



Forschungsbericht 05 / Januar 2008

Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung

Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching

Annelies Kreis, PHTG (Projektleitung)

Gaudenz Lügstenmann, PHTG

Fritz C. Staub, Universität Freiburg, Schweiz

Impressum

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Nationalstrasse 19

Postfach

CH 8280 Kreuzlingen 1

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch

Kontakt Pilotstudie

Annelies Kreis

PHTG Forschung

annelies.kreis@phtg.ch

Kontakt Weiterbildung

Gaudenz Lügstenmann

PHTG Weiterbildung

gaudenz.luegstenmann@phtg.ch

Kontakt Universität Freiburg, Schweiz

Prof. Dr. Fritz C. Staub

Departement Erziehungswissenschaften

fritz.staub@unifr.ch

Titelbild

Schulhaus Zelgli Romanshorn

Foto: Markus Oertly

Bezugsquelle

Astrid Hungerbühler

Sekretariat Forschung PHTG

Tel. +41 (0)71 678 56 43

astrid.hungerbuehler@phtg.ch

oder als pdf unter www.phtg.ch >> Forschung >> Projekte



Kollegiales Unterrichtacoaching als Ansatz zur Schulentwicklung

Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching

Annelies Kreis, PHTG (Projektleitung)

Gaudenz Lügstenmann, PHTG

Fritz C. Staub, Universität Freiburg, Schweiz

Januar 2008

Danke

In den beiden Schulleitungseinheiten Schollenholz/Erzenholz in Frauenfeld sowie Bichelsee-Balterswil wendeten wir unter dem Namen Peer Coaching den Ansatz des kollegialen Unterrichtscoachings zum ersten Mal an und konnten hierzu Datenerhebungen vornehmen. In den Schulleitungseinheiten Spanner/Huben in Frauenfeld sowie Wehrli/Rosenegg in Kreuzlingen fand die zweite Weiterbildungsgeneration mit Datenerhebungen in reduziertem Umfang statt. Wir bedanken uns bei allen beteiligten Lehrpersonen, der Schulleiterin und den Schulleitern sowie den Qualitätsbeauftragten ganz herzlich für ihre engagierte Unterstützung. Ohne ihre Kooperation wäre eine Erprobung des kollegialen Unterrichtscoachings nicht möglich gewesen.

Unser Dank gilt ausserdem Jeannette Wick, die uns bei der Datenauswertung unterstützte sowie Esther Brunner, Marco Bachmann und Stephan Nänny. Diese drei Dozierenden der PHTG verantworteten die fachdidaktischen Sequenzen zum Unterrichten von Mathematik respektive Deutsch.

Das Pilotprojekt wurde im August 2005 gestartet und ist mit diesem Bericht abgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Theoretischer Hintergrund.....	8
2.1	Kooperation als Faktor von Schulqualität	8
2.2	Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching als Ansatz zur kollegialen Unterrichtsentwicklung.....	9
3	Die Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtscoaching.....	13
4	Fragestellungen und Methoden der Begleituntersuchung	17
4.1	Beteiligte Schulen	17
4.2	Datenerhebungen	18
4.3	Datenauswertung	19
4.4	Grenzen der Untersuchung.....	19
5	Ergebnisse der Begleituntersuchung	21
5.1	Akzeptanz und eingeschätzter Nutzen von Hospitationen und von kollegialem Unterrichtscoaching	21
5.2	Regelungen in der Umsetzung von kollegialem Unterrichtscoaching	23
5.3	Häufigkeit gegenseitiger Unterrichtsbesuche und Dauer von Besprechungen	25
5.4	Inhalte von Unterrichtsbesprechungen	27
5.5	Ko-Konstruktion in Unterrichtsbesprechungen.....	33
5.6	Handeln der Lehrpersonen während des Unterrichtsbesuchs.....	34
5.7	Schwierigkeiten und Optimierungsmöglichkeiten in der Einführung von kollegialem Unterrichtscoaching	37
5.8	Bedeutung von kollegialem Unterrichtscoaching in schulischen Qualitätsprozessen.....	38
6	Schlussfolgerungen	40
	Kooperation in geregelter Autonomie	40
	Intensivierung unterrichtsbezogener Kooperation	40
	Ko-konstruktive Planung und Durchführung von Unterricht	41
	Der fachspezifische Fokus.....	42
	Bedeutung des Ansatzes für die Schulentwicklung	42
7	Literatur	43

1 Einleitung

Die Thurgauer Volksschullandschaft ist in Bewegung. Seit Ende der 90-er Jahre erfolgte unter dem Titel „Thurgauer Bildungsoffensive“ eine Anpassung des kantonalen Bildungssystems an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, aber auch eine schrittweise Annäherung an Erkenntnisse aus 20 Jahren intensiver Schul- und Bildungsforschung. Schlüsselbegriffe in diesem Veränderungsprozess sind Heterogenität, kulturelle Diversität, sinkende Schülerzahlen, Mobilität, Professionalität, Qualitätssicherung, Teilautonomie, Schulleitung, Evaluation, Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung, Berufsauftrag und Programme zum Bildungsmonitoring wie PISA.

Die erste Phase der Bildungsoffensive war geprägt von strukturellen Veränderungen, insbesondere auch der Einführung von Schulleitungen im Kanton Thurgau seit 2002. Veränderungen sollten jedoch nicht nur auf struktureller Ebene erfolgen: Um Qualitätsentwicklung auf Schul- und Unterrichtsebene anzuregen, wurden die am Projekt zur Einführung von Schulleitungen beteiligten Schulen verpflichtet, ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung zu verfassen (Brühlmann, 2002, 2006). Eine der vorgeschlagenen Massnahmen bestand dabei in der Durchführung gegenseitiger Unterrichtsbesuche im Kollegium. Gegenseitige Unterrichtsbesuche, auch Hospitationen genannt, sind ein verbreiteter Ansatz zur Anregung von Prozessen der Schul- und insbesondere der Unterrichtsentwicklung (z. B. Horster & Rolff, 2001; Showers & Joyce, 1996). Aus dem Praxisfeld verlautete jedoch zunehmend der Einwand, der Nutzen von Hospitationen sei fraglich, wenn diese nicht in Verbindung mit systematischen und gezielten Impulsen erfolgten. Eine kürzlich durchgeführte Untersuchung zum Lernen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I in zwei Deutschschweizer Kantonen¹ von Kunz Heim, Trachsler, Rindlisbacher und Nido (2007) zeigt, dass Lehrpersonen zwar häufig miteinander über Unterricht diskutieren und dass sie dies als zweitwichtigste Lernsituation für ihr informelles Weiterlernen betrachten, dass sie hingegen kaum gemeinsam Unterricht vorbereiten und vertieft reflektieren.

Parallel zu diesen Veränderungen und Initiativen zur Qualitätsentwicklung in der Volksschule wurde an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) die Interventionsstudie „Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching“ initiiert (Kreis, Staub, Brunner, Rüegg & Morger, 2005; Kreis & Staub, 2007), in deren Zusammenhang Praktikumslehrpersonen zu Unterrichtscoachs für das Fach Mathematik ausgebildet werden. Diese Weiterbildung basiert auf einem innovativen Ansatz zur Gestaltung von Lernsituationen für Lehrpersonen, dem Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching (Staub, 2001; 2004; 2006; West & Staub, 2003). Im Gespräch mit beteiligten Praxislehrkräften und Schulleitern entstand die Idee, Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching in einer angepassten Form als Instrument zur schulinternen Unterrichtsentwicklung zu erproben. Im Frühjahr 2004 lancierten wir in der Folge unter dem Namen Peer Coaching², folgend kollegiales Unterrichtscoaching genannt, ein Weiterbildungsangebot für geleitete Schulen. Den Lehrpersonen sollten Impulse und

¹ Kantone Thurgau und Aargau

² Wir sprechen von kollegialem Unterrichtscoaching, weil im angelsächsischen Raum unter dem Namen Peer Coaching (Joyce & Showers, 1995) ein Ansatz zur Gestaltung gegenseitiger Unterrichtsbesuche gebräuchlich ist, der sich vom hier vorgestellten deutlich unterscheidet.

Werkzeuge angeboten werden, die es ihnen erleichtern, ihre eigentliche Kerntätigkeit - das Unterrichten und Lehren - mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch mit externen Expertinnen und Experten zu überdenken und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hin zu optimieren. Wie im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching ist auch für das kollegiale Unterrichtscoaching charakteristisch, dass Lehrpersonen Unterricht unter einer *fachspezifischen* Perspektive *kooperativ* und *gemeinsam verantwortet planen, durchführen und reflektieren*. Im Unterschied zum Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching wird im kollegialen Unterrichtscoaching jedoch nicht vorausgesetzt, dass der Coach über ein reicheres fachspezifisches und fachdidaktisches Wissen verfügt als die gecoachte Lehrperson. Das Coaching findet unter gleichrangigen Kolleginnen und Kollegen statt, wobei die Beteiligten *abwechslungsweise* je die Rolle des Coachs oder der gecoachten Person einnehmen.

Im vorliegenden Bericht stellen wir zentrale Merkmale, Vorgehensweisen und Werkzeuge des auf Staubs Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching basierenden kollegialen Unterrichtscoachings dar und berichten die Ergebnisse einer Begleituntersuchung von Pilotweiterbildungen mit zwei Schulen. Dieser Text richtet sich an Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrpersonen, Behördenmitglieder, in der Weiterbildung tätige Personen sowie Forscherinnen und Forscher, die sich für kooperative Modelle der Unterrichtsentwicklung interessieren. Er soll vor allem Anregungen und Informationen für die Praxis bieten. Hierzu finden sich insbesondere in der Beschreibung der Weiterbildung (Kapitel 3), in der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) und in den Schlussfolgerungen (Kapitel 6) Informationen. In Kapitel 2 legen wir knapp einen theoretischen Rahmen zu Aspekten der Kooperation im Lehrberuf dar sowie die Grundzüge des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings. Kapitel 4 vermittelt einen Einblick in das wissenschaftliche Vorgehen der Begleituntersuchung.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Kooperation als Faktor von Schulqualität

Spätestens seit den 90-er Jahren sind Formen der Kooperation von Lehrpersonen als Faktoren von Schulqualität und Schuleffektivität anerkannt (Ditton, 2000; Fend, 1998; Horster & Rolff, 2001; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). So zeigten Untersuchungen, dass in Schulen, deren Lehrpersonen kooperieren und sich selbst auch als Lernende sehen, die Schülerinnen und Schüler einen höheren Lernzuwachs aufweisen als dies in Schulen mit geringeren Kooperationsaktivitäten der Fall ist (Fend, 1998; Rosenholtz, 1991). Obwohl Unterricht üblicherweise von einzelnen Lehrkräften verantwortet wird, sind in Einzelschulen vielfältige Formen der informellen oder formalisierten Zusammenarbeit anzutreffen. So findet formalisierte Kooperation beispielsweise in Konventen, in Steuergruppen (Berkemayer & Holtappels, 2007), Fachgruppen, Stufengruppen, Jahrgangsteams, Intervisionsgruppen, anlässlich von Teamtagen, SCHILW³-Kursen oder gegenseitiger kollegialer Hospitation statt. Unsere Untersuchung greift aus dieser Vielfalt *Kooperation im Hinblick auf die Erweiterung unterrichtsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen* heraus. Wir knüpfen hier an das Gefäss der kollegialen Hospitation an und untersuchen, inwiefern Lehrpersonen, angeregt durch eine Intervention, ihre unterrichtsbezogene Kooperationspraxis verändern.

Für die Exploration von Veränderungen in unterrichtsrelevanten kooperativen Lernprozessen bietet ein Vorschlag von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) einen hilfreichen begrifflichen Bezugsrahmen. Dieser Ansatz gründet auf arbeits- und organisationspsychologischen Theorien und unterscheidet drei Formen der Kooperation von Lehrpersonen: *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion*. Diese drei Kooperationsformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer *Ziele*, ihrer *Funktion*, des Grades der *Autonomie*, des *Aufwandes* sowie der *Risiken* für die Beteiligten. Für gelingende Kooperation spielen damit unterschiedliche Faktoren mit unterschiedlichen Gewichtungen eine Rolle. Als stabile *Kernbedingungen* für produktive Kooperation heben Gräsel et al. (2006) *gemeinsame Ziele und Aufgaben*, *Vertrauen* und *Autonomie* hervor. Die drei Kooperationsformen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* werden im Folgenden beschrieben.

Kooperation als Austausch

Am häufigsten in Schulen anzutreffen ist Kooperation im Sinne von Austausch. So findet Austausch beispielsweise hinsichtlich organisatorischer Belange, Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler, Prüfungsmodi, Rahmenbedingungen des Unterrichtens oder Unterrichtsmaterialien statt. Austausch hat in erster Linie die Vernetzung und Koordination schulischer Einzelemente zum Ziel und „ist erforderlich, damit in einem Kollegium alle über relevante oder hilfreiche Informationen (beispielsweise über Schüler) und Materialien verfügen“ (Gräsel et al., 2006, S. 209). Eine Absprache gemeinsamer Ziele ist für einen gelingenden Austausch nicht zwingend notwendig, und das Risiko für die Beteiligten, beispielsweise für soziale Konflikte oder die Gefährdung des Selbstwertgefühls, ist ebenfalls gering.

³ Mit SCHILW wird **SCH**ulhaus**I**nterne **L**ehrer/-innen - **W**eiterbildung bezeichnet.

Kooperation als Arbeitsteilung

Kooperation als Arbeitsteilung ist ebenfalls häufig anzutreffen. Für Arbeiten, die eine Aufteilung erlauben, müssen zwar Ziele und Ergebnisse zwischen den Beteiligten abgestimmt werden, unter der Voraussetzung, dass die Partnerinnen oder Partner sich zuverlässig an die Vereinbarungen halten, können die Teilaufgaben dann jedoch relativ autonom bearbeitet werden. Arbeitsteilung ist effizient und wird insbesondere für die Bewältigung schulischer Zusatzaufgaben eingesetzt, die nicht direkt mit dem alltäglichen Unterricht in Zusammenhang stehen, beispielsweise für die Vorbereitung und Durchführung von Aufnahmeprüfungen oder von Projektwochen oder für die Verwaltung gemeinsam genutzter Unterrichtsmaterialien.

Kooperation als Ko-Konstruktion

Als dritte Form der Kooperation beschreiben Gräsel et al. (2006) die Ko-Konstruktion. Mehrere Beteiligte treten hinsichtlich einer Aufgabe in einen Dialog und handeln eine geteilte Auffassung aus, die sich oft von den ursprünglichen individuellen Auffassungen unterscheidet. Ko-Konstruktion bietet damit Chancen für Innovation und ist ein wichtiger Motor für Qualitätsentwicklung, beispielsweise in der Aushandlung geteilter pädagogisch-didaktischer Überzeugungen, wie etwa der Erarbeitung von pädagogischen Leitbildern durch Kollegien. Die Kooperationsform der Ko-Konstruktion bietet viele Möglichkeiten, stellt aber auch die höchsten Anforderungen an die Beteiligten. „Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte grösser als bei den anderen Kooperationsformen“ (Gräsel et al., 2006, S. 211).

