

Kathrin Futter

Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Lehrcoaching: Ein wirkungsvolles Modell zur Förderung der Lehrexpertise?

Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings (Staub 2001; West / Staub 2003) wurde für die Weiterbildung von Lehrpersonen in den USA am Institute for Learning der Universität Pittsburgh entwickelt und wird in der Schweiz seit einigen Jahren erfolgreich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Schulstufen (Primarschule, Sekundarstufe I und II) eingesetzt. Es existieren hierzulande auch einige empirische Studien bezüglich der Wirksamkeit des Modells. Ob sich der Ansatz auch für die Förderung und Weiterentwicklung der Lehrexpertise auf Tertiärstufe (Hochschulen und Universitäten) eignen könnte, wird in diesem Artikel kritisch reflektiert und es werden zwei mögliche Szenarien als Zukunftsperspektiven für die Qualitätssicherung respektive -verbesserung der Lehre dargestellt.

Einleitung und Begriffsklärung

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub 2001; 2004) wurde in den USA unter dem Namen *Content-Focused Coaching*SM (West / Staub 2003) entwickelt und vorerst bei praktizierenden Lehrpersonen zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz eingesetzt. Das Modell basiert auf kognitiv-konstruktivistischen und sozio-konstruktivistischen Auffassungen von Lehr-Lernprozessen und gründet auf der Annahme, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen nicht alleine auf dem Erwerb professionsbezogenen Wissens beruht, sondern darüber hinaus auf Lernprozesse in authentischen Situationen der entsprechenden Praxisgemeinschaften (Lave / Wenger 1991) angewiesen ist. Im Modell werden Vorschläge zur Gestaltung des Verlaufs eines Unterrichtscoachings gemacht und auch Hinweise mit Bezug auf die inhaltliche Fokussierung und kommunikative Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen gegeben. Dabei unterscheidet sich das Modell deutlich von Coaching- oder Beratungsansätzen, in welchen die Interaktion auf ein belas-

tendes Problem und dessen Bewältigung fokussiert: Beim fachspezifisch-pädagogischen Coaching steht die Optimierung der Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler im Zentrum (vgl. Kreis / Staub 2011, S. 64).

An Hochschulen und Universitäten steht die Lehre im Zeichen der Wissenschaft und Forschung, wobei die Lehrtätigkeit meist mit nicht sehr viel Reputation versehen ist¹ und die Dozierenden ihre Hauptaufgaben in der Forschung lokalisieren. Eine eigentliche Ausbildung zur Lehrperson ist denn auch nicht vorgesehen, sondern kann – auf freiwilliger Basis – in hochschuldidaktischen Kursen respektive Beratungen eingefordert werden. Lehrexpertise entwickelt sich demzufolge bei den allermeisten Dozierenden „on the job“ im Sinne eines „learning by doing“ oder einer „apprenticeship of observation“, einer langen informellen Lernzeit² zukünftiger Lehrpersonen (Lortie 1975).

Über die Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt es einige Studien (z.B. Borchard 2002), welche jedoch meist die aus der Weiterbildungsforschung bekannte Kluft zwischen Wissen und Handeln (Mandl / Gerstenmaier 2000; Wahl 2001) bzw. die Schwierigkeit der Veränderung von Lehrüberzeugungen respektive Lehrkonzeptionen (vgl. Kröber 2011)³ belegen. Sollen nun aber Veränderungen in Richtung einer forschungsbasierten, kompetenzorientierten, studierendenzentrierten Lehre – alles Qualitätsstandards *universitärer Lehre* – erreicht werden, dann braucht es Modelle, welche die Dozierenden nicht nur in der Aneignung von neuem Wissen in hochschuldidaktischen Kursen unterstützen, sondern sie auch in der Anwendung desselbigen in der Praxis begleiten. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings könnte diese Lücke füllen. Nachfolgend wird, um die Übertragung des Modells auf die Tertiärstufe auch begrifflich darzustellen, das Modell *fachspezifisch-hochschuldidaktisches Lehrcoaching* genannt. Dies deshalb, weil die Verwendung des Begriffs der „Pädagogik“ für die tertiäre Bildungsstufe problematisch erscheint, die „Hochschuldidaktik“

1 Ausnahmen bilden beispielsweise Lehrpreise, welche an verschiedenen Hochschulen und Universitäten für ausgezeichnete Lehre an Einzelpersonen vergeben werden (vgl. z.B. Tremp 2010).

