



AUSGANGSLAGE

Die Intention, ein Webtool zu entwickeln, welches **Coaching** und **Kompetenzentwicklung** zusammenbringt, basiert auf Forschungsergebnissen, die aufzeigen, dass ein **Zielorientiertes pädagogisches Coaching** in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zur subjektiv wahrgenommenen **Erweiterung** der **Handlungskompetenz** beitragen kann (vgl. Krattenmacher, 2014a, 2014b, 2015).

Das Webtool **KOMPRA** soll **Coach** und **Coachee** bezüglich spezifischen Aspekten des zielorientierten Arbeitens und ihrer Arbeitsbeziehung **sensibilisieren**, damit der Coachee die nötigen Kompetenzen erwerben kann und die Fähigkeit erlangt, Probleme oder Aufgaben zu lösen (in manchen Beratungssettings werden die Begriffe Mentee und Mentor verwendet. Für eine Begriffliche Klärung siehe bspw. Krattenmacher (2014a)).

Das Webtool ersetzt keine umfangreichen Beratungskennnisse, sondern dient als Werkzeug, ein zielorientiertes Coaching zu unterstützen.

HANDLUNGSKOMPETENZ DURCH ZIELORIENTIERTES COACHING

Ein wesentlicher Bestandteil von KOMPRA ist das **Coaching**. Dieses sollte das Ziel haben, berufliches **Selbstgestaltungspotenzial** sowie **Selbstregulierungsfähigkeiten** zu entwickeln oder zu fördern (vgl. Pallasch & Petersen, 2005). Es wird davon ausgegangen, dass erarbeitete selbstregulative Fertigkeiten für den Kompetenzerwerb wichtig sind (vgl. Jäger & Frey, 2008) und eine zentrale Funktion besitzen, um **lebenslanges Lernen** zu ermöglichen. Um Kompetenzen zu erwerben und die Fähigkeit zu erlangen, Probleme oder Aufgaben zu lösen, spielt die **Zielorientierung** eine wesentliche Rolle. Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass zielorientiertes Arbeiten kognitive Fertigkeiten fördern kann (vgl. Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005).

Deswegen wird im Folgenden dem zu erläuternden Coachingansatz der Zielorientierung eine besondere Beachtung geschenkt.