Der Ansatz des kollegialen Unterrichtscoachings knüpft an die kollegiale Hospitation an, eine verbreiteten Form der Kooperation von Lehrpersonen. Aufgrund von Berichten von Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleitern kann davon ausgegangen werden, dass gegenseitige Unterrichtsbesuche häufig die Gestalt eines *Austauschs* annehmen. Man besucht sich, beobachtet den Unterricht der Kollegin oder des Kollegen und erhält Ideen und Anregungen für die eigene Unterrichtstätigkeit. Ein vertiefter Dialog über Unterricht, in welchem Handlungsweisen hinterfragt und begründet werden, in welchem gemeinsam nach Alternativen und Möglichkeiten der Optimierung gesucht wird, findet jedoch kaum statt. Mit kollegialem Unterrichtscoaching soll *Kooperation als Ko-Konstruktion* mit dem Ziel der Förderung von Kompetenzen zum Unterrichten spezifischer Inhalte angeregt werden. Die in der Weiterbildung vermittelten Anregungen basieren im Wesentlichen auf dem im folgenden Kapitel beschriebenen Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001; West & Staub, 2003).

2.2 Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching als Ansatz zur kollegialen Unterrichtsentwicklung

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching (Staub, 2001, 2004, 2006; West & Staub, 2003) beinhaltet Gestaltungshinweise hinsichtlich des Verlaufs sowie der zu thematisierenden Aspekte eines *fachspezifischen Expertinnen- oder Expertencoachings*. Die zentralen Elemente des Ansatzes sind die *gemeinsame Unterrichtsvorbereitung*, die *gemeinsam verantwortete Durchführung dieser*

Unterrichtssequenz, die nachträgliche Reflexion sowie theoriebezogene „Werkzeuge“ wie Lehr-Lernprinzipien und Kernaspekte zur Planung und Reflexion von Unterricht. Die besuchende Lehrperson übernimmt sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung des Unterrichts eine aktivere Rolle als dies üblicherweise bei Unterrichtsbesuchen der Fall ist. Folgende Grundannahmen sind für das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching zentral:

- Lernen ist ein konstruktiver kognitiver Prozess, der sowohl situations- als auch inhaltspezifisch erfolgt.
- Das unterrichtsrelevante Wissen von Lehrpersonen besteht aus einem Zusammenspiel zwischen fachspezifischem Wissen, allgemein-didaktischem Wissen, Wissen über die Lernenden und fachspezifisch-pädagogischem Wissen (Shulman, 1987, 1991). Beim fachspezifisch-pädagogischen Wissen handelt es sich um integriertes Wissen, das in der Verknüpfung von theoriebasierten Kenntnissen mit Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis entsteht. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen ist eine wesentliche Quelle für die Handlungssteuerung von Lehrpersonen. Es erweist sich als zentrale Entwicklungseinheit für Unterrichtskompetenz und damit in Konsequenz auch für die Entwicklung von Schulqualität.
- Lehrpersonen handeln im Unterricht oft unter Zeitdruck. Sie verfügen über mehr oder weniger funktionale Routinen, die rasches Handeln erlauben, aber meist unbewusst und damit schwierig zu bearbeiten sind. Sollen diese Handlungsrouninen verändert und erweitert werden, müssen sie der kommunikativen Reflexion zugänglich gemacht werden.
- Die Rolle der coachenden Person ist aktiv und geht über allgemeine Prozessberatung hinaus, indem sie sich an der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts beteiligt und Mitverantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler übernimmt. Das Wissen, über das ein Individuum oder eine Gruppe verfügt, ermöglicht einerseits Handeln und Lernen, setzt aber gleichzeitig auch Grenzen. In Zusammenarbeit mit *externen* Expertinnen und Experten, beispielsweise für das Unterrichten eines spezifischen Faches, kann diese Begrenzung durchbrochen und, auf bereits vorhandenen Kompetenzen aufbauend, erweitertes Wissen zur Anregung innovativer Praxis gewonnen werden.
- Beim Planen von Unterricht klären Lehrpersonen Fragen bezüglich verschiedener Kernaspekte eines lernwirksamen Unterrichts. Kernaspekte betreffen beispielsweise die Klärung des fachlichen Inhalts und der Lernziele einer Lerneinheit. Dazu gehören Fragen wie beispielsweise: „Welches sind die zentralen Begriffe?“ oder „Welche Fertigkeiten sollen in der Lektion gefördert werden?“.

Die *Leitfragen zu Kernaspekten zur Planung und Reflexion von Unterricht* (Staub, West & Bickel, 2003, S. 10 ff) werden als Orientierungsrahmen genutzt, um die Lektionsgestaltung in der Vorbereitungs- und auch in der Nachbereitungsphase zu durchdenken. Die Liste ist nicht wörtlich und vollständig zu bearbeiten. Vielmehr sollten Lehrpersonen nach ihrem aktuellen Entwicklungsbedarf aus den vier Hauptbereichen Leitfragen auswählen, aber auch eigene Themen einbringen.

Klärung der Fachinhalte und Lernziele der Lektion

- Was ist das beabsichtigte Lernen? Welches sind die Lernziele der Lektion?
- Welches sind die zentralen Begriffe?
- Sollen bestimmte Strategien entwickelt werden?
- Welche Fertigkeiten sollen in der Lektion gefördert werden?

Einordnung der Lektion in Unterrichtseinheit und Lehrplan

- Werden die Begriffe und Fertigkeiten der Lektion noch anderswo behandelt?
- Welches Ziel hat in dieser Lektion Priorität?
- Ist die Lektionsgestaltung auf das wichtigste Ziel der Lektion ausgerichtet?
- Auf welche Inhalte des Lehrplans, auf welche Standards wird mit dieser Lektion hingearbeitet?

Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler

- Welche für die Lektion relevanten Konzepte sind mit der Klasse bereits behandelt worden?
- Welche Strategien werden vorausgesetzt?
- An welche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kann angeknüpft werden?
- Welche Schwierigkeiten, Unklarheiten oder falschen Begriffe kommen bei den Schülerinnen und Schülern vor?

Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens

- Welche Sozialformen werden verwendet und warum für diese Inhalte?
- Wie wird der Lektionsbeginn gestaltet?
- Wie lauten die Aufgabenstellungen und die Auftragsformulierungen?
- Welche Modelle, visuellen Darstellungen und weiteren Materialien werden verwendet? Wie und warum?
- Wie werden Möglichkeiten geschaffen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Denken und Verstehen mitteilen können?
- Woran ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennbar?
- Wie wird dazu beigetragen, dass die Schülerinnen und Schüler wichtige Lektionsinhalte untereinander austauschen und sich gegenseitig respektvoll zuhören?
- Wie können zentrale neue Ideen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben und geklärt werden?

- Wie wird neu aufgebautes Wissen mittels Übung und Anwendung gefestigt?
- Wie werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten unterstützt?
- Welche zusätzlichen und herausfordernden Aufgaben gibt es für Schülerinnen und Schüler, welche die Anforderungen schon erfüllt haben?
- Wie wird das Erreichte gewürdigt?
- Wie viel Zeit wird für die einzelnen Lektionsteile veranschlagt?

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching hat sich in den USA bereits als wirkungsvolles Instrument zur schulinternen Weiterbildung von Lehrpersonen bewährt und Verbreitung gefunden. Erste Erprobungen des Konzeptes in der berufspraktischen Grundausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz verlaufen viel versprechend (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt, 2008; Futter, 2005; Kreis & Staub, 2007).

Im Rahmen der Interventionsstudie „Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching“ entstand in Zusammenarbeit mit Praxislehrkräften und in Gesprächen mit Schulleiterinnen und Schulleitern die Idee, dass der Ansatz sich in einer geeigneten Transformation auch zur Anregung kooperativer Lernprozesse in gegenseitigen kollegialen Hospitationen eignen könnte. Wesentliche Grundannahmen und Grundprinzipien des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings lassen sich weitgehend auf ein kollegiales Setting übertragen. Der Hauptunterschied zwischen dem Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching durch eine Expertin oder einen Experten für den jeweiligen Fachunterricht und einem kollegialen Unterrichtscoaching besteht darin, dass ein Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching von einem Coach mit einer hohen fachdidaktischen Expertise im jeweiligen Unterrichtsfach durchgeführt wird, während sich im kollegialen Unterrichtscoaching Lehrpersonen abwechslungsweise gegenseitig coachen, ohne dass eine spezifische fachdidaktische Expertise vorausgesetzt wird.

3 Die Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtacoaching

Unter dem Namen *Peer Coaching* schrieben wir im Frühjahr 2004 einen Pilotkurs zu kollegialem Unterrichtacoaching für geleitete Schulen aus. Ziel dieser auf dem Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings basierenden Weiterbildung ist es, Lehrpersonen Werkzeuge und Strategien zur Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in der Qualitätsentwicklung ihres Unterrichts zu vermitteln. Damit soll insbesondere ein ko-konstruktiver Dialog zwischen Lehrpersonen ermöglicht werden, der sich an pädagogischen, allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Fragen orientiert, welche direkt der Planung und Reflexion der Unterrichtspraxis dienen. Die Weiterbildung richtet sich an Teams, die sich bereits kooperativ mit Unterrichtsqualität auseinandergesetzt haben, indem sie beispielsweise ein Schulleitbild erarbeiteten und verbindlich schulinterne Hospitationen durchführten. Die Erweiterung des kollegialen Unterrichtacoachings gegenüber Unterrichtsbesuchen im herkömmlichen Sinn oder auch kollegialem Feedback besteht insbesondere darin, dass Unterricht gemeinsam geplant und in geteilter Verantwortung durchgeführt wird.

In Vorgesprächen handelten wir mit den Schulleitungspersonen, Qualitätsbeauftragten und mit Steuergruppen aus, welche pädagogisch-didaktischen Ziele an der jeweiligen Schule angestrebt werden sollten und auf welchen fachdidaktischen Inhalt – Mathematik oder Deutsch – der Schwerpunkt gelegt werden sollte.

Die Weiterbildung bestand in drei über ein Semester verteilten Präsenzveranstaltungen. Die ersten beiden Veranstaltungen dauerten je einen Tag, die dritte einen halben Tag (vgl. Abbildung 1). Am ersten Kurstag bildeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Lerntandems. In den sechs bis acht Wochen zwischen dem ersten und zweiten Kurstag führten sie in diesen Tandems erste kollegiale Unterrichtacoachings durch.

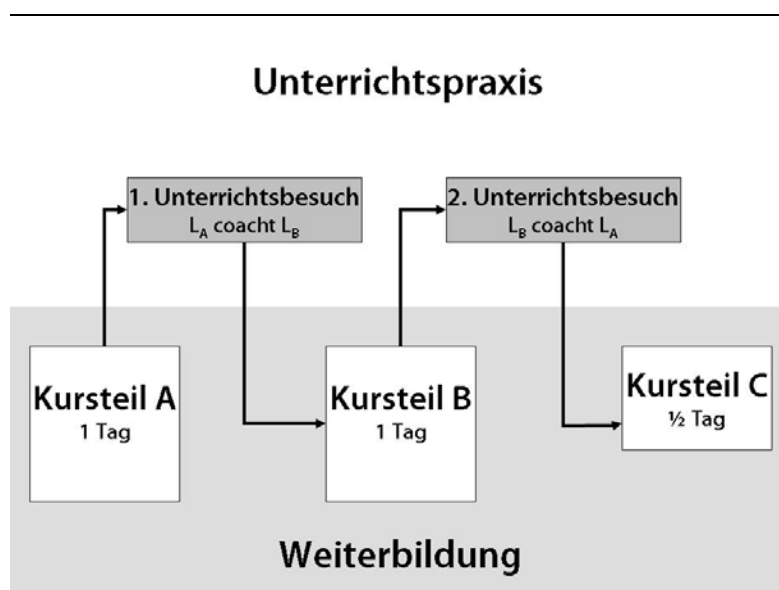


Abbildung 1: Präsenzveranstaltungen und gegenseitige Unterrichtsbesuche als Elemente der Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtacoaching

An den Präsenztagen der Weiterbildung fanden Impulsreferate, Übungen und Diskussionen zu folgenden Themen statt:

- Merkmale guten Unterrichts (Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau, 2006; Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2003; Meyer, 2004)
- Merkmale und Verlauf von kollegialem Unterrichtscoaching nach dem Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (siehe Kapitel 2 und 3)
- Leitfragen zu Kernaspekten für Unterrichtsbesprechungen nach dem Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, West & Bickel, 2003, S. 10 ff; siehe Kapitel 2)
- Ko-konstruktive Dialoge zur Planung und Reflexion von Unterricht
- Kriterien für die Bildung der Lerntandems
- Fachdidaktische Impulse zu Mathematik oder Deutsch
- Individuelle fachdidaktische Beratung

Leitfaden zum kollegialen Unterrichtscoaching

Ein kollegiales Unterrichtscoaching umfasst, analog dem Fachspezifisch-pädagogischen Coaching, eine gemeinsame Vorbesprechung, eine in geteilter Verantwortung durchgeführte Unterrichtssequenz sowie eine Nachbesprechung. Diese zentralen Elemente des Verlaufs eines kollegialen Unterrichtscoachings sind in einem *Leitfaden* beschrieben, der den Lehrpersonen zusammen mit den Kernaspekten zur Planung und Reflexion von Unterricht (vgl. Kapitel 2) abgegeben wurde.

Zu Beginn einer Sequenz von kollegialem Unterrichtscoaching regeln die Tandempartnerinnen und -partner organisatorische Fragen:

- Wer ist in der Rolle des Coachs, wer wird gecoacht?
- Wann findet die gecoachte Unterrichtssequenz statt?
- Wann und wo findet die Vor- und die Nachbesprechung statt? Wie viel Zeit steht für die beiden Besprechungen zur Verfügung?

Die gecoachte Lehrperson entscheidet, welches Thema in der besuchten Lektion unterrichtet werden soll und bereitet sich kurz auf die Vorbesprechung vor (stichwortartige Ideenskizze, Lehrmittel, weiteres Unterrichtsmaterial). Je weniger detailliert die Lektion bereits vorbereitet ist, desto grösser ist die Chance, dass in der gemeinsamen Vorbesprechung etwas Neues entstehen kann, dass die gecoachte Lehrperson ihr bisher angewendetes Handlungsrepertoire erweitert.

