Samuel Krattenmacher

Planlos durchs Praktikum?

Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung 6

Verlag Barbara Budrich

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 6

Samuel Krattenmacher

Planlos durchs Praktikum?

Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2014

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Professoren Fritz Oser (1. Gutachter) und Jean-Luc Gurtner (2. Gutachter). Freiburg, den 16. Mai 2012. Professor Marc-Henry Soulet, Dekan.

© 2014 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto
Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/de/

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich
Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84740551).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0053-0
eISBN 978-3-8474-0309-8

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Geleitswort:
Die Praxis als „schmerzhaftes" Lernfeld
(oder: Man muss mehr wissen, als man braucht) 11

Danksagung 15

1 Einleitung 17

2 Professionelle Handlungskompetenz und die berufspraktische Ausbildung 21

2.1 Die berufspraktische Ausbildung als zentraler Bestandteil der Lehrer/innenbildung 24

2.2 Was muss die berufspraktische Ausbildung leisten? 25

2.3 Gliederung der berufspraktischen Ausbildung 27

2.4 Die Rolle der Praxislehrpersonen und der Dozierenden 28

2.5 Eingesetzte Methoden in der schulpraktischen Ausbildung 30
2.5.1 Konzepte zur unterrichtlichen Kompetenzentwicklung 31
2.5.2 Relevanz des Coachings von angehenden Lehrpersonen 32

3 Coaching als spezifische Beratungsform 35

3.1 Coaching: Ein undifferenzierter Begriff? 36
3.1.1 Ausgewählte Definitionen 36
3.1.2 Abgrenzung gegenüber Mentoring 37

3.2 Coaching im pädagogischen Kontext der Lehrer/innenausbildung 38

3.3 Besonderheiten des Coachings im pädagogischen Kontext 40
3.3.1 Subjektive Theorien, die unser Handeln leiten 41
3.3.2 Intensität des Coachings 43
3.3.3 Chancen und Risiken der nicht ganz freiwilligen Coachingbeziehung 44
3.3.4 Qualität des Coachings 45

3.4 Wichtige Facetten des Coachings 46
3.4.1 Coachingprozess als Lernprozess 47
3.4.2 Beziehung und Wohlbefinden 48
3.4.3 Ziele 50
3.4.4 Rückmeldung 55

3.4.5 Auswirkungen des Coachings auf Leistung und Zufriedenheit 56
3.5 Definition von Zielorientiertem pädagogischen Coaching 57
3.5.1 Kontextuelle Einbettung des Zielorientierten pädagogischen Coachings im Praktikum und dessen Auswirkungen 58

4 Ziel der Arbeit und Forschungsfragen 61
4.1 Ziel der Arbeit 61
4.2 Forschungsfragen 62
4.2.1 Zielsetzung im schulpraktischen Teil der berufspraktischen Ausbildung 63
4.2.2 Qualität der Zielsetzung 64
4.2.3 Arten von Zielen 64
4.2.4 Wissenserwerb 64
4.2.5 Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit 64
4.2.6 Erweiterung der Handlungskompetenz, Zufriedenheit mit dem Coaching und Zufriedenheit mit der Zielerreichung 65
4.2.7 Betreuungsintensität 65
4.2.8 Nützlichkeit der Betreuungsintensität 66
4.2.9 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und deren Nützlichkeit 66
4.2.10 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und den unabhängigen Variablen 66
4.2.11 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und den abhängigen Variablen 67
4.2.12 Auswirkung von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit 67
4.2.13 Zielorientiertes pädagogisches Coaching 67

5 Methode 69
5.1 Durchführung der Untersuchung 69
5.2 Erhebungsinstrumente 71
5.2.1 Zielorientiertes pädagogisches Coaching 75
5.2.2 Zufriedenheit und Erweiterung der Handlungskompetenz 79
5.2.3 Betreuungsintensität 83
5.2.4 Nützlichkeit der Betreuungsintensität 84
5.2.5 Ziele 85
5.2.6 Wissenserwerb 86
5.3 Stichprobe 87
5.4 Auswertungsverfahren 89

6 Ergebnisse 95
6.1 Zielsetzung in der berufspraktischen Ausbildung und deren Auswirkungen 95
6.2 Qualität der Zielsetzungen 98
6.3 Arten von Zielen 104
6.4 Wissenserwerb 110
6.5 Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit 114
6.6 Erweiterung der Handlungskompetenz, Zufriedenheit mit dem Coaching und Zufriedenheit mit der Zielerreichung 120
6.7 Betreuungsintensität 125
6.8 Nützlichkeit der Betreuungsintensität 133
6.9 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und Nützlichkeit 140
6.10 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und dem Arbeitsverhältnis, der Zielbestimmung sowie der Zielverbindlichkeit 142
6.11 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und der Erweiterung der Handlungskompetenz, der Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zufriedenheit mit der Zielerreichung 145
6.12 Auswirkung von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit auf die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit mit dem Coaching und die Zufriedenheit mit der Zielerreichung 148
6.13 Zielorientiertes pädagogisches Coaching 152
6.13.1 Modell des Zielorientierten pädagogischen Coachings 153
6.13.2 Wirkung des Zielorientierten pädagogischen Coachings auf die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit mit dem Coaching sowie die Zufriedenheit mit der Zielerreichung 156
6.13.3 Zusammenspiel von Zielorientiertem pädagogischen Coaching, der Betreuungsintensität und den abhängigen Variablen in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen 159

7 Diskussion und weiterführende Gedanken 165
7.1 Forschungsmethodische Überlegungen 173
7.2 Schlussfolgerungen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen 176

8 Literatur 179

9 Abbildungsverzeichnis 197

10 Tabellenverzeichnis 201

11 Anhang 205

Zusammenfassung

In der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen der Deutschschweiz ist das Setzen von Zielen ein weit verbreitetes didaktisches Hilfsmittel, was in einer nationalen Zusatzstudie durch die Befragung von 633 angehenden Lehrpersonen und 644 Praktikumsbetreuer/innen im Rahmen von TEDS-M 2008 ermittelt werden konnte. In dieser empirischen Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob ein zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung vorhanden ist, wie er sich gestaltet und welche Auswirkungen dieser hat. Anhand deskriptiver und inferenzstatistischer Analysen kann gezeigt werden, dass Studierende, die sich Ziele setzen, ein besseres Arbeitsverhältnis zu ihren Betreuer/innen haben und einen höheren Erwerb von Handlungskompetenzen aufweisen. Praxislehrpersonen weisen ein positiveres Arbeitsverhältnis zu den Studierenden auf als Dozierende, die in die Praxisausbildung involviert sind. Praxislehrpersonen arbeiten zudem zielverbindlicher als die Dozierenden dies tun. Durch multiple Regressionen ist es möglich, Wirkungszusammenhänge zwischen dem Arbeitsverhältnis sowie dem zielorientierten Arbeiten und der Erweiterung der Handlungskompetenz aufzuzeigen. Die Beratungsmethode Zielorientiertes pädagogisches Coaching, als latentes Konstrukt zweiter Ordnung in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse spezifiziert, kann als verursachende Grösse des Arbeitsverhältnisses, der Zielbestimmungsfertigkeiten sowie des zielverbindlichen Arbeitens dargestellt werden. In einem Strukturgleichungsmodell zeigt sich, dass diese Beratungsmethode ebenfalls einen Einfluss auf die Erweiterung der Handlungskompetenz hat.

Schlüsselwörter: *Berufspraktische Lehrer/innenbildung, Unterrichtsbesprechung, Coaching, Ziele, Zielorientierung, Praktikum, Professionswissen*

English summary

Goal-setting is widely used as a didactic tool in teaching practice for prospective teachers in German-speaking Switzerland. This is the result of a survey of 633 prospective teachers as well as 644 school teachers and tutors from teacher education institutions, conducted as an additional national study within TEDS-M 2008. This empirical research examined the following questions: does a goal-focused acquisition of competences occur during teaching practice in schools, how does such an acquisition take place and what are further implications. The data analysis using descriptive and inferential statistics showed that students who set themselves goals have a better working relationship with their school teachers and tutors and they have a higher acquisition of competences. School teachers have a better working relationship with the students than the tutors from teacher education institutions. School teachers more often set goals and monitor them more closely throughout the duration of teaching practice than the tutors do. Through multiple regression analysis it is possible to identify causal relationships between the working relationship, goal-focused work and the acquisition of competences. 'Goal-focused pedagogical coaching', which represents an expert advice method, could be specified as a latent second-order construct through confirmatory factor analysis. Goal-focused pedagogical coaching has an impact on working relationship, goal setting and goal monitoring. With structural equation modeling, it could be shown that 'goal-focused pedagogical coaching' also has an influence on the acquisition of competences.

Keywords: *school-based teacher training, lesson meetings, coaching, goal, goal-focused, placements, teacher competence*

Geleitswort: Die Praxis als „schmerzhaftes" Lernfeld (oder: Man muss mehr wissen, als man braucht)

Samuel Krattenmacher legt mit dieser Schrift eine der ersten empirisch sorgfältig gestalteten Arbeiten zur Praxisausbildung vor. Darin wird die immer wieder gestellte Frage zu beantworten versucht, ob die theoretische Bildung und die Praxisausbildung in gleicher Weise auf die Kompetenzen der auszubildenden Junglehrpersonen wirksam sind. Diese Frage also, ob Universität/Pädagogische Hochschule handlungswirksam ist oder welchen direkten Einfluss sie auf die Ausbildung in der Praxis hat und umgekehrt, ist sehr oft dahingehend beantwortet worden, dass dieser Einfluss leider nicht vorhanden sei. Die Aussage von Praxisbetreuer/innen (Referendariatsbetreuer/innen) „Vergesst, was ihr an der Universität gelernt habt, jetzt beginnt der Ernst des Lebens" gehört zu dieser durch eigenartige *beliefs* geprägten Vorstellung. Diese Frage wird hier indirekt durch die Wirkung des Einsatzes unterschiedlicher Praxisbetreuer/innen, solcher der Pädagogischen Hochschule und solcher der professionellen Praxisberatung forschungsmässig bearbeitet.

