dienen dem Globalziel, das Lernen der Schüler/innen in den entsprechenden Unterrichtseinheiten bestmöglich zu fördern. Lehrperson wie auch Coach lernen durch die kooperative Arbeit zur Erreichung dieses gemeinsamen Zieles. Dabei kann es zur Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung und -reflexion sowie zur Veränderung fachspezifisch-pädagogischer Überzeugungen kommen. Die bearbeiteten Inhalte und Gestaltungsfragen ergeben sich sowohl aus den fachspezifischen Anforderungen des unterrichteten Faches, den individuellen Voraussetzungen der unterrichteten Schüler/innen sowie aus den Entwicklungsanliegen und Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen. Darüber hinaus können für die Unterrichtsentwicklung auch in einer Schule vereinbarte allgemeine Entwicklungsziele wie zum Beispiel die Weiterentwicklung lernförderlicher Aufgabenstellungen leitend sein.

Unterrichtsvorbesprechungen

Ein grundlegender Bestandteil der Zusammenarbeit ist die gemeinsame Vorbesprechung einzelner 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. Es wird ein bestimmtes Zeitfenster vereinbart, innerhalb dessen Coach und Lehrperson gemeinsam zu einer optimalen Unterrichtsvorbereitung gelangen.

Ausgangspunkt einer Vorbesprechung kann ein bereits vorbereiteter Lektionsplan der Lehrperson oder des Coachs sein. Noch nicht vollständig ausgearbeitete Unterrichtsskizzen oder Unterrichtsentwürfe eröffnen 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. Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht im Dienste des Lernens der Schüler/innen 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 geht man in Vorbesprechungen von den Ideen der gecoachten Lehrperson aus. 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. 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

44 Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching

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 ebenfalls 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 einzelner Gruppen beinhalten, zu vermeiden. Gegenüber den Schüler/innen wird transparent gemacht, dass bestimmte Lektionen als Teil gemeinsamer Unterrichtsentwicklung von zwei Lehrpersonen gemeinsam in variierenden Rollen unterrichtet werden.

Unterrichtsnachbesprechungen

Für die Organisation von Unterrichtsnachbesprechungen ist darauf zu achten, dass wiederum ein ausreichend großes, jedoch klar begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. In den Unterrichtsnachbesprechungen wird auf den gemeinsam verantworteten Unterricht zurückgeblickt. Von besonderem Interesse sind Unterrichtssequenzen, die nicht gemäß den Erwartungen verliefen. 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 Schüler/innen beigezogen. Wurde aufgrund des geplanten und umgesetzten Unterrichts das beabsichtigte Lernen erreicht? Was hat zum Gelingen beigetragen? Wo der

geplante Unterricht nicht oder nur suboptimal gelang, wird gemeinsam über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht. Wenn solche Überlegungen nicht unverbindliche Erörterungen bleiben sollen, gehen Nachbesprechungen in Vorbesprechungen der nächsten Unterrichtseinheit über.

2.2 Instrumente zur Planung und Reflexion von Unterricht

Professioneller Unterricht ist eine hochkomplexe und anforderungsreiche Tätigkeit (Bromme 1992; Leinhardt 1993; Reusser/Pauli/Waldis 2010), die auf umfangreichem Wissen und Können, aber auch auf Werthaltungen und Überzeugungen basiert (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 Form allgemeiner Lehr-Lern-Prinzipien (Resnick 1995; Resnick/Hall 2001; vgl. auch West/Staub 2003) oder in Form von Dimensionen der Unterrichtsqualität (Helmke 2012) verfügbar machen. Solche Wissensbestände sind Grundlagen für die Professionalisierung von Unterricht und auch für Unterrichtscoaching. Sie liefern wissenschaftlich fundierte Orientierung. Diese notwendigerweise allgemeinen und abstrakten Prinzipien und Konzepte alleine reichen jedoch zur Analyse und Unterstützung von Unterricht im Alltag kaum aus. Vielmehr pendelt das fachspezifische Unterrichtscoaching zwischen allgemeinen Prinzipien und Konzepten einerseits und fachspezifischen Inhalten andererseits.

