

Maria Alma Kassis, Markus P. Neuenschwander, Dorothea Baumgartner

Coaching für Chancengerechtigkeit

Zusammenfassung

Die SCALA-Intervention¹ (Forschungsprojekt Nordwestschweiz 2016–2023) integriert Weiterbildung und individuelles Coaching für Primarlehrpersonen mit Fokus auf der Chancengerechtigkeit in der Schule. Dabei werden Lehrpersonen sensibilisiert für Leistungserwartungen bei Schülerinnen und Schülern mit tiefem sozioökonomischem Status und nicht deutscher Erst- und Familiensprache. Der Beitrag fokussiert das praktizierte Coaching. Ausgehend von konkreten Fragen der Lehrpersonen wurden Unterrichtsbeobachtungen mit anschliessenden individuellen Coaching-Gesprächen durchgeführt. In diesem Beitrag werden dazu erste Erfahrungen sowie weitere Perspektiven skizziert.

Résumé

L'intervention SCALA¹ (Projet de recherche du nord-ouest de la Suisse 2016–2023) intègre la formation continue et le coaching individuel des enseignant-e-s du degré primaire en se focalisant sur l'égalité des chances à l'école. Les enseignant-e-s sont sensibilisé-e-s aux performances que l'on peut attendre d'élèves au statut socio-économique défavorisé et dont l'allemand n'est pas la première langue ni la langue parlée en famille. La présente contribution se focalise sur le coaching des pratiques pédagogiques du corps enseignant. Partant de questions concrètes des enseignant-e-s, des observations de cours sont réalisées, suivies d'entretiens de coaching individuels. Le présent article rend compte des premières expériences et esquisse d'autres perspectives.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-04-05

Wie verzerrte Erwartungen die Chancengerechtigkeit gefährden

Die soziale Herkunft der Familien sagt weiterhin die Bildungschancen und deren Erfolg in der Schweiz vorher (SKBF, 2018) – über 60 Jahre nach Dahrendorfs Postulat für eine «Bildung als Bürgerecht» (1979). Laut Hofstetter beeinflusst der sozioökonomische Status (SES) eines Kindes (z. B., ob es aus einer Arbeiter- oder Akademikerfamilie stammt) seinen Bildungsweg (Hofstetter, 2017; siehe auch SWR, 2018). Benachteiligt sind insbesondere Kinder und Jugendliche in einer gegliederten Sekundarstufe I mit niedrigem SES und nicht deutscher Erst- und Familiensprache (Neuenschwander, 2014; SWR, 2018). Im Unterricht entstehen unabsichtlich unfaire Beurteilun-

gen von Schülerinnen und Schülern, die eine Chancengerechtigkeit gefährden. Lehrpersonen richten höhere Leistungserwartungen in Deutsch und Mathematik an Kinder mit höherem SES (Lorenz, 2018) und ohne Migrationshintergrund (Carigiet, 2012), als die Leistungen dies rechtfertigen würden.

Ausgehend von diesen problematischen Befunden wurde die SCALA-Intervention konzipiert: Sie sensibilisiert Lehrpersonen der Primarstufe für verzerrte Erwartungen und deren Folgen für die Schullaufbahn der Kinder. In einem geschützten und kollegialen Rahmen einer Weiterbildung sollten Lehrpersonen ihre blinden Flecken bei der Wahrnehmung von Kindern erkennen und anpassen. Eine Sensibilisierung für verzerrte Erwartungen kann verstärkt werden, wenn ein Coach oder eine Coachin die Lehrperson in ihrem

¹ www.fhnw.ch/ph/scala

Unterricht beobachtet und Rückmeldungen gibt zu Verhaltensweisen, die auf verzerrte Erwartungen zurückführen. Erwartungen von Lehrpersonen sind bedeutsam für das Entstehen von Bildungsungleichheit und führt uns zu folgender Frage: Wie können Leistungserwartungen von Lehrpersonen durch Beobachtung und Coaching dahingehend verändert werden, dass sie günstige Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erst- und Familiensprache und mit einem tiefen sozioökonomischen Status ermöglichen?