Die Resultate der Arbeit von Krattenmacher sprechen eine andere Sprache als das oben zitierte „Vergesst...". Erstens geht er davon aus, dass zwei Lehr-Lernsysteme existieren, die unterschiedliche Ziele zu erreichen haben. Das erste vermittelt Orientierungswissen, Sachwissen und fallbezogenes Handlungswissen, das seine Reflexionsquelle aus der wissenschaftlichen Literatur bezieht. Dazu gehören Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Bildungssoziologie, Schultheorien, Entwicklungspsychologie etc. Das zweite vermittelt Tätigkeitswissen, das situativ gebunden ist, und durch andere Ausbildungsziele gekennzeichnet wird. Die Reflexionsquellen für dieses Können sind nur teilweise universitätsvermittelt; vielmehr hat die Praxis eine eigene, durch Praxisberater zu vermittelnde, theoretische Qualität. Psychologische Verstärkungstheorien sind ein typisches Beispiel. All die Formen der Verstärkung, wie sie die Theorie postuliert, sind angesichts der Reflexion über einen demotivierten und depressiven Schüler, der gerade sein 14. Lebensjahr passiert hat, relativ wirkungslos. Und doch braucht man sie. Man braucht eben mehr Wissen, als man braucht. Dieses nun andere Theoriewissen ist handlungs- und feldorientiert. Es entsteht durch systematische Beobachtung, durch Bottom-up-Analysen und durch schulische Ethnographie. Genau diese Unterschiede kommen in den Zufriedenheitsresultaten der Studierenden zum Ausdruck. Es kommt dazu, dass beide zuerst unabhängig erscheinen, sich dann aber mehr und mehr ergänzen und überschneiden. Sie beeinflussen sich gegenseitig, ohne dass dies gewusst wird. Nochmals: Ein/e Studienabgänger/in muss also mehr wissen, als er/sie braucht, denn das praktische Wissen kann durch das theoretische nicht ersetzt werden und umgekehrt. – Der Glaube also, dass das vorhergehende

Ausbildungswissen eine vollständige Voraussetzung für ein Praktikum abgebe, muss beerdigt werden. Was an der Hochschule gelernt wird, ist nur eine notwendige, aber niemals hinreichende Bedingung für Praxishandeln.

Zweitens entwirft Krattenmacher ein Modell des Zusammenhangs zwischen einerseits der Zielorientierung in der Praxisausbildung mit den Teilaspekten Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit und andererseits der notwendigen Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz, der Zufriedenheit mit der Betreuung, der Zufriedenheit mit der Zielerreichung und der eingeschätzten Praktikumsnotwendigkeit, dies bei unterschiedlicher Betreuungsintensität (Unterrichtsvorbesprechung, Präsenz während des Unterrichts, Unterrichtsnachbesprechung). Wenn dabei das Praxishandeln, wenn es zielorientiert ist, erfolgreicher ist, als wenn es nicht zielgerichtet ist, dann eben sind auch diese Ziele andere als die vorgehenden der Ausbildung an der Hochschule. Sie werden anders ins Auge gefasst, und ihre Erreichung ist an sich notwendig und wertvoll. Es ist möglich, eine gute oder schlechte Hochschulausbildung zu haben und unabhängig davon, eine tätigkeits- und zielorientierte erfolgreiche Praxis zu schaffen, oder im Extremfall auch umgekehrt.

In Krattenmachers Arbeit ist nun interessant, dass das Coaching des/der Junglehrers/Junglehrerin eine bedeutungsvolle Rolle spielt, besonders aber, von wem es durchgeführt wird. Der Autor vergleicht die Betreuung von Dozenten der Hochschule mit der Betreuung von professionellen Praxisberater/innen (Coaches) und stellt bei den Lehreranwärter/innen einen Unterschied in der Zufriedenheit fest. Man kann dieses Ergebnis so interpretieren, dass – wie oben dargelegt – zwei Theoriesysteme existieren. Das eine ist pädagogisch, psychologisch, bildungswissenschaftlich. Das andere ist auf Handlungsformen und deren Gelingen in der Praxis bezogen. Beide Systeme sind notwendig für die Ausbildung. Der Zwang aber, dass sich das erste auf das zweite beziehen müsste ist ein Artefakt. Beide Systeme müssen sinnvoll aufgebaut werden. Oder anders gesagt: Eine Lehrperson muss sich auf das eine und das andere verlassen können. Deshalb sind die Darstellungen, in denen unterschiedliche Zielreaktionen für jene, die von Dozierenden und jene, die von Praxislehrern betreut werden, zum Ausdruck kommen, interessant. Ebenso aufschlussreich sind die Unterschiede in den Wissensaneignungsvorgängen zwischen den beiden Betreuungsgruppen eingeschätzt durch diese beiden Zielgruppen. Deshalb sind Anwärter/innen mit der Begleitung der Praxis durch Hochschullehrer/innen auch weniger zufrieden. Es gibt sehr wichtige Unterschiede zwischen den Betreuungsarten, und diese Unterschiede müssen reflektiert werden.

Angesichts der Tatsache, dass das Praktikum oft einfach als Sozialisation von Junglehrpersonen in die Schulwelt angesehen wird, ist aber auch der Fokus auf die vorhandene oder nicht vorhandene Zielorientierung von grosser Bedeutung. Denn hier kristallisiert sich heraus, ob die Problemhaftigkeit des Unterrichts als solche genügt, oder ob sie durch zielorientierte Kompetenzausbildung strukturiert und zweckmässig zu professionellen Lehr-Lernprozessen genutzt werden muss. Das Zusammenbringen von theoretischem Wissen und

Handlungswissen als Steuerungsgrundlage für die Realisierung von substantiellen Kompetenzen ist also in diesem Feld, so der Autor, zielabhängig. Es müssten Modelle, ähnlich wie sie der Autor vorlegt, entwickelt werden, damit verstanden wird, welche internen und externen Kräfte das professionelle Handeln in konkreten Situationen bestimmen.

Forschung zur Praxisausbildung wird die Zukunft der pädagogischen Forschungslandschaft bestimmen. Es geht nicht bloss darum, wie etwa bei ASCOT, einem Schwerpunkt des BMBW, berufliche Kompetenzen zu ermitteln, vielmehr geht es darum, die von Kerschensteiner anfangs des letzten Jahrhunderts eingeleiteten Bildungsdimensionen der praktischen Ausbildung in den Berufen wieder neu ins Leben zu rufen, dies für Lehrpersonen, Ärzt/innen, Handwerker/innen etc. Kerschensteiner hat gesehen, dass das Theoriewissen beruflicher Ausbildung eine eigene identitäts- und bildungsfördernde Komponente hat. Das gilt auch für auszubildende Lehrpersonen. Wenn der grosse amerikanische Pädagoge Lee Shulman heute untersucht, wie Ingenieur/innen, Pastor/innen, Anwält/innen, Mediziner/innen ihre Leute praktisch ausbilden, daraus den Begriff der Signaturpädagogik prägt und Schlüsse für die gesamte Ausbildung der Lehrpersonen zieht, so ist dies keineswegs abwegig. Es schafft dieser neuen Forschungstendenz ein Grundlage.

Die Praktikumsausbildung – und dies kommt in der Arbeit von Krattenmacher immer wieder zum Ausdruck – ist ein schmerzlicher Durchgang. Hier muss sich die Liebe zur Sache und zum Handeln, die beide nicht mehr an ein Ausbildungssystem delegiert werden können, an sich bewähren.

Freiburg, im Frühjahr 2014 *Fritz Oser*

Danksagung

Beim Verfassen dieser Dissertation konnte ich auf die Unterstützung zahlreicher Personen zurückgreifen, denen ich als Erstes danken möchte.

Mein herzlichster Dank gilt Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser, der es mir ermöglicht hat, meine Dissertation im Rahmen von TEDS-M zu verfassen, und mich mit nützlichen Hinweisen sowie mit wertvollen Gedanken unterstützte. Besonders dankbar bin ich darüber, dass er mich ermutigte, etwas Neues auszuprobieren, und mir gleichzeitig viel Freiheit während dieses Forschungsprozesses zugestand.

Ein ausdrücklicher Dank geht an Christian Brühwiler, der mir mit seinem fachkundigen Wissen immer wieder helfend zur Seite stand und mit seinen konstruktiven Anregungen zum Gelingen dieser Arbeit beitrug. Vor allem bin ich ihm für sein kritisches Lesen der Arbeit dankbar. Seine ermunternden sowie freundschaftlichen Worte in manchen Diskussionen trugen dazu bei, dass die Arbeit nun auch beendet ist.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Erich Ramseier, der mir bei methodischen Fragen bezüglich der Datenauswertung beratend zur Seite stand, und Prof. Dr. Winfried Humpert für seine hilfreichen Hinweise zu dieser Arbeit. Auch ein herzliches Dankeschön geht an meine Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, die mich mit wertvollen Ideen und nützlichen Rückmeldungen unterstützten.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei der Pädagogischen Hochschule St.Gallen für die finanzielle Unterstützung, indem sie mir Arbeitszeit zum Verfassen der Dissertation zur Verfügung stellte.

Insbesondere möchte ich mich bei allen angehenden Lehrpersonen, den Praxislehrpersonen und den Dozierenden, die sich an der Erhebung beteiligten, bedanken. Ohne ihre Rückmeldung auf die gestellten Fragen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Ein besonderes Dankeschön richte ich an meine Frau Stefanie, die mich durch Höhen und Tiefen während dieser Zeit begleitet hat. Ich danke ihr für ihre Geduld, wenn sie mich hinter meinem Computer verweilen lassen musste. Besonders dankbar bin ich ihr auch für ihr Mitdenken und ihre hilfreichen Hinweise zu dieser Arbeit. Meinen Eltern, meinen Geschwistern und meinen Freunden gebührt ein Dank für ihre Unterstützung, in dem sie mein Leben neben der Arbeit bereichern.

Winterthur, im Frühjahr 2014 *Samuel Krattenmacher*

1 Einleitung

Angehende Lehrpersonen müssen während ihrer Ausbildung sehr viele verschiedene Wissensinhalte erwerben, die sie nicht direkt für ihr Handeln benötigen. Sie müssen die Fähigkeit erlangen, aus diesen Wissensinhalten Wesentliches auszuwählen und für ihr Tun zu adaptieren. Eine Problematik besteht darin, dass das erworbene Wissen während der Ausbildung oft aus trägem, nicht anwendbarem Wissen besteht, und dadurch eine Kluft zwischen Wissen und Handeln generiert wird (Gruber, Mandl & Renkl, 1999, S. 54). Das Erlernte scheint nicht effizient und erfolgreich in die Praxis überführt werden zu können, da der fehlende Praxisbezug oft als Ursache genannt wird (Hoppe-Graff, Schroeter & Flagmeyer, 2008). Nach Oelkers (2011) kann die Thematik aber auch als Antagonie zweier Wissensformen betrachtet werden, die nicht lösbar ist. Die Ausbildung kann nicht eins zu eins auf die Berufspraxis vorbereiten. Aber die Ausbildung sollte eine Wissensgrundlage bilden, die nahe an der Realität und relevant für das spätere Handeln ist. Nur so können Inhalte in Richtung Praxis transferiert werden (ebd.). Wir wissen wenig darüber, wie in der berufspraktischen Ausbildung, insbesondere in der schulpraktischen Ausbildung, gelernt wird und Wissensinhalte vermittelt werden. Diskutiert werden vielmehr Ziele der Ausbildung und deren Inhalte als eigentliche Forschungsaufgaben (Baer et al., 2001). Einige Untersuchungen beschreiben die Struktur der Ausbildungen und den darin vermittelten Inhalt (z.B. Arnold et al., 2011; Bosshart, 2006) oder Inhalte, die vermittelt werden sollten, andere beschäftigen sich mit Methoden innerhalb dieser praktischen Ausbildung (u.a. Fischler & Schröder, 2003; Staub, 2001).