2 Informelle Lernzeit deshalb, da alle späteren Lehrpersonen als Schülerinnen und Schüler respektive als Studierende tausende von Stunden in Klassenzimmern und Hörsälen verbrachten und dabei mit den Lehrstilen ihrer Vorgänger/-innen vertraut wurden. Dass solche Lehrstile häufig übernommen werden – gerade wenn es sich auch um eine Tradition an einem Institut oder einer Fakultät handelt – ist selbstredend.

3 Es gibt jedoch auch Studien, welche zeigen konnten, dass Lehrende nach einer Basisqualifizierung ihren Lehrstil veränderten (vgl. z.B. Gibbs / Coffey 2002).

sich aber sehr wohl an dieser Referenzdisziplin orientiert. Es wird jedoch – und dies in bewusster Anlehnung an das Modell – von *Coaching* gesprochen, auch wenn damit keine ausschließliche Coaching- oder Beratungstätigkeit auf der Prozessebene stattfindet, wie sie z.B. Rauen (2003) im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ respektive einer „intensiven Beratungsbeziehung“ (vgl. ebd., S. 3) definiert, oder wo dem Coaching eine Zwischenstellung zwischen Training und Psychotherapie zugewiesen wird (vgl. z.B. Schreyögg 2007). Im Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coaching geht denn die Rolle des Coachs gerade deutlich über eine solch allgemeine Prozessberatung hinaus. Dies insofern, als der Coach sich an der Planung, Durchführung und nachträglichen Reflexion des Unterrichts beteiligt und dadurch Mitverantwortung für die Lektion und das Lernen der Schülerinnen und Schüler respektive der Studierenden übernimmt (vgl. Staub 2001, S. 175). Diese Mitverantwortung wäre von der Begrifflichkeit her eher auch einem *Mentoring*-Verfahren zuzuordnen, welches eine partnerschaftliche Beziehung beschreibt, bei der ein Mitglied einer Organisation von einer meist erfahreneren Person über einen längeren Zeitraum der Berufsbiografie begleitet wird (vgl. z.B. Peters et al. 2006), wobei laut Reinmann (2009, S. 94) eine Abgrenzung zum internen Coaching schwierig ist, da beim Mentoring der Fokus darauf liegt, Wissen und Erfahrung weiterzugeben, wozu der Mentor in der Regel nicht wie der Coach eigens ausgebildet wird. Da nachfolgend die Hochschullehre als Zielebene fokussiert wird, wird von *Lehrcoaching* gesprochen und die Adaptation des Modells des fachspezifisch-pädagogischen Coachings mit dem Begriff des fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoachings umschrieben.

Im Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings verfügt nun der Coach – wie dies aber auch in einigen Mentoringmodellen, wie z.B. beim 3-Ebenen-Modell von Niggli (2001; 2005), der Fall ist – neben einer hohen Fachexpertise auch über fachspezifisch-pädagogisches Wissen des zu unterrichtenden Gegenstandes. Ganz im Sinne des „cognitive apprenticeship“ also der kognitiven Meisterlehre (Collins et al. 1989) ist im Modell der Coach eine sachkompetente Person, welche das Tun der betreuten Person beobachtet, Hinweise, Erinnerungshilfen und Rückmeldungen gibt, als Modell dient, minimale Unterstützung bietet (scaffolding) und neue Aufgaben stellt (vgl. ebd., S. 456). Diese Begriffsfassung des „Coachs“, die, wie oben schon dargestellt, eben auch an einen „Mentor“ respektive eine „Mentorin“ erinnert, kann auch zu Verwirrung führen. So ist beispielsweise auch die Nähe des fachspezifisch-pädagogischen Coachings zum „educative mentoring“ (Feiman-Nemser 1998) oder anderen Ansätzen sicherlich gegeben. Der Unterschied liegt jedoch in der Bedeutung, welche im Modell dem fachspezifisch-pädagogischen