Die SCALA-Intervention

Der Scala-Ansatz wurde auf der Basis von Studien zu verzerrten Erwartungen von Lehrpersonen und deren Modifikation entwickelt (Neuenschwander & Niederbacher, 2019; Neuenschwander et. al, 2021). Die Intervention orientierte sich an drei Prinzipien:

- a) Lehrpersonen erhielten Informationen über selbsterfüllende Prophezeiungen und verzerrte Erwartungen im Unterricht. In der Weiterbildung wurde erklärt, wie es zu verzerrten Erwartungen kommt und wie sich diese aufgrund von verbalen und nonverbalen Rückmeldungen auf die Kinder übertragen.
- b) Lehrpersonen wurden für ihre verzerrten Erwartungen sensibilisiert und motiviert, die eigenen Erwartungen an die Kinder zu überprüfen. Dies erlebten Lehrpersonen zum Beispiel in Rollenspielen oder in der Reflexion der eigenen Schulerfahrungen, in welchen sie mit unangemessenen Erfahrungen oder Erwartungen konfrontiert waren.
- c) Die Informationen aus den Weiterbildungsinhalten setzten die Lehrpersonen direkt in ihrem eigenen Unterricht um. Der Transfer erfolgte mithilfe eines professionellen Coachs, der ihnen beratend und unterstützend zur Seite stand.

In einem halben Jahr fanden vier Workshops im Gruppensetting mit 28 Lehrpersonen statt, die freiwillig an der Intervention teilnahmen. Die meisten Lehrpersonen unterrichteten in soziokulturell heterogenen Klassen. Damit sind Klassen gemeint, in denen über die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch sowie einen tiefen SES haben. Um die theoretischen Inhalte auf den eigenen Unterricht zu beziehen, besuchten die Coaches die Lehrpersonen einzeln im Unterricht und konfrontierten sie danach mit allfälligen stereotypen Erwartungsbeziehungsweise Verhaltensweisen. Damit spielte Coaching eine entscheidende Rolle einerseits beim Transfer der Inhalte in den eigenen Unterricht und andererseits bei der Überprüfung der eigenen Erwartungen.

Das SCALA-Coaching

Coaching soll durch Spiegelungs- und Rückmeldeverfahren zum Nachdenken über das eigene Handeln anregen und dadurch zu neuen Erkenntnissen führen (Fietze, 2016). Unser Ansatz ist das *Cognitive Coaching* nach Costa und Garmston (1992; 2002). Auch für diesen Ansatz ist eine auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen Coach oder Coachin und Lehrperson von besonderer Relevanz. Das *Cognitive Coaching* zielt darauf ab, das Denken, die Emotionen und das Verhalten einer Person durch intensiven Austausch anzuregen, damit kognitive wie emotionale Entwicklung im Rahmen von Professionalisierungsprozessen im Lehrberuf ermöglicht werden (Costa & Garmston, 1992). Lehrpersonen können dabei aufgrund selbstentwickelter Fragen und dem Austausch mit einem Coach oder einer Coachin die eigene Expertise erweitern. Die Beobachtungsdaten, welche der Coach oder die Coachin im Verlauf des Unterrichts sammelt, bilden eine wichtige Grundlage für die gemeinsame darauffolgende Reflexion.

Die in der SCALA-Intervention wirkenden Coaches fokussierten Praktiken der Lehrpersonen und dokumentierten diese in einem ersten Schritt in Feldnotizen, welche sie als Erinnerungsunterstützung im anschliessenden Gespräch einsetzten. Die Coaches notierten sowohl konkrete Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern als auch Überraschungsmomente sowie Brüche des Verständnisses seitens der Coaches, die auf verzerrte Leistungserwartungen hindeuteten. Durch gemeinsames kritisches Nachdenken über den Unterricht wurden die Lehrpersonen zu ihren Erwartungen und ihrem eigenen Wertesystem in Bezug auf ihren Unterricht sensibilisiert.

Durch kritisches Nachdenken werden die Lehrpersonen sensibilisiert für ihre Erwartungen und für ihr eigenes Wertesystem.