In dieser Arbeit werden strukturelle Bestandteile wie die Häufigkeit der Besprechung beschrieben und diskutiert. Im Speziellen wird auf Beratungsaspekte wie Zielsetzung oder Arbeitsverhältnis innerhalb der schulpraktischen Ausbildung eingegangen. Im weiteren Verlauf wird untersucht, ob ein spezifisches Methodenkonzept in der schulpraktischen Ausbildung praktiziert wird. Die Konstruktion von Methodenkonzepten soll für die Praxis von Nutzen sein und Wissenschaft und Praxis im Sinne einer wirksamkeitsorientierten Erziehungswissenschaft verbinden (Staub, 2004). Um dies angehen zu können, stehen die Fragen im Zentrum, ob angehende Lehrpersonen *planlos durchs Praktikum* geschleust werden oder ob sie mit Hilfe von eingesetzten didaktischen Methodenkonzepten *zielgerichtet Kompetenzen erwerben*.

Um Handlungsfertigkeiten zu erwerben, arbeiten angehende Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung an einer Fülle von komplexen Problemen. Folglich ist die Ausbildung problemorientiert aufgebaut und richtet sich nach berufsspezifischen Zielen. Um in diesem Lernsetting Lernprozesse erfolgreich zu meistern, muss deklaratives Wissen, bestehend aus subjektivem und theoretischem Wissen, mit dem prozeduralen Wissen in Einklang gebracht werden (vgl. Perrig, 2006). Daher kann der professionelle Kompetenzerwerb

nur über die Tätigkeit des Lehrer/innenhandelns in Verbindung von Theorie und Praxis erfolgen.

Zielorientiertes Arbeiten muss in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht unbedingt gegeben sein. Gerade die Vielseitigkeit des Lehrberufes und die daraus resultierenden individuellen Lernziele machen es wahrscheinlich so schwer, diese Ziele zu definieren. Bei Pilot/innen oder Ärzt/innen zum Beispiel ist genau vorgegeben, was sie am Ende der Ausbildung praktisch können müssen, um ihren Beruf professionell auszuüben. Bei Lehrpersonen lässt sich nur grob sagen, dass sie fähig sein sollten, in verschiedenen Fachbereichen zu unterrichten. Welches Wissen und welche Handlungen dazu nötig sind, kann nicht exakt definiert werden. Dennoch wäre es von grosser Wichtigkeit, dass Ziele in dieser speziellen Art der Ausbildung definiert werden und auf deren Erreichung hingearbeitet wird. Gerade in der berufspraktischen Ausbildung können individuell gesetzte Ziele den Lernprozess unterstützen und zu einem Kompetenzerwerb beitragen. Für eine optimale Vorbereitung auf den zukünftigen Lehrberuf muss dieser Lernprozess begleitet werden.

Der theorie- und praxisorientierte Kompetenzerwerb ist nicht ein einmalig abgeschlossener Prozess, sondern ein berufsbegleitender Lernprozess, der durch zielgerichtete Intervention gesteuert werden kann (Seifried, 2008). Solche Lernprozesse sind nachweisbar: Beispielsweise wurde aufgezeigt, dass die Planungskompetenz angehender Lehrpersonen im Verlaufe ihres Studiums kontinuierlich zunimmt (Baer et al., 2008). Die zu absolvierenden schulischen Praktika während der berufspraktischen Ausbildung sind die zentralen Schnittstellen, auf denen der Theorie- und Berufspraxisbezug beruht, sofern sich Praxislehrpersonen auch als Schnittstelle von Theorie und Praxis verstehen (Stadelmann, 2006) und die Praxiserfahrung in die theoretische Ausbildung eingebettet ist (Bosshart, 2006). Das zu erwerbende professionelle Wissen über Lehrer/innenhandeln stützt sich auf eine allgemeindidaktische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Reflexion von Zielen, Inhalten und Verfahren, die nur durch den Einbezug verschiedener und miteinander diffundierender Wissenschaftsbereiche gelingt kann (Topsch, 2004). Die Reflexion kann daher in der berufspraktischen Ausbildung als fundamentales Instrument angesehen werden; nur sind sich die Studierenden dessen oft nicht bewusst (Oelkers, 2011). Wie werden demnach diese essenziellen Momente gewährleistet?

Eine Möglichkeit dies sicherzustellen, kann durch eine professionelle Beratung geschehen, die den angehenden Lehrpersonen hilft, ihr Tun zu reflektieren, Bezüge zu Theorien herzustellen und Handlungskompetenzen zu erwerben. Da Beratung als eine Grundkompetenz im Lehrberuf gilt (Gudjons, 2005; Kraus et al., 2004; Wildt, 2004), sollte diese einfach umzusetzen sein. Doch dazu lassen sich einige Schwierigkeiten skizzieren: Nebst anderem beeinflussen subjektive Theorien das Lehr- und Lernverhalten und sind ein wesentlicher Bestandteil der Kognitionen von Lehrpersonen und Ausbildenden. Nach Lüders (2010) ist mitunter dies ein Grund, weshalb die Lehrer/innen-

bildung zum Teil wenig Wirkung zeigt. Das komplexe Lehrer/innenhandeln basiert während der Ausübung des Berufes auf einer Vermischung von theoretischem Wissen und subjektiven Theorien, die in vielerlei Hinsicht positive, aber auch negative Auswirkungen haben. Dieses Handeln von Lehrpersonen hat auch einen Einfluss auf die Begleitung in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen.

Um eine qualitativ hochstehende Ausbildung gewährleisten zu können, ist es unumgänglich, dass in der berufspraktischen Ausbildung mit *Beratungsmethoden* gearbeitet wird. Verschiedene Betreuungs-, Mentoring- und Coachingansätze werden dafür propagiert (u.a. Felten, 2005; Fischler & Schröder, 2003; Humpert & Dann, 2001; Staub, 2001). Coaching zum Beispiel leistet einen umfassenden Schulentwicklungsbeitrag, „in der alle Qualitätsbereiche wie Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Aussenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung enthalten sind" (Mikula, 2008, S. 181). In der Lehrerbildungsforschung fehlt es jedoch noch an empirisch überprüften Beratungsmodellen und Erfahrungen, wie sich diese in die Ausbildung integrieren lassen (Bruder, Hertel & Schmitz, 2011; Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010). Auch über spezifische Unterstützungsmethoden in der Beratung während der berufspraktischen Ausbildung ist wenig bekannt (Kreis & Staub, 2011). Der Transfer vermittelter Wissensinhalte während der Aus- und Fortbildung in die Praxis und dessen empirische Überprüfung ist ein komplexes Unterfangen und nicht ganz einfach zu realisieren (Lipowsky, 2010). Dies ist wahrscheinlich ein Grund, weshalb die empirische Beratungsforschung in pädagogischen Settings im Gegensatz zur Diskussion von Beratungsmethoden (Dewe & Schwarz, 2011) vernachlässigt wird.

Eine professionelle Ausbildung angehender Lehrpersonen muss den Theorie-Praxis-Bezug zur Förderung von Handlungskompetenzen gewährleisten, was durch den Einsatz von Beratungsmethoden in der berufspraktischen Ausbildung unterstützt werden kann. Wie beschrieben, besteht ein Problem darin, dass wir wenig über eingesetzte Beratungsmethoden und deren Wirkungen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen wissen. Viele komplexe Wirkungsmechanismen wie zum Beispiel das Vorhandensein subjektiver Theorien beeinflussen nebst vielem anderem die Beratung. So müssen die Rahmenbedingungen der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen ebenfalls betrachtet werden.

Die vorliegende Arbeit beschreibt zentrale Aspekte dieser Mechanismen wie die *Betreuungsintensität*, das *Arbeitsverhältnis* sowie die *Zielsetzungen* und deren Handhabung in der Ausbildung während der Praktika. Als zentrales Element wird das *Zielorientierte pädagogische Coaching* als Beratungsmethode konstruiert und exemplarisch aufgezeigt, was dieses leisten kann.

Gliederung der Arbeit

Der theoretische Teil dieser Arbeit wird im Kontext der Lehrer/innenbildung eingebettet. Ein wesentlicher Punkt besteht aus der Darstellung des *Erwerbs professioneller Handlungskompetenz* angehender Lehrpersonen, fokussiert auf das Setting der schulpraktischen Ausbildung in der Lehrer/innenbildung. Die Beschreibung der *berufspraktischen Ausbildung* mit ihren Facetten liefert einen Überblick über verschiedene für diese Arbeit wichtige Dimensionen wie zum Beispiel der Aufbau der berufspraktischen Ausbildung, die Rolle der Betreuungspersonen und die eingesetzten Methoden zur Unterstützung von Lernprozessen. Darauf folgend wird in allgemein beschreibender Form auf das *Coaching* eingegangen und dieses in den Kontext der Lehrer/innenausbildung gebettet. Im Speziellen wird im Folgenden auf spezifische Merkmale, die unter anderem für das *Zielorientierte pädagogische Coaching* wichtig sind, eingegangen und daraus dessen Definition abgeleitet. Abschliessend werden das Ziel der Arbeit und die *Forschungsfragen* dargelegt. Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit Hinweisen zum methodischen Vorgehen. Vor der *Ergebnispräsentation* werden sowohl die eingesetzten Instrumente als auch die Stichprobe beschrieben. Die Ergebnisse beziehen sich auf die dargelegten Fragestellungen und werden teilweise beschreibend präsentiert sowie anhand verschiedener inferenzstatistischer Verfahren verifiziert. Anhand von Regressionsmodellen und Strukturgleichungsmodellen werden Wirkungszusammenhänge beschrieben. Abschliessend werden die *Ergebnisse diskutiert* und weiterführende Gedanken dargelegt.

