

Kathrin Futter

Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?¹



Kathrin Futter

An Hochschulen wird gelernt und gelehrt. Die hochschuldidaktischen Kompetenzen der Dozierenden sind jedoch unterschiedlich ausgeprägt, denn – besonders an Universitäten – hat die Lehre nach wie vor einen viel geringeren Stellenwert als die Forschung. Für die Hochschuldidaktik stellt sich somit die Frage, ob es Modelle gibt, welche näher bei den Bedürfnissen der einzelnen Dozierenden liegen? Jedoch auch, ob es Möglichkeiten gibt, dass die Dozierenden gemeinsam an ihrer Lehrexpertise arbeiten, so wie sie auch als Forschende gemeinsam Projekte vorantreiben. Der Beitrag geht diesen Fragen insofern nach, als dass er eine Adaption des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (West/Staub 2003), welches für die Weiterbildung von Lehrpersonen konzipiert wurde, auf den tertiären Bildungsraum vorschlägt. Damit wird eine gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise spruchreif.

1. Einleitung und Begriffsklärung

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching (Staub 2001, 2004) wurde in den USA unter dem Namen *Content-Focused CoachingSM* (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 belastendes 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 wenig Reputation versehen ist und die Dozierenden ihre Hauptaufgaben in der Forschung lokalisieren. Sie verstehen sich in erster Linie als

Forschende und erst in zweiter Linie als Lehrende. Eine eigentliche Ausbildung zur Lehrperson ist auch nicht vorgesehen, sondern kann – auf freiwilliger Basis – in hochschuldidaktischen Kursen resp. 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 resp. Lehrkonzeptionen (vgl. Kröber 2011) 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 den Kontext besser einzugrenzen, das Modell vereinfacht *Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching* genannt, wenn es sich um die Übertragung des Modells auf den universitären Kontext handelt. Es wird nachfolgend auch eine Begriffsklärung vorgenommen, weshalb von *Coaching* gesprochen wird, auch wenn damit keine ausschließliche Coaching- oder Beratungstätigkeit auf der Prozessebene stattfindet, wie sie z.B. Lippmann (2013) im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ resp. einer „intensiven Beratungsbeziehung“ definiert.

Im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching ist die Rolle des Coachs insofern eine andere, als dass er sich an der Planung, Durchführung und nachträglichen Reflexion

¹ Dieser Artikel wurde aktualisiert und überarbeitet auf Grundlage von: Futter (2011). Fachspezifisch-didaktisches Lehrcoaching: Ein wirkungsvolles Modell zur Förderung der Lehrexpertise? In M. Weil et al.: Aktionsfelder der Hochschuldidaktik (S. 205-219). Münster.

² Informelle Lernzeit deshalb, da alle späteren Lehrpersonen als Schülerinnen und Schüler resp. 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.

des Unterrichts beteiligt und dadurch Mitverantwortung für die Lektion und das Lernen der Schülerinnen und Schüler resp. der Studierenden übernimmt (vgl. Staub 2001). 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.

Im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings verfügt nun der Coach neben einer hohen Fachexpertise auch über fachspezifisch-pädagogisches Wissen (vgl. weiter unten) des zu unterrichtenden Gegenstandes. Ganz im Sinne des „cognitive apprenticeship“ (Collins, Brown/Newman 1989) ist im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings 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“, welche, wie oben schon dargestellt, eben auch an einen „Mentor“ resp. 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). Es stellt sich also die Frage, welche Möglichkeiten bestehen, um fachspezifisches Wissen oder fachspezifische Lehrüberzeugungen resp. 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, da 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 Coachings*, wird nachfolgend beschrieben und kritisch reflektiert.

2. Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching an Hochschulen und Universitäten: Ausgangslage und Zukunftsszenarien

Da es sich beim Fachspezifisch-hochschuldidaktischen Coaching um ein *fachbezogenes* Unterstützungsformat handelt, ist es naheliegend, den Fokus auf die Lehren-

den an einzelnen Institute resp. bei großen Instituten von einzelnen Lehrstühlen zu legen und nicht *die* Lehrenden an Universitäten im Ganzen zu betrachten.

