

Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen

Begleitendes Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien

Renate Potzmann¹, Sybille Roszner²

Zusammenfassung

Die Pädagogisch-Praktischen Studien sind zentraler Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Eine inhaltliche Neuakzentuierung der Pädagogisch-Praktischen Studien im Sinne des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung und als praxisbegleitendes und selbsterfahrungsorientiertes Angebot ist die im Studienjahr 2015/16 eingeführte *Übung Coaching*. Mit dem Ziel einer Bilanz zur Funktionalität der *Übung Coaching* aus der Perspektive der Studierenden wurde im Sommersemester 2019 eine schriftliche Befragung (Paper-Pencil) der Studierenden des achten Semesters des Bachelorstudiums durchgeführt, da diese als erste Kohorte acht Semester lang an der *Übung Coaching* teilgenommen hatten. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Studierenden die *Übung Coaching* als sinnvollen, wichtigen und wertvollen Teil der Lehramtsbildung einschätzen. Als Besonderheit nennen die Studierenden den bewertungsfreien und sicheren Rahmen sowie die Themenoffenheit des Coachings. Sowohl individuelle, persönlich relevante Anliegen als auch Themen und Fragen den Lehrerberuf betreffend können eingebracht werden. Auf Grund der großen Zustimmung der Studierenden (Werte zwischen 73 % und 88 %) in Bezug auf den Beitrag des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson und zur Selbstkompetenz als Person lässt sich folgern, dass die Studierenden der ersten Kohorte in der selbsterfahrungsorientierten Aufarbeitung und Integration von Praxiserfahrungen unterstützt wurden. Spezifische, potenziell positive Ergebnisse sind jedoch außerordentlich heterogen, vielschichtig, schwer vergleichbar, nicht unter allen Kontextbedingungen gültig und als Teil eines hochkomplexen Wirkgefüges zwischen Coach, Coachee und spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen zu verstehen.

Schlüsselwörter:

Pädagogisch-Praktische Studien
 Personorientierung
 Coaching
 Lehramtsausbildung

Keywords

Pedagogical and practical studies
 Person orientation
 Coaching
 Teacher education

1 Einleitung

Die professionelle Entwicklung angehender Pädagoginnen und Pädagogen wird von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Studien beleuchten dazu die Relevanz von Faktoren wie Selbstkonzepten (Karner, 2012) oder Persönlichkeitsmerkmalen (Nolle, 2013) für den Lehrerberuf. Professionalisierungstheoretische Ansätze verweisen darauf, „dass in der Ausbildung vor allem Formen der begleitenden Unterstützung funktional sind, die auf je individuelle Entwicklungsstände reagieren, spezifische Problemlagen konstruktiv aufgreifen, auf kritische Reflexion ausgerichtet sind und insbesondere dazu beitragen, Handlungsmuster wahrzunehmen und bei Bedarf aufzubrechen und zu verändern. (Wahl, 1991, 2006; zitiert nach Krächter, 2018, S. 11) Die Pädagogisch-Praktischen Studien sind zentraler Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. (PH Wien, 2019, S. 7) Das Ziel im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1010 Wien.

E-Mail: renate.potzmann@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sybille.roszner@phwien.ac.at

ist die Begleitung der Entwicklung beruflicher Professionalität „in Form von Aufbau, Ausbau und Veränderung von Ressourcen, Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen.“ (Lamy, 2015, S. 25) An personbezogenen überfachlichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz) (Panhuber & Obermüller, 2017, S. 93ff.) wird in Pflichtveranstaltungen in den Modulen der Pädagogisch-Praktischen Studien und Bildungswissenschaftlichen Grundlagen gearbeitet. „Hier wird in selbsterfahrungsorientierten Angeboten praxisbegleitend mit professionellen Handlungsstrategien (Präsenz, Stimme, Beziehungsarbeit, Kommunikation, Gruppenführung, Konfliktlösung etc.) gearbeitet.“ (PH Wien, 2019, S. 9)

Eine maßgebliche inhaltliche Neuausrichtung der Pädagogisch-Praktischen Studien im Sinne des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung und als praxisbegleitendes und selbsterfahrungsorientiertes Angebot brachte die im Studienjahr 2015/16 eingeführte Pflichtveranstaltung *Übung Coaching* mit sich. (PH Wien, 2019, S. 9) Im Verständnis einer Prozessbegleitung (Negri, 2009) erfolgt das Coaching vom 1. bis zum 8. Semester des Bachelorstudiums als Gruppen-Coaching in überfachlichen Coaching-Gruppen von etwa 12 bis 15 Studierenden mit neun Coachingeinheiten pro Studiensemester. (PH Wien, 2019, S. 8) Das Coaching wird im Methodenplural durchgeführt, d. h. neben Coaching-Methoden werden auch hochschuldidaktische Formen der Aufarbeitung und Methoden aus dem Mentoring und der Supervision eingesetzt. (Pötzmann & Roszner, 2017, S. 225)

Als Beitrag zum Aufbau und Ausbau von pädagogisch-professionellem Handeln als Aufgabe der Lehramtsausbildung fokussiert das Coaching-Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien in der Präambel des Curriculums als Querschnittsmaterie verankerte personbezogene überfachliche Kompetenzen. (PH Wien, 2019, S. 9) Auf diese Weise soll die Erreichung der im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien formulierten Kompetenzen in den Handlungsfeldern des Lehramts der Primarstufe gefördert und unterstützt werden. Zum Professionsverständnis wird wie folgt formuliert: „Absolventinnen und Absolventen haben die Bereitschaft und Fähigkeit, ihre Lernbiografie zu reflektieren, ihre Persönlichkeit, ihr Rollenverständnis und ihre Professionskompetenzen kontinuierlich weiter zu entwickeln.“ (PH Wien, 2019, S. 16)

1.1 Praxisbegleitende personorientierte Beratung mit Coachingelementen

Personorientierte Beratung mit Coachingelementen in der Lehramtsausbildung orientiert sich an einem Coaching-Konzept und soll u. a. die Entwicklung personaler Kompetenzen unterstützen. (Fraefel & Seel, 2017; Pötzmann & Roszner, 2017, S. 244f.) Das Ziel des Coachings sind eine persönliche professionelle Standortbestimmung und die Entwicklung und Suche nach persönlichen professionellen Zielen und Perspektiven sowie die Erkundung, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens als Lehrer/in. (Krächter, 2018, S. 12)

Das für die Begleitung der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelte Coaching-Konzept basiert auf einem ganzheitlichen systemischen Ansatz und auf Qualitätskriterien für Coaching, wie sie u. a. von Greif (2008) und Rauen (2005) dargestellt werden. Zentrales Ziel des praxisbegleitenden Coachings sind eine selbstreflektierende, ressourcenorientierte Aufarbeitung und Integrationsarbeit aller Studienbereiche über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden. (PH Wien, 2019, S. 23)

1.1.1 Konzept des Gruppen-Coachings

Das Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien wird als Prozessberatung verstanden, in dessen Mittelpunkt die Studierenden und deren professionsspezifische subjektive Entwicklungsprozesse stehen. (Pötzmann & Roszner 2017, S. 235) Greif (2008) folgend wird als leitendes Prinzip im Coaching die intensive Förderung der Reflexion und Selbstreflexion im Sinne einer professionellen Persönlichkeitsarbeit definiert mit dem Ziel einer „bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen im angestrebten Beruf“ (Greif, 2008, S. 69f.). Ein wichtiger Aspekt der Professionalisierung als Lehrperson ist Ostermann (2015, S. 154f.) folgend neben der Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion von Ausbildungsinhalten und pädagogischen Handlungen im Berufsfeld die Entwicklung der Fähigkeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen (z. B. Rollenwechsel Lehramtsstudierende/r – zukünftige Lehrperson). Ebenso anzuführen ist die Entwicklung von Sicherheit (Selbstsicherheit) im pädagogischen Handeln und der Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung mit Rückmeldungen aus der schulpraktischen Ausbildung.

Die vorwiegende Aufgabe im Coaching besteht für einen Coach primär darin, sowohl professionsspezifische als auch auf die Selbstkompetenz als Person bezogene Entwicklungsprozesse anzustoßen. Die besondere Intention des Coachings in der *Übung Coaching* besteht darin, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, zu den genannten Entwicklungsprozessen individuelle Anliegen und Fragestellungen einzubringen. Dazu arbeiten die

Studierenden im Austausch mit der Coaching-Gruppe an Lösungen und Antworten. Auf diese Weise tragen die Studierenden (Mit-)Verantwortung bei der schrittweisen Bearbeitung professionsspezifischer subjektiver Entwicklungsaufgaben zur *Professionalisierung als Lehrperson* (Kapitel 4.3) und zur (Weiter-)Entwicklung von *Selbstkompetenz als Person* (Kapitel 4.4). In den Beratungsgesprächen im Coaching stehen somit sowohl die Professionalisierung als Lehrperson als auch die Entwicklung der Person der Studierenden selbst im Fokus. (Rohr et al. 2016, S. 124ff.)

