



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2008

---

**Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der  
Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens**

Kreis, Annelies ; Staub, Fritz C

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich  
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-103252>  
Journal Article

Originally published at:

Kreis, Annelies; Staub, Fritz C (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26(2):198-210.

## **Praxislehrpersonen als Unterrichtskoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens**

Annelies Kreis und Fritz C. Staub

**Unterrichtspraktika sind ein anerkanntes und weit verbreitetes Element der Ausbildung von Lehrpersonen, und Praxislehrpersonen kommt in diesem System eine Schlüsselfunktion zu. Neben ihrer Ausbildungsfunktion können kompetente Praxislehrpersonen auch die Rolle von Mediatoren in Prozessen schulischer Unterrichtsentwicklung übernehmen und die Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Innovationen unterstützen. In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie bildeten wir Praxislehrpersonen zu Unterrichtskoachs aus. Zentrale Ziele der auf dem Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001, 2004) basierenden Intervention lagen in der Erweiterung des Handlungsrepertoires zur Lernbegleitung hinsichtlich allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Planung und Reflexion von Mathematikunterricht sowie in der Herstellung von Kohärenz zwischen an der Ausbildungsinstitution gelehrt fachdidaktischen Wissensbeständen und jenen der Praxislehrpersonen.**

### **1. Einleitung**

In der Grundausbildung von Lehrpersonen kommt der Erweiterung und Vermittlung unterrichtsrelevanten Handlungswissens seit jeher grosse Bedeutung zu und mit den Diskussionen über Schulqualität und Professionalisierung des Lehrberufs rücken diesbezügliche Fragen auch über die Grundausbildung hinaus in den Brennpunkt des Interesses (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], 2003; Terhart, 2000). Sich verändernde gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche erfordern Transformationen sowohl auf Ebene der Schulen als auch des individuellen Handelns von Lehrpersonen, und dies wiederum setzt fortwährendes systematisches Weiterlernen von Lehrpersonen über die Grundausbildung hinaus voraus. Sowohl in der Grundausbildung als auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen steht die Frage im Zentrum, wie sich Lernen individueller Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung pädagogisch-didaktischer Erkenntnisse mit Wirkung bis in die Unterrichtspraxis hinein anregen und fördern lässt. Aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive auf Lern- und Veränderungsprozesse setzt eine gelingende Einführung voraus, dass sich die Akteure ein Modell zu eigen machen, indem sie es in sozialer Interaktion für ihren spezifischen Handlungskontext übersetzen und in ihr persönliches Handlungsrepertoire transformieren. Fend (2008, S. 26) verwendet für diesen Vorgang den Begriff der *Rekontextualisierung*, der beinhaltet, dass *Vorgaben* oder *Aufträge* aus einer sozialen Ebene des Bildungssystems nie rein in ihrer ursprünglich gedachten Form in indi-

viduelle pädagogische Handlungskontexte umgesetzt werden, sondern in Abhängigkeit der jeweiligen Handlungsbedingungen, Handlungsziele und Kompetenzen neu ausgestaltet werden. Dabei interagieren Menschen mit Menschen und bildungspolitisch gewollte Vorgaben werden von den Individuen nicht einfach übernommen. Ein aktuelles Beispiel einer landesweiten Massnahme zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich, in deren Umsetzung dem Weiterlernen von Lehrpersonen und der Rekontextualisierung sowie deren Bedingungen höchste Relevanz zukommt, ist die gesamtschweizerische Einführung von *Bildungsstandards* (Oelkers & Reusser, 2008) als Teilprojekt von Har-moS (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2005; Maradan & Mangold, 2005). Hier wie bei jeder Einführung einer Innovation stellt sich das Problem, wie eine Umgebung hergestellt werden kann, welche individuelles Handeln und Interaktion derart beeinflusst, dass Rekontextualisierung weitgehend im Sinne der Steuerungsebene erfolgt.

Ein Modell zur Gestaltung von Lernsituationen für Lehrpersonen, das den beschriebenen Prozess der Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Erkenntnis anleitet, ist das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001, 2004, 2006; West & Staub, 2003). Ziel eines Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings ist eine im Dialog herbeigeführte Transformation bisheriger Handlungsmuster von Lehrpersonen im Hinblick auf eine Optimierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler, eine Erweiterung der Handlungskompetenzen der ge-coachten Lehrperson zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lernarrangements. Die Coachings erfolgen mit einem fachdidaktischen Fokus und es gelangen kognitive Werkzeuge in Form von *Coachingmoves* sowie einer Sammlung von *Kernaspekten* der Unterrichtsgestaltung zur Anwendung (Staub, West & Bickel, 2003). Grundlegende Orientierung bezüglich der Zielrichtung der Coachings bietet ein empirisch begründetes Referenzsystem lernwirksamen Unterrichts, wie es beispielsweise in den *Principles of Learning* des Institute of Learning der Universität Pittsburgh festgehalten ist (Resnick & Hall, 2001). In den Vereinigten Staaten von Amerika werden in Initiativen zur schulinternen Förderung unterrichtsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen individuelle Lehrpersonen durch Experten für Fachdidaktik und Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching ge-coacht (vgl. West & Staub, 2003). Im vorliegenden Beitrag berichten wir, wie Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching in einen schweizerischen Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingeführt wurde, indem wir Praxislehrpersonen zu Unterrichtscoachs ausbildeten. Ausschlaggebend für die Fokussierung auf Praxislehrpersonen war, dass diese zusätzlich zu ihrer Ausbildungsfunktion über Potenzial verfügen, in verschiedener Weise als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Innovationen zu wirken.