Praxisbeispiel

Viele Lehrpersonen, die an der Intervention teilnahmen, führten eine Abschlussklasse der Primarschule. Sie waren intensiv mit Übertrittsfragen in die gegliederte Sekundarstufe I beschäftigt. Daher standen Zuteilungsfragen seitens der Lehrpersonen im Zentrum, welche die bevorstehende Selektion problematisierten. Aus der Forschung wissen wir, dass insbesondere dieser Übergang verzerrte Leistungserwartungen hervorruft. Denn der Übergang beeinflusst nicht nur die Leistungen, sondern die gesamte Berufsausbildung von Lernenden (Neuenschwander, 2014; Neuenschwander & Niederbacher, 2019). Das veranschaulicht das folgende Beispiel. Die darin verzerrten Erwartungen der Lehrperson sind besonders gut sichtbar und thematisieren beispielhaft die Grundfragen der Weiterbildung.

Herr Meili, ein erfahrener Primarschullehrer, sendet der Coachin zwei Tage vor dem Unterrichtsbesuch einen Beobachtungsauftrag sowie einige Informationen über seine aktuelle Primarschulklasse. Darin äussert er seine explizite Absicht, «jeden Schüler/jede Schülerin ihren Stärken gemäss einzubinden, niemanden blosszustellen und allen Erfolgsmomente zu ermöglichen». Er wünsche sich, dass die Coachin vor allem diesen Beobachtungsfokus lege.

Am Tag des Coachings erläutert Herr Meili den Ablauf des Vormittags: In der ersten Stunde werde er zwei Schüler individuell betreuen. Fatih lebe mit seiner Familie erst seit zwei Jahren in der Schweiz und sei der deutschen Sprache nicht mächtig. Diesen werde er heute Morgen in Deutsch fördern. Kiran hingegen ist in der Schweiz geboren und werde heute eine Probeprüfung machen, die ihn auf die kommende kantonale Übertrittsprüfung in die SEK I vorbereite. Seine Eltern seien nicht einverstanden mit der von der Schule empfohlenen Zuteilung in die Sekundarstufe des Typus mit Grundanforderungen. «Sie wollen aus ihm einen Arzt machen», sagt Herr Meili und lacht leise. Er beschreibt Kiran als «verträumt» und «nicht fähig», einen leistungsstärkeren Typus der Sekundarstufe I zu besuchen. Überdies sei das gesamte Kollegium mit der Entscheidung der Familie, Kiran an die kantonale Prüfung zu schicken, nicht einverstanden. Nachdem die Glocke geläutet hat, betreten die zwei Schüler den Klassenraum und setzen sich hintereinander an ein Pult. Herr Meili verteilt daraufhin den beiden Schülern Aufgabenblätter. Es folgt nun die Aufzeichnung einer Szene, die auf die Interaktion von Herrn Meili und Kiran fokussiert:

Herr Meili steht neben Kiran, zeigt auf die vor ihm liegenden Blätter und sagt in bestimmendem Ton, dass er «das machen und können muss», wenn er die Prüfung bestehen wolle. Er betont zudem die Bedeutung der Grammatik in diesem Test. Beim Sprechen schlägt er mit seiner Hand immer wieder auf Kirans Pult. Kiran beginnt daraufhin in seinen Unterlagen zu lesen. Herr Meili wendet sich dem anderen Schüler zu. Als er etwas später wieder neben Kiran steht, sagt er ihm, dass er die falschen Farben verwendet habe und fügt hinzu: «ich habe dir gesagt, dass du genau lesen musst». Herr Meili dreht sich zu mir und sagt laut: «Kinder der sechsten Klasse lesen die Aufgaben nicht genau». Kiran arbeitet konzentriert längere Zeit, gebeugt über seine Blätter, ab und zu einen Blick in den Klassenraum werfend, um sich dann wiederum seinen Unterlagen zuzuwenden. Auf einmal fragt Kiran Herrn Meili, ob das nun von ihm zu unterstreichende Wort ein Adverb sei. Herr Meili geht zu ihm hin, guckt auf sein Blatt und fragt: «Wie kommst du darauf?» Kiran erklärt Herrn Meili, dass dies ein Adverb sei, denn es handelt sich um ein «Wie-Wort». Die Lehrperson bejaht diese Antwort und fügt hinzu: es: «Du bist an der Prüfung ohne mich, du kannst mich nicht fragen. Du hast noch eine Viertelstunde Zeit». Ich sehe Kiran schreiben, unterstreichen, ausradieren, immer wieder richtet er seine Augen auf die Klassenuhr, die vorne an der Wand hängt. Nachdem Kiran meldet, er sei mit der Probeprüfung fertig, setzt sich Herr Meili neben ihn und beginnt in Kirans Unterlagen zu lesen. Bei den richtig gelösten Aufgaben sagt er: «das ist vollkommen richtig». An einer anderen Stelle merkt er kritisch an: «Du hast den Auftrag nicht gelesen, nur fünf