2 Professionelle Handlungskompetenz und die berufspraktische Ausbildung

Lehrpersonen sollen „Experten für die Organisation und Gestaltung von Lehren und Lernen“ (Terhart, 2000, S. 54) sein, wobei in der Ausbildung das Fundament dazu gelegt wird. Um dies zu erreichen, müssen angehende Lehrpersonen sehr viel an Wissen und Handlungskompetenzen erwerben. Wie kann dieser komplexe Kompetenzerwerb gelingen? In den letzten Jahren wurde im deutschsprachigen Raum überwiegend darüber geforscht, über welche Kompetenzen und Standards angehende Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung verfügen müssen (vgl. Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2002). Oser (1997) benutzt den Begriff *Standard* „a) für eine hochprofessionelle Kompetenz und b) für deren optimale Erreichung“ (S. 28). Nach Klieme et al. (2007) basieren Standards auf allgemeinen und grundlegenden Zielen, die sich im schulischen Setting auf Lernen und Lehren beziehen und auf denen wiederum Kompetenzen beruhen. Oser (1997, 2001) beschreibt Standards, zugeordnet in zwölf Standardgruppen, die angehende Lehrpersonen erwerben sollten, wobei diese nach Oser (1997) durch Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Reflexionsfähigkeit oder Kritikfähigkeit zu ergänzen sind. Diskutiert wird somit, was zukünftige Lehrpersonen an Standards und Kompetenzen erwerben müssen. Nur wie wird dies in der Ausbildung umgesetzt? Eine berechtigte Frage, denn zu Beginn zeigte sich in den Untersuchungen ernüchternd, dass es um den Kompetenzerwerb scheinbar im Argen liegt. Standards wie sie zum Beispiel in der Schweiz von Oser & Oelkers (2001) untersucht wurden, werden nach Aussage der angehenden Lehrpersonen während der Lehrer/innenausbildung nicht oder zu wenig thematisiert. In neueren Studien wie TEDS-M (Oser et al., 2010), die sich methodisch anders gestalten, werden diese teilweise bedenklichen Ergebnisse nicht oder nur begrenzt relativiert. So zeigt sich etwa, dass in der allgemeindidaktischen Ausbildung noch Defizite existieren. In der berufspraktischen Ausbildung werden zwar die angehenden Lehrpersonen intensiv betreut, jedoch erhalten sie dadurch kaum Gelegenheit, sich alleine in authentischen Situationen zu behaupten. Hingegen konnten unter anderem in Bezug auf die Mathematik die Mängel relativiert werden und es zeigt sich, dass die inhaltliche Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Mathematik in der Deutschschweiz funktioniert. Auch Baer et al. (2008) präsentieren erfreuliche Erkenntnisse: Sie konnten beispielsweise zeigen, dass angehende Lehrpersonen während des Studiums Kompetenzen (zum Beispiel Planungskompetenz) erwerben und verbessern. Die bestehenden Defizite sind den Akteur/innen bewusst und im Zuge der laufenden Umstrukturierung kommen vor allem zwei Hauptstrategien zu deren Milderung zum Einsatz: Einerseits wird versucht, durch curriculare Koordination und andererseits durch Kooperation

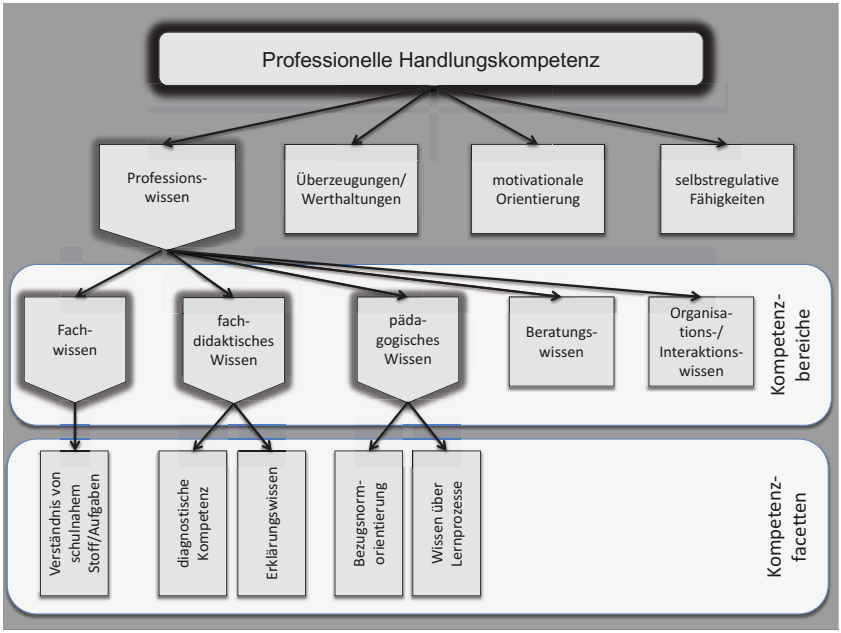
von Fachpersonen die Implementierung und die Arbeit an gemeinsamen Standards anzugehen (Arnold et al., 2011).

Die Ausbildung angehender Lehrpersonen ist unter anderem darauf angelegt, sich möglichst viele Ressourcen anzueignen, dass diese den ihnen zukünftig anvertrauten Lernenden in bestmöglicher Weise Wissen vermitteln können und sie in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern (vgl. die zwölf Standardgruppen nach Oser, 1997, 2001). Bestenfalls werden die zu erwerbenden Handlungskompetenzen standardorientiert formuliert und in der theoretischen sowie der berufspraktischen Ausbildung implementiert und angeeignet. Um das in ihrem zukünftigen Berufsfeld bewerkstelligen zu können, müssen sie sich in ihrer Ausbildung diese adäquaten und *professionellen Handlungskompetenzen* erarbeiten. Kraus et al. (2004) entwickelten in COACTIV[1] ein Modell zur Veranschaulichung professioneller Handlungskompetenzen, das im Folgenden exemplarisch vorgestellt wird (vgl. Abbildung 1). In der professionellen Handlungskompetenz spielen kognitive und metakognitive Fertigkeiten, motivationale Orientierungen und Werthaltungen ineinander. Das Professionswissen besteht aus fünf Kompetenzbereichen, die sich in Kompetenzfacetten unterteilen lassen und aus deklarativen, prozeduralen und konzeptuellen Wissenselementen bestehen (ebd.).

Letztlich ist die professionelle Handlungskompetenz ein Konglomerat diverser Aspekte, die verworren sind und das professionelle Handeln anhand impliziter und expliziter Kognitionen steuern. Frey & Jung (2011) schliessen aus der Sichtung von Literatur über den Begriff Kompetenz, dass sich diese „nicht allein über *zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten* definiert, sondern *deren erfolgreiche Anwendung* einschließt" (S. 541) und bringen somit den output-orientierten Aspekt ins Spiel. Eine solche Sichtweise kann in der berufspraktischen Ausbildung in Bezug zu den Standards gesetzt werden, wie sie Oser (1997; 2001) beschrieben hat, und als Grundlage dienen, um gezielt Kompetenzen aufzubauen. Bodensohn & Schneider (2008, 2009) konnten zeigen, dass sich die wichtigsten Standards nach Oser auch für die Bewertung in der berufspraktischen Ausbildung eignen. Insbesondere Handlungskompetenzen können hauptsächlich in der berufspraktischen Ausbildung gelernt und trainiert werden, da professionelles Lehrer/innenhandeln als „Produkt einer *Verarbeitung beruflicher Erfahrung*" (Siebert, 2006, S. 221) verstanden werden kann, die einer Handlungsstrukturierung entspricht, welche auf implizitem Wissen und Können beruht (ebd.).

1 COACTIV ist eine Studie zum Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierendem Mathematikunterricht und der Entwicklung mathematischer Kompetenz (MPI, 2011).

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Kraus et al., 2004)



Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz, wie es Kraus et al. (2004) beschrieben haben, ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung. Es zeigt die Komplexität professionellen Lehrer/innenhandelns auf. Dabei wird deutlich, dass das Lehrer/innenhandeln aufgrund der Komplexität nicht einfach nur explizit gesteuert werden kann. Implizites Handeln, das auch durch subjektive Theorien gesteuert wird, ist ebenfalls Bestandteil des Modells und eine Folge davon (ebd.). Nach Kraus et al. (2004) ist ein weiteres zentrales Element die Hervorhebung des *Beratungswissens*, das als Kommunikationsfertigkeit gilt, die ein zentraler Bestandteil des professionellen Handelns darstellt. Generell kann davon ausgegangen werden, dass der Beratung eine wichtige Aufgabe im Lehrer/innenhandeln zukommt (Hertel, 2009). Alle Lehrer/innen sind in beratender Form tätig, sei es mit der Durchführung von Lernberatungen, die sicherlich den grössten Teil der Beratungstätigkeit ausmachen. Aber auch Beratung im sozialen Bereich wie Suchtberatung oder Beratung bei Schulangst, Berufs-, Erziehungs- und Elternberatung können Bestandteile der Berater/innentätigkeit einer Lehrperson sein.

Einige Lehrpersonen entscheiden sich dafür, durch Bereitstellen von Praktikumsplätzen in ihrer Schulklasse bei der Ausbildung angehender Lehrpersonen mitzuwirken. Dabei nehmen sie auch die Rolle eines/einer Berater/in

oder eines Coachs ein, was zudem von den Beteiligten sehr geschätzt wird (Heitzmann & Messner, 2001). Für die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen konnten Adamina & Tanner (2006) zeigen, dass gerade die fachliche und fachdidaktische Beratung durch die Praxislehrpersonen während des Praktikums einen hohen Stellenwert besitzt und als sehr wichtig angesehen wird (vgl. Adamina & Tanner, 2006; Hascher & Moser, 2001). Beratung in Form eines ‚Social Support' ist hilfreich beim Überführen von Wissen zum Handeln, da es den wenigsten Personen gelingt, langfristige Veränderungsprozesse selbst zu gestalten und diese zu steuern (Wahl, 2001). Die Ausbildung in den Praktika ist der zentrale Ort, wo Handlungskompetenzen erworben werden und zudem überprüft werden kann, ob die erworbenen Kompetenzen genügen, um für den zukünftigen Lehrberuf gewappnet zu sein.