Die quasi-experimentelle Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* umfasst eine substanzielle Weiterbildung für Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs sowie die Untersuchung der Wirkungen dieser Intervention (Kreis, Staub, Brunner, Rüegg & Morger, 2005; Kreis & Staub, 2007a).

Im Folgenden berichten wir über die Ziele und Grundzüge der Interventionsstudie (Abschnitt 2) sowie über Erfahrungen in der Umsetzung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings ins Handlungsfeld der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen (Abschnitt 3). Der Beitrag schliesst in Abschnitt 4 mit zusammenfassenden Schlussbemerkungen und einem Hinweis auf ein Projekt zur Erprobung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings im Kontext schulischer Unterrichtsentwicklung.

## **2. Weiterbildung von Praxislehrpersonen zu Unterrichtskoachs**

Indem wir Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs mit Expertise in Mathematik ausbildeten, konnten wir gleichzeitig Ziele in verschiedenen Handlungsfeldern ansteuern: In erster Linie sollten deren Aktivitäten zur Lernunterstützung von Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten optimiert werden. Zweitens sollte die Kohärenz erhöht werden zwischen den fachdidaktischen Überzeugungen der Praxislehrpersonen und den fachdidaktischen Wissensbeständen, welche an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) vermittelt werden. In der Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen Ansätzen in der Kursgruppe werden geteilte Auffassungen und geteilte Begriffsbedeutungen hergestellt. Diese Erweiterung des semantischen Sprachrepertoires und die Synchronisation mit der Ausbildungsinstitution erlaubt den Praxislehrpersonen schliesslich differenziertere Formen der individuellen und interaktiven Reflexion von Mathematikunterricht. In der Folge sollte sich diese Auseinandersetzung auch in einer Veränderung des eigenen Mathematikunterrichts der Praxislehrpersonen auswirken. Drittens können Praxislehrkräfte in Projekten zur Unterrichtsentwicklung in ihren Schulen aufgrund ihrer Erfahrungen und Kontakte die Funktion von Ideenvermittlern und Türöffnern übernehmen. Weil sie zwischen schulischer Unterrichtspraxis und Grundausbildung pendeln, sind sie Mediatoren in der Rekontextualisierung von Innovationen in die schulische Praxis. Mit ihren erweiterten Kompetenzen verfügen sie zudem auch über Potenzial, regulär unterrichtende Lehrpersonen zu coachen.

### **2.1 Ausgangslage an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen**

Im Zusammenhang mit der gesamtschweizerischen Reform der Grundausbildung von Lehrpersonen wurde auch im Kanton Thurgau die Ausbildung von Primar- und Vorschullehrpersonen im Jahr 2003 mit der Gründung der PHTG auf Hochschulebene verlegt. Zu diesem Zeitpunkt konnte die berufspraktische Ausbildung im Kanton Thurgau an eine gewachsene Tradition aufgeklärter Praxis mit hoher Akzeptanz anknüpfen. Mit der Gründung der PHTG blieb der hohe Stellenwert der berufspraktischen Ausbildung bestehen, es veränderten sich aber einige Kontextbedingungen. So stand die Fort- und Weiterbildung neu unter einem Dach mit der Grundausbildung, und mit der Verpflichtung der Pädagogischen Hochschulen zur Forschung wurden erweiterte Ressourcen verfügbar, die eine wissenschaftliche Reflexion der Praxis erlauben, welche über Selbstevaluation hinausgeht. Die Voraussetzungen für eine enge Kooperation zwischen Er-

ziehungswissenschaft und Praxis, für die beispielsweise Staub plädierte (2004, S. 112<sup>1</sup>), wurden unter der veränderten Ausgangslage optimiert.

Gleichzeitig bestand gesamtschweizerisch Forschungsbedarf in Bezug auf Prozesse und insbesondere auch Wirkungen der ressourcenintensiven berufspraktischen Ausbildung. Bisherige Untersuchungen zu Unterrichtspraktika beschränkten sich auf Wirkungszuschreibungen und erlauben damit keine Aussagen über die tatsächliche Wirkung von Praktika auf das Lernen von Studierenden (für die Schweiz von Felten, 2005; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Schüpbach, 2007; Stadelmann, 2006; ein aktueller internationaler Überblick zu Unterrichtsbesprechungen findet sich bei Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, in press).

Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings stellte in diesem Kontext theoretisch begründete Anregungen bereit für eine innovative Neugestaltung der Ausbildung von Praxislehrpersonen. Im Folgenden beschreiben wir in knapper Form die im Rahmen der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* durchgeführte Weiterbildung<sup>2</sup>, über die bereits eine ausführlichere Darstellung vorliegt (Kreis & Staub, 2007a).