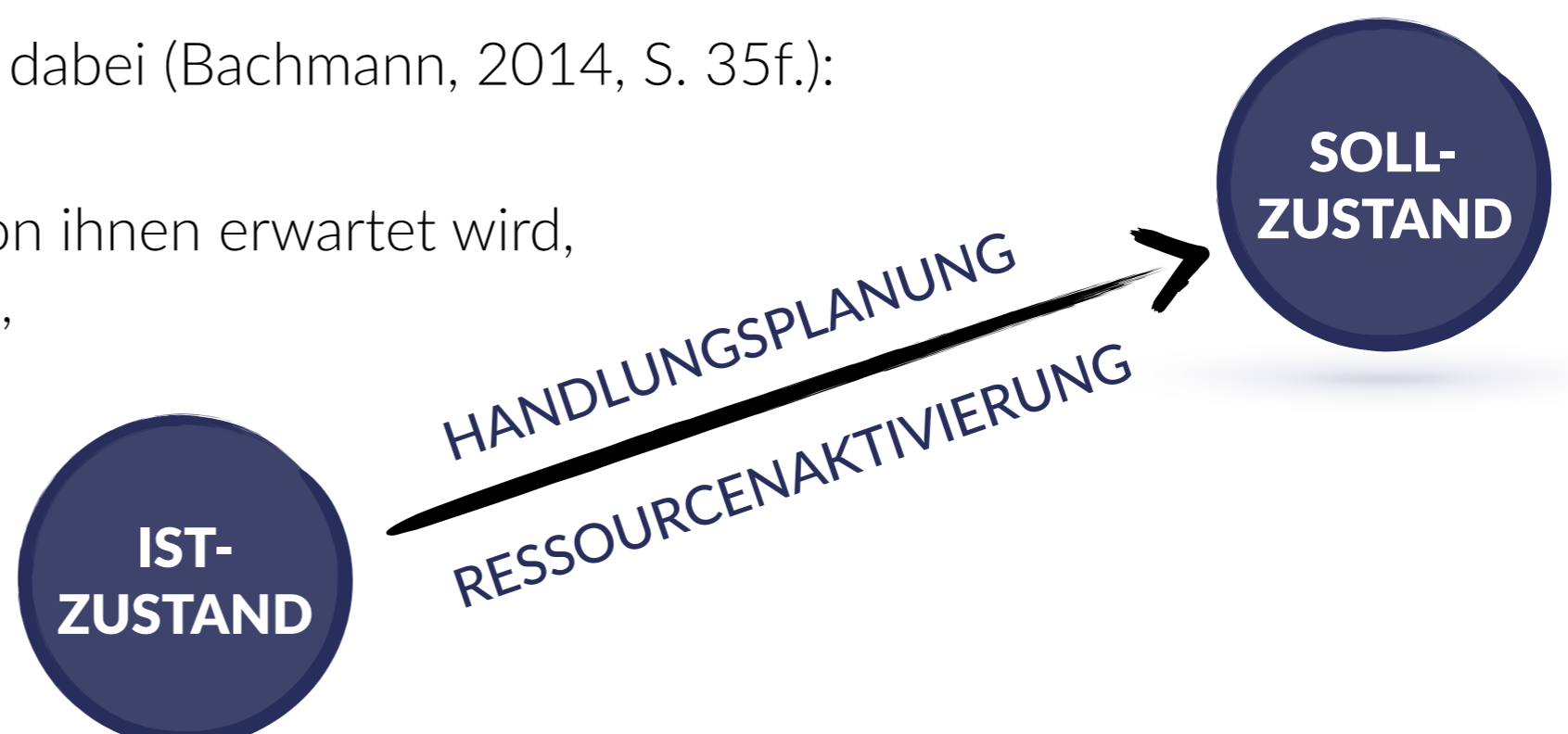
Zielorientierung

Das Setzen von Zielen und **zielverbindliches Arbeiten** hilft dem Coachee, sein Ziel zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen. Dazu sollte beachtet werden, dass nach Locke (1996) die Zielverbindlichkeit insbesondere dann eingehalten wird, wenn **Ziele spezifisch** und **schwierig** formuliert werden. Des Weiteren sollte der Coachee überzeugt sein, dass seine gesetzten Ziele **bedeutend** und **erreichbar** sind (ebd.).

Nach Bachmann (2014) gilt es beim zielorientierten Arbeiten zu beachten, fortlaufend den **Ist-Zustand** zu erfassen. Durch die Planung von Handlungen sowie durch Ressourcenaktivierung wird versucht, einen **Soll-Zustand** zu erreichen (ebd.).

Den Coachees hilft eine klare Zielformulierung dabei (Bachmann, 2014, S. 35f.):

- entsprechendes Vorwissen zu aktivieren,
- Stress zu reduzieren, weil sie wissen, was von ihnen erwartet wird,
- begrenzte Ressourcen einzuteilen (z.B. Zeit),
- fokussiert zu bleiben,
- Prioritäten zu setzen,
- ihre Lernfortschritte zu kontrollieren.



Übergang vom Ist- zum Soll-Zustand (vgl. Bachmann, 2014)



Das zielorientierte Arbeiten beim **Erwerb** von **Handlungskompetenzen**, wie es in diesem Ansatz verstanden wird, kann als **Kreislaufmodell** dargestellt werden (Zielorientierte Arbeiten in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011; Grant, 2003; Kraus et al., 2004; Locke & Latham, 2002):



Im Coachingprozess wird nach den Zielsetzungen und der Erarbeitung eines **Handlungsplans** ein **Kreislauf** in Gang gesetzt, in dem das Handeln in einer bestimmten Situation durch **Reflexion** überwacht und **evaluiert** wird. Auf der Grundlage dieses **Monitorings** werden Handlungen verstärkt oder vermindert und der Kreislauf kann von neuem beginnen (vgl. Grant, 2003). Erfolgreiches Handeln kann dabei als **professionelle Handlungskompetenz** angesehen werden (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Kraus et al., 2004). Dieser Prozess wird allenfalls durch verschiedene **Moderatorenvariablen** beeinflusst. Zum Beispiel wie **spezifisch** die Ziele bestimmt werden, welchen **Schwierigkeitsgrad** die Ziele besitzen, wie **verbindlich** an den Zielen gearbeitet wird oder wie sich die **Arbeitsbeziehung** gestaltet (vgl. Locke & Latham, 2002).