Durchführung der Vorbesprechung

1. Die Lehrperson stellt kurz ihre Ideenskizze, allenfalls relevante Lehrmittel und zusätzliches Unterrichtsmaterial vor.
2. Lehrperson und Coach wählen Aspekte und Leitfragen aus (vgl. Kapitel 2.2), die bei diesem aktuellen kollegialen Unterrichtscoaching im Mittelpunkt stehen sollen. Ausgewählte Leitfragen werden in Form einer Liste oder auch in kreativen persönlichen Umsetzungen wie beispielsweise einer Mindmap oder verschieden farbigen Karten eingesetzt. Immer dabei sind die beiden Kernfragen: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen (Lernziele, Fachinhalt)? Ist die Lektion auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (Lektionsgestaltung)? Es können auch zusätzlich eigene, für das Tandem relevante Themen eingebracht werden.
3. Der Coach und die gecoachte Lehrperson bereiten zusammen die Lektion vor, wobei der Coach mit Fokus auf die ausgewählten Aspekte Fragen stellt, Hinweise gibt und seine eigenen Ideen einbringt. Der Coach und die Lehrperson versuchen, durch klärende Fragen sicherzustellen, dass sie ihre Ideen gegenseitig verstehen und ein geteiltes Verständnis der Lektion aufbauen.
4. Lehrperson und Coach vereinbaren, wer in den Unterrichtssequenzen welche Funktion übernimmt.
5. Abschliessend werden nochmals die ausgewählten Aspekte sowie die beiden zentralen Kernfragen überprüft. Lernziele, Fachinhalt: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen? Lektionsgestaltung: Ist die Lektion auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet?

Während des gemeinsam verantworteten Unterrichts

Während des Unterrichtsbesuchs kann der Coach eine mehr oder weniger aktive Rolle übernehmen, die in der Vorbesprechung sorgfältig ausgehandelt und vereinbart worden ist. Denkbar sind folgende Varianten:

- Der Coach unterrichtet ausgewählte Unterrichtssequenzen als Modell.
- Die gecoachte Lehrperson und der Coach unterrichten gemeinsam.
- Der Coach beteiligt sich spontan am Unterricht, zum Beispiel in einer Runde zur Präsentation und Diskussion von Lösungswegen der Schülerinnen und Schüler.
- Die gecoachte Lehrperson unterrichtet alleine, der Coach beobachtet und macht sich Notizen.
- Der Coach beobachtet nach vereinbarten Gesichtspunkten und macht sich Notizen zur Vorbereitung der Nachbesprechung.

Nachbesprechung

- Die Lehrperson erzählt, wie die Lektion ihrer Meinung nach im Hinblick auf die ausgewählten Aspekte verlaufen ist und ob es wesentliche Abweichungen von der Planung gegeben hat.
- Der Coach ergänzt ebenfalls hinsichtlich der in der Vorbesprechung ausgewählten Kernaspekte mit eigenen Beobachtungen.
- Die Nachbesprechung schliesst mit einem Ausblick auf die nächste Lektion, allenfalls auch auf das nächste kollegiale Coaching. Es wird geklärt, welche Fragen für die weitere Entwicklungsarbeit der Lehrperson von Interesse sind und wann und in welcher Form das Coaching fortgeführt werden soll.

4 Fragestellungen und Methoden der Begleituntersuchung

Wie in Kapitel 3 beschrieben, bestanden die Ziele der Weiterbildung darin, Lehrpersonen eines Kollegiums zu pädagogisch-didaktischen und fachspezifischen Dialogen anzuregen, in welchen Unterricht in geteilter Verantwortung, möglichst ko-konstruktiv geplant, durchgeführt und reflektiert wird. Die Pilotstudie Peer Coaching geht der Frage nach, inwiefern sich der Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings, der in seiner originalen Idee ein Coaching durch einen externen Experten oder eine Expertin vorsieht, als kollegiales Unterrichtscoaching in das Umfeld schulhausinterner, kollegialer Unterrichtsentwicklung übertragen lässt. Inwiefern können unterrichtsbezogene, fachspezifische Kooperationen von Lehrpersonen angeregt werden, wenn sich Kolleginnen und Kollegen gegenseitig coachen, die zwar Fachleute für Unterricht sind, die über ein unterschiedliches Ausmass an Erfahrungen verfügen, die aber nicht professionelle, schulexterne Coaches mit hoher fachdidaktischer Expertise sind? Zur Beantwortung dieser Frage untersuchten wir Aktivitäten der Kooperation im Kontext gegenseitiger Unterrichtsbesuche vor Beginn der Weiterbildung, während der Weiterbildung und ein Jahr nach deren Ende. Mittels schriftlicher Befragungen und Interviews erfassten wir Beschreibungen beteiligter Lehrkräfte und Schulleitungspersonen zur Häufigkeit und Dauer von Unterrichtsbesuchen und damit verbundenen Besprechungen. Ebenfalls im Fokus standen Besprechungsinhalte, Regelungen und Verbindlichkeiten, der eingeschätzte Nutzen und die Akzeptanz gegenüber Hospitationen und kollegialen Unterrichtscoachings.

4.1 Beteiligte Schulen

Bisher wurden mit den Teams von sieben Schulzentren Weiterbildungen zu kollegialem Unterrichtscoaching durchgeführt. Für die beiden ersten Schulen, wir nennen sie in diesem Bericht Pilotschulen, liegen umfangreiche Daten vor. An beiden Pilotschulen unterrichteten je 28 Personen (bei Abschluss der Weiterbildung im Februar 2006). Pilotschule A besteht aus einer städtischen sowie einer vorstädtischen Primarschule und Kindergärten. Pilotschule B besteht aus zwei Primarschulen, Kindergärten und einer Oberstufe in ländlichem Umfeld und hat seit 2002 einen Schulleiter, wobei kurz vor Kursbeginn ein pensionsbedingter personeller Wechsel erfolgte. An Pilotschule A wurde die Schulleitung 2004 und somit ein Jahr vor Beginn der Weiterbildung eingesetzt. An dieser Schule unterrichten einige Lehrpersonen, die an der Weiterbildung für Praxislehrkräfte im Rahmen der Interventionsstudie Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching teilnahmen und deshalb das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching bereits sehr gut kannten. Der Anteil an Personen, die bereits von Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching gehört hatten, ist damit an der Pilotschule A signifikant höher. Der Anteil an Lehrpersonen, die im Jobsharing unterrichten, lag zum ersten Befragungszeitpunkt in Pilotschule A bei 44 Prozent (11 von 25 Lehrpersonen) und in Pilotschule B bei 5 Prozent (eine von 18 Lehrpersonen). An beiden Schulen sind zwei Drittel der Lehrpersonen Frauen. 67 Prozent der Befragten beider Pilotschulen geben an, in mehreren Klassen zu unterrichten. Der fachdidaktische Schwerpunkt der Weiterbildung lag in Pilotschule A bei Mathematik, in Pilotschule B bei Deutsch. An der Weiterbildung nahm an beiden Schulen das gesamte Team teil, also nicht nur Klassen- oder Fachlehrkräfte, die Deutsch und

Mathematik unterrichten, sondern auch Lehrpersonen für Werken, Hauswirtschaft, Sport, Fremdsprachen sowie Kindergärtnerinnen, Förderlehrkräfte und schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen.

4.2 Datenerhebungen

Die Datenerhebungen umfassten anonyme schriftliche Befragungen aller Lehrpersonen zu drei Zeitpunkten. Mit einigen Lehrpersonen führten wir zudem vor und nach der Intervention Interviews, um einen vertieften Einblick in das subjektive Erleben kooperativer Aktivitäten rund um Unterrichtsbesuche zu erhalten. Ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung interviewten wir die beiden Schulleitungspersonen. Eine wichtige Informationsquelle waren auch die zahlreichen Gespräche, die wir in der Absicht führten, die Weiterbildung an den Bedarf der Schulen anzupassen sowie die Begegnungen mit den Lehrpersonen anlässlich der Weiterbildung.

Schriftliche Befragungen

Vor Kursbeginn, am Ende der Weiterbildung (Kursfeedback) sowie ein Jahr nach Kursende legten wir allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen schriftlichen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen vor. Zum ersten Befragungszeitpunkt erhielten wir 43 ausgefüllte Fragebogen zurück. 56 Lehrpersonen (je 28 Lehrpersonen pro Schule) füllten das Kursfeedback aus. Ein Jahr nach Abschluss des Kurses erhielten wir 27 ausgefüllte Fragebogen. Wir definieren die Anzahl der abgegebenen Kursfeedbacks, und damit die Anzahl der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer am dritten Kurstag, als Grundgesamtheit. Der Rücklauf der Befragung vor Kursbeginn beträgt 76 Prozent und ein Jahr nach Abschluss 48 Prozent (Pilotschule A = 36 Prozent, Pilotschule B = 61 Prozent) und kann somit zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten an beiden Schulen, für Pilotschule B auch zum dritten Befragungszeitpunkt, als gut beurteilt werden. Bei der dritten Befragung beteiligten sich in Schule A gemäss Aussage des Schulleiters und der Qualitätsbeauftragten wohl deshalb weniger Lehrpersonen, weil bereits kurz zuvor eine schulinterne Selbstevaluation mit ähnlichen Fragen durchgeführt worden war. Für insgesamt 17 Personen (Pilotschule A = acht Personen; Pilotschule B = neun Personen) liegen Antworten auf die geschlossenen Fragen über alle drei Befragungszeitpunkte vor. Zehn dieser 17 Personen beantworteten auch die offenen Fragen zu allen drei Befragungszeitpunkten vollständig. Aussagen über Veränderungen aus den schriftlichen Befragungen stützen sich somit auf die Antworten von 30 Prozent (geschlossene Fragen) respektive 16 Prozent (offene Fragen) der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Der Ausfall hinsichtlich der Längsschnittdaten lässt sich teilweise mit personellen Wechsels an den beiden Schulen innerhalb des Untersuchungszeitraums erklären, steht jedoch möglicherweise auch in Zusammenhang mit der von Lehrpersonen oft beklagten Flut zu beantwortender Fragebögen und daraus folgenden Ermüdungserscheinungen.

Interviews mit Lehrpersonen

Mit einer Teilstichprobe von je sechs Lehrpersonen pro Pilotschule führten wir vor und nach der Weiterbildung ein Leitfadenterview. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden ausgewählt, indem wir die Schulleiter baten, uns Lehrpersonen zu vermitteln, die uns einen in Bezug auf

Berufserfahrung, Unterrichtsstufe und -fach, Haltung gegenüber Schulentwicklung sowie Geschlecht für das Team repräsentativen Einblick ermöglichten.

Interviews mit Schulleitungspersonen

Ein Jahr nach Kursende führten wir mit den Schulleitungspersonen beider Pilotschulen, der Qualitätsbeauftragten der einen Pilotschule sowie den Schulleitern⁴ von zwei weiteren Schulen, an denen eine Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtscoaching stattfand, ein Leitfadenterview. Wir berichten hier die Ergebnisse der Daten aus den beiden Pilotschulen, für die wir über einen vollständigen Datensatz verfügen. Aussagen der Schulleiter der beiden weiteren Schulen werden teilweise in den Schlussfolgerungen in Kapitel 6 aufgegriffen.

4.3 Datenauswertung

Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Diese verschriftlichten Aussagen sowie die Antworten auf die offenen Fragen in den Fragebogen werteten wir anschliessend entweder mittels strukturierender oder zusammenfassender Inhaltsanalyse aus (Mayring, 2003). Die strukturierende Inhaltsanalyse bestand in der Codierung der Interviewaussagen mit einem Codierschema, das sowohl in Bezug auf die Fragestellungen definierte als auch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelte Codes umfasst⁵. In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse kondensierten wir Interviewaussagen in mehreren Schritten und bündelten diese fallweisen Zusammenfassungen nach ihrer Bedeutung hinsichtlich unserer Fragestellungen. Dieses Verfahren kam vor allem dann zum Zuge, wenn wir nach Veränderungen je Person im Längsschnitt suchten. Die Analysen wurden von den beiden Personen vorgenommen, die auch die Weiterbildung durchführten. Eine weitere, ansonsten nicht am Projekt beteiligte Forscherin nahm für Teilstichproben des Datenmaterials ebenfalls Codierungen respektive Zusammenfassungen vor⁶. Für die quantitativen Fragebogendaten berechneten wir Häufigkeitsanalysen und Mittelwertsvergleiche zwischen den Erhebungszeitpunkten. Wir prüften auch, ob sich die beiden Pilotschulen signifikant unterscheiden, was kaum der Fall ist.

4.4 Grenzen der Untersuchung

Die angewendeten Erhebungs- (Fragebögen und Interviews) und Auswertungsmethoden (qualitative Inhaltsanalysen) erlauben Aussagen in Bezug auf die Fragen nach Veränderungen in der berichteten Häufigkeit, in der Dauer, in den Besprechungsinhalten und im Handeln der Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesuchen und von kollegialen Unterrichtscoachings. Eine

⁴ Um die Anonymität zu wahren, verwenden wir für die Aussagen aller befragten Personen durchwegs die männliche Form.

⁵ Codiert wurden in Anlehnung an Chi, Siler, Jeong, Yamauchi und Hausmann (2001) voneinander bezüglich ihrer Bedeutung abgrenzbare Ideen.

⁶ Die Zusammenfassungen der Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern bei vorgegebenen Analyse-einheiten wurden von jeweils zwei Forschenden vorgenommen und von diesen in 89 Prozent als gleichbedeutend beurteilt. Für die Interviews mit den Lehrpersonen betrug die Übereinstimmung 84 Prozent.

Schwierigkeit bei der Erfassung von Prozessen mittels mündlicher oder schriftlicher Beschreibungen von Beteiligten besteht in der Interpretation der verwendeten Begriffe. So war es zum Beispiel nicht einfach, Äusserungen von Lehrpersonen vor Beginn der Weiterbildung mit ihren Berichten nach Abschluss der Weiterbildung zu vergleichen. Die Begriffe hatten im Laufe der intensiven Auseinandersetzung in der Zwischenzeit eine veränderte Bedeutung erhalten, so dass beispielsweise *Besprechung* oder *über Schülerinnen und Schüler reden* vor der Intervention etwas anderes bedeutete als nach der Intervention, obwohl teilweise identische Begriffsbezeichnungen verwendet wurden. Kritisch müssen wir anfügen, dass sowohl die Durchführung der Weiterbildung als auch die Untersuchung von den beiden erstgenannten Autoren verantwortet wurden. Auf die Ergebnisse der anonym durchgeführten schriftlichen Befragungen mag dies allenfalls wenig Einfluss gehabt haben. Bei den Interviews müssen wir jedoch davon ausgehen, dass Antworten gegenüber einem neutralen Interviewer möglicherweise anders ausgefallen wären. In der Analyse der Interviews und der offenen Fragen versuchten wir dem Risiko eines verzerrten Blicks zu begegnen, indem wir Teile der systematischen Auswertung durch eine nicht am Projekt beteiligte Kollegin durchführen liessen. Auch die Transkripte wurden von einer externen Mitarbeiterin verfasst.