## 2.2 Dauer, Umfang und Zielgruppe der Weiterbildung

Die Weiterbildungen wurden in zwei Kohorten durchgeführt (2004-2005 und 2006-2007) und dauerten je fünfzehn Monate. Für die teilnehmenden Praxislehrpersonen setzte sich der zeitliche Aufwand aus der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen im Umfang von insgesamt acht Tagen sowie aus individuell oder zu zweit zu bearbeitenden Aufträgen zusammen, die nochmals rund 70 Stunden in Anspruch nahmen. Wir luden erfahrene Praxislehrkräfte zur Teilnahme ein, welche die bisherigen Weiterbildungsveranstaltungen der PH bereits absolviert hatten. Eine weitere Voraussetzung bestand darin, dass sie Mathematik auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) unterrichteten. Die Weiterbildung war freiwillig und kostenlos, wer sich anmeldete verpflichtete sich jedoch zu engagierter und regelmässiger Mitarbeit im Kurs und zur Teilnahme an den Datenerhebungen der Begleituntersuchung. In der zweiten Kohorte nahmen zusätzlich zu den Thurgauer Praxislehrpersonen auch drei Personen aus dem Kanton St. Gallen teil, die Studierende der Pädagogischen Hochschule Rorschach (PHR) betreuen. Den zweiten Kurs öffneten wir auch für einzelne interessierte Praxislehrpersonen der Vorschulstufe sowie des grundlegenden Niveaus der Sekundarstufe I.

---

<sup>1</sup> «Im Interesse einer besseren Nutzung vorhandenen wissenschaftlichen Wissens und einer im Hinblick auf praxisrelevante Problemstellungen erfolgenden Weiterentwicklung von Theorien ist vermehrte Kooperation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern anzustreben» (Staub, 2004, S. 112).

<sup>2</sup> Die Konzeption und Durchführung der Weiterbildung erfolgte in Kooperation zwischen Esther Brunner, Fachdidaktikerin für Mathematik an der PHTG, und der Autorin und dem Autor dieses Beitrags.

### 2.3 Lernarrangement und Grundprinzipien der Weiterbildung

Die Intervention bestand aus Präsenzveranstaltungen sowie Aufträgen zum Transfer, zur Vertiefung und zur Reflexion, welche die Praxislehrpersonen allein oder im Lerntandem in der Zeit zwischen den Präsenzveranstaltungen bearbeiteten. In enger Verknüpfung mit der eigenen Praxis sollten die Praxislehrpersonen theorie- und empiriegestützte Inputs in ihr handlungsrelevantes Wissen assimilieren. Dies wurde auf organisatorischer Ebene durch kürzere, dafür häufig und über einen langen Zeitraum verteilt stattfindende Präsenzveranstaltungen in Form dreistündiger abendlicher Follow-ups unterstützt. Auf inhaltlicher Ebene stellten wir in den Präsenzveranstaltungen laufend reflexive Verknüpfungen zwischen theoretischen Inputs und Praxiserfahrungen der Teilnehmenden sowohl zum *Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching* als auch zum *Unterrichten von Mathematik* her. Diese beiden Hauptinhalte der Weiterbildung beanspruchten in den Präsenzveranstaltungen jeweils ca. die Hälfte der Zeit und wurden wann immer möglich integriert bearbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lösten beispielsweise regelmässig Mathematikaufgaben und analysierten exemplarische, teilweise auch von den Teilnehmenden selbst hergestellte Videoaufnahmen sowohl hinsichtlich der Coachinghandlungen als auch der in den Coachings thematisierten mathematischen Inhalte (Staub, 2005).