Im Kontext der Professionalisierung als Lehrperson verstehen Ostermann (2015) und Köffler (2015) unter professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben subjektive Lernaufgaben (d. h. nicht institutionell-curricular definiert, sondern studierendenbezogen-individuell), die sich im Zuge von Erfahrungen und Anforderungen in der schulpraktischen Ausbildung ergeben. In den Pädagogisch-Praktischen Studien reflektieren die Studierenden in der Lehrveranstaltung *Didaktische Reflexion* kontinuierlich ihre Unterrichtsschritte und damit verbunden entwickeln sie ihre berufliche Fachkompetenz weiter. Als spezifisch für die schulpraktische Ausbildung entwickeltes Coaching-Konzept kann Gruppen-Coaching in Ergänzung zur *Didaktischen Reflexion* insbesondere die Ebenen der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz aktivieren, strukturieren, und begleiten. (Potzmann & Roszner 2020a, S. 85)

Im Verlauf des Studiums machen Studierende in der schulpraktischen Ausbildung „eine Vielzahl an Erfahrungen mit ihren Praxislehrerinnen und -lehrern.“ (Tschakert, 2020, S. 149) Die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen „ist eine wichtige Voraussetzung dafür, Wissensstrukturen, Einstellungen, Haltungen etc. zum Gegenstand der Reflexion zu machen.“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, S. 37) Richter (2015, S. 285) folgend hilft Coaching im Prozess der Interaktion dabei, „für sich neue erfolversprechende Perspektiven und Wirklichkeitszugänge zu entdecken.“ Im Allgemeinen kann Coaching „Perspektivenwechsel auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen und begleiten. Ein in Bezug auf den Aspekt eines Perspektivenwechsels mehrfach genannter Themenbereich umfasst die Entwicklung einer berufsspezifischen Identität.“ (Potzmann & Roszner, 2020b, S. 254) In einer qualitativen Studie mit an der Pädagogischen Hochschule Wien im Coaching eingesetzten Lehrenden heben diese in Bezug auf individuelle Entwicklungsthemen der Studierenden hervor, dass Coaches zwar Themen anbieten können, „die Themeneinbringung im Coaching jedoch hauptsächlich den Studierenden obliegt.“ (Potzmann & Roszner, 2020b, S. 255) Zu Themen und deren methodischer Aufarbeitung im Coaching der schulpraktischen Ausbildung siehe auch Potzmann & Roszner (2020c, S. 106f.) und Potzmann & Roszner (2020b).

Aus der Perspektive des komplexen Lernprozesses in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrer/innen gesehen (Krattenmacher, 2014, S. 47) ist eine Coaching-Gruppe eine Lerngruppe, die sich mehrmals trifft, um im Austausch miteinander eine Bandbreite an Sichtweisen und Erfahrungen zu erhalten und in der Interaktion zu lernen. Alle Mitglieder der Coaching-Gruppe können sich daran flexibel beteiligen. Die Gruppenmitglieder müssen dabei keine enge kollegiale Verbindung haben. Ein Nachteil des Settings Gruppen-Coaching kann die Gruppengröße sein. Je größer die Gruppe ist, desto eher kann es passieren, dass sich einzelne Studierende passiv verhalten oder innerlich abschalten, wenn z. B. der Bearbeitung von individuellen Anliegen (manchmal auch aus Zeitgründen) zu wenig Raum gegeben werden kann. Im Gruppen-Coaching verfolgen die Studierenden zwar individuelle Ziele bzw. bestimmen sie selbst einen Lernschwerpunkt. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erfahrungen der anderen Studierenden der Coaching-Gruppe erhöht in der Regel die Lernmöglichkeiten. (Thornton, 2016, S. 20ff.)

1.1.2 Rolle und Aufgaben des Coachs im Gruppen-Coaching

Ein lösungs- und ressourcenorientierter Beratungsansatz im Konzept des Gruppen-Coachings der Pädagogischen Hochschule Wien bedingt, die Coachees (=gemeint sind im Beitrag die gecoachten Studierenden) als Expertinnen und Experten wahrzunehmen und den Studierenden einen Rahmen anzubieten, sich ihren individuellen Anliegen und Fragestellungen anzunähern. Das Interesse am Menschen, das Wissen um seine Entwicklungsfähigkeit sowie die Einstellung, sich stets auch selbst als Lernende zu sehen, sind dabei für die Haltung des Coachs wichtig. (Meier 2006, S. 107ff., Richter 2015, S. 41)

Gruppen-Coaching hält für den Coach (=in diesem Beitrag die im Coaching eingesetzten Lehrenden) komplexe Anforderungen bereit. Der Coach verfolgt und begleitet den Gesprächsverlauf der Coachees, die miteinander agieren und sich auf ein Ziel zubewegen. Gruppendynamik sowie beobachtete Gruppenprozesse verlangen von dem Coach, sich zunächst für die Interventionsbildung (gemeint ist die methodische Vorgehensweise) mit multiplexen Perspektiven auseinanderzusetzen. Dazu sind u. a. zu nennen: die Dynamiken zwischen den Mitgliedern der Coaching-Gruppe, wie sich die Gruppe strukturiert und wie die Studierenden die Funktion des

Coachs sowie Aufgaben und Ziele im Coaching (Richter, 2015, S. 267) im Allgemeinen und in diesem Kontext im Coaching der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule verstehen.

Der Prozess im Gruppen-Coaching erfordert von einem Coach, mehrere Faktoren im zu Blick haben. Dazu zählen Vereinbarungen, die am Beginn des Coachingprozesses notwendig sind. Jede/r Einzelne und auch die Gruppe als Ganzes sollte möglichst gleich viel Aufmerksamkeit im Coachingprozess erhalten. (Richter, 2015, S. 268) Ebenso wie Richter (2015) verweist auch Thornton (2016, S. 23) in Bezug auf das Gruppen-Coaching darauf, dass der Coach mit dem Thema *Gruppendynamik* „bestens vertraut sein“ (ebd.) sollte. Die Gruppe stellt in diesem Setting eine größere Öffentlichkeit dar. Sehr persönliche Themen und Fragestellungen haben im Gruppen-Setting vielfach keinen Platz. (Richter, 2015, S. 26).

Meist wird die methodische Vorgehensweise für den Ablauf eines Coachinggesprächs von dem Coach geplant. Dazu wählt ein Coach entsprechende methodische Werkzeuge aus, die sich eventuell schon einmal als hilfreich erwiesen haben. Im Allgemeinen überlegt ein Coach Fragen und einen methodischen Ablauf des Coachings. In der Wechselbeziehung des Coaches zu den Coachees wird es wiederholt notwendig, zu experimentieren und zu improvisieren, sich als Coach spontan und rasch auf die jeweilige Situation einzulassen und entsprechend zu reagieren. Dieser „experimentelle Umgang mit Unsicherheit“ (Meier, 2006, S. 111) erfordert von dem Coach Offenheit für die Anliegen der Coachees.

Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen dem Coach und den Coachees sind klare Vereinbarungen über Ziele, Wege und den Rahmen des Coachings. Damit eine Methode im Coaching einen Coachee berührt und wirken kann, sollte sie zum Coach, zum Coachee, zum angesprochenen Thema, zur Situation und zur Beziehung im Coaching passen. Coaching-Methoden wirken durch die Persönlichkeit und Haltung derjenigen, die sie anwenden. Dabei spielen Authentizität und Glaubwürdigkeit des Coachs eine ganz wesentliche Rolle. Ist man von einer Methode überzeugt, so sucht man bewusst und unbewusst nach Möglichkeiten, diese auch im Coachingprozess anzuwenden. Günstig ist es dann, sich als Coach daran zu erinnern, dass die Intervention für den Coachee gedacht ist und nicht für den Coach. (Huber, 2018, S. 21ff.)

Ergänzend sei noch angemerkt, dass alle in der *Übung Coaching* eingesetzten Coaches Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien sind und diese somit die Rolle von internen Coaches einnehmen (Lippmann, 2009, S. 58ff.). Alle im Coaching eingesetzten Lehrenden verfügen über spezifische Qualifikationen (z.B. Ausbildung als Sportcoach, systemischer Coach oder Supervisor/in bzw. spezifische Fortbildungen). Im Sinne einer begleiteten Qualifizierung werden über die Fachgruppenleitung „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“ organisierte, bedarfsorientierte interne Coaching-Fortbildungen angeboten. (Pötzmann & Roszner, 2017, S. 231f.) Die Fachgruppe „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“ ermöglicht den im Coaching eingesetzten Lehrenden einen regelmäßigen kollegialen Austausch auch in Bezug auf das Coaching-Konzept.

1.2 Allgemeine potenzielle Wirkfaktoren im Coachingprozess

Im Zuge von Veröffentlichungen zu Ergebnissen von Coaching werden in Bezug auf diverse Zielgruppen zunehmend auch allgemeine potenzielle Wirkfaktoren von Coaching untersucht. (Grant et al. 2010, zitiert nach Krächter, 2018, S. 172; Greif, 2008, S. 275ff.; Greif, 2015a, S. 52; Schade, 2016, S. 39) Als allgemeine Ergebnisse und Wirkungen von Coachingprozessen werden von den befragten Coaches und Coachees am häufigsten folgende Punkte genannt: die Fähigkeit zur Reflexion (z. B. Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Rollenklärung); Verhaltensveränderungen (z. B. Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Auftreten); Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Steigerung der Motivation und Initiative); Beziehungsverbesserung (ein verbessertes Verständnis im Umgang mit anderen); die Erhöhung des Wohlbefindens (z. B. Umgang mit Stress, Zunahme von Gelassenheit) und eine verbesserte Fähigkeit zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben. (Mäthner et al. 2005, S. 63 zitiert nach Krächter, 2018, S. 173f.)