5 Ergebnisse der Begleituntersuchung

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse aus den Befragungen der Lehrpersonen und Schulleitungen soll Einblick in die Erfahrungen der Pilotschulen gewähren und Anregungen für Leserinnen und Leser mit Interesse an einer Anwendung in ihrer eigenen Praxis vermitteln. Wir beschreiben die Erfahrungen der Lehrpersonen mit kollegialem Unterrichtacoaching in Kontrast zu den vor Weiterbildungsbeginn durchgeführten Hospitationen.

5.1 Akzeptanz und eingeschätzter Nutzen von Hospitationen und von kollegialem Unterrichtacoaching

Wie eingangs beschrieben führten die Lehrpersonen beider Pilotschulen bereits vor Beginn unserer Intervention regelmässig und verbindlich gegenseitige Unterrichtsbesuche durch. In Vorgesprächen wurde uns berichtet, dass Hospitationen zu einer Selbstverständlichkeit geworden waren, die aber hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Aufwand und erlebtem Nutzen von einigen kritisch beurteilt wurde. Es bestand Bedarf an Impulsen zur Anregung der Praxis gegenseitiger Unterrichtsbesuche. Uns interessierte nun, inwieweit die Lehrpersonen das kollegiale Unterrichtacoaching als weiterführenden Ansatz zur Unterrichtsentwicklung und zur Gestaltung kollegialer Kooperation akzeptieren würden. Wir gingen dieser Frage nach, indem wir die Lehrpersonen im Fragebogen einschätzen liessen, ob kollegiales Unterrichtacoaching in die Aktivitäten ihrer Schule zur Schulentwicklung eingebettet sei, ob sie kollegiales Unterrichtacoaching als produktives Instrument zur eigenen Unterrichtsentwicklung einschätzen würden und ob sie von den Coachings profitiert hätten.

In der schriftlichen Kursrückmeldung am Ende der Weiterbildung beantworteten die Lehrpersonen die Frage nach der Einbettung des kollegialen Unterrichtacoachings in die Aktivitäten ihrer Schule zur Unterrichtsentwicklung mehrheitlich positiv: 93 Prozent stimmten zu oder eher zu, 7 Prozent stimmten eher nicht oder nicht zu. Von 88 Prozent der Befragten wird kollegiales Unterrichtacoaching zu diesem Zeitpunkt als für Unterrichtsentwicklung geeignet, von 12 Prozent als nicht geeignet bewertet.

In den Leitfadeninterviews wurde vor und im Anschluss an die Weiterbildung ebenfalls die Frage nach dem Nutzen der Hospitationen respektive des kollegialen Unterrichtacoachings für die Unterrichtsentwicklung gestellt. Sechs der zwölf befragten Lehrpersonen gaben in den Leitfadeninterviews an, von den kollegialen Unterrichtacoachings profitiert zu haben, erläuterten aber diesen Nutzen nicht näher. Eine Lehrperson wurde nach der Weiterbildung nicht nach ihrem Lerngewinn befragt und eine weitere gab an, nichts profitiert zu haben von der kollegialen Unterrichtshospitation. Vier Lehrpersonen berichteten in den Interviews vor und nach der Weiterbildung konkret darüber, was sie jeweils von den Hospitationen respektive von den Coachings profitierten. Diese Aussagen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

*Vor der Weiterbildung
Hospitation:*

1. Fall: Vom Vorzeigen einer Methode
2. Fall: Vom Beobachten des Unterrichts ...
3. Fall: Vom Beobachten des Unterrichts ...
4. Fall: Vom Beobachten des Unterrichts ...

*Während der Weiterbildung
kollegiales Unterrichtscoaching:*

- zur Übernahme von Planungsstrategien der Kollegin.
- zum aktiven Austausch von Ideen beim Planen.
- zum vertrauensbildenden gemeinsamen Vorbereiten.
- zur gemeinsamen didaktischen Problemlösung.

Für die Lehrpersonen besteht der wichtigste Gewinn im Zusammenhang mit dem kollegialen Unterrichtscoaching darin, dass sie von Kolleginnen und Kollegen während der gemeinsamen Planung von Unterricht lernen. Während in bisher praktizierten Hospitationen keine gemeinsame Unterrichtsplanung stattfand, wird diese in der Weiterbildung zur zentralen Phase der Kooperation (siehe auch Kapitel 5.3 zur Dauer und Häufigkeit von Vor- und Nachbesprechungen).

Ein Jahr nach dem Ende der Weiterbildung wird kollegiales Unterrichtscoaching als Instrument zur Qualitätsentwicklung in der schriftlichen Befragung nach wie vor von einer deutlichen Mehrheit positiv eingeschätzt: 74 Prozent (19 Personen) halten den Ansatz für eher oder für sehr produktiv, 27 Prozent (7 Personen) für eher nicht oder für gar nicht produktiv (vgl. Abb. 2).

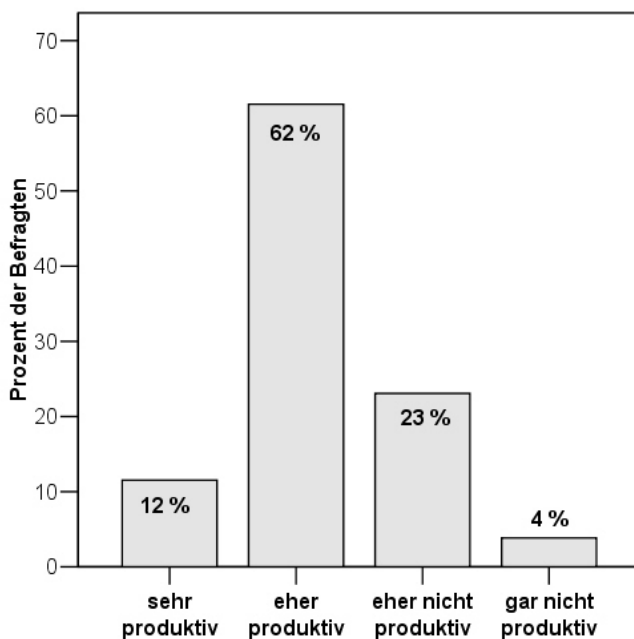


Abbildung 2: Einschätzung der Produktivität des kollegialen Unterrichtscoachings für die Entwicklung des eigenen Unterrichts ein Jahr nach Kursende (N = 26)

Die Frage, ob sie als gecoachte Person bisher profitiert hätten, wird ein Jahr nach Kursende von 52 Prozent bejaht und von vier Prozent verneint. 44 Prozent geben an, vom Coaching teilweise profitiert zu haben. Für die Rolle als Coach geben 59 Prozent an, profitiert zu haben, niemand gibt an, nicht profitiert zu haben und 41 Prozent geben an, teilweise profitiert zu haben.

Im Interview ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung schätzen die Schulleiter das kollegiale Unterrichtscoaching als sehr positiv ein. Die Akzeptanz der Lehrpersonen beurteilten sie als eher positiv, wobei sie ihre Einschätzung in erster Linie auf die schriftlichen Umfrageergebnisse (Befragungen im Rahmen der Interventionsstudie sowie schulinterne Selbstevaluation) abstützen, aber auch auf Gespräche mit Lehrpersonen und eigene Beobachtungen. Die Schulleiter betonen, dass sie an den eigentlichen Coachingsituationen nicht beteiligt seien und deshalb auch keine Aussagen über die tatsächlich stattfindenden Interaktionen machen könnten. Die Lehrpersonen beteiligten sich aber mit sehr wenigen Ausnahmen alle an den gegenseitigen Unterrichtsbesuchen. Teilweise finden sich gruppen-, beziehungsweise stufenspezifische Unterschiede in der Akzeptanz. An der einen Schule besteht eine Gruppe mit kritischer Haltung gegenüber kollegialem Unterrichtscoaching aus Lehrpersonen, die erst nach Kursende an der Schule tätig wurden und kollegiales Unterrichtscoaching vorher nicht kannten.

5.2 Regelungen in der Umsetzung von kollegialem Unterrichtscoaching

Regelungen wurden zwischen den Schulleitern und den Kursleitern diskutiert, verbindliche Vorgaben zwischen Schulleitern und Team ausgehandelt oder teilweise als Führungsentscheidung kommuniziert. Die folgenden Aussagen stützen sich auf Gespräche mit den Schulleitungen, die vor, während und nach der Weiterbildung stattfanden, auf die Interviewaussagen der Schulleiter ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung sowie auf Gespräche mit den Schulteams während der Weiterbildung.

Anzahl der Coachings pro Semester

Mit den Teams beider Pilotschulen wurde vereinbart, bereits während der Weiterbildung und auch danach je einen Besuch und einen Gegenbesuch pro Semester abzuhalten. In Schule B hatten wir in der Weiterbildung zuerst eine höhere Frequenz vorgeschlagen, was auf massive Ablehnung des Teams stieß. Die Regelung mit je einem Besuch und einem Gegenbesuch pro Semester war an beiden Schulen auch ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung noch in Kraft und scheint sich bewährt zu haben. Die Unterrichtsbesuche finden innerhalb eines festgelegten Zeitraums zu einem frei gewählten Zeitpunkt statt. Zu Diskussionen führte die Anzahl von Coachings bei Lehrpersonen mit Teilpensen. An einer Schule wurde vereinbart, dass pro 25 Prozent Pensum mindestens ein Besuch pro Jahr durchgeführt werden solle.

Herstellung von Verbindlichkeit und Grad der Verpflichtung

An beiden Pilotschulen bestand bereits im Zusammenhang mit der Einführung der Schulleitung die Verpflichtung, Hospitationen durchzuführen. Die neu eingeführten kollegialen Unterrichtscoachings schlossen sich an diese Praxis an und brachten vor allem eine qualitative und quantitative Veränderung mit sich. Um sicherzustellen, dass alle Lehrpersonen Coachings durchführten, wurden an beiden Schulen im Lehrerzimmer Listen aufgehängt, in welche die Termine der Besuche einzutragen waren. Wer sich nicht eintrug, wurde gemahnt. Mit wenigen Ausnahmen führten die Lehrpersonen die vereinbarte Anzahl von Coachings durch (siehe Kapitel 5.3). In beiden Schulen wurden die Kollegien schriftlich zu ihren Erfahrungen und ihrer Akzeptanz gegenüber dem

kollegialen Unterrichtskoaching befragt (Kapitel 5.1). Nach Aussage der Schulleiter erhöhten die mehrheitlich positiven Umfrageergebnisse aus der Befragung direkt nach Kursende in der Folge die Akzeptanz der Teams insgesamt gegenüber dem Ansatz.

Zusammensetzung der Tandems

Als bedeutsam stellte sich wie erwartet die Zusammensetzung der Tandems heraus. In der Weiterbildung thematisierten wir Kriterien für deren Zusammensetzung. Prioritär waren aufgrund des fachspezifischen Schwerpunkts von kollegialem Unterrichtskoaching *Stufe* und *Fach*, weiter zu berücksichtigen waren *Unterrichtserfahrung*, *gegenseitige Wertschätzung* und *Vertrautheit*. An den beiden Pilotschulen unterrichteten je gut zwanzig Lehrpersonen ein breites Spektrum an Fächern und Stufen, was die Freiheitsgrade in der Zusammensetzung der Tandems bereits massgeblich einschränkt. In einigen Fällen arbeiteten Lehrpersonen zu dritt um zu gewährleisten, dass alle einen Partner oder eine Partnerin hatten. Auch diese Lösung schien gut zu funktionieren. Die Stabilität von Tandems, eine ausreichende Zeitspanne, die es den Tandempartnerinnen und -partnern ermöglicht, Vertrauen zu fassen und eine Kultur der Zusammenarbeit aufzubauen, werden von beiden Schulleitern als wesentlich betrachtet. An beiden Schulen wurden die Tandems ab Kursbeginn für zwei Jahre nicht verändert. Vorzeitige Wechsel in einzelnen Tandems waren bedingt durch personelle Veränderungen oder längere, durch Urlaub oder Krankheit bedingte Abwesenheiten. In einem Fall löste sich ein Tandem auf, weil die beiden Partner den Coachingansatz nicht im selben Mass akzeptierten und nicht dieselben Ziele verfolgten. Nach Aussage der Schulleiter scheinen jedoch die Anregungen des kollegialen Unterrichtskoachings die Zusammenarbeit auch zwischen Personen zu erleichtern, die sich nicht unbedingt spontan als Tandempartner gewählt hätten.

Unterrichtsausfälle und Vertretungen

Zu Beginn der Weiterbildung war die Frage der Vertretung für die Lehrpersonen sehr zentral. Das Verantwortungsbewusstsein der Lehrpersonen für ihre Klassen sowie die Weisung der kantonalen Bildungsverwaltung, Unterrichtsausfälle zu vermeiden auf der einen Seite und die Forderung, regelmässig Coachings und damit Unterrichtsbesuche durchzuführen auf der anderen Seite, standen in Widerspruch zueinander. In beiden Pilotschulen besteht das Angebot, sich durch Springerinnen⁷ vertreten zu lassen, um während der eigenen Unterrichtszeit einen Unterrichtsbesuch durchführen zu können. Weitere Organisationsformen bestehen darin, dass Coachings in Randstunden durchgeführt werden, dass zwei Klassen zeitweise zusammengelegt werden oder dass der Schulleiter (Schule B) oder der schulische Heilpädagoge (Schule A) die Klassen betreuen. An beiden Schulen wurden somit verschiedene Lösungen gefunden, um für die Lehrpersonen Freiräume für Coachings zu schaffen und Unterrichtsausfälle zu vermeiden. Dieser Aspekt bot nach der Intervention aus Sicht der Schulleiter keinen Anlass mehr für Diskussionen. Drei der zwölf interviewten Lehrpersonen erwähnten jedoch auch nach der Intervention explizit, dass die Organisation der Coachings nicht einfach sei, insbesondere weil die Schule nicht ausfallen dürfe.

⁷ Als Springerinnen werden Lehrpersonen bezeichnet, die bei Bedarf auch kurzfristig Unterrichtsvertretungen übernehmen. Diese Springerinnen werden üblicherweise im Krankheitsfall eingesetzt, vertreten die Lehrpersonen aber auch bei anderweitig bedingten Abwesenheiten.