2.1 Die berufspraktische Ausbildung als zentraler Bestandteil der Lehrer/innenbildung

Neben der fachlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (inklusive sonder- und interkulturelle Pädagogik) ist die berufspraktische Ausbildung ein grundlegender Bestandteil der schweizerischen Lehrer/innenausbildung und wird von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) für die Kindergarten-/Unterstufe und die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I explizit vorgegeben (EDK, 1999a, 1999b). Das schweizerische Lehrerbildungssystem, das angehende Lehrpersonen auf die Primarschulstufe und die Sekundarschulstufe I vorbereitet, ist als einphasiges System gestaltet. Die theoretische und die berufspraktische Ausbildung laufen parallel zueinander. Exemplarisch lässt sich dies an einem konkreten Beispiel betrachten (vgl. Bosshart, 2006). Der Umfang der berufspraktischen Ausbildung wird durch die EDK in etwa vorgeschrieben. Für die Vor- und Primarschulstufe umfasst er 36 bis 54 ECTS-Punkte und für die Sekundarschulstufe I 48 ECTS-Punkte; inhaltliche Vorgaben existieren nicht (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Messner & Reusser (2000) geben an, dass die verschiedenen Ausbildungsbereiche inhaltlich und im Umfang sehr verschieden gestaltet sind, was darauf schliessen lässt, dass die berufspraktische Ausbildung auch durch politische und individuelle Vorstellungen (Hermann & Horstendahl, 2002) gestaltet wird. Dies führt zur Problematik, dass nicht von einer einigermassen einheitlichen Ausbildungsstruktur ausgegangen werden kann. Die Frage drängt sich dabei auf, ob an allen Institutionen zumindest ähnliche Handlungskompetenzen erworben werden. Zumindest was die Inhalte betrifft, kann hier ein Fragezeichen gesetzt werden. Es existiert kein offizieller curricularer Überblick darüber, was schweizweit in der Lehrer/innenausbildung vermittelt wird. Wie im vorliegenden Kapitel schon darauf hin-

gewiesen wurde, kann aber eine Normierung nur durch einheitliche Standards oder verbindliche Kompetenzen erreicht werden und sollte zumindest innerhalb der Institutionen angestrebt werden. In einem weiteren Schritt kann dann die geforderte Harmonisierung der Lehrer/innenbildung (EDK, 2008) für die gesamte Schweiz in Angriff genommen werden.

Am Ende ihrer Ausbildung sollten angehende Lehrpersonen über ähnliches professionelles Wissen und dementsprechende Handlungskompetenzen verfügen. Beide werden während der Ausbildung aufgebaut, restrukturiert oder gefestigt. In der berufspraktischen Ausbildung werden diese Prozesse durch eine professionelle Begleitung durch Dozierende und Praxislehrpersonen sichergestellt (vgl. Kapitel 2.4 und 3.2). Dazu kann das zielorientierte Arbeiten, wie später besprochen wird (Kapitel 3.5), seinen Beitrag leisten.

2.2 Was muss die berufspraktische Ausbildung leisten?

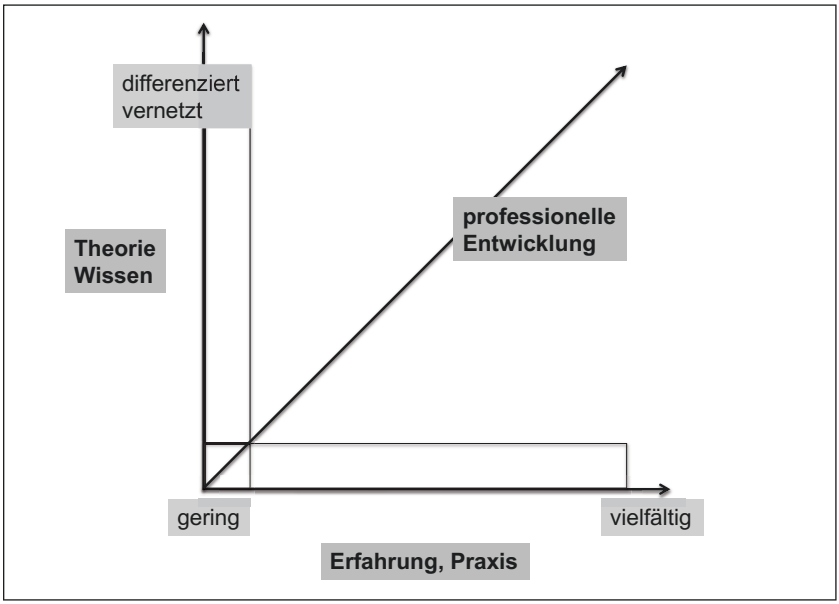
Die Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung ist es, angehende Lehrpersonen durch facettenreiche Art und Weise mit den Aufgaben des Lehrberufs in Kontakt zu bringen und ihnen dadurch einen Zugang zur Praxis zu erlauben (Wild-Näf, 2004). Angehende Lehrpersonen möchten *Praxiserfahrung sammeln,* um Kompetenzen zu erwerben, und sie wollen lernen, ihr *Handeln* zu *reflektieren* (vgl. Liebsch, 2010). Zudem erhoffen sie sich vom Arbeiten in der Praxis einen Erkenntnisgewinn für sich selbst, zum Beispiel, ob sie den richtigen Beruf gewählt haben oder ob sie überhaupt Lehrer/in sein wollen usw. Die berufspraktische Ausbildung sozialisiert auch in den Lehrberuf hinein. Diese Sozialisation kann als ein aktiver und kognitiver Prozess angesehen werden und besteht aus vielen Lernerfahrungen, die während der praktischen Ausbildung gesammelt werden (Hodkinson & Hodkinson, 1999). Als prioritäres Ziel dieser Ausbildungskomponente wird dabei der *Erwerb von Handlungsfähigkeit* beschrieben. Die berufspraktische Ausbildung soll helfen, professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu fördern (Heitzmann & Messner, 2001). Messner (2001) sieht zusätzlich in der berufspraktischen Ausbildung eine Art *‚Starthilfe‘* für einen lebenslangen biografischen Selbstlernprozess in Bezug auf das Lehrer/innenhandeln.

Wie kurz erläutert, laufen die theoretische und die berufspraktische Ausbildung parallel zueinander. In der berufspraktischen Ausbildung dient theoretisches Wissen als Werkzeug zur Orientierungs- und Reflexionshilfe, kann und soll aber nicht auf alles vorbereiten, was einem in der praktischen Ausübung des zukünftigen Berufes widerfahren kann, sondern auch als Basis zur Selbsthilfe dienen. Die berufspraktischen Erfahrungen sind dienlich, um mit beruflichen Schlüsselsituationen in Kontakt zu kommen, was wiederum dabei hilft, auf den von Oser (2000, 2007) beschriebenen „Emergency-Room“ vorberei-

tet zu sein; also auf Situationen, in denen gleichzeitig verschiedene störende Einflüsse zusammentreffen und eine Lehrperson professionell Handeln muss. Theoretisches Wissen soll jedoch nicht nur als Werkzeug dienen, sondern wird explizit als Notwendigkeit professionellen Handelns angesehen. Um dies zu erreichen, ist es von zentraler Bedeutung, dass in der berufspraktischen Ausbildung die theoretisch erworbenen Kenntnisse mit der Praxis verwoben werden (Messner & Reusser, 2000), was die berufspraktische Ausbildung deshalb zu einem Schlüsselelement für den erfolgreichen Berufseinstieg macht.

Die professionalisierte Ausbildung in der Lehrer/innenbildung mit dem Ziel der professionellen Entwicklung wird durch Theorie und Wissenschaftlichkeit in der Berufsausbildung angestrebt, die mit dem eigenen Erleben von Handeln in der Praxis vernetzt wird (Abbildung 2). *Vernetztes Wissen, gepaart mit vielfältigen Erfahrungen* hat das Ziel, angehende Lehrpersonen auf ihr praktisches Handeln vorzubereiten, so dass sie auch fähig sind, dieses zu hinterfragen (vgl. Messner, 2007).

Abbildung 2: Modell professioneller Entwicklung (Messner, 2007, S. 371)



Gefässe für diese Vernetzung sollte es genug geben. Unter anderem kann die Triangulation von Praxis, Theorie und Forschung nach Ansicht von Oser (2004) in einer Unterrichtsanalyse des eigenen Unterrichts geschehen. Lehrer/innenhandeln wir gelehrt, indem sich Studierende in Lehr- und Lernsituationen hineinbegeben, in denen sie lernen, möglichst richtig zu agieren. Jedoch

führt dieser Wissens-Theorie-Konflikt zu einem *pädagogischen Paradox*: Die angehenden Lehrpersonen lernen Handlungen, in dem sie tun, was sie erst lernen wollen (vgl. Bauer et al., 2010). Das macht gerade die Begleitung in der berufspraktischen Ausbildung, insbesondere in den Praktika, zu einem sensiblen Element. Im Rahmen der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung und der Durchführung werden Lehrpersonen auf dieses Handeln vorbereitet und in ihrer professionellen Entwicklung begleitet.

Eine grundlegende Problematik in der Theorie-Praxis-Beziehung besteht jedoch auch darin, dass Inhalte und Ziele der wissenschaftlichen und der berufspraktischen Ausbildung oft nicht aufeinander abgestimmt sind. Wenn die berufspraktische Ausbildung die Theorie mit der Praxis verbinden soll, dann müssen *Ziele und Inhalte koordiniert sein*. Nur so kann ein systematisches und kumulatives Lernen in der Lehrer/innenausbildung gelingen (Terhart, 2000). Bestenfalls sollten die Wissensinhalte so gestaltet sein, dass sie leicht in die Praxis transferiert werden können oder zumindest für die Studierenden erkenntlich sind (vgl. Oelkers, 2011). Dieses Problem ist den Akteuren bewusst und Arnold et al. (2011) beschreiben die curriculare Koordination und die Koordination durch Fachpersonen als zwei Hauptstrategien zur Gewährleistung der Verbindung von Theorie und Praxis.

2.3 Gliederung der berufspraktischen Ausbildung

Eine zentrale Gemeinsamkeit der berufspraktischen Ausbildungen in der Schweiz ist, dass sie ein Gefäss für praktisches Lernen sind, welches explizit durch die EDK vorgeschrieben ist (EDK, 1999a, 1999b). Dies ist durchaus sinnvoll, da Praktika in der berufspraktischen Ausbildung ein wichtiges Ausbildungselement sind (Kersten, 2001; Kreis & Staub, 2008). Die Struktur der berufspraktischen Lehrer/innenausbildung in der Schweiz ist einphasig. Theoretische- und berufspraktische Ausbildungsphasen wechseln sich mehrmals ab, da die Theorie-Praxis-Verschmelzung als Vorteil gesehen wird (Staub & Niggli, 2009). Die berufspraktische Ausbildung ist meist gegliedert in Orientierungspraktikum/Einführungspraktikum, Halbtagspraktikum/Zwischenpraktikum und Kompaktpraktikum/Schlusspraktikum oder Ähnliches, die über die Ausbildung hinweg verteilt sind (vgl. Arnold et al., 2011).