Potenzielle positive Wirkfaktoren im Coachingprozess und spezifische Ergebnisse eines Coachingprozesses sind Greif (2008, S. 274) folgend außerordentlich heterogen, vielschichtig und schwer vergleichbar und als Teil eines hochkomplexen Wirkgefüges zwischen Coach, Coachee und spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen zu verstehen. Die Komplexität eines jedes Coachingprozesses bringt mit sich, dass Ergebnisse des Coachings nicht nur durch das Verhalten des Coachs erklärt werden können, sondern „durch Zusammenwirken von Klient/in und Coach ko-kreiert (werden). Eine große Bedeutung haben dabei sowohl die Besonderheiten der daran beteiligten Personen als auch die spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen.“ (Greif et al. 2012; zitiert nach Greif, 2015a, S. 52) Potenziell positive Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching dürfen lediglich als „heuristische Orientierungsbeispiele“ (Greif, 2015a, S. 76) verstanden werden, da diese immer „auf subjektiven Beobachtungen und Bewertungen“ (ebd.) beruhen.

Auf Grund der Komplexität der genannten Wechselwirkungen und der Tatsache, dass Erfolg im Coaching subjektiv unterschiedlich verstanden wird, können als Wirkfaktoren nur jene Aspekte betrachtet werden, die einen Coachingerfolg wahrscheinlicher machen. (Schade, 2016, S. 39) Als Grundlage zur Aufarbeitung von potenziellen Wirkfaktoren für Coachingerfolg wird für die in diesem Beitrag vorgestellte empirische Untersuchung (Kapitel 3) ein von Greif (2008, S. 277ff.; 2015a, S. 54f.) entwickeltes und Coachingschulen übergreifendes Strukturmodell für allgemeine hypothetische Wirkfaktoren nutzbar gemacht. In dieses Strukturmodell wurden neben mehrfach empirisch bestätigten Wirkfaktoren auch empirisch noch nicht abgesicherte Zusammenhänge und Annahmen aufgenommen. Ein allgemeiner Wirkfaktor für Erfolgchancen des Coachings ist Greif (2008, S. 275ff.) folgend der Coach. Hinsichtlich des Coachs nennt Greif (2015, S. 54) u. a. folgende allgemeine Wirkfaktoren: (1) die fachliche Glaubwürdigkeit, womit die Coaching-Kompetenz bzw. das methodische Vorgehen des Coachs angesprochen wird, (2) Unterstützung und Begleitung bei der Klärung und Konkretisierung von Zielen im Coaching und bei der Überwindung von Schwierigkeiten und (3) die vom Coach in der Arbeitsbeziehung gezeigte Wertschätzung und emotionale Unterstützung des Coachees.

Als potenzielle Wirkungen beim Coaching nennt Greif (2008, S. 277) u. a. die Zunahme spezifischer ergebnisorientierter Problem- oder Selbstreflexionen, Problemklarheit und Zielkonkretisierung, eine Verbesserung sozialer Kompetenzen (Verbesserung der Interaktionen mit anderen Personen, Offenheit für neue Erfahrungen) und die Verbesserung der Selbststeuerung bei der Bewältigung von Problemen (Beharrlichkeit, Ausbau der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstentwicklung). Einige dieser Punkte werden in Kapitel 4.3 *Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson* und in Kapitel 4.4 *Beitrag zur Selbstkompetenz als Person* angesprochen.

In Studien zu Coaching ist es schwierig, „solche komplexen Wirkungen nachzuweisen.“ (Greif, 2008, S. 284) Wirkungen zeigen sich meist nur, wenn verschiedene Datenquellen einbezogen werden. Greif (2015b, S. 66) empfiehlt eine differenzierte, kontextbezogene empirische Betrachtung von Coachingwirkungen mittels eines potenziell einander ergänzenden Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Zugängen. Diese Empfehlung wird in der empirischen Begleitung des Coaching-Konzepts in den Pädagogisch-Praktischen Studien im Rahmen des Forschungsprojekts *Coaching als Unterstützungsformat in den Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien* (2016 bis 2021) umgesetzt. In der qualitativ angelegten *Projektphase 1* wurde das Coaching-Konzept aus der Perspektive von im Coaching eingesetzten Lehrenden untersucht. (Pötzmann & Roszner, 2017) Die in diesem Beitrag vorgestellte quantitativ angelegte *Projektphase 2* und die für das Studienjahr 2020/21 geplante qualitativ angelegte *Projektphase 3* nehmen die Funktionalität des Coachings aus der Perspektive der Studierenden in den Blick.

In Anlehnung an die Studie von Krächter (2018, S. 178) zu Wirkungen und Wirkfaktoren von Coaching im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsstudierenden, werden die in diesem Beitrag angesprochenen Wirkungen und Wirkfaktoren für Coaching im besonderen Kontext der *Übung Coaching* in einem eher weiten Begriffsrahmen verstanden. Es sollen Erkenntnisse dazu gewonnen werden, was sich sowohl aus der Perspektive der im Coaching eingesetzten Lehrenden (*Projektphase 1*) als auch aus der Perspektive der Studierenden (*Projektphase 2* und *Projektphase 3*) an Förderlichem und/oder Hinderlichem für den Lernprozess im Coaching ergibt.

2 Fragestellungen

Wie schon angeführt, fokussierte die erste qualitative Forschungsphase die Perspektive der im Coaching eingesetzten Lehrenden: deren Coaching- und Rollenverständnis, deren Erfahrungen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching sowie im Coaching angesprochene Themen. (Pötzmann & Roszner, 2017; Pötzmann & Roszner, 2020b) Weitgehend unklar blieb zu dem Zeitpunkt allerdings noch, wie das Coaching von den Lehramtsstudierenden erlebt und eingeschätzt wird und welche Wirkungen für ihre professionelle Entwicklung sie feststellen. Anliegen der zweiten quantitativen Phase (Kapitel 3) ist es, aus der Perspektive der Studierenden Aufschluss über die Funktionalität des Beratungskonzepts der *Übung Coaching* in den Pädagogisch-Praktischen Studien des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (Kapitel 4.1) zu erhalten. Zusätzlich wird in der Befragung die Einschätzung der Realisierung des Coachings in den Pädagogisch-Praktischen Studien (Kapitel 4.1) untersucht. Damit verbunden ist das Ziel, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, unter welchen Rahmenbedingungen (u. a. Gestaltung des Coachings als Gruppen-Coaching, organisationale Rahmenbedingungen wie die Anmeldung zur *Übung Coaching*) Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen wirken kann. (Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2) Andererseits wird der Frage nachgegangen, welche Beiträge des Coachings zur *Professionalisierung als Lehrperson* (Kapitel 4.3) und zu individuellen Prozessen im Bereich *Selbstkompetenz als Person* (Kapitel 4.4) von den befragten Studierenden genannt werden.

Die Untersuchung erhebt nicht den Anspruch, eine umfassende Evaluation der Einführung und Realisierung des Beratungsinstruments Coaching in der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien zu leisten. Das Erkenntnisinteresse in *Phase 2* richtet sich insbesondere darauf, aus der Sicht der befragten Studierenden Einsichten in Aspekte der Realisierung im Ausbildungssystem zu gewinnen, um daraus „in einer Art Collage“ (Greif, 2015b, S. 52) ein auf erhobenen Daten, subjektiven Einschätzungen und Meinungen basierendes Gesamtbild erstellen zu können. In Ergänzung zur quantitativen Erhebung in *Projektphase 2* nimmt die für das Studienjahr 2020/21 geplante *Projektphase 3* die Einstellung der Studierenden zur Funktionalität des Coachings in Form einer qualitativen Erhebung (Leitfadeninterviews) in den Blick.

3 Methodische Vorgehensweise

Das Coaching begleitet die Pädagogisch-Praktischen Studien vom ersten bis zum achten Semester des Bachelorstudiums Primarstufe. Daher wurde die quantitative Erhebung der zweiten Forschungsphase in Form einer Paper-Pencil-Befragung aller Studierenden (Vollerhebung) am Ende des achten Semesters des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe in der letzten Coaching-Einheit durchgeführt. In Anbetracht der Komplexität und Vielfalt professionsspezifischer subjektiver Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium und der Bandbreite möglicher Wirkfaktoren im Coaching im Allgemeinen und Wirkungen beim Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Besonderen mussten für die Konstruktion des Fragebogens und die Auswahl der einzelnen Dimensionen (Tabelle 1) und Items des Fragebogens in Anlehnung an Greif (2015b, S. 52) pragmatische Auswahlentscheidungen getroffen werden. Diese Entscheidungen sind auch mit dem Bewusstsein verbunden, dass wissenschaftliche Untersuchungen „deshalb immer lückenhaft“ (ebd.) bleiben. Die bewusste Entscheidung für eine quantitative Paper-Pencil-Befragung in *Projektphase 2* verfolgte das Ziel, eine möglichst hohe Anzahl an Rückmeldungen für ein repräsentatives Gesamtbild und ein breites Aussagespektrum zu erhalten. Dieses Ziel wurde erreicht, da an der Befragung insgesamt 152 Studierende (93,2 %) von den 163 Studierenden des achten Semesters teilnahmen.