5.3 Häufigkeit gegenseitiger Unterrichtsbesuche und Dauer von Besprechungen

Unterrichtsbesuche vor Beginn und nach Abschluss der Weiterbildung

Im Schuljahr 2005/2006 fand die Weiterbildung statt, und die Anzahl der zu leistenden Besuche wurde verbindlich mit einem Besuch und einem Gegenbesuch während des Kurses, sowie im folgenden Semester nochmals mit je einem Besuch und Gegenbesuch vereinbart. Tabelle 1 zeigt im Überblick die Häufigkeit von Unterrichtsbesuchen für den Zeitraum ab zwei Jahren vor Beginn bis ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung. Die Angaben beruhen auf den schriftlichen Befragungen der Lehrpersonen.

Tabelle 1: Mittlere Häufigkeit von Unterrichtsbesuchen in den beiden Schuljahren vor Beginn der Weiterbildung, sowie während und ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung.

Zeitraum	Mittlere Häufigkeit der Besuche bei Kolleg/-innen, in Klammer der am häufigsten berichtete Wert (Modus)		Mittlere Häufigkeit der Besuche von Kolleginnen oder Kollegen, in Klammer der am häufigsten berichtete Wert (Modus)	
	Alle Befragten ⁸	Befragte, für die Daten von drei Erhebungszeitpunkten zur Verfügung stehen ⁹	Alle Befragten ⁸	Befragte, für die Daten von drei Erhebungszeitpunkten zur Verfügung stehen ⁹
Schuljahr 2003/2004 (Hospitation)	1.9 (2)	2.1 (2)	1.6 (1)	2.1 (1)
Schuljahr 2004/2005 (Hospitation)	1.4 (1)	1.6 (1)	1 (1)	1 (1)
Während der Weiterbildung (1. Semester Schuljahr 2005/2006, Coaching)	1.2 (1)	1.1 (1)	1.1 (1)	1.1 (1)
Nach Abschluss der Weiterbildung bis zur Befragung ein Jahr später (Februar 2006 – Februar 2007, Coaching)	2.9 (3)	3.3 (3)	2.6 (2)	3 (3)

Die berichtete mittlere Besuchshäufigkeit liegt für den Zeitraum von einem Jahr nach Abschluss der Weiterbildung um rund einen Besuch und einen Gegenbesuch höher im Vergleich zu den beiden Jahren vor der Intervention. Auch verglichen mit der vereinbarten Häufigkeit kollegialer Unterrichtscoachings (ein Besuch und ein Gegenbesuch pro Semester) liegt die berichtete Häufigkeit mit rund drei Besuchen und Gegenbesuchen im Jahr nach Abschluss über dem vereinbarten Soll. Wenn wir die Angaben derjenigen Lehrpersonen, welche die Fragebogen zu allen drei Zeitpunkten ausfüllten, mit jenen aller Lehrpersonen vergleichen, welche pro Befragungszeit-

⁸ N₁₁ = 43, N₁₂ = 56, N₁₃ = 27

⁹ N = 17

punkt antworteten, berichtet die erstgenannte Teilgruppe eine etwas höhere Besuchsfrequenz. Über alle vier Zeiträume hinweg geben die Lehrpersonen etwas häufiger an, selbst besucht zu haben als besucht worden zu sein.

Unterrichtsbesprechungen vor Beginn und im Jahr nach Abschluss der Weiterbildung

Aufgrund von Vorgesprächen mit den Schulleitern und Steuerungsgruppen gingen wir davon aus, dass gemeinsame Unterrichtsvorbesprechungen im Zusammenhang mit kollegialer Hospitation an den Schulen bisher nicht erwartet wurden und unüblich waren. Aus diesem Grund unterschieden wir in der Befragung vor Beginn der Weiterbildung nicht zwischen Vor- und Nachbesprechung, sondern fragten lediglich, ob vor oder nach dem Unterrichtsbesuch eine formelle, also vereinbarte, oder eine informelle spontane Besprechung stattgefunden habe. 31 Prozent der Befragten gaben an, eine formelle Besprechung durchgeführt zu haben, 67 Prozent berichteten, im Zusammenhang mit Hospitationen ein informelles Gespräch geführt zu haben, und eine Person kreuzte an, kein Gespräch geführt zu haben (siehe Abbildung 3). Aufgrund der Gespräche mit den Schulleitern und auch der Angaben aus der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen vor Beginn der Weiterbildung gehen wir davon aus, dass in der herkömmlichen Hospitationspraxis der Schwerpunkt auf der Unterrichtsbeobachtung und einem anschließenden informellen Gespräch liegt. Die Inhalte dieser Gespräche sind, wo vorhanden, durch schulintern vereinbarte Hospitationsziele geprägt, beispielsweise einen Einblick in Unterricht der vorhergehenden oder anschließenden Schulstufe zu erhalten, sind aber auch stark von den individuellen Interessen der Lehrpersonen abhängig.

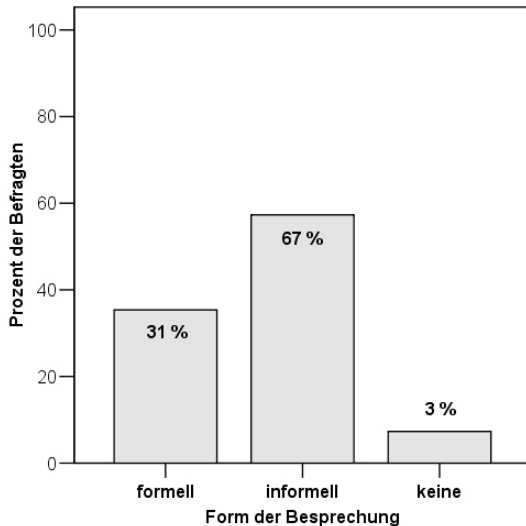


Abbildung 3: Gab es vor oder nach dem Unterrichtsbesuch eine gemeinsame Besprechung?

In der schriftlichen Befragung ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung fragten wir explizit, ob eine Vor- respektive Nachbesprechung durchgeführt wurde. Abbildung 4 zeigt, dass das Element der Vorbesprechung von 76 Prozent der Befragten konsequent übernommen wurde. Gar keine Vorbesprechung durchgeführt zu haben, gibt niemand an. Die berichtete Dauer der Vorbesprechungen betrug im Mittel 60 Minuten, die am häufigsten genannte Dauer ist ebenfalls 60 Minuten.

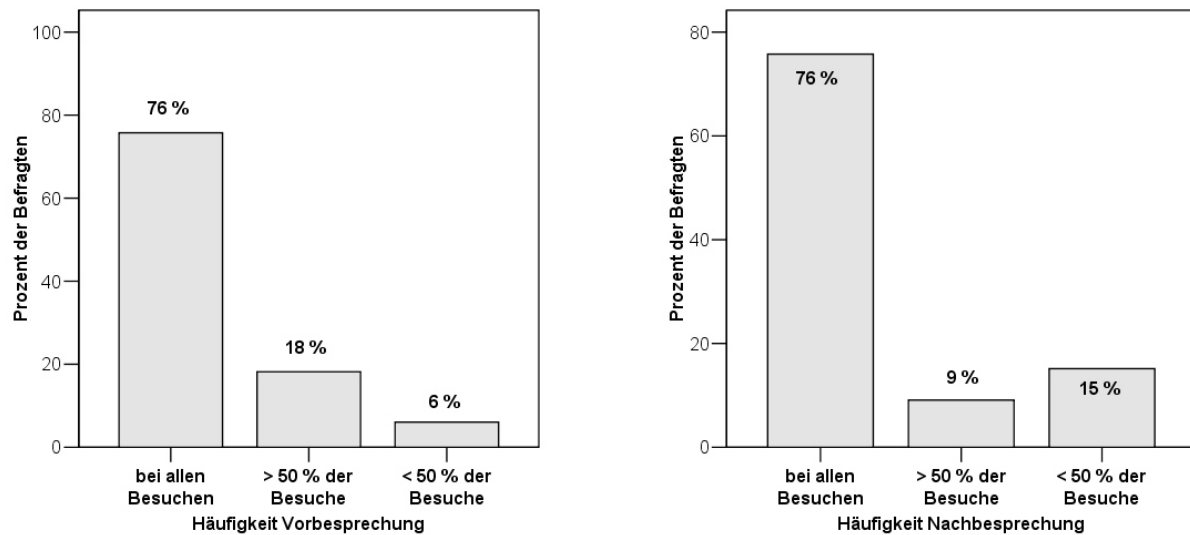


Abbildung 4: Wie häufig fand vor dem Unterrichtsbesuch eine gemeinsame Vor- respektive Nachbesprechung statt?

Ebenfalls 76 Prozent berichten, bei allen Besuchen eine *Nachbesprechung* durchgeführt zu haben. 9 Prozent berichten, bei mehr als der Hälfte der Besuche und 15 Prozent bei weniger als der Hälfte der Besuche Nachbesprechungen durchgeführt zu haben. Niemand gibt an, keine Nachbesprechung durchgeführt zu haben. Die berichtete Dauer der Nachbesprechungen beträgt im Mittel 18 Minuten, die am häufigsten genannte Dauer ist 15 Minuten.

Die Häufigkeit und die Dauer von formellen Besprechungen in Zusammenhang mit gegenseitigen Unterrichtsbesuchen ist damit ein Jahr nach Abschluss der Intervention deutlich angestiegen. Gegenüber rund einem Drittel, das vor der Intervention bereits eine formelle Besprechung durchführte, sind dies zum dritten Befragungszeitpunkt alle Lehrpersonen, die den Fragebogen ausfüllten. Das neu eingeführte Element der Vorbesprechung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung wird von drei Vierteln der Antwortenden konsequent übernommen. Die Aussage eines Schulleiters bestätigt diese Veränderung: Die anfängliche Skepsis einiger Lehrpersonen gegenüber dem Element der Vorbesprechung löste sich offenbar im Laufe der Zeit bei den meisten auf. Eine deutliche Mehrheit der Befragten führte regelmässig eine Vorbesprechung durch. Im Vergleich zur Praxis in Hospitationen werden Nachbesprechungen ebenfalls häufiger abgehalten, dauern aber deutlich weniger lange als die Vorbesprechungen.

5.4 Inhalte von Unterrichtsbesprechungen

Worüber sprechen die Lehrpersonen anlässlich von Unterrichtsbesuchen?

Vor dem Hintergrund dieser Zunahme sowohl der Häufigkeit als auch der Dauer von Besprechungen interessiert nun, worüber die Lehrpersonen miteinander sprachen und welche inhaltlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der Weiterbildung sichtbar werden. Wir stellten hierzu in den drei schriftlichen Befragungen vor der Weiterbildung, direkt im Anschluss an die Weiterbildung sowie ein Jahr nach deren Abschluss jeweils eine offene Frage: „Falls Sie eine Vor- respektive

Nachbesprechung durchführten: Worüber haben Sie dabei gesprochen?“ Die Antworten codierten wir inhaltsanalytisch¹⁰. Erkenntnisse über personenbezogene *Veränderungen* bezüglich der thematisierten Besprechungsinhalte lassen sich für jene zehn Lehrpersonen gewinnen, von welchen uns schriftliche Aussagen für alle drei Befragungszeitpunkte zur Verfügung stehen. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse dieser Analyse zusammengefasst.

Tabelle 2: Art der thematisierten Besprechungsinhalte anlässlich von Unterrichtsbesuchen vor, während und im Jahr nach der Weiterbildung. Berücksichtigt sind nur Lehrpersonen, von denen zu allen drei Befragungszeitpunkten Daten vorliegen.

In Vor- und/oder Nachbesprechung thematisierte Besprechungsinhalte	Anzahl Nennungen vor der Weiterbildung (T1, N=10)	Anzahl Nennungen während der Weiterbildung (T2, N=10)	Anzahl Nennungen im Jahr nach der Weiterbildung (T3, N=10)
Vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte	2		
Standardsprache	1		
Stufenübertritt	1		
Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung	1		
Elternarbeit	1		
Feedback	1		
Schule und Unterricht allgemein	1		
Lehrmittel/Material	1		
Klassenführung (z. B. „Umgang mit Kindern“, „Organisatorisches“, „Betreuung verhaltensauffälliger Kinder“)	5	2	2
Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler	7	5	5
Verlauf der Lektion (ohne spezifische Angaben)	2	5	4
Unterrichtsgestaltung (ohne spezifische Angaben)	2	2	7
Unterrichtsgestaltung spezifisch (z. B. „genauer Aufbau und Ablauf der Gruppenarbeit mit der vorgegebenen Zielsetzung“)	1	2	2
Unterrichtsinhalt (ohne spezifische Angaben)	1	4	5
Abweichungen in der Durchführung der Unterrichtsplanung	1	1	2
Leitfragen/Kernaspekte (ohne spezifische Nennungen)		1	

¹⁰ Die zur Codierung verwendeten Kategorien berücksichtigen die Kernaspekte von Unterrichtsbesprechungen (vgl. Kapitel 2.2) und wurden induktiv auf der Grundlage der vorliegenden Antworten ergänzt (vgl. Kapitel 4.3).

Ziele der Lektion	7	4
Weiterführung der Lektion nach dem Coaching	4	3
Stolpersteine für das Lernen der Schülerinnen und Schüler	2	3
Lernen der Schülerinnen und Schüler	1	1
Bewertung/Optimierung (z. B. „Was könnte man verbessern?“, „Gelingen“)	1	4
Absprache über Beteiligung des Coachs im Unterricht, Terminabsprachen für weitere Coachings	2	3

Die in Tabelle 2 aufgeführten Inhalte von Unterrichtsbesprechungen verdeutlichen, dass an den untersuchten Schulen bereits vor Beginn der Weiterbildung über schul- und unterrichtsrelevante Themen gesprochen wurde. Anlässlich von Hospitationen thematisierten die Lehrpersonen *Elternarbeit, Schule und Unterricht allgemein, die Anwendung der Standardsprache, Lehrmittel, Stufenübertritte, den Vergleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte und Feedback* allgemein. Diese Themen werden in der zweiten und dritten Befragung nicht mehr genannt.

Eine zentrale Bedeutung kommt zu allen drei Befragungszeitpunkten dem Sprechen über das *Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler* sowie über Aspekte der *Klassenführung* zu. Mit *Klassenführung* wurden Aussagen wie beispielsweise die Organisation von Unterricht, disziplinarische Aspekte, aber auch der Umgang mit Schülerinnen und Schülern und das Klassenklima zusammengefasst. Sowohl Aussagen zur Klassenführung als auch zum *Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler* werden über alle drei Zeitpunkte relativ häufig genannt, verlieren jedoch in Zusammenhang mit der Weiterbildung leicht an Bedeutung.