Zu den jeweiligen Praktika werden meist Rahmenveranstaltungen abgehalten, die an den Lehrerbildungsinstitutionen selber durchgeführt werden. Diese Veranstaltungen besitzen einerseits den Zweck der Vorbereitung auf die Praktika und dienen andererseits im Nachhinein als Reflexionsmöglichkeiten zur Aufarbeitung des in der Praxis Erlebten.

Die Praktika selbst gliedern sich meist in drei Phasen: die Unterrichtsvorbesprechung, die Durchführung von Unterricht und die Unterrichtsnach-

besprechung. Der Umfang und die Art, wie betreut wird, sind unterschiedlich. Es konnte aufgezeigt werden, dass Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen jedoch teilweise nicht oder nur in geringem Umfang abgehalten werden (Wild-Näf, 2004). Wenn diese Erkenntnis mit denen von Oser (2010) verglichen wird, in welcher sich zeigte, dass eine intensive Betreuung in der Deutschschweiz vorherrschend ist, so kann man sich fragen, wie sich diese Betreuung nun verändert hat und gestaltet.

In den Praktika können den angehenden Lehrpersonen zwei unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden: Die eine umschreibt die Sicht aus der Perspektive des Beobachtenden und die andere die Teilnahme am unterrichtlichen Handeln (Wild-Näf, 2004). Somit kann die zukünftige Lehrperson einerseits eine passive oder eine aktive Rolle innehaben. Die Aufträge können in unterschiedlicher Form gestaltet sein: So können sie aus einer reinen Beobachtung des Lehrer/innenhandelns bestehen, aus der Verbesserung der Planungskompetenz, der Anwendung fachdidaktischer Kenntnisse, der Leitung des gesamten Unterrichts usw. (Bosshart, 2006).

2.4 Die Rolle der Praxislehrpersonen und der Dozierenden

Die Betreuung während der berufspraktischen Ausbildung in den Praktika wird durch Praxislehrpersonen und Dozierende gewährleistet. Oft wird diese Betreuung Coaching oder Mentoring genannt, wobei diese Begriffe über die verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen hinweg nicht einheitlich verwendet werden (Lehmann et al., 2007). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff Coaching[2] verwendet, da er eine spezifische Art von Beratung repräsentiert, die methodengeleitet ist und zur Problembewältigung eingesetzt wird. Bei Beratungen werden in der Regel zwei Arten von Betreuern (Coachs[3]) unterschieden, und zwar wird zwischen internen und externen Coachs differenziert (vgl. Rauen, 2007). In der berufspraktischen Ausbildung wird die Betreuung der Praktika in der Regel durch eine interne (Dozentin oder Dozent) und eine externe Person (Praxislehrperson) gewährleistet, wobei die Praxislehrperson aus strukturellen Gründen eine zeitlich umfangreichere Betreuung durchführt.

Die Rollen, in denen sich die Praxislehrpersonen und Dozierenden befinden, sind vielfältig (Heitzmann & Messner, 2001). Praxislehrpersonen und

2 Eine Definition von Coaching als spezifische Beratungsform wird in Kapitel 3.1.1 gegeben und die Abgrenzung gegenüber dem Begriff Mentoring in Kapitel 3.1.2 vorgenommen.

3 Die Begriffe „Coach“ und „Coachs“ (Mehrzahl) werden teilweise als Synonyme für Praxislehrpersonen und Dozierende in der Funktion als Berater/in verwendet. Die Begriffe „Coachee“ (umgangssprachlich Klient) & „Coachees“ (Mehrzahl) werden als Synonym für die angehenden Lehrpersonen, die die Beratung in Anspruch nehmen, benutzt.

Dozierende tragen meist gemeinsam die Verantwortung für die Sicherstellung einer qualitativ guten Ausbildung. Den Dozierenden kommt dabei eine Doppelfunktion zu, da sie die Studierenden, aber auch die Praxislehrpersonen bei Bedarf begleiten und unterstützen (Felten, 2005). Auch die Rolle der Praxislehrperson ist multifunktional. Einerseits stellt sie ihre Klasse inklusive deren Lernzielen als Trainingsobjekt zur Verfügung, an und in dem die angehenden Lehrpersonen ihre Erfahrungen generieren können. Anderseits unterstützt und fördert sie die Studierenden bei der Bewältigung des komplexen Unterrichtsalltages und fungiert, falls vorgesehen, als Beurteiler/in der erbrachten Leistungen (Felten, 2005). Die Praxislehrperson muss des Weiteren einen guten Unterricht gewährleisten (Klencke & Krüger, 2000). Praxislehrpersonen nehmen eine Schlüsselrolle (Kreis & Staub, 2008) ein und betrachten sich vor allem als Berater/in (Stadelmann, 2006). Nach Stadelmann (2006) schätzen Praxislehrpersonen ihre Wirksamkeit selbst als hoch ein. In Bezug auf ihr Rollenverständnis konnte er zeigen, dass es einerseits Praxislehrpersonen gibt, die sich unter anderem als Theorie-Praxis-Bindeglied verstehen, und andere, die sich nur als Praktiker/in betrachten. Quantitativ gesehen verbringen sie bestenfalls mehr Zeit mit der Betreuung der ihnen anvertrauten zukünftigen Lehrpersonen als die Dozierenden.

In den Schulpraktika erfahren angehende Lehrpersonen ihr Handeln in der Praxis. Dabei entstehen viele Lernsituationen, in denen der reflektierte Umgang mit der Theorie ermöglicht wird. In diesen Lernsituationen, die als *Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis* betrachtet werden können, ist die Rolle der Praxislehrpersonen deshalb von besonderer Bedeutung (Gruber & Rehrl, 2005). Die Praxislehrpersonen sind es, die den grössten Anteil an Betreuung leisten könnten, wenn sie dies wahrnehmen würden. Alleine praktische Erfahrung oder Wissen für sich führen zwar auch zum Kompetenzerwerb. Aber die situationsabhängige Reorganisation und Integration von Theorie und Praxis im eigenen Erfahren leisten einen wesentlichen Beitrag (Gruber & Rehrl, 2005). Und gerade bei dieser Reorganisation und Integration kann die Betreuung durch die Praxislehrpersonen sehr hilfreich sein. Insbesondere an dieser Schnittstelle können die Dozierenden bei ihren Besuchen im Schulzimmer und in den dazugehörenden Besprechungen einen wesentlichen Beitrag durch ihre Kenntnisse leisten. Zudem können sie Lernsituationen, falls möglich, in ihren Lehrveranstaltungen oder Rahmenveranstaltungen zu den Praktika wieder aufnehmen und als praktische Anschauungsbeispiele mit den Studierenden verarbeiten.

Als Lehr- und Lernprofis müssen angehende Lehrpersonen unter anderem fähig sein, ihr eigenes Lernen steuern zu können. Um *eigenständiges Lernen* praktizieren zu können, müssen Studierende selber eine reflexive Lernhaltung erwerben. Gezielte *Lernberatungen* durch Dozierende können dabei helfen die *‚Selbstlernarchitektur‘* zu strukturieren und zu fördern. Dies ist eine Notwendigkeit, da der Erwerb von Lernmethoden und daran gekoppelter Wissenserwerb nicht durch die vorhergehende Schulbildung abgeschlossen ist (Ryter

Krebs, 2006). Erworbene selbstregulative Fertigkeiten sind zentrale Elemente beim Kompetenzerwerb (Jäger & Frey, 2008) und sind als Kernkompetenz Garant für lebenslanges Lernen. Obwohl dem so ist, werden die selbstregulativen Fähigkeiten trotz ihrer immensen Wichtigkeit gerade in Bezug auf professionelle Handlungskompetenzen (vgl. Abbildung 1) während des Studiums nicht direkt vermittelt (Jäger & Frey, 2008) oder geschult. Auch das Bewusstsein darüber, wie die eigene subjektiv verinnerlichte Selbstlernarchitektur aufgebaut ist, ist hilfreich für professionelles Lehrer/handeln, da es durch dieses ebenfalls implizit gesteuert wird. Auch in der berufspraktischen Ausbildung kann die Betreuung durch Dozierende und Praxislehrpersonen einen Beitrag zum Erwerb dieser selbstregulativen Fähigkeiten leisten. Gespräche eignen sich diesbezüglich in vielerlei Hinsicht. Üblicherweise werden diese in Unterrichtsnachbesprechungen durch Praxislehrpersonen und Dozierende durchgeführt (vgl. Schüpbach, 2007). Schüpbach (2001) beschreibt für Dozierende bei der Begleitung angehender Lehrpersonen noch andere Rollen: Sie fungieren als Beobachter/innen mit dem besonderen Blickwinkel der Aussenperspektive, sie organisieren und planen die Besprechungen, fassen das Lehrhandeln in Worte und sind als Lernförderer/innen tätig. All diese mannigfaltigen Rollen können in Bezug auf die Besprechungen auch in ähnlicher Weise auf die Praxislehrpersonen übertragen werden, mit der Einschränkung, dass die Aussensicht wohl nicht immer gewährleistet werden kann. Praxislehrpersonen und Dozierende fungieren in der Beratung zudem als soziale Unterstützung bei der Erreichung von Zielen (Dargel & Brunstein, 2005). Dabei können diese Ziele einerseits von den Institutionen vorgegeben oder vorgängig mit den Studierenden ausgearbeitet werden, wie es zum Beispiel die Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen macht (vgl. Bosshart, 2006).

In der berufspraktischen Ausbildung werden die Praxislehrpersonen und Dozierenden auch als *Modell für das Unterrichten* sowie als *Modell für das Durchführen von Beratungen* (Kolbe, 2004) wahrgenommen. Die Funktion als Modell steht oft nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und dementsprechend wird für sie kaum Verantwortung übernommen.