Generell ist **zielorientiertes Arbeiten** weit **verbreitet**. Im Tätigkeitsfeld der Arbeits- und Organisationspsychologie ist Management by Objectives (MbO) eine häufig genutzte Methode, welche Zielvereinbarung, Partizipation und Rückmeldung zur Steuerung von Arbeitsprozessen beinhaltet. Dabei sind die **Zielorientierung**, die fortlaufende **Überprüfung** und die **Adaption** von Zielen, die **Zielbildung** und die **Evaluationen** der Leistung aufgrund eines Ist-Soll-Vergleichs die Kernmerkmale von MbO (vgl. Jacob, 1981).

ZIELORIENTIERTES COACHING

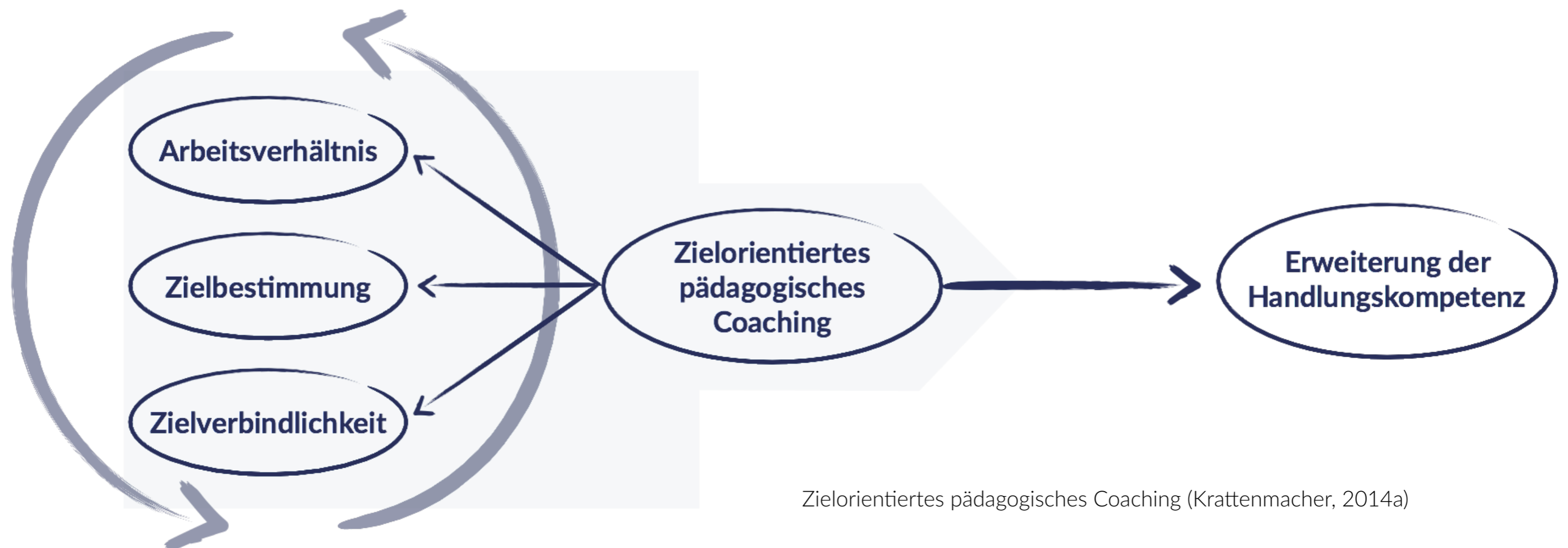
Beim verwendeten Ansatz des **Zielorientierten pädagogischen Coachings** wird davon ausgegangen, dass dies ein individueller, zielgerichteter, lösungsorientierter und zeitlich befristeter professioneller Beratungsprozess ist, welcher auf pädagogisch-didaktischen Interventionen beruht. Dieses Coaching basiert auf einer **fürsorglichen** und **wertschätzenden Beziehung** zwischen Coach und Coachee zur Herstellung von **Handlungs-** und **Selbstregulationsfähigkeiten** des Coachee (vgl. Krattenmacher, 2014a, S. 57).