Ein deutlicher Zuwachs ist im Anschluss an die Weiterbildung für Kategorien zu verzeichnen, welche die Unterrichtsgestaltung betreffen und in einem Zusammenhang mit den in der Weiterbildung verwendeten, in Kapitel 2 beschriebenen Leitfragen und Kernaspekten stehen. Unter *Unterrichtsgestaltung ohne spezifische Angaben* sind verallgemeinernde, stichwortartige Aussagen wie „Methoden“, „Didaktik“, „Vorgehen“ oder „Praxisideen“ zusammengefasst. Mit *Unterrichtsgestaltung spezifisch* fassen wir differenziertere Aussagen zusammen, die situations- oder fachspezifische Aspekte der Unterrichtsgestaltung betreffen. Beispiele hierfür sind „Welche Erzählsituationen schaffe ich für das Kind?“, „Übergänge zwischen Lektionssequenzen“, oder „Detailplanung einer Gruppenarbeit“. Unter *Verlauf der Lektion ohne spezifische Angaben* sind generalisierende Aussagen zum Ablauf der gecoachten Lektion zusammengefasst. Häufig wurde wörtlich „Verlauf der Lektion“ geschrieben. Unter diese Kategorie fallen aber auch Aussagen wie „Art des Unterrichts“ oder „methodischer Aufbau“. Während in Aussagen der Kategorie *Unterrichtsgestaltung* Handlungen der Lehrperson in der Unterrichtssituation im Zentrum stehen, werden unter *Verlauf der Lektion* Aussagen zur Lektion in ihrer Gesamtheit subsumiert. In der Weiterbildung zu kollegialem Unterricht coaching regten wir einen fachspezifischen Fokus für die Planung und Reflexion von Unterricht an. Fachdidaktiker brachten hierzu Impulse ein. In der zweiten und dritten Befragung

wird denn auch der *Unterrichtsinhalt* deutlich häufiger als Thema von Vor- oder Nachbesprechungen genannt. Ebenfalls vermehrt wird im Anschluss an die Weiterbildung über die *Abweichungen in der Durchführung der Unterrichtsplanung* gesprochen.

Die folgenden Aspekte wurden als Besprechungsinhalte anlässlich von Hospitationen in der ersten Befragung noch nicht genannt; sie werden erst im Zusammenhang mit der Weiterbildung von den Lehrpersonen thematisiert. Diese Inhalte gehören alle zu den im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching (Staub, 2004; West & Staub, 2003) beschriebenen Kernaspekten für Vor- und Nachbesprechungen von Lektionen, deren Verwendung in der Weiterbildung angeregt wurde (vgl. Kapitel 2). Der deutlichste Zuwachs lässt sich für Aussagen zu *Zielen der Lektion* beobachten. Auch über das *Lernen der Schülerinnen und Schüler* sowie noch spezifischer über *Stolpersteine für das Lernen der Schülerinnen und Schüler*, worunter antizipierte oder tatsächlich beobachtete Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Lernen zusammengefasst sind, wird häufiger gesprochen. Neu zum Thema wird auch die *Weiterführung der Lektion* im Anschluss an die gecochte Lektion. Eine Person nennt die *Leitfragen/Kernaspekte* allgemein, ohne näher auf spezifische Inhalte einzugehen.

Ebenfalls neu zum Thema wird der Aspekt der *Bewertung* und *Optimierung* von Unterricht. Diese Kategorie umfasst Aussagen wie „Was ging gut, was eher weniger“, „Gelingen der Lektion“ und „Was könnte man verbessern?“. Die *Koordination des gemeinsamen Unterrichtshandelns* während der Vorbesprechung sowie *Terminabsprachen* sind für die Handlungskoordination der kollegialen Coachings notwendig und werden ebenfalls neu besprochen.

Zusammenfassend weisen die Angaben der Lehrpersonen, für die Antworten aus allen drei Befragungen vorliegen, darauf hin, dass die Besprechungen anlässlich von Hospitationen bereits vor der Intervention eine breite inhaltliche Palette umfassten. In kollegialen Unterrichtscoachings sprechen die Lehrpersonen vermehrt über Fragen der Unterrichtsgestaltung und über Inhalte. Die Nennungen unter der Kategorie *Bewertung/Optimierung* deuten darauf hin, dass im Lerntandem eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Unterrichtsqualität stattfindet. Diese in den Fragebogendaten erkennbare und mit den Kurszielen übereinstimmende Veränderungstendenz im Kontext der Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtscoaching wird im nächsten Abschnitt durch Ergebnisse aus der mündlichen Befragung bestätigt.

Wie veränderten sich die Gesprächsthemen einzelner Lehrpersonen nach der Weiterbildung?

Die mit einer Stichprobe von zwölf Lehrpersonen durchgeführten Leitfadenterviews zeigen exemplarisch, wie sich die Gesprächsthemen aus der Perspektive einzelner Lehrpersonen veränderten. Hierzu fassten wir die im Interview vor Beginn und unmittelbar nach Abschluss der Weiterbildung berichteten Gesprächsthemen pro Lehrperson inhaltlich zusammen. Die ausgewählten Beispiele illustrieren die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Veränderungen in den Gesprächsthemen. Der Titel kondensiert als Kürzestzusammenfassung die wichtigsten Veränderungen in Zusammenhang mit der Intervention.

Von Methodenfragen allgemein zu den spezifischen Leitfragen

Vor der Intervention:

Wir haben die Lektion besprochen.
Was hast du gelernt, gesehen?
Perspektivenwechsel und neue Ideen.
Über Lernformen (Planarbeit).



Während der Intervention:

Leitfragen beantwortet.
Ziele formuliert für die Lektion.
Voraussetzungen der Kinder besprochen.

Vom Reden über Beobachtungen zum gemeinsamen Entwickeln einer Lektionsreihe.

Vor der Intervention:

In der Vorbesprechung haben wir abgemacht, was wir beobachten.
In der Nachbesprechung haben wir uns dann eben auf die abgemachten Sachen bezogen, allenfalls noch einen Gesamteindruck.
Mehr über einzelne Schüler und versucht Massnahmen und Lösungen zu entwickeln.
Manchmal auch ein fachliches Problem.



Während der Intervention:

Wir haben drei Lektionen zu einem Lesetext gemeinsam vorbereitet und beide haben alle drei Lektionen selber gehalten in der eigenen Klasse.

Vom Austausch über Beobachtungen zum Austausch über gute Ideen für den geplanten Unterricht.

Vor der Intervention:

Auftrag zum Beobachten eines Kindes.
Allgemein über die Veränderungen in der Gemeinde und die ähnlichen Probleme (Länge der Schulwege).
Wie können wir individualisieren? Wie individualisieren wir die Lernziele?
Wir beobachten, wie die Kinder so sind, wie sie sich weiterentwickelt haben.
Beobachten wie die Lehrperson spricht, wie das Hochdeutsch ist.



Während der Intervention:

Wir suchten in der Vorbesprechung gute Ideen, und zuerst hatten wir etwas anderes und dann dachte ich, dass ich ein Puzzle machen könnte. Wir hatten sowieso oft die gleichen Ideen.

Keine Veränderung sichtbar. Kernaspekte/Leitfragen wurden nicht eingesetzt.

Vor der Intervention:

Austausch über Kinderbeobachtungen, um die eigene Perspektive zu prüfen.
Anregungen im Sinne von: Formulierungen von Aufträgen.
Andere Arbeitsform wäre möglich gewesen.



Während der Intervention:

Wir haben Erfahrungen mit einer Aufgabenstellung aus dem Lehrmittel einfließen lassen.
Die Kernaspekte setzten wir nicht ein.

Wenn wir diese Fallsbeispiele vor dem Hintergrund des Begriffs der Kooperation von Lehrpersonen von Gräsel et al. (2006) betrachten, lässt sich sowohl in den Besprechungen anlässlich von Hospitationen als auch von kollegialen Coachings die Kooperationsform *Austausch* erkennen. Das zweite und das dritte Fallbeispiel lassen sich dahingehend deuten, dass die Tandempartner gemeinsam etwas Neues schaffen, dass sie Unterricht ko-konstruieren.

Der fachspezifische Aspekt in kollegialen Unterrichtacoachings

Die Weiterbildung zu kollegialem Unterrichtacoaching wurde an beiden Pilotschulen mit einem fachspezifischen Schwerpunkt durchgeführt. In Pilotschule A war dies Mathematik, in Pilotschule B Deutsch. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung direkt nach der Weiterbildung sowie ein Jahr später zeigen, dass die Lehrpersonen hauptsächlich in den vereinbarten Schwerpunktfächern coachten. Für die Befragung nach der Weiterbildung geben 68 Prozent der Lehrpersonen von Schule A an, in Mathematik gecoacht zu haben, in der Befragung ein Jahr nach der Weiterbildung, in der allerdings der Rücklauf an Schule A tief ist, sind es noch 51 Prozent. Aus Schule B geben in der Befragung nach der Weiterbildung 51 Prozent an, im Deutschunterricht gecoacht zu haben. Ein Jahr nach der Weiterbildung sind es noch 41 Prozent. An beiden Pilotschulen lässt sich der Anteil an Personen, die nicht im Schwerpunktfach coachten, mindestens teilweise dadurch erklären, dass Lehrpersonen für Kindergarten, Werken, Hauswirtschaft, Fremdsprachen, Sport und Förderunterricht sowie die Logopädinnen und schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen in ihren jeweiligen Fachbereichen kollegiale Unterrichtacoachings durchführten. Zu Schulzentrum B gehört auch eine Oberstufe, und damit ist der Anteil an Fachlehrpersonen, die kein Deutsch unterrichten, grösser. Die Fragebogendaten deuten damit darauf hin, dass kollegiale Unterrichtacoachings hauptsächlich in jenen Fächern durchgeführt wurden, auf welchen in der Weiterbildung der Schwerpunkt lag, soweit die coachenden Lehrpersonen diese Fächer überhaupt unterrichteten. Dieses Ergebnis wird von den Schulleitern ein Jahr nach Ende der Weiterbildung im Interview bestätigt.

Als für die Lehrpersonen Gewinn bringend beschreiben die Schulleiter die „handfesten“ Anregungen der Fachdidaktiker und der Fachdidaktikerin in den Präsenzveranstaltungen der Weiterbildung sowie die Angebote für individuelle fachdidaktische Beratung. Im Vergleich zum Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings nimmt im kollegialen Unterrichtacoaching der fachdidaktische Aspekt zwar einen geringeren Stellenwert ein; die Interaktionsdauer mit den Fachexpertinnen oder -experten ist vergleichsweise kurz. Trotzdem scheint es gelungen zu sein, die Lehrpersonen mit den Impulsen während den Präsenzveranstaltungen über die Auseinandersetzung mit allgemeindidaktischen Fragen hinaus zu fachspezifischer Reflexion anzuregen.

Die Schulleiter berichten, dass auch Fachlehrpersonen sich bemüht hätten, in den Coachings auf den vereinbarten fachspezifischen Schwerpunkt zu fokussieren. Unterdessen würden sie jedoch in den Coachings eher ihr Unterrichtsfach ins Zentrum stellen, was durchaus der in der Weiterbildung vertretenen Auffassung von kollegialem Unterrichtacoaching entspricht. Die Aussagen der Schulleiter lassen darauf schliessen, dass die Sensibilität für die Qualitätsansprüche des fokussierten Unterrichtsfachs mindestens bei einem Teil der Lehrpersonen im Zusammenhang mit kollegialem Unterrichtacoaching gestiegen ist. So wurde beispielsweise in der einen Schule, in der Sekundarlehrkräfte vor und während der Weiterbildung Deutsch unterrichteten, ohne über eine entsprechende fachspezifische Ausbildung zu verfügen, diese Praxis wesentlich kritischer beurteilt und eine Änderung angestrebt. Eine fachspezifische Vertiefung in Deutsch wird von den Schulleitern als vorteilhaft eingeschätzt, weil Deutsch nicht nur im Klassen- sondern auch im Fachunterricht, beispielsweise im Werken, relevant ist.

5.5 Ko-Konstruktion in Unterrichtsbesprechungen

Ein Hauptziel der Weiterbildung bestand in der Anregung ko-konstruktiver Planungsdialoge. In diesem Zusammenhang interessierte uns, ob sich anlässlich der Vorbesprechungen etwas an den ursprünglichen eigenen Unterrichtsplänen der gecoachten Lehrpersonen änderte. Wir fragten deshalb die Lehrpersonen im Anschluss an die Weiterbildung, ob sich ihre ursprüngliche Lektionsplanung anlässlich der Coaching-Vorbesprechungen verändert hätte. Tabelle 3 zeigt eine Zusammenfassung der wiederum inhaltsanalytisch ausgewerteten Antworten.

Tabelle 3: Art der berichteten Veränderungen des ursprünglich eingebrachten Lektionsplans anlässlich von Vorbesprechungen (N=49). Wurden von einer Lehrperson mehrere Antworten gegeben, dann sind Mehrfachkodierungen möglich.

Art der Veränderung in der Unterrichtsplanung anlässlich von Vorbesprechungen	Anzahl Nennungen
keine Veränderung	6
Veränderung allgemein (Hinweis auf Veränderung ohne präzisere Angabe)	4
Ideen, Anregungen wurden ergänzt	16
Unterricht wurde vertieft durchgedacht	13
Aufteilung Lektion (Absprache, ob gecoachte Lehrperson oder Coach unterrichtet)	6
Ablauf/Struktur wurden geändert	4
Unterricht wurde vollständig gemeinsam geplant, über Veränderungen lassen sich deshalb keine Aussagen machen	4
vertiefte Analyse des Fachinhaltes	3
Aspekte der Veränderung mit je einer Nennung: Auftragsformulierung, Ergebnissicherung, stärkere Individualisierung, Verwendung eines anderen Anschauungsmaterials, Schwierigkeitsgrad von Aufgaben angepasst, andere Sozialform, Zeitplanung geändert, Lernziele geändert	8

Von insgesamt 49 Lehrpersonen, welche die offene, auf die Coachings während der Weiterbildung bezogene Frage nach Veränderung anlässlich von Vorbesprechungen beantworteten, berichten lediglich sechs, dass sich ihre ursprüngliche Unterrichtsplanung nicht verändert habe. 43 Personen zählen Veränderungen im Lektionsplan verschiedenster Art auf (siehe Tabelle 3). Im Vergleich zu den Hospitationen, für welche in den Interviews der Ideenaustausch ebenfalls als produktives Element berichtet wird, fließen im kollegialen Unterrichtscoaching Anregungen und Ideen direkt in die Planung des gemeinsam verantworteten Unterrichts ein. Auch die Art und Anzahl weiterer Aspekte, die in den Vorbesprechungen verändert wurden, deuten darauf hin, dass in der Mehrheit der Tandems in der gemeinsamen Planung ko-konstruiert wurde.

Um die Nachhaltigkeit der Intervention zu untersuchen, befragten wir die Lehrpersonen ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung nochmals nach Veränderungen anlässlich unterdessen durchgeführter Vorbesprechungen. 30 Prozent der Befragten (N=27) berichten, es hätte sich etwas an ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung verändert, 48 Prozent, es hätte sich teilweise etwas verändert und 22 Prozent, es hätte sich nichts geändert.

