

Hospitationen an Universitäten und Hochschulen mit Hilfe des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings?

Kathrin Futter
Universität Zürich

03.03.2010 14:00 – 16:00 Uhr

Ausgangslage:

Hospitationen im universitären Umfeld – Chancen und Herausforderungen

Hospitationen werden an sehr vielen hochschuldidaktischen Einrichtungen als Dienstleistung für alle Dozierenden angeboten. Im Rahmen einer Hospitation kommen die Lehrenden ins Gespräch mit einer Expertin oder einem Experten für hochschuldidaktische Fragen. Ausgehend von der konkreten Lehrtätigkeit werden Lernziele, methodisches Vorgehen, Aufbau der Veranstaltung, der angemessene Einsatz von Unterrichtsmedien, Vortragsstil und Gesprächsführung u.a.m. diskutiert. Eine Hospitation ermöglicht es den Dozierenden, ihren eigenen Lehrstil zu reflektieren, Handlungsalternativen zu entdecken und dadurch ihr konkretes Lehrvorgehen zu optimieren. Meist bleibt es – auch aus Ressourcengründen – bei einem einmaligen Besuch, verbunden mit einer Vor- und Nachbesprechung. Die Nachhaltigkeit ist dadurch sicher eingeschränkt, zumindest aber können die Dozierenden von einer Aussensicht und – wie bereits erwähnt – vom didaktischen Expertenwissen der Besucherin/des Besuchers profitieren.

Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang immer wieder stellt, ist die der Fachnähe oder Fachfremdheit resp. die der Fachdidaktik oder Allgemeinen Didaktik. Kommt eine Hospitantin/ein Hospitant von exakt dem gleichen Fachgebiet (was bei den zum Teil sehr spezifischen und spezialisierten Fachrichtungen an einer Universität relativ schwierig ist), dann können der Lehrperson auch fachlich fundierte Rückmeldungen zur hospitierten Lektion gegeben werden. Ist die Hospitantin/der Hospitant fachfremd, verfügt jedoch über eine hohe allgemeindidaktische Expertise, dann sind Rückmeldungen bezogen auf allgemeindidaktische Grundsätze und Vorgehensweisen möglich.

Wünschenswert – und im Sinne einer Verbindung von fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik anzustreben – wäre, dass eine Hospitantin/ein Hospitant sowohl über fachspezifisches als auch allgemeindidaktisches Wissen verfügt.

Zur Klassifikation von Inhaltsbereichen des Lehrpersonenwissens (resp. des Wissens von Hospitantinnen und Hospitanten als Experten) kann auf die Klassifikation von Shulman (1986, 1987) rekurriert werden, die folgende Kernbereiche unterscheidet: disziplinär-fachinhaltliches Wissen, curriculares Wissen, allgemeindidaktisch-pädagogisches und fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Als besonders fruchtbar erwies sich das *fachspezifisch-pädagogische Wissen*, unter welchem Shulman jenen Teil professionellen Lehrerwissens versteht, der aus einer Mischung von fachinhaltlichem Wissen und dem allgemeindidaktisch-pädagogischen Wissen besteht und die Grundlage dafür ist, wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden (vgl. Shulman, 1987). Im Anschluss an Shulman (1986) argumentierte Bromme (1992, 1995), dass es sich beim fachspezifisch-pädagogischen Wissen um ein integriertes Wissen handelt, indem psychologisch-pädagogische Kenntnisse sowie eigene Erfahrungen der Lehrperson beigezogen werden. Aus wissenspsychologischer Sicht erweist sich das fachspezifisch-pädagogische Wissen als zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz (vgl. Staub, 2001). Nicht gleichzusetzen ist das fachspezifisch-pädagogische Wissen, so wie es im unten beschriebenen Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings verwendet wird, mit dem fachdidaktischen Wissen. Fachspezifisch-pädagogisches Wissen ist im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings immer auch allgemeindidaktisch durchdrungenes Wissen und orientiert sich stark an Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie.

Besteht nun der glückliche Umstand, dass eine Hospitantin/ein Hospitant über fachspezifisch-pädagogisches Wissen verfügt, so kann eine Hospitation – so die Ausgangsthese für diese Diskurswerkstatt – fruchtbarere Erkenntnisse für die Lehrperson bringen, als bei den beiden vorherigen Varianten. Noch ergiebiger und nachhaltiger sind diese Erkenntnisse, wenn die Hospitation nicht nur einmalig stattfindet, sondern sich über mehrere Male erstreckt. Die Nachhaltigkeit ergibt sich aus der Möglichkeit des Umsetzens der vorgeschlagenen und/oder diskutierten Punkte in die Praxis und dem erneuten Diskutieren in der nächsten Hospitationsbesprechung. Dadurch kann eine nahe Verknüpfung von konkretem Lehrhandeln und dessen Reflexion entstehen.

Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings – ein Beitrag zur Förderung der Unterrichtsexpertise an Universitäten?

Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001; West & Staub, 2003) wurde für Lehrpersonen voruniversitärer Bildungseinrichtungen entwickelt und erprobt. Erste Umsetzungen und Forschungen bezogen auf die Wirksamkeit sind vor allem in Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hochschulen resp. den Ausbildungsinstitutionen von Studierenden zu Gymnasiallehrpersonen durchgeführt worden.

Das Modell setzt sich zum langfristigen Ziel, lehr-lerntheoretische Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogisches Wissen, als zentrale Elemente von Unterrichtsexpertise, zu entwickeln und zu fördern. So setzt ein kognitiv-konstruktivistisch orientierter Unterricht voraus, dass die Lehrperson sehr gut auf den Unterricht vorbereitet ist, dass sie sich in der Sache auskennt und die Bearbeitung der Inhalte auch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler resp. den Studierenden durchdenkt. Nur so wird ein an die Voraussetzungen der Lernenden angepasster und unterstützender Unterricht möglich. Aus ebendieser Sicht sind Lehr-Lernprozesse immer auch mit Bezug auf spezifische Inhalte zu analysieren (vgl. Aebli, 1987; Cobb, 1994; Staub & Stern, 2002). Deshalb soll die Hospitantin/der Hospitant – im Modell Coach genannt – nicht nur über allgemeindidaktisches Wissen oder fachliches resp. fachdidaktisches Wissen, sondern auch über ein elaboriertes fachspezifisch-pädagogisches Wissen verfügen.

Zudem hat sich in den letzten Jahren zunehmend ein ko-konstruktives Verständnis von Lehr-Lernprozessen etabliert (vgl. Reusser, 2001; Valsiner, 1998). Diese Ko-Konstruktion am Gegenstand der Unterrichtsplanung ist ein zentrales Element des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings. Im Gegensatz zu einer Auffassung von Coaching, bei welcher die Aufgabe vor allem oder ausschliesslich in einer psychologischer Prozessberatung gesehen wird, haben im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings die Coachs eine inhaltlich intervenierende Rolle, beteiligen sich auf der Grundlage der eigenen fachspezifischen Unterrichtskompetenz an der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und übernehmen dadurch Mitverantwortung für das Lernen der Studierenden. Im Vergleich zu monologisch in eine Unterrichtsbesprechung eingebrachten Ideen werden dialogisch konstruierte Ideen auch längere Zeit nach dem Gespräch signifikant wahrscheinlicher erinnert (vgl. Lügstenmann, 2004).

So werden beim Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching also andere Aspekte betont, als bei traditionellen Formen hochschuldidaktischer Hospitationen. Im Gegensatz zu der bei Lehrhospitationen meist dominierenden Form der Unterrichtsnachbesprechung

(falls eine Vorbesprechung stattfindet, dient diese meist der Klärung von wichtigen Eckdaten der Lektion), beschränkt sich die Rolle des Coachs im Modell nicht darauf, den Unterricht der Lehrperson im Nachhinein zu reflektieren. Die Vorbesprechung im kooperativen Setting des Modells erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit konstruktiver Problemlösungen (vgl. oben) zur Gestaltung von Unterricht (Staub, 2004). Die Evaluation ausführlicher und mitverantwortlich geführter Unterrichtsvorbesprechungen bei Volksschullehrpersonen zeigte zudem positive Einschätzungen des Nutzens für den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen (Futter & Staub, 2008). Dies könnte auch für Dozierende auf Hochschulniveau so sein.

Fragestellungen an die Teilnehmenden der Diskurs-Werkstatt:

1. Kann das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings, welches für die Aus- und Weiterbildung von Volks- und Gymnasiallehrpersonen entwickelt wurde, auch auf die Universität übertragen werden? Welche Schwierigkeiten stellen sich? Welche Anforderungen braucht es von Seiten der Universitäten für eine mögliche Umsetzung?
2. Welches sind die Chancen des Modells bezüglich der Verknüpfung von allgemein-didaktischen Grundsätzen und fachspezifischer Einbettung?

Literatur:

- Aebli, H. (1987). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft (S. 105-112). Weinheim: Beltz Verlag.
- Cobb, P. (1994). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*, 23(7), 4.

- Futter, K. & Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 126-139.
- Kreis, A. & Staub, F. (2009). Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung*. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Lügstenmann, G. (2004). *Unterrichtsnachbesprechungen: Inwiefern ermöglichen sie ko-konstruktives Lernen?* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. In N. J. Smelser & P. Baltes & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 2058-2062). Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- 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.
- Vasiner, J. (1998). *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content-focused coaching transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heineman.

DOSS 2010 / dghd Jahrestagung

Kathrin Futter „Fachspezifisches Coaching in Lehrpraktika: Wirkungen auf das Lernen der Studierenden, die Unterrichtsqualität und die Schülerleistungen“ Universität Freiburg (CH).