Das Zielorientierte pädagogische Coaching besteht aus **drei Kernelementen**:

1. Der Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung,
2. im Setzen von qualitativ guten Zielen und
3. dem verbindlichen Arbeiten an diesen Zielen (vgl. Krattenmacher, 2014a, S. 58f.).

Wird der Coach in der Arbeit mit dem Coachee diesen drei Kernelementen im Coaching gerecht, kann davon ausgegangen werden, dass dies zur **Erweiterung der Handlungskompetenz** beim Coachee führen kann (Abbildung 3). Dabei ist die Arbeit an den Kernelementen und die Reflexion über diese in einen Kreislauf einzubetten, der fortlaufend durch den Coachee und den Coach evaluiert wird (ebd.).



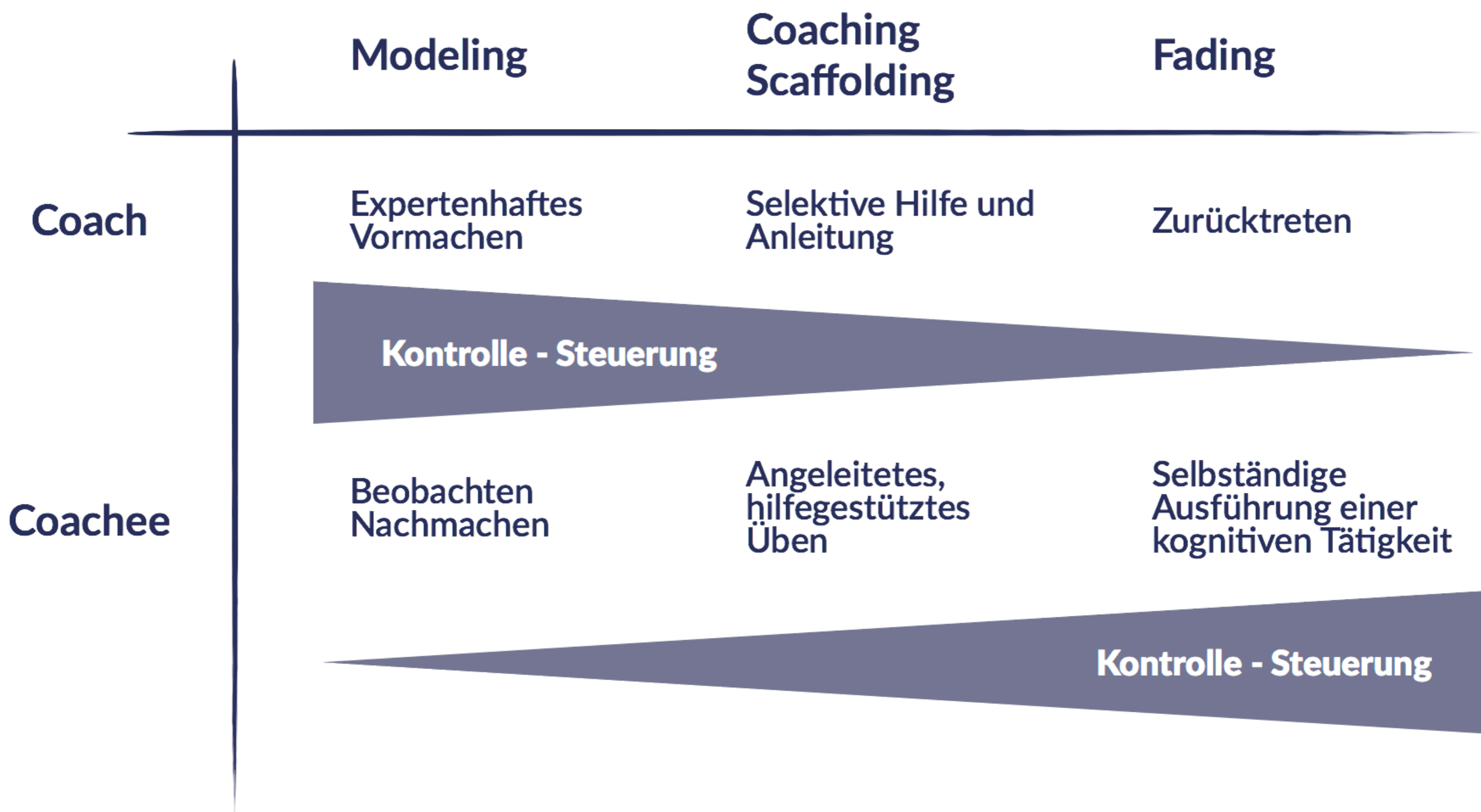
Im Webtool KOMPRA besteht die Möglichkeit, die **drei Kernelemente** (Arbeitsbeziehung, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit) durch **Selbst- und Fremdeinschätzung zu evaluieren**. In der gemeinsamen Diskussion und Reflexion können die Protagonisten die erarbeiteten Ergebnisse zur Gestaltung des **Coachingprozesses** beziehen.