2.5 Eingesetzte Methoden in der schulpraktischen Ausbildung

Zur Begleitung angehender Lehrpersonen während der berufspraktischen Ausbildung in den Praktika, insbesondere bei der Unterstützung während des Erwerbs von Handlungskompetenzen, existieren verschiedene Methoden. Je nach Zielsetzung werden in der schulpraktischen Ausbildung entsprechende Ausbildungsmodelle eingesetzt (Heitzmann & Messner, 2001). Den meisten Ausbildungsmodellen liegt die *Beratung* als Basistechnik zugrunde. Was na-

heliegend ist, denn nach Giesecke (2010) ist Beratung neben Unterrichten, Informieren, Arrangieren und Animieren eine Grundform pädagogischen Handelns. Beratung kann somit als Teil der professionellen Handlungskompetenz betrachtet werden, die im Lehrer/innenhandeln ein zentrales Element darstellt. Die pädagogische Beratung umschreibt eine Methode, die auf viele verschiedene pädagogische Handlungsfelder angewendet werden kann. Die professionelle Beratung wird durch Pädagog/innen als Lernhelfer/innen geleistet, wobei diese geplant und zielorientiert abläuft (Giesecke, 2010). Die Beratung im pädagogischen Setting richtet sich somit meist nach einem Lernziel, das von den Lernenden gesetzt wird. Nach einer Diagnose inklusive fortlaufender Reflexionen während des Verlaufes wird versucht, dieses Lernziel zu erreichen.

In der schulpraktischen Ausbildung wird diese Beratung vor allem in die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtslektionen integriert sowie von Studierenden und deren Praxislehrpersonen und/oder Dozierenden in unterschiedlichem Umfang gemeinsam durchgeführt. Die Lektionsnachbesprechung wird dabei am häufigsten praktiziert, obwohl der Unterrichtsvorbesprechung eine ebenfalls zentrale Rolle zukommt (Staub, 2004, S. 130). Anhand dieses Befundes kann aufgezeigt werden, dass Beratung und deren Einsatz unter anderem auf Annahmen und Methoden basieren, die unbewusst auf subjektiven Theorien beruhen (Mutzeck, 2008b). Wann, in welcher Form und aufgrund welcher Bedürfnisse eine Beratung stattfindet, ist vor allem der beratenden Person überlassen. Daher ist es von besonderer Bedeutsamkeit, dass spezifische Beratungsmethoden in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zum Einsatz kommen.

2.5.1 Konzepte zur unterrichtlichen Kompetenzentwicklung

Um die Effizienz der unterrichtlichen Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zu steigern, sind diverse Konzepte geeignet. Der Gebrauch von Konzepten trägt auch der Forderung von Rauen (2005c) Rechnung, dass Coachs, um professionell handeln zu können, über spezifische Konzepte verfügen müssen. Solche *Coaching-Konzepte* definieren den Verlauf und die Methoden des Prozesses. Zudem helfen sie, Zusammenhänge sowie Wechselwirkungen aufzuzeigen (vgl. Rauen, 2005c).

Es ist unerlässlich, dass auch in der Betreuung von angehenden Lehrpersonen mit Konzepten oder Methoden gearbeitet wird. Es existieren keine spezifischen Untersuchungen darüber, inwieweit solche Konzepte angewendet werden. Es ist anzunehmen, dass Konzepte an einigen Hochschulen wie zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG, 2007, 2011) im Einsatz sind oder einzelne Betreuungspersonen mit Konzepten arbeiten. Eine Sicherstellung, ob nach Konzepten oder mit Methoden gearbeitet wird, bleibt wohl den Protagonist/innen überlassen. Dies könnte daran liegen, dass den Betreuer/innen attestiert wird, dass sie durch ihre Ausbildung und Erfahrung über

einen Fundus an Methoden oder Konzepten verfügen. Des Weiteren könnte ein Grund darin liegen, dass das Angebot an Betreuungsplätzen eher klein ist und Praxislehrpersonen daher nicht durch das Ausweisen von anzuwendenden Methoden oder Konzepten abgeschreckt werden, Studierende zu betreuen.

Hingegen werden in der Literatur einige Konzepte diskutiert. Nach Heitzmann & Messner (2001) existiert kein grundlegendes Modell. Sie beschreiben neben anderen Modellen das Modell der *Kognitiven Meisterlehre*, das in ihren Augen als ein umfassendes Modell betrachtet werden kann. Es „verbindet das Modelllernen (modeling) mit konkreten Hilfestellungen (coaching) und der Reflexion von Lösungsansätzen und ihren Wirkungen (reflection)" (S. 8). Das trianguläre Modell vereint somit verschiedene Modelle zu einem Modell. In der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen werden weitere Konzepte angewandt, die dem der ‚Kognitiven Meisterlehre' nicht unähnlich sind. Im Folgenden werden exemplarisch drei Konzepte kurz vorgestellt:

- das Fachdidaktische Coaching,
- das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching und
- das 3-Ebenen-Mentoring,

von denen das Fachdidaktische Coaching und das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching später nochmals diskutiert werden. Im *Fachdidaktischen Coaching* wird durch die Erfassung von Überzeugungen wie subjektiver Lehrtheorien der Lernbedarf der gecoachten Person umschrieben, und es werden gezielt Handlungsalternativen konstruiert, welche die Selbstwirksamkeitseinstellung der Lehrperson zur didaktischen Handlungsfähigkeit steigern soll (Fischler & Schröder, 2003). Im *Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching*, das von Staub (2001) zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt wurde, wird fachspezifisch an den Aspekten Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht gearbeitet, um einen für die Schüler/innen optimalen Unterricht zu gestalten. Das Konzept *3-Ebenen-Mentoring* von Niggli (2004, 2005) wurde für die Ausbildung von Lehrpersonen konzipiert und differenziert drei Handlungsebenen sowie drei Gesprächsarten, um Entwicklungsanstösse zu generieren. Dabei werden die Gesprächsarten ‚Feedback', ‚Reflexives Praxisgespräch' und ‚Coaching' im Sinne eines Orientierungsgespräches als verbindendes Element der Handlungsebenen ‚Praktisches Tun', ‚Theoretische und praktische Hintergrundtheorien' sowie ‚Professionelles Selbst' gesehen. Mit diesem Modell kann eine lernwirksame Förderungsbeziehung aufgebaut werden, um eine professionelle Entwicklung anzugehen.

2.5.2 Relevanz des Coachings von angehenden Lehrpersonen

Angehende Lehrpersonen müssen viel in ihrer Ausbildung lernen, da an sie in der späteren Berufsausübung *hohe Erwartungen* gestellt werden. Unter anderem müssen sie Expert/innen ihrer Schulfächer, für Lehren, Lernen und För-

dern sowie für Zusammenarbeit sein. Gleichzeitig sind sie in der Rolle als Führungspersönlichkeit, aktive Problemlöser/innen und ‚reflective practitioners' tätig (Stadelmann, 2010). Damit sie später diesen Ansprüchen gerecht werden, müssen angehende Lehrpersonen neben der Wissensaneignung in der wissenschaftlichen Ausbildung auch in der berufspraktischen Ausbildung praktisches Handeln erfahren können. Der Erwerb von Handlungskompetenzen beruht auf Veränderungs- und Entwicklungsprozessen und führt zu einer professionellen Weiterentwicklung (Baumert & Kunter, 2006), die vor allem auch in der berufspraktischen Ausbildungsphase zum Tragen kommt. In der berufspraktischen Ausbildung verfolgen die Lehrerbildungsinstitutionen bestimmte Ziele. So soll während der Ausbildung unmittelbares Lehrer/innenhandeln in komplexen Schulsituationen trainiert werden, damit die zukünftigen Lehrpersonen möglichst optimal auf den Berufseinstieg vorbereitet werden und somit bestmöglich für die Durchführung von gutem Unterricht (vgl. Astleitner, 2002; Helmke, 2003; Meyer, 2004) gerüstet sind. Dies ist ein ausgesprochen hohes und ambitioniertes Ziel, wobei Niggli (2005) diagnostiziert, dass der Misserfolg der Zielerreichung im Kontext von Bildung und Erziehung mit höheren Ansprüchen an diese Ziele steigt. Dem kann nur mit einer geeigneten und professionellen Betreuung oder Unterstützung entgegnet werden, sodass auch hohe Ziele erreicht werden können. Eine mögliche Art dies zu gewährleisten ist die Betreuung durch Coaching, das auch eine wichtige Strategie im Bereich der Schulentwicklung ist (Ross, 1992). Das Coaching von angehenden Lehrpersonen durch ihre Praktikumslehrpersonen und Dozent/innen kann ein zentrales Moment der Lehrer/innenausbildung sein und zur beruflichen Qualifikation beitragen. Es kann somit als adäquates Hilfsmittel zur unterrichtlichen Kompetenzentwicklung eingesetzt werden. Wie der Begriff es umschreibt, ist die schulpraktische Ausbildung in erster Linie eine Ausbildung. Ob darin beraten wird oder nicht, ist von den beteiligten Ausbilder/innen abhängig. Eine besondere Form der Beratung ist das Coaching, das im Folgenden weiter erläutert wird.

3 Coaching als spezifische Beratungsform

In der Bildungslandschaft ist Coaching vor allem in der Aus- und Weiterbildung ein weit verbreitetes Instrument (Petzold, 2004; Schreyögg, 2003) und wird, wie bereits angesprochen, auch in der Ausbildung angehender Lehrpersonen eingesetzt. Verschiedene Aspekte des Coachings machen diese Art von Beratung attraktiv, was dazu führt, dass Coaching in diversen Anwendungsbereichen eingesetzt wird. Aber weshalb kommt dem Coaching diese Beliebtheit zu? Struck (2006) formuliert es kurz und knapp: „Das grundsätzliche Ziel von Coaching ist die situationsadäquate Nutzung und Erweiterung von Handlungsspielräumen" (S. 69). Es hat also genau das Ziel vor Auge, was man in den meisten Beratungen anstrebt. In der schulpraktischen Ausbildung müssen angehende Lehrpersonen handeln und werden dabei nicht immer erfolgreich sein. Mit Hilfe eines durchgeführten Coachings sollen sie während dieser Zeit handlungsfähig bleiben oder, nach dem Verlust der Handlungsfähigkeit, es wieder werden. Nur wie kann diese Handlungsfähigkeit durch Coaching aufgebaut, erweitert, beibehalten oder wiedererlangt werden?

Um dieses Ziel zu erreichen, arbeitet der Coach mit einem oder mehreren *Konzepten* (Rauen, 2005c). Diese können darin bestehen, die (1) *Beziehung* für eine gute Arbeitsbasis zu stärken (vgl. Richter, 2010), die (2) *Arbeit an Zielen* (vgl. Riedel, 2003) ins Coaching mit einzubeziehen oder mit (3) *Reflexion* am eignen Tun zu arbeiten (vgl. Grant, 2003; Mikula, 2008). Nach Mikula (2008) dient das Coaching vor allem als Reflexionsmethode zur Steigerung professioneller Handlungskompetenzen. Im Gespräch mit dem Coach wird das eigene Handeln reflektiert und mit Hilfe dieser Reflexion nach Handlungsalternativen gesucht. Nebenbei schult dies auch die Selbstwahrnehmung und kann die Tendenz zur Unter- oder Überschätzung mildern (Struck, 2006). Darüber hinaus fördert Coaching das Wohlbefinden und ist hilfreich beim Erreichen gesetzter Ziele (Grant, Green & Rynsaardt, 2010).