Damit deuten sowohl die Befragung über den Zeitraum der Weiterbildung als auch jene, die sich auf das Jahr nach Ende der Weiterbildung bezieht, darauf hin, dass eine Mehrheit der Lehrpersonen in den gemeinsamen Planungsgesprächen ko-konstruktiv kooperierte. Dieses Ergebnis aus den schriftlichen Befragungen wird auch in den zusammengefassten Interviewaussagen einzelner Lehrpersonen zu den Besprechungsinhalten sichtbar, die wir in Kapitel 5.4 beschrieben haben.

5.6 Handeln der Lehrpersonen während des Unterrichtsbesuchs

Ein zentrales Element von Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching und auch von kollegialem Unterrichtscoaching ist die geteilte Verantwortung für den Unterricht. Damit geht eine aktivere Beteiligung der coachenden Lehrperson einher. Wir fragten deshalb zu allen drei Zeitpunkten nach dem Handeln der hospitierenden, respektive coachenden Lehrpersonen während den Unterrichtsbesuchen.

Verhalten der hospitierenden Lehrpersonen während der Lektion vor Beginn der Weiterbildung

Für Hospitationen, die vor der Weiterbildung erfolgten, nennen die Lehrpersonen auf eine offene Frage nach dem Handeln der hospitierenden Kolleginnen und Kollegen im Fragebogen folgende Aktivitäten:

Tabelle 4: Berichtete Aktivitäten der hospitierenden Lehrpersonen während des Unterrichtsbesuchs vor Beginn der Weiterbildung

Der Kollege, die Kollegin ...	Anzahl Nennungen (43 Befragte)	Prozentualer Anteil
... beobachtete	32	74 %
... machte sich Notizen	14	33 %
... nahm Kontakt mit den Kindern auf	7	16 %
... unterstützte Kinder	5	12 %
... beteiligte sich am Unterricht	3	7 %
... schaute sich Unterrichtsmaterialien an	2	5 %
... arbeitete etwas für sich	1	2 %

Die Angaben auf die offene Frage zeigen, dass sich die hospitierenden Lehrpersonen vor Beginn der Weiterbildung mehrheitlich im Hintergrund hielten, dass sie gelegentlich, vor allem während Phasen der Stillarbeit, mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt traten und sich nur in wenigen Fällen am Unterricht beteiligten.

Die folgende Tabelle 5 stellt die Angaben der Lehrpersonen aus der dritten Befragung dar. Wir legten die Frage nicht mehr offen vor, sondern als Mehrfachauswahl zum Ankreuzen. Wie sich zeigt, nehmen die coachenden Lehrpersonen im Jahr nach Abschluss der Intervention im Unterricht eine

deutlich aktivere Rolle ein. Weil die Lehrpersonen in diesem Zeitraum mehrere Unterrichtscoachings durchführten, liessen wir sie auch einschätzen, wie häufig die Handlungsvarianten anlässlich der Besuche vorgekommen sind¹¹.

Tabelle 5: Berichtete Aktivitäten der coachenden Lehrpersonen während Unterrichtsbesuchen im Jahr nach Abschluss der Weiterbildung

Aktivität	Anzahl Antworten mit „in allen“ oder „mehr als der Hälfte“ der Besuche (26 Befragte)	Prozentualer Anteil
Ich beobachtete und hielt mich im Hintergrund.	7	28 %
Ich beteiligte mich spontan am Unterrichtsgeschehen.	11	44 %
Ich unterrichtete nach Absprache mit meiner Kollegin/meinem Kollegen ausgewählte Unterrichtssequenzen allein.	6	23 %
Wir unterrichteten gemeinsam, nachdem wir dies vorgängig abgesprochen hatten (z. B. Klassengespräch leiten, Betreuung einzelner Schülerinnen und Schüler).	11	42 %

Während sich vor Beginn der Weiterbildung drei Viertel der Befragten beobachtend im Hintergrund hielten (siehe Kategorie „... beobachtete“ in Tabelle 4) und lediglich sieben Prozent angeben, sich am Unterricht beteiligt zu haben, sind die Lehrkräfte im Anschluss an die Intervention aktiver ins Unterrichtsgeschehen involviert.

Die Interviews mit den Lehrpersonen gewähren wiederum einen vertieften Einblick in die Aktivitäten während des Unterrichts. Von acht Lehrpersonen liegen Aussagen über die Beteiligung während des besuchten Unterrichts anlässlich von *Hospitationen* vor, respektive von *kollegialen Coachings während der Weiterbildung* vor. Die Aktivitäten der hospitierenden, respektive coachenden Lehrpersonen lassen sich in vier *Grade der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen* zusammenfassen:

1. Der Coach beobachtet und hält sich im Hintergrund.
2. Der Coach geht ab und zu im Zimmer herum und schaut beispielsweise den Kindern über die Schulter.
3. Der Coach ist zudem Ansprechperson für Fragen der Kinder, eine Art Klassenassistentz.
4. Der Coach übernimmt selbst einzelne Sequenzen des Unterrichts, z. B. der Klasse einen Auftrag zu erteilen.

¹¹ Die Häufigkeitsskala umfasst die Angaben *bei allen*, *bei mehr als der Hälfte*, *bei weniger als der Hälfte* oder *bei keinem der Besuche*.

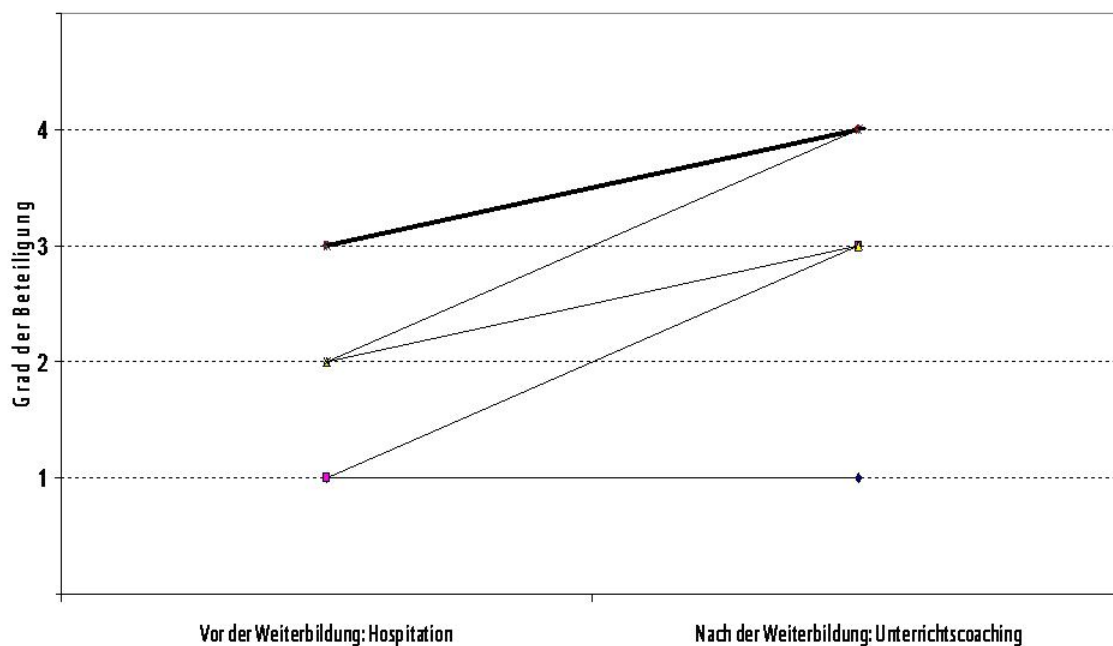


Abbildung 5: Grad der Beteiligung der Lehrperson im Unterricht vor und unmittelbar nach der Weiterbildung. Die breite Linie steht für vier Fälle, die schmalen Linien stehen für je einen Fall.

Abbildung 5 veranschaulicht, dass sechs der acht Lehrpersonen bereits anlässlich von Hospitationen mehr taten als nur passiv zu beobachten, dass jedoch in Hospitationen niemand die Unterrichtsführung übernahm. Im gecoachten Unterricht steigt der Grad der Beteiligung in sieben der acht Fälle, und dieser Impuls des kollegialen Unterrichtscoachings wird somit aufgenommen. Fünf Lehrpersonen berichten nach der Intervention, dass sie für einzelne Sequenzen den Unterricht übernahmen und damit ihrer Kollegin oder ihrem Kollegen eine Unterrichtssequenz vorzeigten (für eine Lehrperson verändert sich der Grad der Beteiligung von Stufe 2 auf Stufe 4; für vier Lehrpersonen veränderte sich der Grad der Beteiligung von Stufe 3 auf Stufe 4). Eine weitere Lehrperson beteiligte sich nach der Weiterbildung neu als zusätzliche Ansprechperson für die Kinder am Unterricht (Veränderung des Beteiligungsgrads von 2 auf 3), und bei einer Lehrperson entwickelte sich die Beteiligung vom sehr zurückhaltenden Beobachten zu einer Art Klassenhilfe (Veränderung des Beteiligungsgrads von 1 auf 3). In diesen beiden letzten Fällen erhöht der Unterrichtscoach für die Schülerinnen und Schüler die Verfügbarkeit an individueller Unterstützung. Es steht eher das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum als jenes der Lehrpersonen.

Ein Tandem nimmt die Anregung, eine aktivere Rolle im Unterricht einzunehmen nicht auf, und die besuchende Lehrperson beschränkte sich auch nach der Weiterbildung auf eine zurückhaltende Beobachterrolle (Beteiligungsgrad sowohl vor als auch nach der Weiterbildung: 1). Aus dem Interview mit der einen Lehrperson dieses Tandems geht hervor, dass zumindest die interviewte

Lehrperson mit dem Feedback auf Grund eines vorher vereinbarten Beobachtungsauftrages unzufrieden war. Hier erwies sich offenbar die Tandemzusammensetzung als problematisch, und es konnte keine vertrauensvolle und produktive Beziehung aufgebaut werden.

5.7 Schwierigkeiten und Optimierungsmöglichkeiten in der Einführung von kollegialem Unterrichtscoaching

Schwierigkeiten

Im Interview ein Jahr nach Kursende fragten wir die Schulleiter, welche Schwierigkeiten sie bei der Umsetzung des Ansatzes angetroffen hätten und welche Optimierungsmöglichkeiten sie in einer erneuten Durchführung sähen. Als bedeutsam zeigten sich folgende Themenbereiche:

- Die Teams sind heterogen in Bezug auf Unterrichtsfach und –stufe, Unterrichtserfahrung, Aus- und Weiterbildung, Erwartungen sowie die Bereitschaft für und die Erfahrung mit Unterrichtsentwicklung und Kooperation. Der Bedarf an Anregung und Weiterbildung ist ebenso heterogen.
- Bei Lehrpersonen besteht eine gewisse Tendenz zum summativen Abhaken von Themen („Feedback haben wir schon mal gemacht.“). Dies zu überwinden und einen kontinuierlichen Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten, ist anspruchsvoll.
- Die personelle Fluktuation an den Schulen bringt es mit sich, dass Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger zu bereits laufenden Qualitätsprozessen hinzu stossen. Wenn Prozesse der Qualitätsentwicklung von allen Lehrpersonen getragen werden sollen, ist eine diesbezüglich gründliche Einführung und explizite Aufnahme der neu Hinzugekommenen von hoher Bedeutung.

Optimierungsmöglichkeiten

Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen würden die Schulleiter Folgendes zur Beachtung empfehlen, wenn eine Schule kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Unterrichtsentwicklung einführen möchte:

- Erst mit kollegialem Unterrichtscoaching starten, wenn strukturelle oder personelle Veränderungen (Zusammenlegung von Schulanlagen, Einführung von oder Wechsel in der Schulleitung) vollzogen sind und Prozesse sich stabilisiert haben.
- In schulinternen Weiterbildungen binnendifferenzieren, um der Heterogenität der Schulteams zu begegnen.
- Der Fachdidaktik mehr Raum geben in der Weiterbildung.
- Eher Deutsch anstelle von Mathematik vertiefen, weil dies für mehr Personen im Team Anknüpfungspunkte bietet.

- Den Leidensdruck, beispielsweise die Einschätzung, dass herkömmliche Hospitationen relativ aufwändig aber nicht sehr ergiebig sind, gross genug werden lassen und erst dann eine Neuerung einführen.
- Auf die Neugier der Lehrkräfte zählen und jenen Lehrkräften, für welche die Kursinhalte aufgrund ihres Unterrichtsfaches oder der Stufe nicht passen, die Teilnahme frei stellen.

Das folgende Zitat aus einem Schulleiterinterview ein Jahr nach Abschluss der Weiterbildung betrifft die Frage, wie der Heterogenität des Lehrkörpers in Bezug auf den Weiterbildungsbedarf begegnet werden soll und ob Fach- oder Förderlehrkräfte sowie Therapeutinnen und Therapeuten an schulhausinternen Weiterbildungen, die üblicherweise mit dem gesamten Team durchgeführt werden, teilnehmen sollten: „Heute kann ich da viel, viel gelassener sein und sagen, die nächste Weiterbildung ist für die einen obligatorisch, die anderen dürfen teilnehmen. Sie müssen einfach wissen, dass dieser Teil vielleicht dann nicht genau auf sie zugeschnitten ist. Wir wollen ihn auch nicht auf sie zuschneiden, aber kommen dürfen alle. Wir sind hier grosszügig, und ihr seid dann vielleicht auch wieder einmal grosszügig, wenn ihr dabei sein müsst.“ Der Schulleiter vertraut mit dieser Haltung darauf, dass die Neugier und das Interesse der Lehrpersonen unter der Bedingung höherer Autonomie wachsen.

5.8 Bedeutung von kollegialem Unterricht coaching in schulischen Qualitätsprozessen

Veränderungen im Zusammenhang mit kollegialem Unterricht coaching

Die Schulleiter beider Pilotschulen gehen davon aus, dass sich durch kollegiales Unterricht coaching die Häufigkeit, die Intensität und die Qualität der Zusammenarbeit in die erwünschte Richtung verändert hat, wobei sie einschränkend bemerken, dass sie keinen direkten Einblick in die Coachingdialoge hatten. Die Daten der schriftlichen Befragungen stützen allerdings die Annahmen der Schulleiter. Für beide Pilotschulen zeigen sie, dass sich sowohl Häufigkeit, Dauer und Inhalte der Besprechungen in Übereinstimmung mit den Weiterbildungszielen veränderten. Bei den Inhalten ist eine Fokussierung auf unterrichtsspezifische Themen zu beobachten, und sowohl Kooperation in der Form von Austausch als auch als Ko-Konstruktion haben an den Pilotschulen zugenommen. Nach Aussagen der Schulleiter ist die Offenheit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit nach dem Ansatz des kollegialen Unterricht coachings auch bei skeptischen Lehrkräften gestiegen. Zudem würden neu auch Personen zusammenarbeiten, die dies vorher spontan nicht getan hätten. Ein Schulleiter erwähnte als positiven Nebeneffekt, dass Schülerinnen und Schüler auch Lehrpersonen kennen lernten, von denen sie ansonsten nicht unterrichtet werden.