In erster Linie dient dies der **Sensibilisierung** von Coach und Coachee bezüglich der Wichtigkeit der Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung und des zielorientierten Arbeitens.

COGNITIVE APPRENTICESHIP-ANSATZ

Im Folgenden wird exemplarisch eine mögliche Methode beschrieben, die sich ergänzend zum Arbeiten mit dem Zielorientierten pädagogischen Coaching eignet.

Beim Praktizieren des **cognitive apprenticeship-Ansatzes** (modeling, coaching, scaffolding, fading) nach Collins et al. (1989) (vgl. nachfolgende Abbildung) wird davon ausgegangen, dass alle Schritte je nach Bedürfnis praktiziert werden, der **Coach** die **Kontrolle** und **Steuerung** je länger je mehr **zurücknimmt** und diese dem **Coachee übergibt**. Jedoch muss darauf geachtet werden, dass das Handeln des Coachee während dem Coaching durch **Dialog** und **Reflexion** verarbeitet wird, damit die Handlungen in neuen Situationen erprobt werden können (vgl. Collins et al., 1989).



Didaktischer Dreischritt cognitive apprenticeship-Ansatz, adaptiert in Anlehnung an Reusser (1995)

BERUFSERFAHRUNG DIFFERENZIERT IN NIVEAUS

Das Niveau wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, beispielsweise a) der **Komplexität** der **Kompetenz**, b) des **Wissens** und der **Fertigkeiten** und c) der **Erfahrung**.

Auch hier gilt es zu beachten, dass die Einstufung ebenfalls subjektiven Einflüssen unterworfen ist.

Mögliche Einstufungen: Zu Beginn einer Ausbildung oder mit wenig Erfahrung besitzt eine Person das Niveau einer **Kennerin/eines Kenners**. Nach abgeschlossener Ausbildung und/oder mit einigen Jahren Erfahrung besitzt eine Person das Niveau einer **Könnlerin/eines Könners**. Vom Niveau einer **Expertin/eines Experten** kann dann gesprochen werden, wenn eine Person schon mehrere Jahre in einem Arbeitsfeld tätig ist, viel Erfahrung besitzt, sich regelmässig weitergebildet hat und über tiefes Wissen und Fertigkeiten verfügt.

Für die **Expertisenentwicklung** von Lehrpersonen schlägt Berliner (2001, 2004) eine differenziertere Einteilung vor:

Novize (novice)	Lehrerbildung
Fortgeschrittener Anfänger (advanced beginner)	
Kompetent Handelnder (competent performer)	Berufseinstieg
Proflierter (proficiency)	ab etwa 5. Berufsjahr
Experte (expertise)	

(Berliner, 2001, 2004, zitiert nach König, 2010, S. 53)



LITERATUR

- Bachmann, H. (2014). Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden* (S. 34-49). Bern: hep.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction* (S. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality*, 31(3), 253-264.
- Jacob, H. (1981). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre: Handbuch für Studium und Prüfung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Jäger, R. S. & Frey, A. (2008). Lehrerbildung auf dem Prüfstand? – Einige perspektivische Überlegungen. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 460-477.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- Krattenmacher, S. (2015). Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(1), 92-102.
- Krattenmacher, S. (2014a). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krattenmacher, S. (2014b). Wirkung und Nebenwirkung eines zielorientierten Pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3), 21-27.
- Kraus, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5 (2), 117-124.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Pallasch, W. & Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage* (S. 164-190). St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15, 539-556.