3.1 Durchführung der Untersuchung

Die Konstruktion der 81 Fragebogenitems zu den in Tabelle 1 dargestellten Dimensionen stützt sich zum einen auf professionsspezifische subjektive Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium (u. a. Perspektivenwechsel, Reflexion, Sicherheit im Umgang mit Herausforderungen, Selbstwirksamkeit) nach Ostermann (2015, S. 153). Zum anderen orientiert sich die Konstruktion des Fragebogens am in Kapitel 1.2 vorgestellten Strukturmodell von Greif (2008, S. 277). Weiters wurden Ziele der Lehrveranstaltungsbeschreibung der *Übung Coaching* einbezogen. (PH Wien, 2020) Der Fokus der quantitativen Befragung lag darauf, über einen deskriptiven Ansatz Aussagen über die Ausprägungen an Einschätzungen durch die befragten Personen zu erhalten. (Bortz & Döring 2002, S. 253) Der Fragebogen bestand aus einer Mischform zwischen vorgegebenen Antwortkategorien und offenen Antwortformaten. (Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49) Auf Grund der großen Menge an erhobenen Daten aus der *Projektphase 2* werden in diesem Beitrag beispielhafte Ergebnisse aus der Dimension 1 (Kapitel 4.1), aus der Dimension 2 (Kapitel 4.2), aus der Dimension 4 (Kapitel 4.3) und aus der Dimension 5 (Kapitel 4.4) vorgestellt.

Dimension	Themenbereich
Dimension 1	Bilanz zu Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien
Dimension 2	Anmeldung zur Lehrveranstaltung Coaching
Dimension 3	Einschätzung der Zusammenarbeit in den Coaching-Gruppen
Dimension 4	Beitrag des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson
Dimension 5	Beitrag des Coachings zur Selbstkompetenz als Person
Dimension 6	Themen im Coaching
Dimension 7	Methoden im Coaching

Tabelle 1: Dimensionen des Paper-Pencil-Fragebogens (eigene Darstellung)

Neben den vier Antwortkategorien *stimme/trifft gar nicht zu*, *stimme/trifft eher nicht zu*, *stimme/trifft eher zu* und *stimme/trifft sehr zu* wurde auch die Antwortkategorie *nicht beantwortbar* in den Fragebogen

aufgenommen. Nach dem letzten Fragebogenitem jeder der sieben Dimensionen konnten die Studierenden in einer halboffenen Frage individuelle Anmerkungen und Ergänzungen anführen. Zur Wahl der sieben halboffenen Fragen und der abschließenden *offenen Frage* und insbesondere der Antwortkategorie *nicht beantwortbar* ist noch Folgendes anzumerken: Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde von der Annahme ausgegangen, dass die inhaltliche Abdeckung der vielfach sehr komplexen Themenbereiche der einzelnen Dimensionen durch die vorgegebenen Antwortkategorien nicht möglich war; z. B. mehrere unterschiedliche Coaches, individuelle professionsspezifische Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium, Anspruch der Einschätzung der Wirkungen von Coaching. (Raab & Benesch, 2010, S. 49) Aus diesen Gründen wurde die Antwortkategorie *nicht beantwortbar* als inhaltlich relevante Antwort bei der Darstellung der Ergebnisse in die Gesamtzahl der möglichen Antworten eingeschlossen. (Raab & Benesch, 2010, S. 74) Diese Annahme wurde in der Befragung bestätigt, da diese Antwortkategorie von den Studierenden verwendet und am häufigsten insbesondere bei Fragen in der *Dimension 4* und in der *Dimension 5* gewählt wurde.

Der Schlussteil des Fragebogens enthielt Fragen zu soziodemographischen Merkmalen (z. B. Geschlecht) sowie eine offene Frage *Persönliches Feedback* als Kommentarmöglichkeit und für schriftliche Anmerkungen. Nach der Konstruktion des Fragebogens wurden zur Überprüfung von Brauchbarkeit und Qualität (Raab & Benesch, 2010, S. 58) Pretests mit Studierenden des siebenten Semesters durchgeführt.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung umfasste die Gesamtheit der Studierenden des achten Semesters im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Diese Studierenden waren die erste Kohorte an Studierenden (2015 bis 2019), die in allen acht Semestern des Bachelorstudiums in den Pädagogisch-Praktischen Studien mit der *Übung Coaching* begleitet wurden. Im Sommersemester 2019 wurden 12 Lehrveranstaltungen der *Übung Coaching* mit insgesamt 163 teilnehmenden Studierenden angeboten. Die Datenerhebung erfolgte jeweils in der letzten Veranstaltung des Coachings im Zeitraum Mai 2019 bis Ende Juni 2019. An der schriftlichen Befragung nahmen 152 Studierende (93,2 %) von den insgesamt 163 am Coaching teilnehmenden Studierenden teil. Davon waren 133 weiblich, 18 männlich und eine/r der Befragten machte zu diesem Punkt keine Angabe.

4 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Die Visualisierung der vorgestellten Ergebnisse in den Abbildungen erfolgt nach absoluter Häufigkeit auf der Basis aller 152 erhobenen Datensätze. Ergänzt wird die Darstellung der quantitativen Ergebnisse mit Ergebnissen der induktiven qualitativen Auswertung der halboffenen Frage in *Dimension 1* (n = 26; 17,1 %) und der halboffenen Frage in *Dimension 4* (n = 6; 3,9 %). Weiters wird in der Darstellung der Ergebnisse die Auswertung der *Offenen Frage* (n = 36; 23,68 %) ergänzt. Aus der *Offenen Frage* wurden mittels eines Suchrasters diejenigen Teile der Antworten extrahiert, die den in Kapitel 4 vorgestellten Dimensionen zugeordnet werden können. Die Reihung der Darstellung der Themen in den Antworten erfolgte nach der Häufigkeit der Nennungen. Quantifizierende Aussagen wie einige oder fast alle beziehen sich daher immer auf die Gesamtzahl der Nennungen. (Gläser & Laudel, 2010, S. 200) In der Darstellung der qualitativen Ergebnisse wird die Fragebogennummer der Nennung wie z. B. (110) mitangeführt. Vorgestellt werden Ergebnisse aus der *Dimension 1* (Kapitel 4.1), der *Dimension 2* (Kapitel 4.2), der *Dimension 4* (Kapitel 4.3) und der *Dimension 5* (Kapitel 4.4).

4.1 Bilanz zum Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Wie in Abbildung 1 dargestellt, gibt es insgesamt eine große Zustimmung (112 Studierende, 73,6 %) zur Aussage, dass manche Themen der schulpraktischen Ausbildung von den Studierenden nur im Coaching angesprochen werden (können). Insgesamt 38 (25 %) Studierende stimmen dieser Aussage daher eher nicht oder nicht zu. In Prozenten aufgeschlüsselt dargestellt stimmen 69 (45,3 %) Studierende dieser Aussage *sehr*, 43 (28,2 %) *eher*, 31 (20,3 %) *eher nicht* und 7 (4,6 %) *nicht* zu. Für 2 (1,31 %) der befragten Studierenden ist diese Frage nicht beantwortbar.

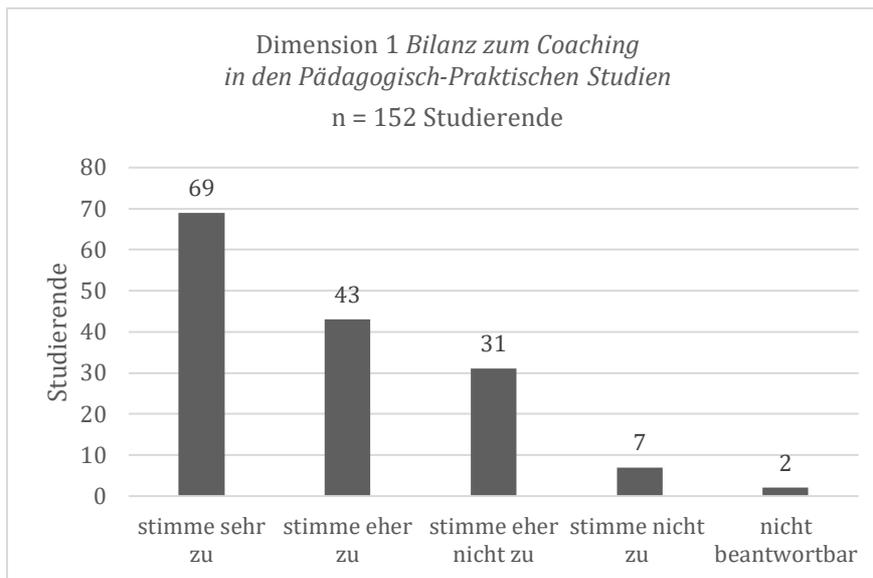


Abbildung 1: Item 8. Es gibt Themen, die nur im Coaching thematisiert werden können. (n = 152) (eigene Darstellung)

Insgesamt 21 der Befragten bilanzieren in der halboffenen Frage zur *Dimension 1* das Angebot *Übung Coaching* in den Pädagogisch-Praktischen Studien. Coaching wird großteils als sinnvoller (056; 068; 071; 086; 096; 150), wichtiger (064; 098; 100; 110) und wertvoller (058; 090) Teil des Studiums beschrieben. Mehrere Studierende empfehlen, dass Coaching unbedingt Teil der Ausbildung bleiben soll (009; 067; 075; 092; 110) und einige Studierende führen an, dass die *Übung Coaching* öfter angeboten werden soll (029; 095; 110; 152).