Bei den Kernperspektiven und Kernaspekten zur Unterrichtsplanung und zur Reflexion von Unterricht (Staub/West/Bickel 2003, S. 11 f.) handelt es sich um Leitfragen, die den Coach und die Lehrperson dazu anregen können, die fachspezifischen Inhalte in Bezug auf lehr-/lerntheoretisch relevante Aspekte von Unterricht explizit zu thematisieren und zu besprechen. Dabei geht es beispielsweise um die Diagnose von unterrichtsrelevantem Vorwissen oder Schwierigkeiten der Schüler/innen. Die folgend aufgeführten Kernperspektiven mit den zugeordneten exemplarischen Kernaspekten sind als Orientierungsrahmen gedacht, der flexibel zu verwenden ist, um die Unterrichtsplanung oder den bereits durchgeführten Unterricht mit Bezug auf relevante Aspekte zu vertiefen.

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?

46 Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching

- 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 Schüler/innen

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

Gestaltung des Unterrichtsarrangements zur 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 Schüler/innen ihr Denken und Verstehen mitteilen können?
- Woran ist das Lernen der Schüler/innen erkennbar?
- Wie wird dazu beigetragen, dass die Schüler/innen wichtige Lektionsinhalte untereinander austauschen und sich gegenseitig respektvoll zuhören?
- Wie können zentrale neue Ideen der Schüler/innen hervorgehoben und geklärt werden?
- Wie wird neu aufgebautes Wissen mittels Übung und Anwendung gefestigt?
- Wie werden Schüler/innen mit besonderen Schwierigkeiten unterstützt?
- Welche zusätzlichen und herausfordernden Aufgaben gibt es für Schüler/innen, 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 umfangreicheren theoretisch fundierten Liste, die 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 die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse eine Teilmenge von Kernperspektiven und Kernaspekten auszuwählen und allenfalls durch eigene zu ergänzen.

2.3 *Instrumente zur Sensibilisierung des Coachs für ko-konstruktive Dialoge*

Die Rolle des Unterrichtscoachs beschränkt sich nicht auf die eines Prozessberaters. Aufgrund seiner Mitverantwortung für das von den Schüler/innen im Unterricht zu erzielende Lernen wird seine Unterstützung auch eine 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.

Um die Sensibilität für ko-konstruktive Dialoge zu fördern und den gemeinsam verantworteten Unterricht besser aushandeln zu können, hat sich die unten angeführte Unterscheidung von drei Arten von Gesprächshandlungen oder Moves als hilfreich erwiesen. Als Moves werden (Gesprächs-)Handlungen bezeichnet, die mit der Absicht ausgeführt werden, 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 Schüler/innen sowie die Unterstützung der professionellen Entwicklung der gecoachten Lehrperson.

Einladende Moves Mittels Fragen, aktivem Zuhören und eigenen Aussagen werden Lehrpersonen vom Unterrichtscoach dazu eingeladen und aufgefordert, eigene 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.

Lerngelegenheiten entstehen für die gecoachte Lehrperson wie auch für den Coach im Aushandeln und begründeten Abwägen unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten. 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.

3. Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fachunterrichtscoaching

Zur Wirksamkeit des Fachunterrichtscoachings auf der Grundlage des Content-Focused Coaching in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen gibt es erste empirische Belege. Im Folgenden wird zusammenfassend vor allem auf Befunde zur Fortbildung verwiesen.

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 2 983 Schüler/innen haben an einer als Längsschnitt angelegten Interventionsstudie mit Randomisierung zur Förderung der Leseleistung in der 3. und 4. Klassenstufe im Fach Englisch teilgenommen (Matsumura/Garnier/Spybrook 2013). Die 29 teilnehmenden Schulen wurden randomisiert entweder der Methode des Content-Focused Coaching oder der an der Schule bereits praktizierten Coaching-Methode (»literacy coaches«) zugewiesen, deren Lehrpersonen über das gesamte Schuljahr entsprechend unterstützt.

Die Arbeit der Fachunterrichtscoaches zielte dabei primär auf die Weiterentwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Wissens und die Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsgesprächen, in denen es um das Verständnis und die Diskussion englischer Texte ging. Hierzu wurden insbesondere 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 Unterrichtscoaches sowie wöchentliche Treffen von klassenstufenbezogenen Lehrerteams 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 Schüler/innen 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 kritisch zu reflektieren. Nebst der Beobachtung des Unterrichts der Lehrperson führten die Coaches den Unterricht auch in geteilter Verantwortung gemeinsam mit den Lehrpersonen durch. Um die Unterrichtsbesprechungen auf die Lernprozesse der Schüler/innen 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 Fachunterrichtscoaches teil. Die Erarbeitung einer geteilten Vorstellung der anvisierten Unterrichtsqualität und eine klare Vorstellung über die Arbeitsweise der Coaches sind für erfolgreiche Implementationen und gelingende Entwicklungsprozesse wesentlich. Die Ausbildung der Coaches übernahmen Mitarbeiter/innen des Institute for Learning der Universität Pittsburgh. Diese vermittelten theoretische Grundlagen und fachdidaktisches Wissen, modellierten das Fachunterrichtscoaching konkret in Schulen und unterstützten auf vielfältige Weise beim Erwerb der Kompetenzen eines Fachunterrichtscoachs. Die Ergebnisse dieser umfangreichen Interventionsstudie zeigen positive 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 Schüler/innen.