Einbettung von kollegialem Unterricht coaching in das Qualitätsmanagement der Schulen

Wie in Kapitel 5.1 beschrieben, beurteilen die Lehrpersonen die Einbettung von kollegialem Unterricht coaching in die Aktivitäten ihrer Schule mehrheitlich positiv. Die Interviews mit den Schulleitern der beiden Pilotschulen sowie dem Leiter einer weiteren Schule zeigen, dass kollegiales

Unterrichtskoaching in allen drei Schulen in der näheren Zukunft als Ansatz für die Umsetzung von schulintern festgelegten, pädagogisch-didaktischen Schwerpunkten wie etwa Binnendifferenzierung, Integration oder eigenständiges Lernen eingesetzt wird. An Pilotschule B ist kollegiales Unterrichtskoaching als fester Bestandteil von Schulentwicklung im Schulprogramm festgehalten. An Pilotschule A wird kollegiales Unterrichtskoaching als Massnahme zur Unterrichtsentwicklung parallel zu einem nicht nur unterrichtsbezogenen Entwicklungsschwerpunkt *Soziales Lernen* weitergeführt. Eine der Schulen, die nicht zur Pilotgruppe gehören, bearbeitet den Qualitätsschwerpunkt *Öffentlichkeitsarbeit*, ein Aufgabenfeld von Lehrpersonen, das nicht direkt den Unterricht betrifft. Hier soll kollegiales Coaching auch in der Vorbereitung und Durchführung von Elternabenden erprobt werden. An einer vierten Schule wurde nach Abschluss der Weiterbildung kein weiteres kollegiales Unterrichtskoaching mehr geplant. In den weiteren drei Schulen, an denen bisher Weiterbildungen zu kollegialem Unterrichtskoaching stattfanden, wurden diesbezügliche Daten nicht erhoben.

6 Schlussfolgerungen

Kooperation in geregelter Autonomie

Unser Ziel war es, in den Schulteams Kooperation als Ko-Konstruktion anzuregen. Unterrichtsbezogene Kooperation und insbesondere Ko-Konstruktion gehören, wie die in diesem Bericht vorgelegten Ergebnisse zeigen, auch an fortschrittlichen Schulen nicht zum Standardrepertoire von Lehrpersonen. Es stellt sich damit die Frage, wie Lehrpersonen vermehrt zu Kooperation und zu gemeinsam verantwortetem Handeln angeregt werden können. Wir beschrieben am Anfang dieses Berichts drei Kernbedingungen für Kooperation (Gräsel et al., 2006): das Vorhandensein gemeinsamer Ziele und Aufgaben, von Vertrauen und von Autonomie. Kollegiales Unterrichtscoaching erfüllt diese Bedingungen, indem Lehrpersonen das gemeinsame Ziel verfolgen, autonom mit der vertrauten Tandempartnerin oder dem Tandempartner eine möglichst lernwirksame Lektion für ihre Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Mit seinen Elementen der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung, dem Fokus auf Kernaspekte des fachspezifischen Lernens und Lehrens, dem gemeinsam verantworteten Unterricht und der Nachbesprechung vermag die hier erprobte spezifische Variante eines kollegialen Unterrichtscoachings Prozesse der Unterrichtsentwicklung anzuregen. In der Ausgestaltung der Zusammenarbeit der Lehrpersonen lässt kollegiales Unterrichtscoaching Offenheit zu. Wer im Tandem intensiv ko-konstruieren will, erhält dazu Anregung und Unterstützung, wer beim Austausch von Unterrichtsideen bleiben will, kann dies ebenfalls tun. Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass die Lehrpersonen der beiden Pilotschulen den Spielraum nutzten und auf unterschiedliche Art und Weise miteinander kooperierten. Eine Grundvoraussetzung für einen kontinuierlichen und fruchtbaren Prozess ist aber auch, dass die Rahmenbedingungen geklärt sind und verbindliche Regelungen getroffen werden. Die Schulleitungspersonen nehmen in der Schaffung dieser Voraussetzungen für einen zielorientierten und kontinuierlichen Prozess eine zentrale Rolle ein.

Intensivierung unterrichtsbezogener Kooperation

Kollegiales Unterrichtscoaching hat zum Ziel, Veränderungen in der Kooperation von Lehrpersonen in Bezug auf Unterricht anzuregen. Dies geht einher mit einem Prozess der De-Privatisierung von Unterricht an Schulen, die erst vor kurzem mit der Einführung der Schulleitungen eine bedeutende strukturelle Reform vollzogen haben. Die Verantwortung für guten Unterricht unterliegt traditionellerweise der individuellen Verantwortung der Lehrperson, und kooperative Unterrichtsentwicklung mit *gemeinsamen* Zielen liegt damit für einige Lehrpersonen bereits im Bereich eines Eingriffs in ihre persönliche Verantwortung. So zeigt die Untersuchung zum Arbeitsplatz Schule als Lernumgebung für Lehrpersonen von Kunz Heim et al. (2007), dass zwar Diskussionen über Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen als wichtige Quelle für das eigene Lernen betrachtet werden, dass gegenseitige Unterrichtsbesuche und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung hingegen eher die Ausnahme sind. Die vorliegende Interventionsstudie indessen lässt sichtbar werden, dass Lehrpersonen im Rahmen einer schulhausinternen Weiterbildung Formen der kooperativen Unterrichtsentwicklung aufgreifen und vermehrt in einen Dialog über ihren Unterricht treten. Mit der Intervention zu kollegialem Unterrichtscoaching nahm sowohl die Häufigkeit als

auch die Dauer von Unterrichtsbesprechungen zu. Weiter beteiligten sich Lehrpersonen als Coaches vermehrt an der Gestaltung des Unterrichts. Die vorliegenden Daten lassen darauf schließen, dass die Besprechungen nicht nur häufiger stattfinden und länger dauern, sondern dass sie auch mit vertieften Dialogen einhergehen. Kollegiales Unterrichtscoaching mit seiner Interaktionsform der Tandems ist zwar mit einer Öffnung und De-Privatisierung des Unterrichts verbunden, es bietet aber auch einen klaren Rahmen, innerhalb dessen Lehrpersonen ihre Anliegen diskutieren können, ohne einer expliziten Bewertung ausgesetzt zu sein. Im Dialog über die Leitfragen werden Überzeugungen zum professionellen Handeln für die Tandempartnerinnen und -partner sichtbar und der Reflexion und Veränderung zugänglich. Der Zusammensetzung der Tandems kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Es zeigte sich jedoch, dass in der gemeinsam verantworteten Planung und Durchführung von Unterricht eine Kultur der vertrauensvollen Zusammenarbeit auch in Tandems entstehen kann, die vorher nicht spontan miteinander kooperierten. Insbesondere die Auswertungen über die Veränderungen der Besprechungsinhalte, aber auch entsprechende Aussagen der Schulleiter lassen sich dahingehend interpretieren, dass durch kollegiales Unterrichtscoaching der Handlungs- und Entwicklungsspielraum im Umfeld kollegialer Unterrichtsbesuche bedeutsam erweitert wird und dass die Lehrpersonen dieses erweiterte Feld nutzen.

Ko-konstruktive Planung und Durchführung von Unterricht

Die Frage, ob Lehrpersonen in den kollegialen Coachings ko-konstruktiv kooperierten und ob Innovationen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung angeregt wurden, lässt sich in der Tendenz positiv beantworten: rund drei Viertel der Befragten sprechen von mindestens teilweisen Veränderungen in ihrem Unterricht im Kontext von kollegialem Coaching. Ko-konstruktive Kooperation in der Planungsphase des Unterrichts ermöglicht es, individuell auf die Kinder und die Lehrperson abgestimmte Innovationen einzuführen, wobei wir mit Innovationen etwa die Einführung von neuen Ideen zur Gestaltung von Unterricht, wie beispielsweise individualisierte Lernziele oder offene, problemorientierte Aufgaben im Mathematikunterricht, meinen. Im komplexen und anforderungsreichen, von einer Lehrperson allein zu bewältigenden Unterrichtsalltag ist es anspruchsvoll, bewährte Formen durch möglicherweise mit Risiken verbundene Neuerungen zu ersetzen. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass Lehrpersonen nur jene Neuerungen in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen, von denen sie erfahren haben, dass sie mit ihrer Klasse funktionieren und einen Gewinn mit sich bringen (Guskey, 2002; Clarke & Hollingsworth, 2002). Die coachende Lehrperson stellt in der Planung und während des Unterrichts eine zusätzliche Ressource dar und kann in der Erprobung neuer Formen oder Vorgehensweisen entlastend wirken. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass keine Lehrperson angibt, als Coach nichts von der Zusammenarbeit profitiert zu haben. Wenn das gesamte Team sich dazu verpflichtet, den relativ offenen Ansatz des kollegialen Unterrichtscoachings als Massnahme zur Qualitätsentwicklung aufzugreifen, scheinen alle Lehrpersonen - auch jene, die gegenüber Kooperation als Ko-Konstruktion kritisch eingestellt sind - Lerngewinne zu erzielen. Die Analyse der berichteten Inhalte von Coachingbesprechungen zeigt, dass die Lehrpersonen auch gezielt über Optimierungen sprechen. Für die Hospitationen vor Beginn der Intervention wird dieser Inhalt nicht genannt. Diesbezüglich scheint der Grundsatz, die Unterrichtssequenz in geteilter Verantwortung zu planen

und durchzuführen, eine zentrale Rolle zu spielen. Dass die Verantwortung von der coachenden und der gecoachten Lehrperson gemeinsam wahrgenommen wird, lässt offenbar grösseren Spielraum für Dialoge über kritische Aspekte zu.

Der fachspezifische Fokus

Das kollegiale Unterrichtscoaching baut, wie bereits beschrieben, auf dem Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001, 2004, 2006; West & Staub, 2003) auf. Wir wollten erproben, inwieweit sich ein Ansatz, der ein Coaching durch einen Experten oder eine Expertin für die Didaktik eines Faches vorsieht, auf ein kollegiales Coaching übertragen lässt. Die Intervention umfasste zwar fachdidaktische Impulse, die knappen Zeitressourcen jedoch, die für die schulinterne Weiterbildung ganzer Teams zur Verfügung stehen, lassen selbstverständlich nicht die Ausbildung von Expertinnen und Experten für Fachdidaktik zu. Die Frage, inwiefern sich die Dialoge und Inhalte eines kollegialen Coachings von jenen eines Expertencoachings unterscheiden, können wir aufgrund der vorliegenden Daten nicht beantworten. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die meisten Lehrpersonen mit einem fachspezifischen Schwerpunkt coachen und dass inhaltliche Fragen zum Thema kollegialer Coachings wurden.

Bedeutung des Ansatzes für die Schulentwicklung

Die zentralen Elemente des kollegialen Unterrichtscoachings werden von einer deutlichen Mehrheit der befragten Lehrpersonen in den beiden Pilotschulen übernommen und als produktiv beurteilt. An beiden Pilotschulen wird kollegiales Unterrichtscoaching bis zum heutigen Zeitpunkt praktiziert. Den Grad an Akzeptanz des Teams gegenüber dem Ansatz transparent zu machen, erachten wir für die kontinuierliche Aufrechterhaltung von Entwicklungsprozessen als bedeutsam.

Kollegiales Unterrichtscoaching auf der Grundlage des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings erwies sich im Kontext der in diesem Bericht präsentierten Pilotstudie als produktiv zur Vertiefung der Kooperation von Lehrpersonen. Das Setting des kollegialen Unterrichtscoachings führte über einen reinen Austausch hinausgehend vermehrt zur Ko-Konstruktion von Unterricht und dient damit der kooperativen Unterrichtsentwicklung. Insbesondere für Schulen mit einer bereits etablierten Praxis gegenseitiger Hospitation scheint uns die Einführung des kollegialen Unterrichtscoachings in der hier dargestellten Form als ein hilfreicher nächster Schritt der Schulentwicklung zur Intensivierung einer der gegenseitigen Unterstützung und der Qualitätsentwicklung dienenden Kooperation. Weitergehend könnte das kollegiale Unterrichtscoaching einen Zwischenschritt darstellen auf dem Weg zu einer noch stärker fachspezifisch ausgerichteten Unterrichtsentwicklung, wie sie von Unterrichtscoachs mit fachdidaktischer Expertise in vertiefter Weise angeregt und unterstützt werden kann.

7 Literatur

- Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau (2006). *Unterrichtsqualität. Merkmale für Unterrichtsqualität. Ein Leitfaden für Qualitätsarbeit in Schulen*. Frauenfeld: Departement für Bildung und Kultur des Kantons Thurgau.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim: Juventa.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Brühlmann, J. (2002). Eine geleitete Schule ist mehr als eine gewählte Schulleitung. *Schulblatt der Kantone Thurgau und Schaffhausen* (S. 10).
- Brühlmann, J. (2006). *Projekt Geleitete Schule. Schlussbericht*. Frauenfeld: Departement für Bildung und Kultur des Kantons Thurgau. Amt für Volksschule und Kindergarten. Abteilung Schulentwicklung.
- Chi, M. T. H., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 25 (4), S. 471-533.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), S. 947-967.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In A. Helmke; W. Hornstein; E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73-92).
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Futter, K. (2005). *Unterrichtsbesprechungen in der berufspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen: Ein Element zur Förderung des berufsbezogenen Lernens der Studierenden*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205-219.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), S. 381 - 391.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Horster, L. & Rolff, H. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flaggmeyer & M. Rotermond (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerbildung* (S. 95-114). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- 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.
- Kunz Heim, D., Trachsler, E., Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007). *Schulen als Lernumgebung für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und*

dem Weiterlernen von Lehrpersonen. Forschungsbericht Nr. 6. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), S. 149-170.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: the social organisation of schools*. New York: Teachers College Press.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), S. 12-17.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1-21.
- 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*. Köln: Böhlau.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 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), S. 109-137.
- Staub, F. C. (2006). Wenn der Coach kommt - Diagnose und Unterrichtskompetenz fördern durch neue Unterrichtsformen. 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., West, L. & Bickel, D. (2003). What is Content-Focused Coaching? In L. West & F. C. Staub, *Content-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons* (S. 1-17). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 185-203.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Postfach

CH 8280 Kreuzlingen 1

Tel. +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch