

Coaching und Mentoring in der LehrerInnenbildung – ein Zertifikatskurs

Fritz Staub und Alois Niggli

Journal für LehrerInnenbildung, 12 (3), 39-45

Seit einigen Jahren werden in der LehrerInnenbildung unterschiedliche Ansätze von Mentoring und Coaching zur Förderung professioneller Handlungskompetenz entwickelt und diskutiert. Der in diesem Artikel dargestellte Zertifikatskurs „Coaching und Mentoring in der LehrerInnenbildung“, wie er in zwei Durchgängen an der Universität Freiburg/Fribourg durchgeführt worden ist, hat eine praxisbezogene und theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen zum Ziel. Die TeilnehmerInnen erhalten dabei Anregungen und Hilfestellungen für die berufspraktische Ausbildung, die Berufseinführung und Weiterbildung von Lehrpersonen, die sie sowohl für ihr eigenes Handeln wie auch für Entwicklungen innerhalb ihrer Institutionen nutzen können.

Entwicklung von Unterrichtskompetenz durch Coaching und Mentoring

Schul- und Unterrichtsqualität beruhen sowohl auf institutionellen wie auf personalen Bedingungen (Fend, 1998, 2006; Helmke und Weinert, 1997; Shulman, 1987). Die Unterrichts- und die Lehr-Lern-Forschung haben zu umfangreichem empirisch fundiertem Wissen über die Bedingungen wirksamen Unterrichts geführt (vgl. Bromme, 1992; Weinert & Helmke, 1996). Die Nutzung dieses Wissens stellt jedoch eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Staub, 2004). Für den Aufbau von professionellen Handlungskompetenzen sind sowohl wissenschaftliches Wissen wie auch der konkrete Praxisbezug zentral, wobei bezüglich der zeitlichen Verschränkung von Theorievermittlung und Lernen in der Praxis unterschiedliche Auffassungen bestehen (vgl. z.B. Neuweg, 2004).

Für die Ausbildung von Lehrpersonen wird die im Praxisfeld situierte Anleitung und Unterstützung von angehenden Lehrpersonen oft unter dem Begriff Mentoring diskutiert (Edwards & Collins, 1996; Niggli, 2005; Wang & Odell, 2002). In England, wo im Rahmen einer Lehrerbildungsreform Aufgaben wie auch Ressourcen von der universitären Lehrerbildung an Schulen übertragen wurden, gewann die Frage nach der adäquaten Unterstützung und Betreuung von LehrerstudentInnen im Kontext von Schulen besonders an

Interesse (Edwards & Protheroe, 2004). Vor dem Hintergrund der oft geringen Wirksamkeit von Weiterbildungen als Wissensvermittlung (Hawley & Valli, 1999; Messner & Reusser, 2000) wurden Ansätze zum Coaching von Lehrpersonen als innovative Formen der Weiterbildung entwickelt (z.B. Joyce & Showers, 1982, 1995; Russo, 2004; West & Staub, 2003). Das Coaching findet dabei mit einzelnen Lehrpersonen oder Gruppen statt und ermöglicht eine an die Bedürfnisse der Lehrpersonen angepasste und situationsadäquate Unterstützung „on the job“. Coaching und Mentoring verstehen wir als Varianten kooperativer Lern- und Arbeitsformen, wie sie zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität zunehmend gefordert werden (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

Grundanliegen des Kurses

Anknüpfend an den aktuellen Stand der Wissens-, Kognitions- und Expertiseforschung wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen zum Mentoring/Coaching aufgrund von Lernprozessen in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen erworben werden. AbsolventInnen des Kurses bringen entsprechendes Vorwissen und Können, sei es durch vorangegangene Beschäftigung mit relevanter Literatur oder durch ihre praktische Tätigkeit, bereits in die Ausbildung mit ein. Daher gilt es, Lernanlässe zu schaffen, in die das vorhandene Können einfließen und weiter entwickelt werden kann. Im Folgenden werden die grundlegenden Komponenten erläutert.