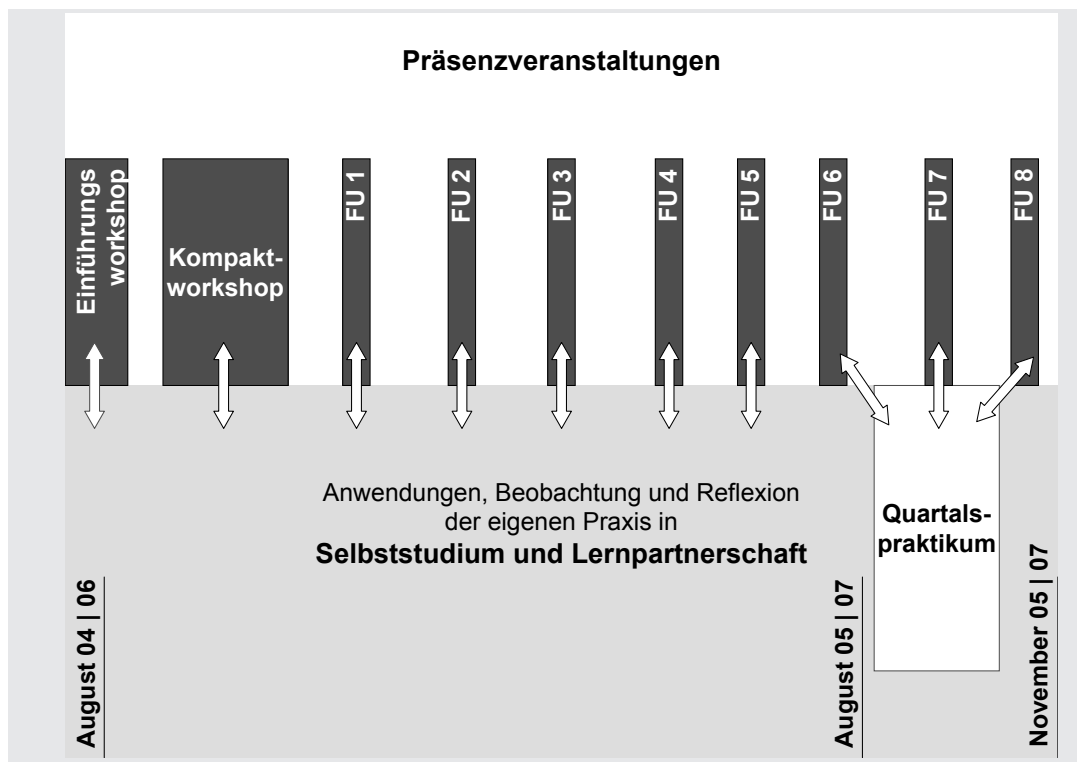


Abbildung 1: Elemente der Weiterbildung für Praxislehrpersonen zu Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs in zwei Kohorten (Abbildung aus Kreis & Staub, 2007a)

Die Teilnehmenden verschriftlichten ihre Erfahrungen und Lernergebnisse und sammelten diese Dokumente in einem individuell gestalteten Portfolio. Sie verfassten ausserdem einen persönlichen Coachingleitfaden, in welchem sie das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching für die Anwendung in ihrem subjektiven Handlungskontext übersetzten.

## 2.4 Themen der Präsenzveranstaltungen

Hauptinhalte des von Freitag bis Samstagmittag dauernden *Einführungsworkshops* bildeten das Unterrichten von Mathematik auf der Primarstufe, das Kennenlernen der Gruppe und die Bildung von Lern tandems. Vor dem Hintergrund empirisch fundierter allgemein- und fachdidaktischer Modelle lernwirksamen Unterrichts wurden persönliche unterrichtsrelevante Überzeugungen reflektiert. Hier zeigte sich, dass die Praxislehrpersonen Aussagen auf der Ebene allgemeindidaktischer Grundsätze noch entspannt zustimmten, dass jedoch die Konfrontation des eigenen Unterrichtshandelns mit aktuellen fachdidaktischen Konzepten eher Irritationen auslöste, die einen fruchtbaren Boden für Veränderungen der von Shulman (1991) beschriebenen fachspezifisch-pädagogischen Wissensstrukturen der Lehrpersonen bereiteten.

Im zweiten Veranstaltungsblock, einem *dreitägigen Kompakt-Workshop* während der Herbstferien, wurden Überzeugungen und Handeln bezüglich der Tätigkeit als Praxislehrperson ins Bewusstsein geholt, verbalisiert und reflektiert. Diese subjektive Wissensbasis wurde mit empirischen Erkenntnissen und theoretischen Modellen konfrontiert, und es erfolgte eine Einführung ins Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (West & Staub, 2003). Im Anschluss an den Kompakt-Workshop sammelten die Praxislehrkräfte im Tandem erste Erfahrungen als Fachspezifisch-Pädagogische Coachs, indem sie sich je gegenseitig im Unterricht besuchten und gemäss dem Ansatz coachten. Hierbei übernahmen die Tandempartnerinnen und -partner je abwechslungsweise die Rolle des Coachs bzw. des Coachees und reflektierten ihre Erfahrungen gemeinsam mündlich sowie individuell schriftlich.

Die auf den Kompaktworkshop folgenden *acht Follow-ups* dauerten jeweils drei Stunden und sollten die Erweiterung, Vertiefung und den Erfahrungsaustausch bezüglich der Gestaltung lernwirksamen Mathematikunterrichts und lernwirksamer Begleitung von Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten nachhaltig unterstützen (vgl. 2.3). Mit fortschreitendem Kursverlauf verlagerte sich der Schwerpunkt vom Coaching zwischen Kolleginnen und Kollegen zu jenem von Studierenden, bis es schliesslich in den letzten drei Kursteilen rund um ein siebenwöchiges Unterrichtspraktikum<sup>3</sup> ganz im Zentrum stand. Unterschiede, die zwischen kollegialem Coaching und jenem von Studierenden auftreten, bildeten den Ausgangspunkt für reflexive Auseinandersetzungen.

---

<sup>3</sup> vgl. Quartalspraktikum in Abbildung 1

### **3. Erfahrungen in der Umsetzung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings im Feld der berufspraktischen Ausbildung**

Die Auswirkungen der Weiterbildungsintervention auf das Handeln und die Überzeugungen der Praxislehrpersonen und auf das Lernen der von ihnen betreuten Studierenden sind Gegenstand einer multimethodischen Studie mit quasi-experimentellem Design (Kreis et al., 2005). Sie umfasst wiederholte schriftliche Befragungen von Praxislehrpersonen und Studierenden, Interviews sowie Videoaufnahmen von Besprechungen und Mathematikunterricht, die am Ende des Quartalspraktikums<sup>4</sup> mit einer Teilstichprobe von je 32 Dyaden von Praxislehrperson und Praktikantin oder Praktikant erhoben wurden. Die Analysen dieser Daten sind noch im Gange und wurden respektive werden andernorts berichtet (Kreis, 2007; Kreis & Staub, 2007b; Staub & Kreis, 2007).

Im Folgenden stellen wir Aussagen der Praxislehrpersonen der beiden Interventionskohorten über ihre Erfahrungen mit Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching in ihren jeweiligen Handlungskontexten dar. Die Aussagen stammen aus einer mündlichen Evaluationsrunde anlässlich der letzten Präsenzveranstaltung, in welcher die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorerst Stichworte zu vier Fragen auf Karten notierten und diese danach im Plenum präsentierten und diskutierten. Grundlage der Analyse sind Transkriptionen dieser Evaluationsgespräche. Wir beschreiben im Folgenden die häufigsten Antworten auf die Fragen nach Elementen, die aus dem Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching übernommen wurden (3.1), nach Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes (3.2) und nach Auswirkungen der Intervention für die Studierenden (3.3) sowie für die eigenen Schülerinnen und Schüler (3.4).

#### **3.1 Übernommene Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings**

Die Antworten auf die Frage nach den Elementen des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings, welche von den Praxislehrpersonen übernommen wurden, lassen auf eine hohe Akzeptanz gegenüber dem Modell schliessen. Am häufigsten genannt wurden die Kernaspekte zur Planung und Reflexion von Unterricht. Das folgende Zitat gibt einen Einblick in deren Verwendung: «Ich werde auch die Kernaspekte, vor allem als Unterstützung und als roten Faden oder als Leitfaden, benutzen. Ich glaube, die meisten habe ich jetzt wirklich schon <intus>. Aber ich denke, ab und zu werde ich sie auch wieder hervorheben, vielleicht mit meiner Liste.» Ebenfalls durchwegs übernommen wurde das Element der Vorbesprechung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung, und auch der Vorschlag, Besprechungen dialogisch zu führen, überzeugte die Praxislehrpersonen. Der persönliche *Coachingleitfaden* (vgl. Abschnitt 2.3) wurde als produktiv für die eigene Praxis eingeschätzt. Im Quartalspraktikum versuchten die Praxislehrpersonen so oft wie möglich zu coachen. Einige Personen betreuen Studierende zusätzlich zum

---

<sup>4</sup> Praktikum am Ende der Weiterbildungsintervention, vgl. Abbildung 1



untersuchten Quartalspraktikum auch in anderen berufspraktischen Ausbildungsmodulen, beispielsweise in der Tagespraxis, und setzten das Coaching dort ebenfalls ein. Aufgrund der punktuelleren Präsenz und kürzeren Verweildauer der Studierenden in den Schulen wurde in dieser Praxisform auf alternative Lösungen zur Interaktion zurückgegriffen, wie beispielsweise telefonische Besprechungen oder E-Mails.

### **3.2 Herausforderungen für die Praxislehrpersonen und die Studierenden**

Als grösste Herausforderung im Zusammenhang mit der Umsetzung Fachspezifisch-Pädagogischer Coachings während Unterrichtspraktika erlebten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Zeitbedarf, der mit der Einführung von Vorbesprechungen gegenüber der bisherigen Betreuungspraxis in Praktika gestiegen war. Teilweise bereitete es jedoch auch Schwierigkeiten, den einmaligen und nicht direkt mit dem Coachingmodell verknüpften Zeitaufwand im Zusammenhang mit den Datenerhebungen von jenem für das Coaching zu abstrahieren. Einzelne berichteten auch von Studierenden, die sich mit der ungewohnt aktiveren Rolle der Praxislehrperson schwertaten: «Vor allem bei einer Praktikantin schwierig war bei mir, dass sie sich sehr gesträubt hat gegen das gemeinsame Unterrichten. Das war wirklich bei der einen schwierig und bei der anderen überhaupt kein Problem.» In den meisten Fällen erkannten die Studierenden mit der Zeit, dass sie durch die Coachings wertvolle Unterstützung erhielten und anfängliche Widerstände legten sich. Ursachen für Widerstände der Praktikantinnen und Praktikanten lassen sich in zwei Bereichen feststellen. Erstens wird aktive Lernbegleitung der Praxislehrkraft in konventionellen Praktika meist nur dann geleistet, wenn die Studierenden in grössere Schwierigkeiten geraten. Aus dieser Erfahrung heraus wird eine aktivere Rolle der Praxislehrkraft tendenziell mit Kritik oder gar Versagen in Verbindung gebracht. Solange die neuen Rollen nicht geklärt waren, war das Selbstwertgefühl der Praktikantinnen oder Praktikanten tendenziell gefährdet. Zweitens stand dem Projektteam in einem Umfeld dicht bepackter Studienpläne und Module nur sehr wenig Zeit zur Verfügung, um die Studierenden direkt und mit Gelegenheit zum Dialog über das Coachingmodell und das Forschungsprojekt zu informieren. Schriftliche Informationen wiederum wurden nicht von allen gelesen, so dass die Studierenden zu Beginn des Praktikums teilweise unzureichend informiert waren.