Wörter hättest du unterstreichen sollen; die sind richtig, die eher zu viel». Manchmal stellt er Fragen, die Kiran beantwortet, als ob er eine Wiederholung des erlernten Stoffes anstreben würde. Als Herr Meili nach einem kurzen Wegtreten aus der Klasse und bevor die Stunde zu Ende geht wiederum neben Kiran steht, nimmt er seine Blätter entgegen und liest darin. Er guckt Kiran an und sagt leise: «bravo».

Bereits zu Beginn der gemeinsamen Reflexion spricht Herr Meili über das unerwartete positive Ergebnis der Probeprüfung. Kiran habe die Prüfung bestanden, trotz vereinzelter Fehler. Seine Überraschung führt zum ersten Thema des Gesprächs. Anhand meiner Feldnotizen berichte ich Herrn Meili, wie ich den Jungen in der Situation der Probeprüfung erlebt habe. Kiran erfüllte konzentriert und systematisch die Anforderungen der Prüfung. Herr Meili zeigt grosses Interesse an meinen Beobachtungen, stellt Nachfragen und will genau wissen, wie ich die beobachtete Situation erlebt habe. Ich würdige sein förderliches Tun insbesondere in der zweiten Hälfte der Prüfungszeit, als er versuchte, mit Wiederholungsfragen die Grammatik beim Jungen zu festigen. Wir besprechen, dass die übereinstimmende Meinung des Kollegiums, Kiran sei leistungsschwach, indirekt eine ungünstige Voraussetzung für seine Lernentwicklung ist. Wie lässt sich diese Einstellung, dieses kollektive Bild über Kiran legitimieren? Würde das Kollegium dieselbe Erwartung haben bei einem Kind aus der Schweizer Mittelschicht mit den gleichen Kompetenzen? Anregende Fragen dieser Art gehören zu einem reflexiven Prozess des *Cognitive Coachings*, wie oben bereits beschrieben (Costa & Garmson 1992; 2002). Nicht einzig die verzerrten Erwartungen von Herrn Meili, sondern auch die des gesamten Kollegiums

können dadurch gezielt reflektiert werden. Herr Meili scheint in diesem Dilemma zu stecken, worauf sich das Gespräch überraschend wendet. Er möchte einerseits die Fähigkeiten des Schülers anerkennen, andererseits aber auch die Erwartungen seiner Kolleginnen und Kollegen erfüllen. Der für Kiran vorgesehene Schultypus mit Grundanforderungen hätte bislang wenige Anmeldungen innerhalb der Schulgemeinde. Das könnte die Arbeitspenssa von Kolleginnen und Kollegen negativ betreffen. Im Gespräch konfrontiert sich Herr Meili mit seinen bisherigen unreflektierten Einstellungen: Er merkt, dass der Schüler die Prüfung durchaus bestehen könnte, im Gegensatz zur Meinung des Kollegiums. Das von ihm angesprochene Dilemma – pädagogische Verantwortung versus kollegiale Solidarität – gibt Anlass dazu, sich auch über strukturelle Schwierigkeiten auszutauschen, die sich im Rahmen der bevorstehenden Selektion zeigen. Wir beschliessen diesen Fall im Rahmen der kommenden SCALA-Weiterbildung mit allen Gruppenmitgliedern erneut aufzunehmen.

Die SCALA-Intervention ermöglicht mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler.