Vermittlung inhaltlicher Grundlagen

Ein wesentliches Ziel der Ausbildung besteht darin, sich mit unterschiedlichen - u. U. auch mit sich widersprechenden Positionen - von Coaching und Mentoring auseinander zu setzen. Damit wird die Frage nach der geeigneten Unterstützung zur Entwicklung von Unterrichtskompetenz aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, um der Komplexität dieser Problemstellung gerecht zu werden (vgl. Spiro & Jehng, 1990). Gleichzeitig können die unterschiedlichen Bedürfnisse von TeilnehmerInnen aus verschiedenen beruflichen Kontexten berücksichtigt werden. Die TeilnehmerInnen erarbeiteten die folgenden Ansätze unter Anleitung der ebenfalls aufgeführten AutorInnen, die in entsprechenden Kursblöcken als DozentInnen wirkten:

- *Unterrichtsnachbesprechungen* (Jürg Schüpbach, PH Bern)
- *Lernen im reflexiven Praktikum* (Regula von Felten, PH Zürich)
- *3-Ebenen-Mentoring* (Alois Niggli, PH Freiburg)
- *Initial Teacher Education (ITE)-Programme in England* (Ann Edwards, UNI Oxford)
- *Kieler Coaching Modell (KCM)* (Waldemar Pallasch, UNI Kiel)
- *Fachspezifisches-Pädagogisches Coaching* (Fritz Staub, UNI Freiburg)
- *Kollegiales Unterrichtscoaching* (Annelies Kreis, PH Thurgau und Fritz Staub).
- *Berücksichtigung emotionaler Gehalte in Mentoring-/Coachingprozessen* (Tina Hascher, UNI Salzburg)

Zwei transversal durch die verschiedenen Themen hindurchgehende Schienen bilden einerseits *Werkzeuge*, die den Austausch unterstützen, andererseits aber auch *Problempotenziale*, die in unterschiedlichen Coaching- oder Mentoringansätzen eine entscheidende Rolle spielen können (vgl. Abb. 1).

- *Werkzeuge: Analyse von Unterricht mit Video* (Kurt Reusser, UNI Zürich) und *webbasierte Lernumgebungen und Portfolios* (Knut Engelsen, Stord/Haugesund University College, Norwegen)
- *Problempotenziale: Fehlerkultur* (Maria Spychiger, Hochschule für Musik, Frankfurt); *Beurteilungsproblematik* (Franz Baeriswyl, Uni Freiburg); *Ethische Entscheidungen* (Fritz Oser, UNI Freiburg)

Die behandelten Themen münden bei Kursabschluss in eine bilanzierende Synthese ein. Unterschiedliche Präferenzen sollen offenkundig und im gemeinsamen Diskurs nochmals problematisiert werden können.

Eckpunkte der Lernumgebung

Die Lernumgebung ist so gestaltet, dass wissenschaftliches Wissen mit spezifischen Praxiskontexten verknüpft werden kann. Dazu werden drei Verarbeitungsebenen vorgegeben (s. Abb. 1).

Verarbeitungsebene 1: Verschränkung von Wissen und Können in den Präsenzphasen:

Wegleitend ist, dass der Erwerb wissenschaftlichen Wissens und die Bearbeitung bestehenden Könnens möglichst verschränkt erfolgen. Dies hat zur Folge, dass Themen in den einzelnen Veranstaltungsblöcken nicht abschliessend behandelt werden. Zu einem späteren Zeitpunkt können zwischenzeitlich gemachte praktische Erfahrungen erneut aufgegriffen werden.

Hier ungefähr Abb. 1 einfügen

Verarbeitungsebene 2: Ko-Konstruktive Portfolioarbeit: Für die Art und Weise, wie etwas gelernt wird, ist der *soziale Austausch* grundlegend (Lave & Wenger, 1991). Dieser Austausch kann nicht allein durch Wirkfaktoren im Kurs zustande kommen. Wesentlich mitbedingt ist er auch durch die Gegebenheiten der Institution, an der die KursteilnehmerInnen tätig sind. Die Klärung dieser Prozesse erfolgt in einem Portfolio, das in Tandems erzeugt wird und als Leistungsnachweis gilt. Damit die Perspektive nicht ausschliesslich auf die eigene Institution fokussiert wird, müssen die beiden LernpartnerInnen aus unterschiedlichen Hochschulen stammen. Erwartet wird ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis von Themenblock zu Themenblock. Dieses soll Sedimente des eigenen Lernens sammeln (Lyons & Freidus, 2007) und für die eigene Institution nutzbringend sein. Das Vorgehen verläuft in drei Phasen: Vorerst analysieren die beiden PartnerInnen getrennt ihre Erfahrungen jedes Themenblocks im Hinblick auf den Ist-Zustand in der eigenen Institution. Anschliessend kann die Situation an den durch die TeilnehmerInnen repräsentierten Institutionen kontrastiert und diskutiert werden. Das Resultat dieser Auseinandersetzung sollte in eine Ist-Diagnose übergehen, aus der Veränderungsoptionen als Soll-Zustände entwickelt werden können. Die Resultate werden schliesslich zu einer Präsentation verdichtet und in einer Abschlussveranstaltung vorgestellt.

Verarbeitungsebene 3: Dokumentation und Reflexion eines eigenen Falls: Der *idiographische* Ansatz der persönlichen Abschlussarbeit fordert die TeilnehmerInnen heraus, die Komplexität eines eigenen Falles im biographischen Kontext systematisch aufzuarbeiten. Zu Beginn wird eine Videoaufnahme des eigenen Arbeitsverhaltens als Mentor oder Coach analysiert. Diese Analyse wird mit relevanten Kursinhalten in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise soll eine Spannung erzeugt werden, die dazu verhelfen kann, subjektive Entwicklungsziele und -strategien festzulegen. Veränderungen werden wiederum mit Video dokumentiert und bewertet. Es geht dabei im Wesentlichen darum, die eigene Entwicklung wissenschaftlich fundiert zu deuten, zu bearbeiten und wenn angezeigt, Veränderungen einzuleiten und zu prüfen.

Formale Kriterien

Zugelassen sind Personen, die einen universitären Abschluss oder eine gleichwertige Ausbildung nachweisen können. Während der gesamten Ausbildung muss der Zugang zu einem berufspraktischen Aus- oder Weiterbildungsgang von Lehrpersonen gewährleistet sein. Der Kurs umfasst 200 Stunden Präsenzzeit. Zusätzlich sind je 125 Stunden für praktische Übungen und die Abschlussarbeit aufzuwenden. Der gesamthaft zu leistende Kursaufwand von ca. 450 Std. gibt Anrecht auf 15 ECTS-Punkte.

Erfahrungen im Rahmen der kooperativen und individuellen Verarbeitungsarbeiten

In den Verarbeitungsarbeiten, die kursbegleitend zu erstellen waren, äusserten sich die Teilnehmenden auch über Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie daraus gewinnen konnten.

Aussagen aus ko-konstruktiven Portfolioarbeiten

- „Durch die unterschiedlichen Bedingungen aus den verschiedensten Institutionen konnten wir verstehen lernen, welchen Einfluss diese auf unser konkretes Handeln haben.“
- „Wir haben unsere Heterogenität wahrgenommen und als echte Lernchance schätzen gelernt, was uns als MentorInnen in der Arbeit mit den Studierenden bestätigt und bekräftigt.“
- „In den bearbeiteten Gebieten konnten wir einen echten Wissenszuwachs bezeichnen, und für einzelne Themenbereiche haben die die Umsetzungen in der Ausbildung bereits begonnen.“
- „Die Kommunikationsformen zur Erarbeitung des Portfolios waren vielfältig. Innerhalb der Portfoliogruppe mussten Themenauswahl, Aufbau, Arbeitsverteilung und Arbeitsvorgehen geklärt werden. Interessant waren die kulturellen Unterschiede der Herkunftsinstitutionen.“

Aussagen aus individuellen Fallarbeiten

- „Beim reflexiven Gespräch muss der Sprechanteil der Studierenden erhöht werden. Dies kann nur gelingen, wenn ich mehr Geduld aufbringe und den Studierenden genügend Zeit für Überlegungen gebe und diese geschickt einleite.“
- „Die Studierenden haben es geschätzt, mich auch in der Rolle als Lernende wahrzunehmen. Inspiriert durch die Weiterbildung habe ich sie nach den Gesprächen

jeweils um eine kurze Rückmeldung gebeten. Sie gaben mir bereitwillig und ich denke auch ehrlich Auskunft.“

- „Die Auseinandersetzung mit einer eigenen Nachbesprechung hat gezeigt, dass das erste Gefühl und die oberflächliche Analyse meist nicht ausreichend sind oder sogar einen falschen Eindruck hinterlassen.“
- „Im Rahmen der Schlussarbeit habe ich feststellen können, dass wichtige Ausbildungsteile in mein berufliches Selbstverständnis hineingeflossen sind. Das theoretische Wissen blieb mit der Praxis nicht unverbunden.“

Der zeitliche und organisatorische Aufwand solcher Verarbeitungsaufträge ist relativ hoch. Insofern ist es sowohl für die AbsoventInnen des Kurses wie auch für die Kursleitung von Bedeutung, sich über den Nutzen der verlangten Produkte zu verständigen. Auch ein Kurs findet letzten Endes ko-konstruktiv statt.

Literaturverzeichnis

- Bonsen, M & Rolff, H. (2006), Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Edwards, A. & Collins, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary school. Supporting student teacher learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (S. 127-150). San Francisco: Wiley.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal (2nd ed.)*. White Plains, NY: Longman.

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 26-39). Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, N. & Freidus, H. (2007). The reflective Portfolio in self-Study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler La Boskey, T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Part Two, pp. 1073-1108). Dordrecht: Springer.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 277-294.
- Neuweg, H. G. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackel & H. G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1-26). Münster: LIT Verlag.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Russo, A. (2004). School-based coaching. *Harvard Education Letter Research Online*. Available: www.edletter.org/past/issues/2004-ja/coaching.shtml (19.8.04).
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Bern: Haupt.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Spiro, R. J. & Jehng, H. J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Erlbaum: Hillsdale.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(Beiheft 3), 113-141.
- Staub, F. C. & Niggli, A. (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 93-103.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentoring learning to teach according to standard based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 223-233.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Autoren:

Fritz Staub, Prof. Dr., Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Lernpsychologisch fundierte Didaktik, Lehr-Lernforschung, Wissen

und Überzeugungen von Lehrpersonen, Coaching und Mentoring in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Fritz.Staub@unifr.ch

Alois Niggli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Mentoring, Hausaufgaben-/Leseforschung, Innere Differenzierung, Kooperatives Lernen.

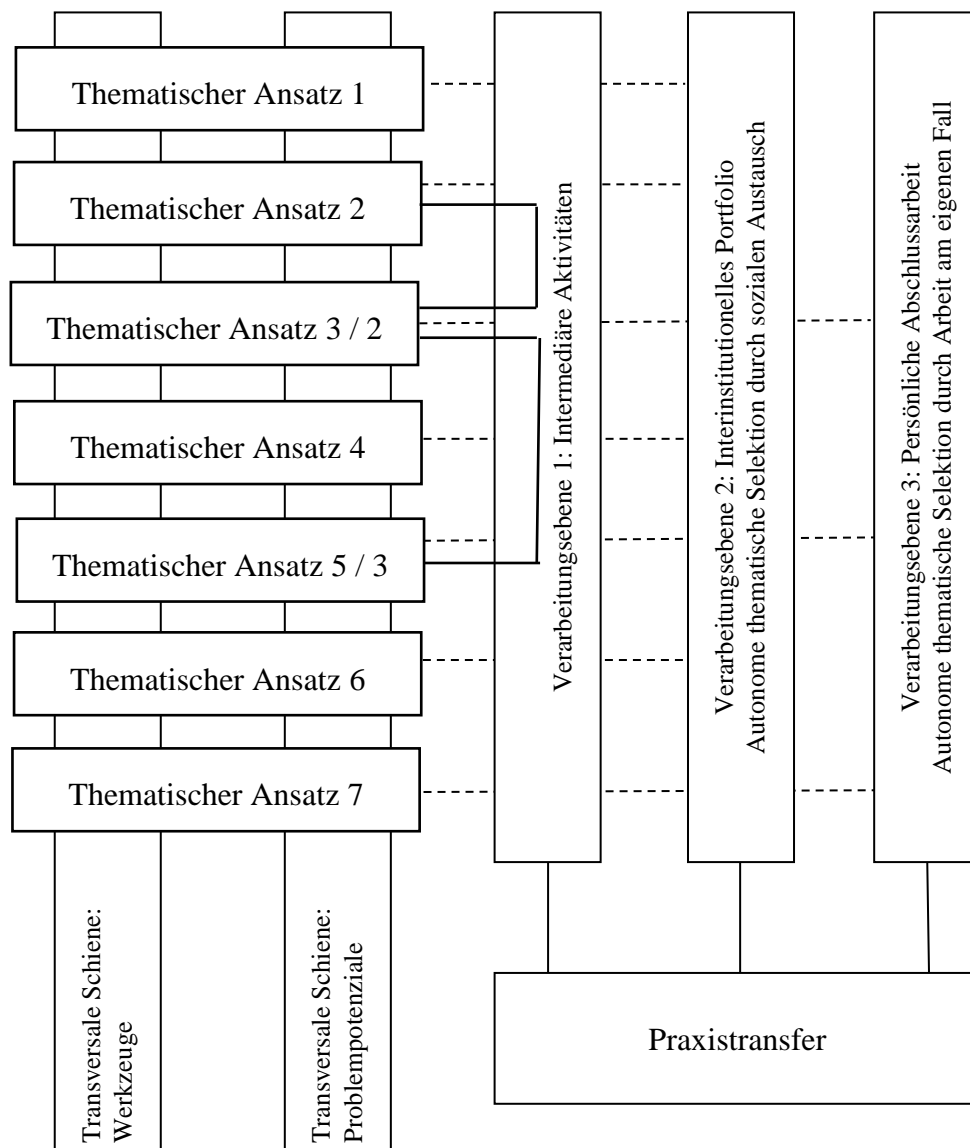


Abb. 1: Konzept des Kurses: Thematische Elemente und Praxistransfer
(Staub & Niggli, 2009)