2.1 Hochschuldidaktische Initiativen auf Institutebene

Nicht nur fachlich stehen sich einzelne Dozierende als Mitglieder eines Lehrstuhls/Institutes nahe, auch bei der Weiterentwicklung der Lehre spielen die Institute eine wichtige Rolle, findet doch dort die hauptsächliche Umsetzung von Reformen statt. Da zudem eine hohe Lehrqualität wesentlich mehr ist als die Summe guter einzelner Lehrveranstaltungen, 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. Selten sind längerfristige Angebote mit mehreren Treffen im Sinne einer Begleitung über die Zeit. Was sich bei der Forschung als selbstverständlich etabliert hat, nämlich dass gemeinsam im Team geforscht wird, ist in der Lehre bislang kein Thema. Lehrdialoge, Lehrcoaching, Team-Teaching etc. als Formate sind an Universitäten selten. Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings könnte nun, als *Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching*, ein solches institutsinternes, gemeinsames, längerfristiges Projekt sein, bei welchem sich hochschuldidaktische Expertinnen und Experten als auch die forschenden Fachexperten gleichermaßen und vor allem gleichwertig begegnen.

Es wird nachfolgend zuerst das Modell und die wesentlichen Elemente beschrieben (Kapitel 2.2), danach wird die Adaptation an den universitären Kontext reflektiert (Kapitel 2.3) und abschließend werden zwei konkrete Umsetzungsvorschläge dargestellt (Kapitel 2.4).

2.2 Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings

„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 überneh-

men können. „Damit dient fachspezifisch-pädagogisches Coaching in einem Kernbereich von Schule der Schulentwicklung“ (ebd., S. 175).

Das Modell stellt Werkzeuge zur Verfügung, welche 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 elaboriert und allenfalls auch transformiert. „Während in Nachbesprechungen aufgrund ihrer zeitlichen Position zum Unterricht nur hypothetisch über Verbesserungen gesprochen werden kann, sind in Vorbesprechungen direkt handlungswirksame Veränderungen am Plan möglich“ (Kreis/Staub 2011, S. 65). In Unterrichtsnachbesprechungen herrscht zudem häufig direktes Gesprächshandeln der Coachs/Mentoren vor (vgl. z.B. Hennissen et al. 2008), wobei im fachspezifisch-pädagogischen Coaching möglichst ko-konstruktive Gespräche angestrebt werden, 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 potentiell 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.

2.3 Die Adaptation des Modells an den Hochschulkontext

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. Besonders auf universitärer Ebene sind jedoch 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. Tremp 2005, S. 339). Lehrende sind primär Forschende und ihre Lehre ist forschungsbasiert. 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“ wahrnehmen und dementsprechend abnehmend als „Schülerinnen und Schüler“³. 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 (Tremp 2005, S. 339). Hier kann mit dem fachspezifisch-hochschuldidaktischen Coaching 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.

2.4 Zwei konkrete Umsetzungsvorschläge

Sollen nun die Vorzüge des Modells – trotz der Schwierigkeiten, welche sich insbesondere 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 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 ver-

³ 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 in den ersten Semestern in vielen Disziplinen stark „verschult“ ist.

wandten Lehrstuhls Gültigkeit hätte. 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. Studierendenorientierung ist unbestrittenmaßen ein Qualitätsmerkmal universitärer Lehre.

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 Coaching nach adaptierten „Regeln“ des fachspezifisch-pädagogischen Coachings durch. Adaptiert in dem Sinne, dass das Element der gemeinsamen Planung der Lehrveranstaltung einen großen Stellenwert hat, dass jedoch die Leitfragen zu Kernaspekten von gutem Unterricht 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. Der Coach tritt nicht als Experte mit „pfannenfertigen“, hochschuldidaktischen „Tipps“ zur Verbesserung der Lehre auf, sondern eine gemeinsame Weiterentwicklung der Vorschläge der Dozierenden findet statt.

Die Lehrveranstaltung selber kann durchaus auch Elemente enthalten, bei welchen der eine oder andere Coach einen Teil übernimmt, die Nachbesprechung verläuft jedoch so, dass Teile der Veranstaltung (in Kenntnis der Planungsüberlegungen) gemeinsam reflektiert werden und allenfalls bereits in neue Planungsschritte mit einfließen. Ein solches Doppelcoaching muss 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 Potential an Wissen, Können und Erfahrung in das Unterstützungssetting; sei es bei den Lehrbesprechungen und/oder bei der Lehrveranstaltung. Falls es gelingt, dass zu dritt die individuell wichtigen Lehrfragen des Coachee aufgespürt und bearbeitet werden können, dann sind nicht nur auf der Individuumsebene Verbesserungen der Lehre möglich, sondern fachdidaktische als auch hochschuldidaktische Fragestellungen werden fassbarer und können auch auf Institutsebene weiterverarbeitet werden. Insofern befördert das gemeinsame Entwickeln und Reflektieren von Lehre in Dyaden oder wie hier vorgeschlagen in Triaden auch die gemeinsame Verantwortung für die Bereitstellung von optimalen Lehr-/Lernsettings.

Variante 2: Kollegiales Gruppencoaching

Eine weitere Möglichkeit, wie das fachspezifisch-hochschuldidaktische Coaching an Hochschulen und Univer-

sitäten 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 über längere Zeit 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 Lehr-Praxisgemeinschaft vor allem allgemeindidaktische Fragen erörtert werden, welche aber sehr schnell wieder an die ganz konkreten fachspezifischen Inhalte gebunden werden. Durchaus könnten 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. Das gemeinsame Entwickeln und Reflektieren von Lehre im kollegialen Gruppencoaching kann bewirken, dass Lehren und Lernen zu einem selbstverständlichen Thema am Institut werden und dass Gespräche über Lehre nicht beliebig, sondern mit geteilter Verantwortung und gemeinsamen Ziel stattfinden.

3. Fazit und Ausblick

Die oben skizzierten zwei Szenarien sind Möglichkeiten, wie eine Adaptation des Modells des fachspezifisch-pädagogischen Coachings an den tertiären Bildungsraum – insbesondere an universitäre Begebenheiten – zu realisieren wäre. Es 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.

Von der obigen idealtypischen Prämisse ausgehend, dass das Interesse und auch der Wille vorhanden sind, die Lehre 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 fundierte 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-pädagogischen Wissen bezieht, verlangt (Futter 2009; Seldin 1997; von Queis 2005). Nur schon das Bewusstwerden der eigenen Lehrkonzeptionen ist wichtig. Folgt auch noch eine Auseinandersetzung und allfällige Revision von unter Umständen durch tradierte Vorstellungen übernommenen Überzeugungen, 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 Sinn machen, wenn den Dozierenden aufgezeigt wird, wie sie etwas ändern können, ist das fachspezifisch-hochschuldidaktische Coaching 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 nachhaltiger, als es eine übergreifende studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung zu leisten vermag.

Letztlich leistet die Adaption des Modells (s)einen Beitrag zur gemeinsamen Weiterentwicklung der Lehre, dies indem eben gerade nicht von den Dozierenden isoliert Hochschuldidaktikkurse zu einem bestimmten Thema besucht werden, sondern über einen längeren Zeitraum sowohl Didaktik- als auch Fachexpertinnen

und -experten gleichwertig und gleichberechtigt über Lehre nachdenken.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Borchard, C. (2002): Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. Hamburg.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.
- Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.
- Feiman-Nemser, S. (1998): Teachers as Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Futter, K. (2009): Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. Beitrag zur Lehrerbildung, 27(1), 74-80.
- Hennissen, P./Crasborn, F./Brouwer, N./Korthagen, F./Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- Kreis, A./Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 61-83.
- Krüber, E. (2011): Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung: Evaluation der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Saarbrücken.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge.
- Leinhardt, G./Young, K.M./Merriman, J. (1995): Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401-408.
- Lippmann, E. (2013): *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Heidelberg.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago.
- Mandl, H./Gerstenmaier, J. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen.
- Seldin, P. (1997): *The Teaching Portfolio* (2 ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Sherin, M.G./van Es, E.A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Staub, F.C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), 175-198.
- Staub, F.C. (2004): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 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. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Tremp, P. (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(3), 339-348.
- Tremp, P. (Hg.) (2010): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten: Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis. Münster.
- von Queis, D. (2005): Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*(E 2.3), 1-22.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), 33-46.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), 227-241.
- West, L./Staub, F. (2003): Content-focused coaching transforming mathematics lessons. Portsmouth.

■ Kathrin Futter, lic. phil.; Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, E-Mail: kathrin.futter@ife.uzh.ch