### **3.3 Auswirkungen für die Studierenden**

Das folgende Zitat ist ein Beispiel für Aussagen darüber, dass die Studierenden das Coaching als hilfreiche Unterstützung anerkannten: «Sie haben das auch wirklich geschätzt, dass jemand mitdenkt. Ich glaube, sie wollen das schon auch, nicht einfach nur ausprobieren.» Übereinstimmend berichteten die Praxislehrkräfte eine Fokussierung und ko-konstruktive Vertiefung des fachdidaktischen Wissens als wesentliche Folge für die Studierenden: «Eine Auswirkung war für mich, dass ich mit der Praktikantin zusammen gemeinsam gelernt habe, auf einem Weg gegangen bin. Und das, was auch schon gesagt wurde: ich habe mich mit ihr zusammen vermehrt mit Mathematik intensiver auseinandergesetzt.» Auch die grössere Sicherheit der Praktikantinnen und Prak-

tikanten durch die gemeinsame Vorbereitung wird wiederholt als positive Auswirkung berichtet: «Durch die Vorberechung hat die Praktikantin eindeutig mehr Sicherheit gewonnen. Und das nützt ihr natürlich auch, dass sie sich mehr loslösen kann von der Vorbereitung, und sie kann sich dann viel besser einlassen auf die Kinder. Was eben sonst meistens in den Praktika schwierig ist, weil sie dann eben an den Lektionen hängen und nicht sicher sind. Da gehen sie wirklich schneller vorwärts, denke ich.» Auch das folgende Zitat gewährt einen Einblick in die zahlreichen Berichte über intensivierete Lerngelegenheiten für die Studierenden: «Das aktive Zuhören, die Invitational Moves, ich habe immer das Gefühl, die Praktikantinnen, jetzt egal auf welchem Stand, haben dabei über sich selbst sehr viel erfahren. Weil sie viel mehr zum Nachdenken angeregt wurden. Und das gemeinsame Unterrichten war für mich sehr wertvoll, da ich dachte, die Praktikantinnen haben immer wieder betont, dass sie in dieser Situation besonders viel gelernt haben, weil sie gerade am Beispiel gesehen haben, wie man ein bestimmtes Problem lösen könnte.» Die Teilnehmerinnen waren sich einig, dass den Studierenden trotz Coaching noch ausreichend Gelegenheiten blieben, aus eigenen Fehlern zu lernen.

### **3.4 Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler der Praxislehrpersonen**

Auf die Frage nach den Auswirkungen der Weiterbildung für die eigenen Schülerinnen und Schüler schilderten die Praxislehrpersonen sehr eindrücklich ihre intensivierete Auseinandersetzung mit dem Fach Mathematik, wobei dies sowohl für Personen zutraf, die schon vor Interventionsbeginn gerne Mathematik unterrichteten, als auch für Lehrpersonen, die bisher eher Mühe hatten mit Mathematik: «Ich habe auch gemerkt, ich versuche selber, das Ziel besser zu erreichen oder in meinem Kopf zu haben. Ich will irgendwo hinkommen, egal auf welchem Weg, und das kommt sicher auch den Kindern zugute. Was ich auch gemerkt habe, ich lasse die Kinder mehr selber forschen. Es wird einfach viel spannender das Ganze. Zahlen werden plötzlich spannend», oder «Durch den Kurs habe ich die Mathematik auch wieder neu entdeckt. Ich denke, mein Unterricht ist offener geworden, und ich lasse mir und den Kindern mehr Zeit für ein Thema. Ich merke zum Beispiel auch, dass ich nicht mehr so unter dem Stoffdruck leide, sage ich jetzt einmal, wenn das überhaupt so war, ich merke einfach, ich überlege mir, was ist denn eigentlich das, was ich mit ihnen erreichen möchte. In der ersten Klasse habe ich jetzt einmal 20er, natürlich geht es dann weiter für viele Kinder, dann merke ich, ja, das ist doch gut zu bewältigen, und ich habe auch den Mut, Sachen wegzulassen, aber auch, mich mehr in ein Thema einzulassen, und das finde ich für mich eine riesige Bereicherung für die Mathematik. Ich merke auch, dass die Kinder ganz anders daran gehen. Dass sie es genießen, wenn sie an etwas bleiben und sich vertiefen können.» Die Schilderungen der Praxislehrpersonen über die Auswirkungen auf den eigenen Unterricht zeigen eindrücklich, die Bedeutsamkeit des fachdidaktischen Aspektes und die Wirkung der Teilnahme an der Weiterbildung auch in die eigene Unterrichtspraxis hinein.