Wissen (Shulman 1987) beigemessen wird. „Unter dem fachspezifisch-pädagogischen Wissen wird jener Teil des Lehrerwissens verstanden, der aus einem Amalgam von fachinhaltlichem Wissen, allgemein pädagogisch-didaktischem Wissen und dem Wissen um die Voraussetzungen der Lernenden besteht“ (Kreis / Staub 2011, S. 64). Dieses Wissen und entsprechende Überzeugungen (Lehrkonzeptionen) gelten als wesentliche Bedingungen für die Gestaltung lernwirksamen Unterrichts (Baumert / Kunter 2006; Staub / Stern 2002). Zudem ist das fachspezifisch-pädagogische Wissen aus wissenspsychologischer Sicht zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz (Bromme 1992) und wird weder durch direkte Wissensvermittlung alleine, noch durch Erfahrung selbst erworben (Leinhardt et al. 1995). Welche Möglichkeiten bestehen also, um fachspezifisches Wissen oder fachspezifische Lehrüberzeugungen respektive Lehrkonzeptionen zu erwerben und/oder bestehende Strukturen zu verändern? Dies ist insofern von Bedeutung, da Weiterbildungskurse alleine für die Anwendung in der Praxis oft nicht ausreichen, als zu wenig flankierende Maßnahmen (Wahl 2002) bestehen, um dem Druck der Alltagsroutinen entgegensteuern zu können.

Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung der Lehrkompetenz, in Zusammenhang mit einer allfälligen Veränderung der individuellen Lehrkonzeptionen der Dozierenden mit Hilfe des *fachspezifisch-hochschuldidaktischen* Lehrcoachings, soll im nachfolgenden Kapitel beschrieben und kritisch reflektiert werden.

Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Lehrcoaching an Hochschulen und Universitäten: Ausgangslage und Zukunftsszenarien

Da es sich beim fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoaching um ein *fachbezogenes* Unterstützungsformat handelt, ist es nahe liegend, den Fokus auf die Lehrenden an einzelnen Instituten respektive bei großen Instituten von einzelnen Lehrstühlen zu legen und nicht *die* Lehrenden an Universitäten im Ganzen zu betrachten.

Hochschuldidaktische Initiativen auf Institutsebene

Nicht nur fachlich stehen sich einzelne Dozierende als Mitglieder eines Lehrstuhls/Institutes nahe, auch bei der Weiterentwicklung der Lehre spielen die Institute eine ganz wichtige Rolle, findet doch dort die hauptsächliche Umsetzung von Reformen statt (Hochschuldidaktik 2008). Da zudem eine hohe Lehrqualität wesentlich mehr ist als die Summe guter einzelner Lehrveranstaltungen (vgl. ebd.), ist es hilfreich, Zusammenarbeit nicht nur als Notwendigkeit anzusehen (die zugegebenermaßen Zeit kostet), sondern diese auch als Entlastung und Bereicherung für die einzelnen Dozierenden einzustufen. Diese individuelle Weiterentwicklung wirkt sich dann positiv auf die Lehr-Lernkultur eines Institutes/eines Lehrstuhls aus, wenn die Beteiligten in ständigem Dialog bleiben, u.U. auch gepaart mit externer Unterstützung. Bereits heute können Institute/Lehrstühle bei der Hochschuldidaktik ihrer Universität ein für sie maßgeschneidertes Angebot anfordern. Solche Anfragen sind nicht selten, wobei es meistens um einmalige Weiterbildungsveranstaltungen für die Dozierenden geht, die sich zum Beispiel um Fragen der Erstellung von Leistungsnachweisen, um interaktive Seminargestaltung etc. drehen. Ganz selten sind längerfristige Angebote mit mehreren Treffen im Sinne einer Begleitung. Was sich bei der Forschung als ganz selbstverständlich etabliert hat, nämlich dass gemeinsam im Team geforscht wird, da Einzelpersonen gar nicht in der Lage sind, die umfangreichen Projekte zu bewältigen, ist in der Lehre bisher kein Thema. Lehrdialoge, Lehrcoaching, Team-Teaching etc. als Formate sind an Universitäten selten. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings könnte nun als *fachspezifisch-hochschuldidaktisches Lehrcoaching* ein solches institutsinternes, gemeinsames, längerfristiges Projekt sein.

Es wird nachfolgend zuerst das Modell und die wesentlichen Elemente beschrieben, danach wird die Adaptation an den universitären Kontext reflektiert und abschließend werden zwei konkrete Umsetzungsvorschläge – ganz im Sinne des Zukunftslabors – dargestellt.

Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings

Wie bereits oben beschrieben, wurde das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings in den USA von Fritz Staub in Zusammenarbeit mit dem Institute for Learning (Universität Pittsburgh) entwickelt. „Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz in der Lehrer/innenfortbildung, der Lehrpersonen

aller Schulstufen ‚on the job‘ in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie damit auch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern sucht“ (Staub 2001, S. 175). Ein Coach arbeitet mit einer Lehrperson im Kontext ihrer regulären Arbeit in der Schule in einem bestimmten Fachbereich an der konkreten Planung und Realisierung von Unterricht zusammen. Durch diese gemeinsame Arbeit soll langfristig die fachspezifische Unterrichtsexpertise der Lehrperson entwickelt werden (vgl. ebd.). Das Modell sieht vor, dass die so geförderten Lehrkräfte mit der Zeit im Lehrerkollegium ihrerseits zunehmend selber auf den Unterricht bezogene Beratungs- und Coachingaufgaben übernehmen können. „Damit dient fachspezifisch-pädagogisches Coaching in einem Kernbereich von Schule der Schulentwicklung“ (ebd., S. 175).

Das Modell stellt Werkzeuge zur Verfügung, die es erlauben, die Coachings zu strukturieren und den Fokus der Ausrichtung (das Lernen der Schülerinnen und Schüler) nicht aus den Augen zu verlieren. So kennt das Modell Leitfragen, welche Kernaspekte der Unterrichtsgestaltung thematisieren und mit Hilfe derer die Unterrichtsbesprechungen strukturiert werden können. Bezogen darauf wird der Unterrichtsvorbesprechung wesentlich mehr Gewicht beigemessen, als dies üblicherweise der Fall ist. So wird in der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung eine von der gecoachten Lehrperson mitgebrachte und von ihr kurz vorgestellte Unterrichtsskizze dialogisch ausgearbeitet und allenfalls auch transformiert. „Während in Nachbesprechungen aufgrund ihrer zeitlichen Position zum Unterricht nur hypothetisch über Verbesserungen gesprochen werden kann, sind in Vorbereitungen direkt handlungswirksame Veränderungen am Plan möglich“ (Kreis / Staub 2011, S. 65). In Unterrichtsnachbesprechungen herrscht zudem häufig direktives Gesprächshandeln der Coachs/Mentoren vor (vgl. z.B. Hennissen et al. 2008), wobei im fachspezifisch-pädagogischen Coaching möglichst dialogische und ko-konstruktive Folgestrukturen der Interaktion angestrebt werden (Kreis / Staub 2011, S. 65), indem der Coach mittels Fragen und Hinweisen den Coachee dazu auffordert, einen spezifischen Unterrichtsgegenstand zu elaborieren und dann hilft, diesen gemeinsam weiterzuentwickeln und zu transformieren, wobei beide Personen zur Ko-Konstruktion von Ideen beitragen (vgl. ebd.). Dadurch gewinnt die Annahme an Bedeutung, dass Veränderungen von Plänen auch potenziell handlungswirksam werden und es nicht beim guten Willen alleine bleibt.

Leitfragen zu Kernaspekten von gutem Unterricht, dialogisches Gesprächshandeln, geteilte Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, dem

Modell zugrunde liegende theoretische Lehr-Lernprinzipien und eine Verschiebung des Schwerpunkts von der Unterrichtsnachbesprechung zur Unterrichtsvorbesprechung sind die wichtigsten Elemente des Modells.

Ebenfalls zentral ist die Annahme, dass durch diese reflexiven Dialoge (Schön 1987), als auch durch Erfahrung, Reflexion und Argumentation (Dann 1994), die personalen Überzeugungen (Lehrkonzeptionen), welche das konkrete Lehrhandeln steuern, wenigstens prinzipiell veränderbar sind (Staub 2001, S. 182).

In den USA hat sich das fachspezifisch-pädagogische Coaching unter dem Begriff *Content-Focused Coaching*SM (West / Staub 2003) als wirkungsvolles Instrument zur schulinternen Weiterbildung von Lehrpersonen bewährt und Verbreitung gefunden. In der Schweiz wird das Modell hauptsächlich in der Lehrpersonen- aus- und -fortbildung eingesetzt und erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Erste wissenschaftliche Begleitstudien (Futter / Staub 2008; Kreis / Staub 2011; Vogt / Rogalla 2009) sind abgeschlossen oder im Gange (Waldis / Staub / Futter, 2010; Staub / Waldis / Futter / Schatzmann 2011).

Die Adaptation des Modells an den universitären Kontext

Wie aus obigen Ausführungen ersichtlich wird, passt das Modell sehr gut auf die Begebenheiten, wie sie sich für Lehrpersonen aller Volksschulstufen (vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe II) stellen. Auf universitärer Ebene jedoch sind die Gepflogenheiten andere. Die Universität als Bildungsort unterscheidet sich von vorangehenden Bildungseinrichtungen insofern, als dass hier von den Lehrpersonen eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet wird und die Lehre dementsprechend forschungsbasiert ist. Die Verknüpfung von Forschung und Lehre kennzeichnet traditionellerweise die Bildung an Universitäten (vgl. Tresp 2005, S. 339). Lehrende sind primär Forschende und Lehre bezieht sich auf Forschung. Studierende werden idealerweise früh als Teil einer Forschungsgemeinschaft wahrgenommen und der wissenschaftliche Dialog mit ihnen wird explizit gesucht und geführt. Es besteht also gerade kein typisches „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ wie an vorangehenden Bildungsinstitutionen, sondern eine Gemeinschaft von Forschenden. Daran orientiert sich auch das Selbstverständnis beider Seiten, wobei sich die Studierenden mit zunehmender Teilhabe an Forschungsprojekten immer mehr auch als Teil der „scientific community“ wahr-

nehmen und dementsprechend immer weniger als „Schülerinnen und Schüler“⁴. Bei Universitätslehrpersonen wird – wiederum im Gegensatz zu vorangehenden Bildungsinstitutionen – das Fachwissen in den Vordergrund gerückt und die Dozierenden verstehen sich in erster Linie als Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (Trempe 2005, S. 339). Hier kann mit dem fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoaching bereits eine erste Anbindung vorgenommen werden, wobei gleichzeitig auch eine Einschränkung auftaucht: Im Modell soll der Coach über eine große Fachexpertise verfügen. An Universitäten wird jedoch neues Wissen durch Forschung generiert, so dass alle lehrenden Forscherinnen und Forscher Expertinnen und Experten ihrer Disziplin sind. Es wird sich also schwerlich eine Dyade finden lassen, so wie es bei vorangehenden Bildungsstufen noch möglich ist, bei welcher der Coach über eine hohe Fachexpertise verfügt (und zudem über ein breites fach- und allgemeindidaktisches Wissen), so dass aufgrund dieser Konstellation fruchtbare Treffen mit einem/einer Coachee stattfinden könnten. Eine Ausnahme wäre möglich, wenn eine Professorin/ein Professor beispielsweise ihre/seine Assistierenden coacht und so sicher über eine sehr hohe Fachexpertise verfügt, jedoch zudem – laut Modell – auch noch über fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Wissen verfügen müsste. Geht man vom umgekehrten Fall aus, dass eine Person über allgemeindidaktisches Wissen verfügt, jedoch nicht über Fachwissen (so wie es bei hochschuldidaktischen Hospitationen üblich ist), dann kann sie zwar fundierte allgemeine Rückmeldungen zur Lehre geben, es fehlt jedoch bei den Besprechungen die im Modell vorgeschlagene fachliche Expertise des Coachs mit den dazugehörigen fachdidaktischen Kenntnissen.

Damit soll nun keineswegs über den „Umweg“ des fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoachings eine Lanze für fachdidaktisch ausgerichtete Hochschuldidaktik-Zentren gebrochen werden, denn gerade das impliziert das Modell nicht. Ihm liegen allgemeindidaktisch geprägte Reflexionsstrategien zugrunde, ohne die – so die Überzeugung der Autorin – eine versierte Fachdidaktik nicht auskommen kann.

4 Wobei der Begriff „Schüler/-in“ einer gewissen „Schule“ zu sein, durchaus auch an Universitäten seine Bedeutung hat. Und sich die Studierenden – gerade in den ersten Studiensemestern – sehr oft noch als Schülerinnen und Schüler fühlen, einerseits da sie diese Rolle seit vielen Jahren kennen, andererseits da das Studium (nicht nur, aber auch) seit der Bologna-Reform in den ersten Semestern stark „verschult“ wurde.

Zwei konkrete Umsetzungsvorschläge

Sollen nun die Vorzüge des Modells – trotz der Schwierigkeiten, welche sich bezüglich des Bildungsortes Universität zeigen – genutzt werden, dann werden nachfolgend zwei konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich die Umsetzung gestalten ließe.

Variante 1: Triade anstatt Dyade

Wie oben beschrieben, ist es schwierig, wenn nicht unmöglich, dass es an Universitäten Coachs gibt, welche über ein Expertenfachwissen und über fachdidaktische und allgemein-didaktische Reflexionsstrategien verfügen und so gemeinsam mit einem Coachee eine fruchtbare Dyade bilden könnten. Das Fachwissen ist zu spezialisiert, als dass es nur schon für Mitglieder eines verwandten Lehrstuhls beherrscht werden könnte. Auch muss das optimale Lernen der Studierenden nicht wie bei Schülerinnen und Schülern vorangehender Bildungsinstitutionen so explizit in den Fokus genommen werden, denn die Stellung der Studierenden an einer Universität ist – wie dargelegt – eine andere als diejenige von Schülerinnen und Schülern. Sie sind größtenteils selber für ihr Lernen verantwortlich, was nun aber nicht bedeutet, dass sich die Lehre nicht am Lernen der Studierenden zu orientieren hätte. Studierendenzentriertheit – mit dem Schlagwort des „shift from teaching to learning“ belegt – ist unbestrittenermaßen ein Qualitätsmerkmal universitärer Lehre. Die Kompetenzorientierung zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sich die Lehrenden überlegen, welche Kompetenzen die Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen erwerben und wie sie diese auch nachweisen können. Das „constructive alignment“ (Biggs, 1996) muss stimmen.

Vorgeschlagen wird also, dass sich zwei Personen im Coach „vereinigen“: eine Fachperson aus der Forschungsgruppe, dem Lehrstuhl, allenfalls dem Institut und eine Didaktikperson der allgemeinen Hochschuldidaktik. Diese beiden Personen führen das fachspezifisch-hochschuldidaktische Lehrcoaching nach adaptierten „Regeln“ des fachspezifisch-pädagogischen Coachings durch. Adaptiert in dem Sinne, dass das Element der gemeinsamen Planung der Lehrveranstaltung aufgrund einer Lektionsskizze einen großen Stellenwert hat, dass jedoch die Leitfragen angepasst werden an die universitären Begebenheiten und auch die theoretischen Lehr-Lernprinzipien sich an Qualitätsstandards der universitären Lehre orientieren. Die dialogische und ko-konstruktive Gesprächsgestaltung wird jedoch beibehalten. Die Lehrveranstaltung selber kann durchaus auch Elemente enthalten, bei welchen der eine oder andere Coach einen Teil übernimmt, die Nachbesprechung verläuft jedoch so, dass dann Teile der Veranstaltung (in Kennt-

nis der Planungsüberlegungen) reflektiert werden und allenfalls bereits in neue Planungsschritte mit einfließen. Ein solches Doppelcoaching muss jedoch sehr gut bei der Dozentin/dem Dozenten eingeführt werden, damit er/sie sich nicht „überrollt“ fühlt. Es bringt jedoch – gerade durch die Begleitung durch eine Fachperson und eine Didaktikperson – auch ein großes Potenzial an Wissen, Können und Erfahrung in das Unterstützungssetting; sei es bei den Lehrbesprechungen und/oder bei der Lehrveranstaltung.

Variante 2: Kollegiales Gruppencoaching

Eine weitere Möglichkeit, wie das fachspezifisch-hochschuldidaktische Lehrcoaching an Universitäten Einzug halten könnte, besteht im Setting des „Gruppencoachings“. Der Begriff „Coaching“ wird hier wiederum in dem Sinne verwendet, dass die Gruppe sich zwar in der Lehrplanung und -gestaltung unterstützt, dass die Stellung des Coachs jedoch deutlich über eine allgemeine Prozessberatung hinausgeht. Vorgeschlagen wird, dass der Coach eine Person aus der allgemeinen Hochschuldidaktik ist, welche eine Gruppe eines Lehrstuhls/Instituts im Sinne der Qualitätsentwicklung begleitet. Die Fachexpertise ist bei den Mitgliedern der Gruppe verankert und die gegenseitige Planung und Unterstützung geschieht in Dyaden, welche sich aus der Gruppe bilden. Das Setting sieht jedoch vor, dass sich die Gruppe in gewissen Abständen als ganze mit dem Coach trifft und dass bei diesen Treffen im Sinne einer Praxisgemeinschaft vor allem allgemeindidaktische Fragen erörtert werden, welche aber sehr schnell wieder an die ganz konkreten fachspezifischen Inhalte gebunden werden. Durchaus können Videoaufnahmen aus Lehrveranstaltungen und/oder Besprechungen der Weiterentwicklung der Lehrexpertise dienen, dies im Sinne von bereits andernorts gut etablierten Videoclubs (Sherin / van Es 2009). Der Vorteil einer institutionalisierten Lehrcoaching-Gruppe besteht darin, dass neue Mitglieder besser unterstützt werden können (was bei der Forschung selbstverständlich ist), dass aber durch die Begleitung einer externen Didaktikperson gewährleistet wird, dass aktuelle Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung, allgemeindidaktische Reflexionsstrategien, als auch die Werkzeuge und Aspekte des Modells des fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoachings mit berücksichtigt werden. Die eigentlichen Besprechungen laufen jedoch kollegial und werden durch die Gruppenmitglieder selber organisiert. Bei dieser Variante lässt sich auch überlegen, ob beispielsweise Gruppen über Lehrstühle und/oder Institute hinaus gebildet werden könnten: eine Medizinergruppe oder eine Juristengruppe als Szenario?

Fazit und Ausblick

Die zwei oben skizzierten Szenarien sind als Möglichkeiten zu betrachten, wie eine Adaptation des Modells des fachspezifisch-pädagogischen Coachings an die universitären Begebenheiten zu realisieren wäre. Ganz im Sinne eines „Zukunftslabors“ wurde vom idealtypischen Fall ausgegangen, dass von Seiten der Lehrenden Interesse, Motivation und auch der Wille vorhanden sind, einerseits die eigene Lehrkompetenz zu erweitern und andererseits einen Beitrag für die Lehrexpertise am Lehrstuhl/Institut zu leisten. Bei diesen Punkten lassen sich sicherlich auch die größten Schwierigkeiten orten: Bekannterweise ist die Lehre mit weniger Wertschätzung gesegnet und es wird ihr von den Dozierenden auch nur ein Bruchteil der gesamten Zeitressourcen zugemessen. Lehrpreise sind zwar schön, zählen jedoch nicht. Reputation durch die Lehre zu erhalten, ist nach wie vor nicht erstrebenswert, obwohl im Leitbild einer jeden Universität die Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre beschworen wird. Solange die Lehre keine größere Wertschätzung erhält, so lange die Ausübung der Lehre zumindest bei einigen Forschenden als notwendiges Übel betrachtet wird, so lange finden auch noch so gute hochschuldidaktische Angebote keine Resonanz. Ob sich hier flächendeckend eingeführte Lehrveranstaltungsbeurteilungen positiv auswirken, wird sich noch zeigen.

Von der obigen idealtypischen Prämisse ausgehend, dass das Interesse und auch der Wille vorhanden sind, die Lehre ernst zu nehmen und auch weiterzuentwickeln, kann von dem an den universitären Kontext angepassten Modell folgender Mehrwert für die Lehrentwicklung erwartet werden:

Das Modell bietet erstens theoretisch fundierte und praktisch vielfach erprobte und auch wissenschaftlich begleitete Methoden an, wie durch dialogisch gestaltete Unterrichtsbesprechungen an den eigenen Lehrkonzeptionen, welche das konkrete Lehrhandeln nachweislich steuern, gearbeitet werden kann. Nicht umsonst wird in Lehrportfolios, welche in den USA und Großbritannien und vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in Berufungsverfahren verlangt werden, die Darlegung der eigenen „Lehrphilosophie“, also des eigenen Lehrkonzepts, welches sich auf die dahinter liegenden personalen Überzeugungen, das fachspezifisch-pädagogische Wissen bezieht, immer stärker gewichtet (Futter 2009; Seldin 1997; von Queis 2005). Nur schon das Bewusstwerden der eigenen Lehrkonzeptionen ist viel wert. Folgt auch noch eine Auseinandersetzung und allfällige Revision von unter Umständen durch tradierte Vorstellungen übernommenen Überzeugun-

gen, welche sich jedoch u.U. nicht mehr an aktuellen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung orientieren, dann ist dies einerseits ein Gewinn für die persönliche Entwicklung und andererseits ein deutlicher Schritt in Richtung Förderung der Lehrexpertise am Lehrstuhl/Institut.

Zweitens fördert das Modell – durch die Betonung des Fachinhalts – eine fachdidaktisch orientierte Auseinandersetzung, jedoch gekoppelt mit allgemeindidaktischen Reflexionsstrategien. Diese Verknüpfung von Fach- und Allgemeindidaktik ist ein großer Pluspunkt des Modells. Dass damit die aktuelle Diskussion um Fachdidaktik-Zentren an Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum bereichert werden kann, ist zu hoffen. Jedenfalls geht das Modell deutlich über eine ausschließlich fachlich orientierte Begleitung von Dozierenden hinaus, indem eben beide Aspekte betont werden. Gerade in der obigen Variante 1, in welcher zwei Personen eine dritte Person coachen, kommt dies deutlich zum Ausdruck.

Ein dritter Punkt betrifft das Setting „Coaching“. Es wurde gezeigt, mit welchen Schwierigkeiten der Begriff behaftet ist, aber auch dargelegt, wie er im Modell verwendet wird. Gerade an Universitäten, wo Dozierende sich ungern sagen lassen, wie sie zu lehren haben und auch flächendeckende Lehrveranstaltungsbeurteilungen nur dann sinnvoll sind, wenn den Dozierenden aufgezeigt wird, wie sie etwas ändern können, ist das fachspezifisch-hochschuldidaktische Lehrcoaching ein niederschwelliges und ressourcenbasiertes Modell. Es zielt durch seine starke Inhaltsorientierung nicht direkt auf Personenmerkmale der Dozierenden, sondern orientiert sich am Lernen der Studierenden. Welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben und wie sieht demzufolge eine optimale Lernumgebung dafür aus? Gemeinsam elaborieren der Coach und die Dozentin/der Dozent im Vorfeld die Varianten und gemeinsam wird die Veranstaltung reflektiert und neue Handlungsschritte werden erprobt. Dies ist viel nachhaltiger, als es eine übergreifende studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung zu leisten vermag.

So bleibt abschließend nur ein Wunsch offen: Dass die Erprobung des Modells in der einen oder anderen Form Eingang findet in den universitären Lehralltag, und dass möglichst viele Dozierende von der Schubkraft und dem Potenzial des fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoachings profitieren können.

Literatur

- Baumert, J. / Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469–520.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through constructive alignment. In: Higher Education, 32(3), S. 347–364.
- Borchard, C. (2002). Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. Hamburg: LIT Verlag.
- Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(3), S. 1–18.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.
- Collins, A. / Brown, J.S. / Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.). Cognition and Instruction: Issues and Agendas, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 453–494.
- Dann, H.D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K. / Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). Verstehen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as Teacher Educators. In: European Journal of Teacher Education, 21(1), S. 63–74.
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27(1), S. 74–80.
- Futter, K. / Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26(2), S. 126–139.
- Gibbs, G. / Coffey, M. (2002). The Impact of Training on University Teachers Approaches to Teaching and on the Way their Students learn. In: Das Hochschulwesen, 5(2), S. 50–54.
- Hennissen, P. / Crasborn, F. / Brouwer, N. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: Educational Research Review, 3(2), S. 168–186.
- Hochschuldidaktik (2008). Hochschuldidaktische Initiativen auf Institutsebene. URL: www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers.html (Stand: April 2011).

- Kreis, A. / Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 1–23. URL: www.springerlink.com/content/u6048133lu7442tl/ (Stand: April 2011).
- Kröber, E. (2011). Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung: Evaluation der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. / Young, K.M. / Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. In: *Learning and Instruction*, 5(4), S. 401–408.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 244–250.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Peters, S. / Genge, F. / Willenius, Y. (2006). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II Neue Rekrutierungswege*. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Queis, D. von (2005). Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, E 2.3, S. 1–22.
- Rauen, C. (2003). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann, G. (2009). *Studientext: Wissensmanagement*. URL: www.lernen-unibw.de/studientexte (Stand: April 2011).
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, 2. Aufl.
- Schreyögg, A. (2007). *Konzepte des Coaching*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sherin, M.G. / van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education*, 60, 1, 20–37.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1–21.

- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19, 2, S. 175–198.
- Staub, F.C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), S. 113–141.
- Staub, F.C. / Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Beliefs Matters for Student's Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology, 94(2), S. 344–355.
- Stauf, F.C. / Waldis, M. / Futter, K. / Schatzmann S. (submitted). Förderung von Lerngelegenheiten in Lehrpraktika durch die Vermittlung von Kernelementen des fachspezifischen Unterrichtscoachings. In T. Hascher / G.H. Neuweg (Hrsg.). Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung. Wien: LIT-Verlag.
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23(3), S. 339–348.
- Tremp, P. (Hrsg.). (2010). „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten: Erörterungen – Konzepte - Vergabep Praxis. Münster: Waxmann.
- Vogt, F. / Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. In: Teaching and Teacher Education, 25(8), S. 1051–1060.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), S. 33–46.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), S. 227–241.
- Waldis, M. / Staub, F.C. / Futter, K. (2010). Effects of of Pre-Conferences in Practica on Student Teacher Learning, Quality of Teaching, and Pupil Learning. Paper presented at the EARLI SIG 11 Meeting in Helsinki: 14. Juni 2010.
- West, L. / Staub, F. (2003). Content-focused coaching transforming mathematics lessons. Portsmouth: Heinemann.