Fazit und Ausblick

In der SCALA-Intervention geht es darum, verzerrte Leistungserwartungen von Lehrpersonen aufzudecken. Das ermöglicht mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erst- und Familiensprache und mit tieferem SES. Eine Weiterbildung mit individuellem Coaching wurde für diese Intervention handlungsleitend. Dieses Format ermöglicht, sich einerseits Wissen anzueignen und sich andererseits mit interessierten Kolleginnen und Kollegen auszutau-

schen. Bei der Auswertung der Intervention wurde das Coaching positiv hervorgehoben. Anhand von einem Fallbeispiel wurde die konkrete Coaching-Arbeit veranschaulicht. Damit wurde gezeigt, wie verzerrte Erwartungen erkannt werden können, die von persönlichen Anliegen von Lehrpersonen ausgehen. Die Erfahrungen legen dar, dass sich zum Einstieg ins Coaching konkrete Fragen seitens der Lehrpersonen bewährten. Die Lehrpersonen erhielten dadurch eine (Mit-)Gestaltungsstimme, welche ihre Bereitschaft steigerte, ihre Klassen für Unterrichtsbeobachtungen zu öffnen, sich über konkrete Praktiken und über blinde Flecken auszutauschen. Die individuellen Coaching-Gespräche konnten aber die Dilemmata der Lehrpersonen nicht immer auflösen. Die Situationen, in welchen sich die Lehrpersonen befanden, erwiesen sich als vieldeutiger und komplexer als angenommen, wie auch das Beispiel von Herrn Meili zeigt.

Sonderpädagogische Massnahmen in der Schule werden häufig wegen einer negativen Selektion von Kindern mit einem tiefen SES und nicht deutscher Erst- und Familiensprache eingesetzt (Kronig 2007). Auch im Rahmen von Bestrebungen einer integrativen Schule ist die Handlungspraxis nicht dafür gefeilt, verzerrten Erwartungen aufzuzusetzen. Die Coachingerfahrungen von SCALA lassen sich auch deswegen auf schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und ihre Kooperation mit den Lehrpersonen im Schulhaus erweitern. Zugleich wäre es sicherlich wichtig, in zukünftigen Weiterbildungen zur Chancengerechtigkeit in der Schule auch die Kolleginnen und Kollegen aus der Heilpädagogik einzubeziehen. Denn sie sichern gemeinsam mit den weiteren Lehrpersonen die Unterrichtsqualität im jeweiligen Schulhaus.

Die routinierte Selektionspraxis benachteiligt Schülerinnen und Schüler nicht deut-

scher Erst- und Familiensprache und mit tiefem SES – auch wenn einzelne Lehrpersonen bereit sind, ihren Unterricht mit Veränderungsabsicht zu überprüfen. Um solchen organisations- und selektionsbedingten Effekten entgegenzuwirken, ist das entwickelte Coaching eine effektive Strategie, die die Lehrpersonen zu einer selbstkritischen Haltung und Reflexion der Übertrittspraktiken führt. Eine erste Bilanz der SCALA-Intervention erweist sich insgesamt als wirksam (Neuenschwander et al., 2021).

Literatur

- Carigiet R. T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität*. Bern: Haupt.
- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (1992). Cognitive coaching: A strategy for reflective teaching. *Journal for Supervision and Curriculum Improvement*, 42, 91–96.
- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaisance schools*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fietze, B. (2016). Coaching in der reflexiven Moderne. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter, B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 36–44). Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektionsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 63–98). Zürich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P. & Niederbacher, E. (2019). Förderliche und gerechte Beurteilung – der SCALA-Ansatz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (7–8), 50–55.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E. & Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 1–9. https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/32359/Neuenschwander_etal_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht 2018*. Zürich, Aarau: GdZ.
- SWR – Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). *Soziale Selektivität*. Bern: Bund.

Dr. Maria Alma Kassis
Dozentin
Pädagogische Hochschule FHNW
alma.kassis@fhnw.ch

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander
Zentrumsleiter
Pädagogische Hochschule FHNW
markus.neuenschwander@fhnw.ch

Dorothea Baumgartner, lic. phil.
Kursleiterin SCALA
Pädagogische Hochschule FHNW
dorothea.baumgartner@fhnw.ch