#### **4. Schlussbemerkungen zum Potenzial von Praktikumslehrpersonen als Mediatoren von unterrichtsrelevantem Wissen für weitere Personengruppen**

Mit der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* steuerten wir Ziele auf der Ebene der berufspraktischen Grundausbildung, des individuellen Unterrichtshandelns der Praxislehrpersonen sowie auf der Ebene schulinterner Unterrichtsentwicklung an. Inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten, beschrieben wir in diesem Beitrag anhand von Aussagen der Praxislehrpersonen anlässlich einer Schlussevaluation. Für die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer lässt sich sagen, dass diese die zentralen Interventionsinhalte sowohl bezüglich des Coachings von Lehrstudierenden als auch bezüglich ihres individuellen Handelns im Unterrichten von Mathematik in ihr Repertoire aufnahmen. Ausführliche Berichte zu den Ergebnissen der Analysen von Fragebogen-, Interview- und Videodaten, die auf Veränderungen in den Überzeugungen und im Handeln der Praxislehrpersonen und der Studierenden im Kontext der berufspraktischen Ausbildung fokussieren, sind in Vorbereitung.

Auf der Ebene der berufspraktischen Grundausbildung entstand im produktiven Diskurs zwischen Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Praxislehrpersonen ein prototypisches Konzept zur Ausbildung von Fachspezifisch-Pädagogischen Coachs für die berufspraktische Grundausbildung von Lehrpersonen.<sup>5</sup> An der PHTG wurde diese aufwendige Weiterbildung zwar nicht in der durchgeführten Form ins reguläre Weiterbildungsprogramm aufgenommen, es fanden aber Elemente wie eine Einführung ins Fachspezifisch-Pädagogische Coaching sowie die starke Betonung der Fachdidaktik Eingang. Weiterhin zeigte es sich, dass es Unsicherheiten verursacht, in einem Forschungsprojekt ein Konzept zu erproben, das nicht in die regulären und verbindlichen Strukturen des Feldes eingebunden ist. Eine Erprobung ist nie ein verbindliches und abschliessendes Produkt, und um die Motivation engagierter Lehrpersonen auch für die Teilnahme an weiteren Forschungsprojekten aufrechtzuerhalten, müssen grosszügige Anerkennungsleistungen getroffen werden.

Dank der Offenheit und dem grossen Engagement von Praxislehrpersonen und ihren Studierenden wurde als ein weiteres Produkt der multimethodischen Studie ein umfangreicher und wertvoller Korpus an Videoaufnahmen von Mathematikunterricht und von Unterrichtsbesprechungen geschaffen, die nicht nur zur Forschungszwecken, sondern,

---

<sup>5</sup> Die hier berichtete Umsetzung und Erprobungen des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings konnten nur dank der Unterstützung zahlreicher Personen realisiert werden. Wir bedanken uns bei allen Praxislehrpersonen, die sich an der Studie beteiligten, für ihre engagierte Teilnahme, für die zahlreichen Gespräche und für die Einblicke, die sie in ihre Praxis gewährten. Unser besonderer Dank gilt auch Esther Brunner für ihre Mitarbeit in der Entwicklung und Durchführung der Intervention sowie Führungspersonen der PHTG, ohne deren fortwährende Unterstützung unsere bisherige Arbeit nicht realisierbar gewesen wäre. *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* wird im Rahmen des Programms DORE des Schweizerischen Nationalfonds gefördert (Projekt Nr. 13DPD3-109730/1).

soweit das entsprechende Einverständnis vorliegt, auch in Lehre und Weiterbildung eingesetzt werden können, wie beispielsweise Reusser (2005) vorschlägt. Handeln von Praxislehrpersonen findet somit indirekt auch produktiven Eingang in Aus- und Weiterbildungsmodulen, die ansonsten nicht direkt mit Praktika verknüpft sind.