Auch mit dem Coaching verbundene positive Erfahrungen werden von einigen der Befragten angesprochen: „Ich bin froh, dass ich die Möglichkeit hatte, Coaching zu besuchen.“ (071) „Ich persönlich habe das Coaching als sehr angenehm empfunden!“ (005) „Coaching war (.) ein interessantes Fach.“ (022) „Coaching war eines meiner Lieblingsseminare.“ (085) „Coaching-Stunden haben immer Spaß gemacht.“ (075) Eine/r der Befragten resümiert, dass die *Übung Coaching* ein Seminar ist, „das jegliche Fragen rund um den Lehrerberuf beantwortet hat, die in anderen Seminaren keinen Platz hatten.“ (006)

Einige der Befragten sprechen in der halboffenen Frage als besonderes Merkmal der *Übung Coaching* den sicheren und bewertungsfreien Rahmen an und die Möglichkeit, als Studierende Themen und Anliegen von großer persönlicher Relevanz einzubringen. „Das Coaching kann einen privaten und abgegrenzten Rahmen schaffen, um über Probleme (auch persönliche) zu sprechen.“ (056, Hervorhebung im Original) Drei der befragten Studierenden führen ebenfalls an, dass man in der *Übung Coaching* „über persönliche Erfahrungen sprechen“ (064) und „einmal *loslassen*“ kann (086), „da der Austausch in einem sicheren Rahmen stattfindet und nicht bewertet wird.“ (068) Eine/r der Befragten merkt insbesondere an, dass die *Übung Coaching* „immer den Raum gegeben (hat,) alles anzusprechen, was für mich von großer Wichtigkeit war.“ (120) Differenten Sichtweisen auf die im Coaching eingebrachten Themen werden in Aussagen sichtbar. Im Unterschied zu dem angeführten themenoffenen Zugang im Coaching fände es eine/r der befragten Studierenden „gut, wenn die Coachingeinheit sich stärker auf die Praxis [gemeint sind die Pädagogisch-Praktischen Studien] beziehen würde.“ (121)

Als Verbesserung der Sicherheit im Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen in der schulpraktischen Ausbildung führt eine/r der befragten Studierenden das Gefühl an, „einen Zugang zu einer Person (Coach) zu haben, die mir im Notfall (in d. Praxis etc.) helfen konnte.“ (098, Hervorhebungen im Original) Auch anfängliche Skepsis gegenüber der *Übung Coaching* wird in folgender Aussage sichtbar: „... dass [das Coaching] doch mehr geholfen hat, als anfangs von mir erwartet.“ (146) Drei der befragten Studierenden betonen die Wichtigkeit des Austauschs in der Coaching-Gruppe über Erfahrungen in der schulpraktischen Ausbildung, und zwar Erfahrungen von anderen und sich selbst. (068; 093; 100)

4.2 Anmeldung zur Lehrveranstaltung *Coaching*

Aus der Dimension 2 *Anmeldung zur Lehrveranstaltung Coaching* werden Ergebnisse zu spezifischen organisationalen Kontextbedingungen wie die *semesterweise* Wahlmöglichkeit des Coachs (Kapitel 4.2.1) und zur Bedeutung der *Person des Coachs* bei der Wahl der *Übung Coaching* (Kapitel 4.2.2) vorgestellt. Ergänzend werden Ergebnisse aus den halboffenen Fragen aus der *Dimension 1* (n = 26; 17,1 %) und der offenen Frage

Persönliches Feedback (n = 36; 23,68 %) zusammengefasst, die die semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs, die Person des Coachs und die methodische Vorgehensweise im Gruppen-Coaching ansprechen.

4.2.1 Semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs für die Übung Coaching

Auf Grund der Verankerung der *Übung Coaching* als Lehrveranstaltung im Curriculum des Bachelorstudiums des Lehramts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien erhalten die Studierenden die Möglichkeit, den Coach für die *Übung Coaching* semesterweise zu wählen. Die Ergebnisse zu Frage 14 ermöglichen Einsichten in die Sichtweise der Studierenden zur semesterweisen Wahlmöglichkeit des Coachs (Abbildung 2).

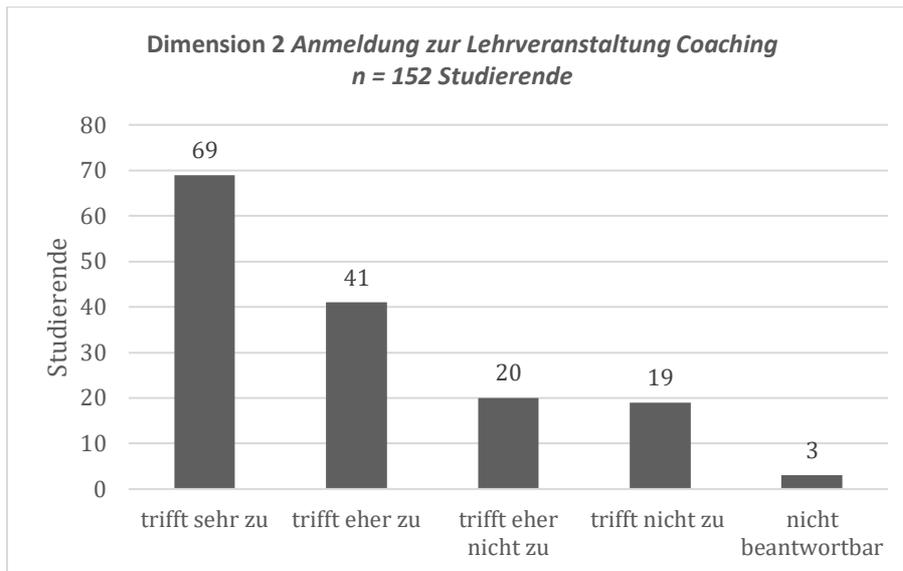


Abbildung 2: Item 14: Es ist wesentlich, dass ein Coach semesterweise gewählt werden kann. (n=152) (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 2 sichtbar, ist für insgesamt 110 (72,3 %) der 152 befragten Studierenden die semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs der *Übung Coaching* sehr oder eher von Bedeutung und für insgesamt 39 (25,6 %) der Befragten eher nicht oder nicht von Bedeutung. In Prozenten dargestellt trifft dies für 69 (45,3 %) der Befragten sehr, für 41 (26,9 %) eher, für 20 (13,1 %) eher nicht und für 19 (12,5 %) gar nicht zu. Für drei (1,9 %) der Studierenden ist diese Frage nicht beantwortbar.

In der halboffenen Frage sprechen drei Studierende noch andere Sichtweisen auf die Wahlmöglichkeit des Coachs an. Diese drei Studierende halten die Möglichkeit für wünschenswert, bei einem Coach zu bleiben, der dann die *Übung Coaching* acht Semester lang begleitet. (015; 022; 055) Dies wäre allerdings durch die Wahlmöglichkeit des Coachs bereits jetzt möglich.

4.2.2 Wahlmöglichkeit des Coachs für die Übung-Coaching

Im Folgenden werden Ergebnisse zur Bedeutung der Person des Coachs bei der Wahl der Lehrveranstaltung *Übung Coaching* (Abbildung 2), des methodischen Vorgehens des Coachs im Gruppen-Coaching und der Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachees vorgestellt.

Wie in Abbildung 3 ersichtlich, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass für 134 (88,1 %) der 152 befragten Studierenden die Person des Coachs für die Wahl der Lehrveranstaltung sehr oder eher wichtig und für insgesamt 18 (11,8 %) Studierende eher nicht oder nicht wichtig war. In Prozenten aufgeschlüsselt dargestellt war für 104 (68,4 %) Studierende die Person des Coachs für die Wahl der *Übung Coaching* sehr, für 30 (19,7 %) eher, für 11 (7,2 %) eher nicht und für 7 (4,6 %) nicht wichtig.