In einer quasiexperimentellen Interventionsstudie zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz im Sachunterricht über einen Zeitraum von neun Monaten mit deutschschweizerischen Lehrpersonen zeigten Beck und sein Forschungsteam (2008), dass sich die Planungskompetenz der durch Fachunterrichtscoaching unterstützten Lehrpersonen sowie die Leistungen von deren Schüler/innen im Vergleich zu jenen einer Kontrollgruppe in signifikant höherem Maße verbesserten (Rogalla/Vogt 2008). Die Studie berücksichtigt 49 Schulklassen der Primar- (4. und 5. Klassenstufe) und Sekundarstufe (7. und 8. Klassenstufe) mit über 900 Schüler/innen. Die Intervention für die Experimentalgruppe (32 Klassen) bestand aus zwei Teilen: einem zweitägigen Weiterbildungskurs zum Thema »Adaptive Lehrkompetenz« und neun fachspezifisch-pädagogischen 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 in Naturwissenschaften erhoben. Die Effekte werden insbesondere mit dem im Kurs »Adaptive Lehrkompetenz« vermittelten Theoriewissen und der im Fachunterrichtscoaching 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 Coachings mittels Videostudien mit kleinen Stichproben positive Effekte in Bezug auf die Aggressionsprävention. Eine explorative Studie zum kollegialen Unterrichtscoaching im Kanton Thurgau auf der Grundlage des fachspezifischen Unterrichtscoachings in Kombination mit fachdidaktischen Impulsen zeigte eine qualitative und quantitative Intensivierung unterrichtsbezogener Kooperation zwischen Lehrpersonen (Kreis/Staub 2009). Zur unterstützenden Wirkung der Vorbesprechung und der ko-konstruktiven Gesprächsführung für das Lernen angehender Lehrpersonen finden sich weitere Hinweise in Interventionsstudien zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

In einer quasiexperimentellen Interventionsstudie mit zehn Praxislehrpersonen und 26 Lehramtsstudierenden der Primarschulstufe im Kontext von Halbtagspraktika 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 noch hilfreicher beurteilen.

Auf der Grundlage einer quasiexperimentellen Interventionsstudie, die als Intervention eine umfangreiche Ausbildung von 16 Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoaches 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 Praxislehrpersonen), dass die ausgebildeten Coaches im Praktikum häufiger und längere Unterrichtsvorbesprechungen durchführten. Der Lernertrag der Lehramtsstudierenden in der Interventionsgruppe war 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 respektive wenig Lernen berichten, 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. Ko-konstruktiv ist das Gespräch dann, wenn die gecoachten Lehramtsstudierenden zu den angesprochenen Themen eigene Ideen einbringen können und diese gemeinsam mit dem Unterrichtscoach weiterentwickelt werden. Rein monologische Rückmeldungen der Praxislehrperson erwiesen sich demgegenüber als weniger lernförderlich.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- 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.
- 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.
- 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. (Hrsg.): *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.
- Dijk, T. A. van/Kintsch, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Futter, K./Staub, F. C. (2008): *Unterrichtsvorbereitungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26, H. 2, 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, H. 4, S. 915–945.
- Helmke, A. (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Joyce, B./Showers, B. (1995): *Student Achievement Through Staff Development*. White Plains, NY: Longman.
- 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: Klett/Kallmeyer.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2011): *Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 1, 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: Gläser-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. Köln: Wolters Kluwer.
- Leinhardt, G. (1993): *On teaching*. In: Glaser, R. (Hrsg.): *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, H. 4, S. 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, H. 4, 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.

52 Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching

- 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, H. 1, S. 17–36.
- Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, H. 2, S. 175–198.
- Staub, F. C. (2004a): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 3, S. 113–141.
- Staub, F. C. (2004b): 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./Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: journal für lehrerInnenbildung 13, H. 1, S. 8–13.
- 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.
- 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.
- 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.