Sehr direkt ist der Einfluss der Praxislehrpersonen als Mediatorinnen oder Mediatoren in einem weiteren Projekt sichtbar, das in der Folge der Weiterbildung von Praxislehrpersonen initiiert wurde und eine Anwendung des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings für die schulinterne Unterrichtsentwicklung vorsah. Das Konzept für *Kollegiales Unterrichtscoaching* entstand in wiederholten Gesprächen mit den Interventionsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie mit Personen aus Schulleitungen und der Abteilung Schulentwicklung der kantonalen Bildungsverwaltung. Es flossen Erfahrungen und auch Materialien wie Videoaufnahmen aus der Interventionsstudie mit Praxislehrpersonen ein. Im Frühjahr 2005 schrieben wir eine schulinterne Fortbildung (SCHILF) aus, um dieses Konzept in einer explorativen Implementationsstudie mit zwei Pilotschulen zu erproben. In einer Fortbildung zu Kollegialem Unterrichtscoaching soll Lehrpersonen ein Handlungsrepertoire vermittelt werden, das zielorientierte und vertiefte unterrichtsbezogene Kooperationsprozesse fördert und damit die Rekontextualisierung unterrichtsbezogener erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse begünstigt. Von Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching unterscheidet sich Kollegiales Unterrichtscoaching, dadurch, dass der Coach kein Fachexperte ist, sondern eine Lehrperson, die zwar über viel Praxiserfahrung verfügt, aber nicht unbedingt auf dem aktuellsten Stand fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Erkenntnis ist. Zweitens coachen sich zwei Lehrpersonen *in wechselnden Rollen* gegenseitig, die *keine Expertencoachs* sind, sondern ihr Coachingrepertoire in einer relativ kurzen Fortbildung lernen. Der Gewinn eines Kollegialen Unterrichtscoachings gegenüber einem Expertencoaching besteht darin, dass Lehrpersonen, die sich täglich begegnen und im selben Umfeld weitgehend vergleichbare Aufgaben zu bewältigen haben, zum fachspezifischen Dialog über ihr Unterrichtshandeln angeregt werden. Kollegiales Unterrichtscoaching geht über verbreitete andere Ansätze zur kooperativen Unterrichtsentwicklung wie *kollegiale Hospitation* und *kollegiales Feedback*, aber auch über das in den Vereinigten Staaten von Amerika verbreitete *Peer Coaching* (Joyce & Showers, 1995) hinaus, indem der Coach eine aktive Rolle in der *Planung und Durchführung* von Unterricht einnimmt und explizit Mitverantwortung für das Lernen nicht nur der gecoachten Lehrperson, sondern auch der Schülerinnen und Schüler übernimmt. Die Erprobung des Konzeptes in einer explorativen Implementationsstudie ist unterdessen abgeschlossen und Auswertungen von Fragebogen- und Interviewdaten von Lehrpersonen und Schulleitern zeigen, dass in beiden Pilotschulen eine nachhaltige Intensivierung unterrichtsbezogener kollegialer Kooperation ausgelöst werden konnte (Kreis, Lügstenmann & Staub, 2008).

Eine weitere Einsatzmöglichkeit für die in der Interventionsstudie *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching* ausgebildeten Praxislehrpersonen besteht

im Coaching von Junglehrpersonen während der Phase der Berufseinführung oder im Coaching individueller Lehrpersonen im Rahmen von Aktivitäten zur Personal- und Unterrichtsentwicklung.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- EDK** (2005). *Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz. Die wichtigsten Punkte*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Felten, R. v.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623–637.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (in press). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, doi:10.1016/j.edurev.2008.01.001.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Kreis, A.** (2007). *Talking and learning about teaching – pre- and post-lesson dialogues of student teachers and their mentors*. Paper presented in the Symposium: »Strong (and weak) methods in studying teaching»: The intricate relation between what we know and what we find. Budapest: 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C.** (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2007a). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flammeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerausbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerausbildung* (S. 95–114). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2007b). *Changing teaching practice mentors' conceptions of supporting student teachers' learning in internships*. Paper presented at the 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference, Budapest.
- Kreis, A., Staub, F. C., Brunner, E., Rüegg, M. & Morger, V.** (2005). *Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching. Gesuch um finanzielle Projektförderung durch DORE. 2. Teil: Wissenschaftliche Angaben und Forschungsplan*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Maradan, O. & Mangold, M.** (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. *ph akzente*, 2, 3–7.
- LCH – Lehrerinnen und Lehrer Schweiz** (2003). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Verlag LCH.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Von Bildungsstandards zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Referat am Tag der offenen Tür des Pädagogischen Instituts, anlässlich der 175-Jahr-Feier der Universität Zürich, 1. April 2008.
- Resnick, L. & Hall, M.** (2001). *The principles of learning. Study tools for educators* (CD-ROM, version 2.0). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), 8–18.

- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 14*. Bern: Haupt.
- Shulman, L.S.** (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I.* *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 13*. Bern: Haupt.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 175–198.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7* (Beiheft 3), 113–141.
- Staub, F.C.** (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für LehrerInnenbildung, 5* (2), 26–30.
- Staub, F.C.** (2006). Wenn der Coach kommt ... Diagnose und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft XXIV. Diagnostizieren und Fördern* (S. 138-140).
- Staub, F.C. & Kreis, A.** (2007). *Transforming mentor teachers' beliefs on teaching mathematics while learning to coach*. Paper presented in the symposium: Teacher learning through coaching and mentoring: Individual and contextual issues. Budapest: 12<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference.
- Staub, F.C., West, L. & Bickel, D.** (2003). What is Content-Focused Coaching? In L. West & F.C. Staub (Eds.), *Content-Focused CoachingSM. Transforming mathematics lessons* (pp. 1-17). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- West, L. & Staub, F.C.** (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## Autorin und Autor

**Annelies Kreis**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, Nationalstrasse 19, 8280 Kreuzlingen, annelies.kreis@phtg.ch

**Fritz C. Staub**, Prof. Dr., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, 1700 Freiburg, fritz.staub@unifr.ch