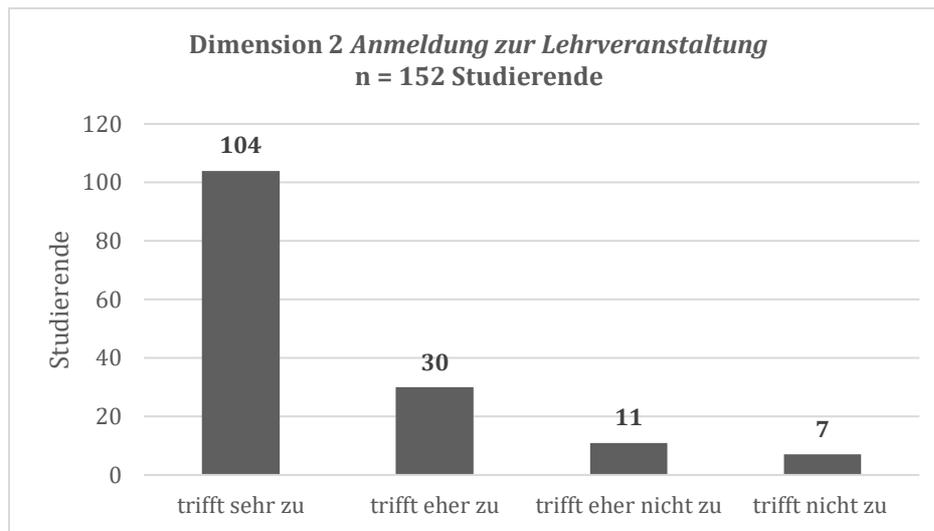


Abbildung 3: Item 13: Für die Wahl der Lehrveranstaltung war der Coach wichtig. (n=152) (eigene Darstellung)

Eine große Anzahl der Anmerkungen in der halboffenen Frage zur *Dimension 1* und in der offenen Frage am Schluss des Fragebogens bezogen sich auf die *Arbeitsbeziehung mit dem Coach* und die *methodische Vorgehensweise im Gruppen-Coaching*. Diese Anmerkungen machen die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden in der Arbeitsbeziehung mit den Coaches sichtbar. Insgesamt 16 Antworten (012; 013; 032; 038; 040; 056; 077; 081; 084; 086; 098; 100; 106; 114) zur Bilanz des Coachings und zur Einschätzung, „wie hilfreich Coaching ist“ (006), betreffen den Wirkfaktor der subjektiven Wahrnehmung der Qualität der *Arbeitsbeziehung* zwischen der Person des Coachs und den Coachees (= Studierende) und hilfreiche und wenig hilfreiche Aspekte der *methodischen Vorgehensweise im Gruppen-Coaching*.

Auf die spezifische Situation des Gruppen-Coachings und die damit verbundene methodische Vorgehensweise im Coachingprozess beziehen sich acht Studierende. Einige Anmerkungen beschreiben als Wirkfaktor, inwieweit der Coach Bedürfnisse und Anliegen der *Gruppe als Ganzes* annimmt (029; 056; 072; 096; 120) und „wie viel Platz für die Probleme/Anliegen der Studierenden gelassen wird“ (100). Als positive Erfahrung im Coaching beschreibt eine/r der Befragten das Eingehen des Coachs auf die Bedürfnisse der Gruppe, „auch wenn sie vielleicht etwas anderes geplant hatte.“ (005) Ein weiterer Wirkfaktor für das Gruppen-Coaching zeigt sich darin, inwieweit Platz für die Bearbeitung von *Themen einzelner Gruppenmitglieder* gelassen wird. Eine Aussage verdeutlicht diese Situation: „Oft haben nur ein bis zwei Personen gesprochen (...) [Coaching] sollte jedem/jeder etwas bringen!“ (020)

4.3 Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson

In Folge werden exemplarisch zwei Ergebnisse aus der Dimension 4 *Beitrag des Coachings zu meiner Professionalisierung als Lehrperson* vorgestellt. In Frage 29 wird ein spezifischer Bezug zu den Pädagogisch-Praktischen Studien hergestellt. Die Studierenden sollten einschätzen, inwieweit Coaching ihre Fähigkeit erweitert, mit unterschiedlichen Anforderungen im Praktikum umzugehen.

Wie in Abbildung 4 dargestellt, ist eine Mehrheit von 127 (83,5 %) der 152 befragten Studierenden sehr und eher der Ansicht, dass das Coaching die Fähigkeit zum Umgang mit Anforderungen aus dem Praktikum verbessert hat. Für insgesamt 24 (15,7 %) Studierende trifft dies eher nicht oder nicht zu. In Prozenten aufgeschlüsselt dargestellt trifft dies für 52 (34,2 %) Studierende *sehr*, für 75 (49,3 %) *eher*, für 18 (11,8%) *eher nicht* und für 6 (3,9 %) *gar nicht* zu. Für eine/n der Befragten (0,6 %) ist diese Frage nicht beantwortbar

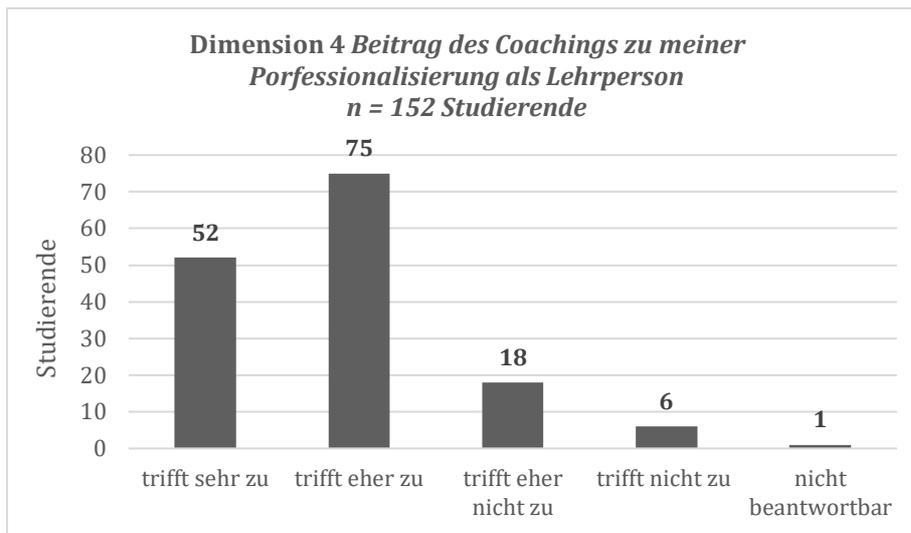


Abbildung 4: Item 29: Fähigkeit, „mit unterschiedlichen Anforderungen im Praktikum umzugehen“ (n=152) (eigene Darstellung)

Die *Übung Coaching* ist begleitend zur schulpraktischen Ausbildung angesetzt. Der Umgang mit fallweise widersprüchlichen Erwartungen und Konfliktpotenzialen in der schulpraktischen Ausbildung verlangt von den Studierenden, sich mit Perspektiven der Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinanderzusetzen, welche im Coaching aufgegriffen werden können. (Mauric, 2020, S. 123) Daher wurden die Studierenden in Frage 34 gebeten, einzuschätzen, inwieweit das Coaching die Fähigkeit zum Umgang mit Rückmeldungen aus dem Praktikum, verbessert (Abbildung 5).

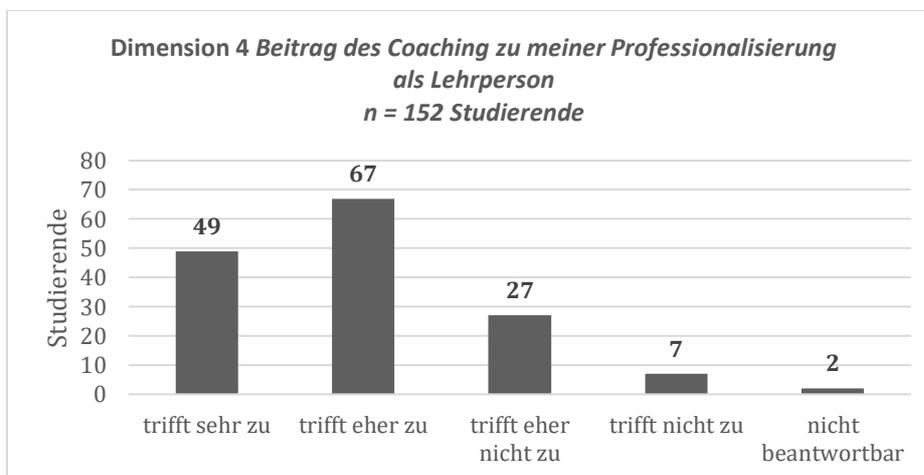


Abbildung 5: Item 34: Fähigkeit, „mit Rückmeldungen aus dem Praktikum besser umzugehen“ (n=152) (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 5 ersichtlich, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass insgesamt drei Viertel (116, 76,3 %) der 152 befragten Studierenden sehr oder eher zustimmen, dass das Coaching die Fähigkeit zum Umgang mit Rückmeldungen aus dem Praktikum verbessert. Für insgesamt 34 (22,3 %) Studierende trifft diese Aussage eher nicht oder nicht zu. In Prozenten aufgeschlüsselt dargestellt trifft dies für 49 (32,2 %) Studierende *sehr*, für 67 (44 %) *eher*, für 27 (17, 7 %) *eher nicht* und für 7 (4,6 %) *nicht* zu. Für 2 (1,3 %) der Befragten ist diese Frage nicht beantwortbar.

4.4 Beitrag zur Selbstkompetenz als Person

Fragen zum Themenkomplex *Selbstkompetenz* werden in der Dimension 5 *Beitrag des Coachings zu meiner Selbstkompetenz als Person* zusammengefasst. Exemplarisch wird das Ergebnis zur Frage 38 *Das Coaching gab*

Impulse dafür, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen (Sichtweise ändern ...) vorgestellt (Abbildung 6). Die theoretische Fundierung dieser Frage ist die Entwicklungsaufgabe *Perspektivenwechsel* in Anlehnung an Ostermann (2015, S. 154).

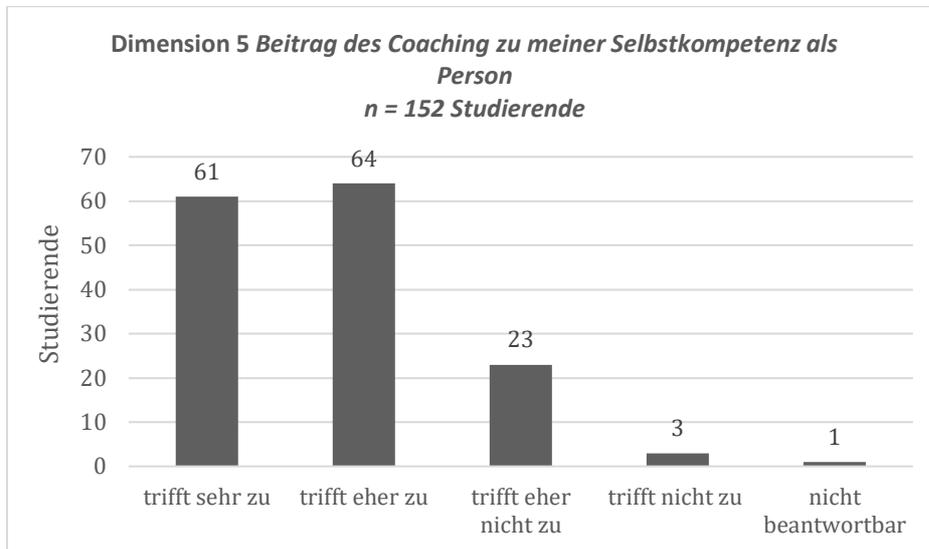


Abbildung 6: Item 38: Impulse, „einen Perspektivenwechsel vorzunehmen (Sichtweise ändern ...)“ (n=152) (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 6 dargestellt, ist eine deutliche Mehrheit von insgesamt 125 (82,2 %) der 152 befragten Studierenden der Ansicht, dass das Coaching Impulse für einen Perspektivenwechsel bzw. eine Änderung der Sichtweise gab. Für insgesamt 26 (17,1 %) Studierende trifft diese Aussage eher nicht oder nicht zu. In Prozenten aufgeschlüsselt dargestellt trifft dies für 61 (42,1 %) Studierende *sehr*, für 64 (40,1 %) *eher*, für 23 (15,1 %) *eher nicht* und für 3 (1,9 %) *nicht* zu. Für eine/n (0,6 %) der befragten Studierenden ist diese Frage nicht beantwortbar.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Studienjahr 2015/16 wurde im *Bachelorstudium Lehramt Primarstufe* der Pädagogischen Hochschule Wien die *Übung Coaching* in den Pädagogisch-Praktischen Studien als praxisbegleitendes und selbsterfahrungsorientiertes Lehrveranstaltungsangebot in der schulpraktischen Ausbildung eingeführt. Als wesentliches Ziel der *Übung Coaching* und als Beitrag zum Aufbau und Ausbau von pädagogisch-professionellem Handeln als Aufgabe der Lehramtsausbildung fokussiert das Coaching-Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien in der Präambel des Curriculums als Querschnittsmaterie verankerte personbezogene überfachliche Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz). (PH Wien, 2019, S. 9) Mit dem Ziel einer Bilanz zur Funktionalität der *Übung Coaching* aus der Perspektive der Studierenden wurde im Sommersemester 2019 eine Paper-Pencil-Befragung aller Studierenden des achten Semesters des Bachelorstudiums durchgeführt, da diese als erste Kohorte acht Semester lang an der *Übung Coaching* teilgenommen hatten.

In Bezug auf das Ziel *einer Bilanz zur Übung Coaching* in den Pädagogisch-Praktischen Studien (Kapitel 4.1) geben mehr als zwei Drittel der Studierenden (73,6 %) an, dass in der *Übung Coaching* Themen angesprochen werden können, die in anderen Lehrveranstaltungen der Ausbildung nicht angesprochen werden (können) (Abbildung 1). Aus den Rückmeldungen in den offenen Fragen lässt sich schließen, dass die Studierenden die *Übung Coaching* als sinnvollen, wichtigen und wertvollen Teil der Lehramtsbildung einschätzen. Als Besonderheit nennen die Studierenden den bewertungsfreien und sicheren Rahmen sowie die Themenoffenheit des Coachings. Sowohl individuelle, persönlich relevante Anliegen als auch Themen und Fragen den Lehrerberuf betreffend können eingebracht werden. Auf Grund der großen Zustimmung der Studierenden in den vorgestellten Ergebnissen (Gesamtwerte der Kategorien *trifft/stimme sehr zu* und *trifft/stimme eher zu* zwischen 73 % und 88 %) lässt sich in Bezug auf die Funktionalität des Coaching-Konzepts folgern, dass die Studierenden in der selbstreflektierenden Aufarbeitung und Integrationsarbeit aller Studienbereiche in der Verknüpfung mit Praxiserfahrungen unterstützt werden können. Hinsichtlich Erfahrungen mit personenorientierter Beratung in

der Lehramtsausbildung verweist auch Krächter (2018, S. 265f.) in ihrer qualitativen Studie auf Aussagen von Befragten, die die Bedeutung des geschützten Raums und der freien Wählbarkeit der Themen im Coaching hervorheben. Insgesamt wird auch in der Studie von Krächter (2018) das Beratungsformat *Coaching* von den Befragten als wichtig, bereichernd und wertvoll beschrieben.

Mehr als zwei Drittel der befragten Studierenden (72,3 %) schätzen die *semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs* (Kapitel 4.2.1, Abbildung 2). Eine überaus deutliche Zustimmung (134 Studierende, 88,1 %) zeigt das Ergebnis zur *Bedeutsamkeit der Person für die Wahl der Übung Coaching* (Abbildung 3). Ein Großteil der Anmerkungen der Befragten in den offenen Fragen sprechen die Wichtigkeit der Qualität der Arbeitsbeziehung zwischen der Person des Coachs und den Coachees (= Studierende) und der methodischen Vorgehensweise im Gruppen-Coaching an (Kapitel 4.2.2). Dieses Ergebnis verdeutlicht den von Greif (2015, S. 54) beschriebenen allgemeinen Wirkfaktor des methodischen Vorgehens des Coachs und der Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching auf Erfolgchancen und Ergebnisse des Coachings.

Allgemein wird im Coaching die Beziehungsqualität als ein besonderer Wirkfaktor genannt (Greif, 2008, S. 275ff.). In Anlehnung an Greif (2015a, S. 52) lassen sich die Ergebnisse zur semesterweisen Wahlmöglichkeit der Coaches (Kapitel 4.2.1) und zur methodischen Vorgehensweise im Gruppen-Coaching (Kapitel 4.2.2) sowohl als potentielle Wirkfaktoren im Coachingprozess als auch als Teile eines hochkomplexen Wirkgefüges in Bezug auf die *Übung Coaching* verstehen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit der Person des Coachs (u.a. gutes Arbeitsverhältnis) als Wirk- und Erfolgsfaktor für das Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien. Richter (2015, S. 23) folgend ist die Person des Coachs selbst die „wichtigste Intervention“, wobei eine „antrainierte Professionalität“ (ebd.) allein nicht ausreichend ist. Im Beratungsgespräch erlebt eine Coachee, ob das „Gegenüber authentisch und transparent ist, glaubwürdig und überzeugend“ (ebd.) ist. Diese Wirkfaktoren sprechen für eine semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs.

Die Ergebnisse zum Wirkfaktor der methodischen Vorgehensweise im Gruppen-Coaching verdeutlichen deren Bedeutsamkeit. Die Aufgabe des Coachs im Setting des Gruppen-Coachings ist es, darauf zu achten, dass jede/jeder Studierende ausreichend Möglichkeit dazu hat, eigene Anliegen einzubringen bzw. sich am Gespräch beteiligen zu können. Weiters sollten im Coaching sowohl die Gruppengröße als auch die Methodik regelmäßig angesprochen werden. (Thornton 2016, S. 21) Zur Bedeutung der methodischen Vorgehensweise im Gruppen-Coaching soll an dieser Stelle auch Krattenmacher (2014, S. 177) angeführt werden. Der Autor fordert im Coaching eingesetzte Lehrende dazu auf, die methodische Vorgehensweise in gemeinsamer Verantwortung mit den Studierenden kontinuierlich sicherzustellen und Anliegen der Studierenden einzubeziehen.

Den Ergebnissen zum Beitrag der *Übung Coaching zur Professionalisierung als Lehrperson* zufolge (Kapitel 4.3) konnte ein Großteil der Befragten das Coaching dazu nutzen, mit *unterschiedlichen Anforderungen* in den Pädagogisch-Praktischen Studien (Abbildung 4) und *Rückmeldungen aus dem Schulpraktikum* (Abbildung 5) besser umzugehen. Eine große Zustimmung zeigen die Einschätzungen zum Beitrag der *Übung Coaching* sowohl in Bezug auf die Verbesserung der Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen im Praktikum (116 Studierende; 76,3 %) als auch in Bezug auf die Einschätzung der Verbesserung der Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Rückmeldungen aus dem Praktikum (127 Studierende; 83,5 %; Kapitel 4.3).

Im Hinblick auf die Funktionalität der *Übung Coaching* lassen diese Ergebnisse darauf schließen, dass die *Übung Coaching* als ein substantieller Ausgangspunkt für die Bearbeitung von subjektiven professions-spezifischen Entwicklungsprozessen eingeschätzt werden und bei Lehramtsstudierenden zur Professionalisierung als Lehrperson beitragen kann. Diesen Aspekt verdeutlicht auch der hohe Prozentwert der Zustimmung (82,2 %) bei der Einschätzung des Beitrags der *Übung Coaching zur Fähigkeit eines Perspektivenwechsels* (Kapitel 4.4). In der Lehramtsausbildung können die Studierenden in der Schulpraxis u. a. den Perspektivenwechsel von Lernenden zu Lehrenden erproben und im Coaching reflektieren. (Ostermann, 2015) Im Gruppen-Coaching der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien ist individuelles Lernen ein vornehmliches Ziel. Die Studierenden können ihre Anliegen und Themen ansprechen und „diese an der Wahrnehmung der anderen austesten.“ (Thornton, 2016, S. 21)

Krattenmacher (2014), Schade (2016) und Krächter (2018) untersuchten die Relevanz von Coaching in Professionalisierungsprozessen in der Ausbildung zum Lehramt. Die Ergebnisse dieser Studien lassen darauf schließen, dass personorientierte Beratung mit Coachingelementen bei Lehramtsstudierenden zur Erweiterung von Handlungskompetenz beitragen und ein Ausgangspunkt für die Bearbeitung von individuellen professions-spezifischen Entwicklungsprozessen sein kann. Spezifische, potenziell positive Ergebnisse eines Coachingprozesses sind jedoch außerordentlich heterogen, vielschichtig und schwer vergleichbar und als Teil eines hochkomplexen Wirkgefüges zwischen Coach, Coachee und spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen zu sehen.

6 Fazit und Ausblick

Die Arbeit an der Professionalisierung als Lehrperson im Rahmen der *Übung Coaching* ist Bestandteil des Lehramtsstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Wirkfaktoren der *Übung Coaching* werden durch den institutionellen Rahmen und die im Coaching praktizierten Formen und Routinen bestimmt. Die Integration von Coaching innerhalb der schulpraktischen Ausbildung ist einer von möglichen Wegen, vielfältiges Lernen sowohl in Bezug auf personbezogene Kompetenzen als auch in Bezug auf professionsspezifisches Lernen zu ermöglichen. Ergebnisse der Phase 2 des Forschungsprojekts zu Einschätzungen der Studierenden verweisen u. a. auf folgende allgemeine Wirkfaktoren als spezifisch für die *Übung Coaching*:

- Offenheit der Coaches für persönliche Anliegen und Themen, die Studierende einbringen
- Vertrauen des Coachs (= im Coaching eingesetzter Lehrender) in die Fähigkeit der Coachees (= Studierende als Expertinnen und Experten), Ideen für mögliche Lösungen selbst zu finden
- Förderung des Austauschs in der Coaching-Gruppe. Damit eröffnen sich für Studierende vielfältige Möglichkeiten, eigene Themen und Fragenstellungen zu entwickeln und diese während der jeweiligen Coaching-Termine zu verfolgen.

Insbesondere die Rückmeldungen zum Spezifischen der *Übung Coaching* bestätigen, dass die methodische Vorgehensweise des Coachs sowohl zur Entwicklung der Professionalität als Lehrperson als auch als Person beitragen kann. Bereits seit der Einführung der Lehrveranstaltung *Übung Coaching* haben im Coaching eingesetzte Lehrende der Pädagogischen Hochschule die Möglichkeit, an internen Coaching-Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen. (Potzmann & Roszner, 2017, S. 89) Für die Organisation *Pädagogische Hochschule Wien* erscheint es empfehlenswert, weiterhin themenbezogene interne Fort- und Weiterbildungen für im Coaching eingesetzte Lehrende anzubieten. Diesen wird damit beispielweise ermöglicht, ihre Methodenkenntnisse für das Gruppen-Coaching zu erweitern oder bereits bekannte Methoden zu vertiefen.

Sowohl im Coaching eingesetzte Lehrende als auch die Studierenden sind in diesem speziellen Setting der *Übung Coaching* gefordert, ihre Rollen als Coaches und Coachees in jeder Coaching-Einheit aufs Neue bewusst wahrzunehmen. Studierende sollten bewusst wahrnehmen und erkennen können, dass es in der *Übung Coaching* um sie selbst als Person geht und das Ziel darin besteht, eine Persönlichkeit als Lehrperson zu entwickeln sowie bereits erarbeitete professionsspezifische Aspekte zu reflektieren. (Neuß 2009, S. 345)

Ergebnisse und Einsichten aus dieser quantitativen Phase des Forschungsprojekts können ein wertvoller Beitrag für organisationsinterne Evaluationsschleifen zu Ausbildungsangeboten sein und im weitesten Sinne „Sicherheit für Entscheidungen verbessern.“ (Greif, 2015b, S. 53) Ergebnisse aus der empirischen Begleitung bieten die Chance einer offenen und transparenten Diskussion hochschulischer Themen der Lehr- und Lernkultur auf der Grundlage von Daten. Ergebnisse und Einsichten aus dieser zweiten Forschungsphase können dazu beitragen, Erkenntnisse für die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen für die *Übung Coaching* in den Pädagogisch-Praktischen Studien und die methodische Ausgestaltung der *Übung Coaching* abzuleiten.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag Berlin.
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Waxmann Münster und New York.
- Greif, S. (2008). *Coaching und eine ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Hogrefe Göttingen.
- Greif, S. (2015a). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen*. Springer Wiesbaden (S. 51–80).
- Greif, S. (2015b). Evaluation von Coaching: Eine schwer zu bewertende Dienstleistung. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching*. Springer Wiesbaden (S. 47–69).
- Huber, H.-G. (2018). Die innere Resonanz – das passende Coaching-Tool auswählen und erfolgreich anwenden. In Ch. Rauen, *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. managerSeminare Verlags GmbH: Bonn (S. 21–24).
- Karner, C. (2012). *Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Trauner Linz.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Verlag Barbara Budrich Opladen und Toronto.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer Wiesbaden.
- Lippmann, E. (2009b). Settings. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Springer Wiesbaden (S. 48–66).
- Mauric, U. (2020). Identifizierung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT Wien (S. 125–128).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden VS Verlag.
- Meier, D. (2007). Der Lösungsspaziergang. In J. Hargens (Hrsg.), *Werkstattbuch Systemisches Coaching. Aus der Praxis für die Praxis*. Borgmann Media Basel (S. 98–125).
- Negri, C. (2009). Coaching im Rahmen der betrieblichen Bildung. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Springer Wiesbaden (S. 191–201).
- Neuß, N. (2009). *Biografisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Studien zur Bildungsforschung*. Band 25. Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills.
- Nolle, T. (2013). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase der Lehramtsausbildung. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberufs. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Panhuber, B. & Obermüller, M. (2017). Persönlichkeitsentwicklung und soziale Sensibilität im Fokus der praktischen Ausbildung am Beginn der Sekundarstufenlehrer/innenausbildung. In E. Burger & G. Rauter (Hrsg.), *Kompetent im Unterricht. Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz*. E. (S. 82–100).
- PH Wien – Pädagogische Hochschule Wien (2020). Pädagogisch-Praktische-Studien: Coaching 1. Übung. Angaben zur Abhaltung: Ziele und Methoden. <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=253185&pSpracheNr=1>
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven 9*, (S. 221–240).
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020a). Coaching im Lehramtsstudium. Einblicke in den deutschsprachigen Raum. . In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT Wien (S. 77–93).
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020b). Coaching in der schulpraktischen Ausbildung. Erkenntnisse aus dem ersten Studienjahr. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT Wien (S. 251–259).
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020c). Coaching als Begleitformat. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT Wien (S. 105–110).
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen*. UTB Wien.
- Rauen, C. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching*. Göttingen: Hogrefe (S. 111–136).
- Richter, K.F. (2015). *Coaching als kreativer Prozess*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohr, D. & den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim und Basel Beltz Juventa.
- Schade, A. K. (2016). *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen: Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst*. LIT.
- Thornton, Ch. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Junfermann Verlag Paderborn.
- Tschakert, B. (2020). Arbeit am Professionshandeln als Lehrperson. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT Wien (S. 149–153).