Coaching ist ein adäquates Mittel zur Steigerung oder Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit und kann dabei der Förderung der professionellen Handlungskompetenz dienen. Es wird jedoch nicht vorausgesetzt, dass ausbildende Personen, in der vorliegenden Arbeit Praxislehrpersonen und Dozierende, per se Coachs sind und ein Coaching betreiben. Sie können, wenn ihr Handeln bestimmten Merkmalen zugeordnet werden kann, eine schulspezifische Art von Coaching im Sinne einer Beratungsform durchführen.

3.1 Coaching: Ein undifferenzierter Begriff?

Der Begriff Coach bedeutet im Englischen Kutsche und bezeichnet einen zentralen Aspekt des Coachings: die Kutsche als Hilfsmittel, um ein Ziel zu erreichen, wie dies im übertragenen Sinne heute das Coaching sein soll (vgl. Fischer-Epe, 2008). Ursprünglich wurde der Begriff Coach im Sportbereich verwendet und charakterisiert eine Person, die den Sportler „begleitet, trainiert und betreut" (Beck, 2003, S. 52). Aus der Tätigkeit des Begleitens, Betreuens und Trainierens kann in diesem Setting der Begriff Coaching abgeleitet werden. Im Laufe der Zeit wurde der Begriff Coaching vom Sportbereich in unterschiedliche Bereiche und Settings übertragen. Zur Zeit werden unter dem Begriff Coaching viele verschiedene Konzepte und Methoden verstanden, wobei dieser oft undifferenziert und/oder mit ähnlichen Begriffen (zum Bespiel Mentoring) gleichgesetzt wird (Rauen, 2003). *Coaching* findet heutzutage in vielen verschiedenen Bereichen Einsatz, vor allem mit dem *Ziel, professionelles Handeln im beruflichen Setting zu verbessern* (vgl. Krall, 2008). Rauen (2003) beschreibt zudem, dass die Förderung der Reflexionsfähigkeit und des Selbstmanagements des Coachees neben der Erweiterung der Wahrnehmung, des Erlebens und des Verhaltens implizite Ziele eines guten Coachings sind. Coaching wird in dieser Arbeit als eine *bestimmte Form von Beratung* verstanden.

Die nachfolgenden Abschnitte beschreiben, was in der vorliegenden Arbeit unter Coaching verstanden wird und wo klare Abgrenzungen zu anderen Definitionen bestehen.

3.1.1 Ausgewählte Definitionen

Vergleicht man geläufige Definitionen von Coaching, so zeigt sich, dass diese in einigen Kernmerkmalen übereinstimmen, aber sich je nach Gebrauch in gewissen Facetten unterscheiden. Wahren (1997) definiert Coaching als individuelle, berufsbezogene Beratungsform, in der an „fachlich-sachlichen und/oder psychologisch-soziodynamischen Fragen bzw. Problemen" (S. 9) gearbeitet wird. Diese Definition umschreibt Coaching relativ offen, mit dem Fokus auf Beratung im Hinblick auf das Angehen von Fragen und/oder Lösen von Problemen. Offermanns (2004) bezieht in ihre Definition weitere Aspekte mit ein und definiert Coaching als „eine freiwillige, zeitlich begrenzte, methodengeleitete individuelle Beratung, die den oder die Beratende(n) darin unterstützt, berufliche Ziele zu erreichen. Ausgenommen ist die Behandlung psychischer Störungen" (S. 65). Durch die hinzugenommenen Ergänzungen engt Offermanns (2004) den Gebrauch der Anwendung des Begriffes Coaching ein. Speziell hervorzuheben ist hier, dass Coachs bei der Durchführung einer Beratung spezifische Methoden einsetzen müssen. Zudem erwähnt sie explizit,

dass der klinische Bezugsrahmen nicht mit eingeschlossen ist. Für Pallasch & Petersen (2005) ist Coaching ein personenzentrierter Beratungsprozess, der praxis- und zielorientiert ist und durch dessen Ausführung das berufliche Selbstgestaltungspotenzial sowie die Selbstregulierungsfähigkeit entwickelt oder gefördert werden können (vgl. S. 21). Zu betonen ist in dieser Definition die Integration des Coachings als zielorientierter Prozess. Im deutschsprachigen Raum umschreibt Rauen (2005c) eine der spezifischsten Definitionen. Er beschreibt Coaching als eine individuelle und unterstützende Prozessberatung zur Problembewältigung, die als Leitziel Selbsthilfe und Selbstverantwortung definiert, wobei Wahrnehmung, Erleben und Verhalten des Gecoachten gefördert werden sollen. Rauen (2005c) charakterisiert Coaching mit folgenden Eigenschaften: *Prozessorientierung* (interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess), *Beziehungsbasis* (freiwillige Beratungsbeziehung, die durch Akzeptanz und Vertrauen charakterisiert ist), *implizite Ziele* (Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung, des Bewusstseins und der Verantwortung), *Transparenz* (transparente Intervention), *Konzept* (Vorhandensein eines Coaching-Konzeptes), *Dauer* (mehrere Sitzungen, aber zeitlich beschränkt), *Zielgruppe* (bestimmte Person oder definierte Gruppe mit Führungsverantwortung oder Managementaufgaben), *Qualifikation* (Beratungsperson verfügt über psychologisches und betriebswirtschaftliches Wissen wie auch über praktische Erfahrung). Das Coaching soll den Zweck der Generierung, Wiedererzeugung und/oder Optimierung der Selbstregulationsfähigkeit erfüllen (vgl. ebd. S. 113).

Den vier dargestellten Definitionen sind die *individuelle und berufsbezogene Beratung in Bezug auf das Lösen von Problemen* gemeinsam. Die ergänzenden Kriterien der Autor/innen schränken den Begriff Coaching auf einen bestimmten Anwendungsgebrauch oder Einsatzbereich ein und können dadurch bestimmten Kontexten zugewiesen werden. In dieser Arbeit wird unter Coaching, wie in den meisten Settings üblich, ein Einzelcoaching verstanden, dass in einer Coach-Coachee-Beziehung stattfindet (vgl. Lippmann, 2009). Die klare Definition von Rauen (2005c) eignet sich auch als Grundlage zur Verwendung der Definition Coaching im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Um diese Definition jedoch als Ausgangspunkt verwenden zu können, müssen einige der genannten Charakteristika differenziert betrachtet und/oder mit anderen Aspekten wie zum Beispiel der *Zielorientiertheit* (Pallasch & Petersen, 2005) angereichert werden.

3.1.2 Abgrenzung gegenüber Mentoring

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Coaching und Mentoring oft undifferenziert und in ähnlicher Weise verwendet. Dies rührt unter anderem daher, dass Coaching und Mentoring im Wesentlichen ähnlicher Natur sind, aber

historisch gesehen unterschiedliche Herkunft besitzen (vgl. Garvey, Stokes & Megginson, 2009). Im Folgenden wird auf einige Unterschiede hingewiesen, da Mentoring im schulischen Aus- und Weiterbildungskontext ebenfalls ein verbreiteter Begriff ist. Unter Mentoring wird wie auch im ähnlichen Sinne beim Coaching eine Entwicklung und Förderung von Mitarbeitern über eine längere Zeitspanne hinweg verstanden. Anders als beim Coaching wird beim Mentoring Wissen durch einen/eine Freund/in oder Partner/in vermittelt (Wahren, 2005), was so viel bedeutet, dass die Beteiligten ähnliche Rollen innehaben. Unter anderem hat das Mentoring das Ziel, neue Mitglieder in die Gegebenheiten und Kultur einer Organisation einzuführen, oder es dient als langfristige, innerbetriebliche Karriereplanung (Rauen, 2005b). Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kann somit Mentoring im engeren Sinne als *Einführung in die Berufskultur* von Lehrpersonen verstanden werden (vgl. Niggli, Heitzmann, et al., 2008, S. 123). Mentoring[4] als Methode wird folglich nach der eigentlichen Berufsausbildung eingesetzt, wenn die zu beratende Person aktiv im Beruf arbeitet. Eine umfangreichere Abgrenzung von Coaching und anderen Begriffen kann bei Rauen (2003, S. 65ff.) nachgelesen werden.

3.2 Coaching im pädagogischen Kontext der Lehrer/innenausbildung

Coaching hat im Setting Schule und in der Lehrer/innenbildung seinen Platz gefunden und wird als spezifische Methode eingesetzt. Coaching in diesem Umfeld wird daher dem Anspruch gerecht, dass es als differenzierter Begriff im Sinne bestimmter Methoden und nicht einfach als inflationäres Modewort (Anliker, 2008) gebraucht wird. Denton & Hasbrouck (2009) geben einen Überblick auf den *Einsatz von Coaching in schulischen Kontexten*. Sie beschreiben Coaching als technische sowie instruktionelle Unterstützung in Bezug auf Problemlösung, als Tool zur reflexiven Praxis, zur Förderung von Teambildung und vielem mehr. Schüpbach (2007) konnte zudem aufzeigen, dass angehende Lehrpersonen unter anderem von ihrer Praxislehrperson erwarten, dass diese als Coach auftritt und sich Praxislehrpersonen am ehesten auch als Coach sehen (vgl. 181ff.). Auf beiden Seiten ist somit das Rollenbewusstsein in Form eines Coachs oder Coachees vorhanden.

Rauen (2005c) beschreibt eine zentrale Form des Einzelcoaching im entwicklungsorientierten Führen von Mitarbeiter/innen durch ihre/n Vorgesetze/n,

4 Es ist darauf hinzuweisen, dass einige Lehrerbildungsinstitutionen in der Deutschschweiz Dozierende, die in der berufspraktischen Ausbildung mitarbeiten, als Mentorin oder Mentor bezeichnen.

die durch die Rolle auch vorgegeben ist. Der entwicklungsorientierte Aspekt ist gerade im Kontext der Lehrerinnen/bildung ein zentrales Kriterium. Dieser stellt das Grobziel Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Zentrum der Lehr- und Lernexistenz. Schon im *cognitive apprenticeship-Ansatz* leistet nach Collins, Brown & Newman (1989) eine qualifizierte Person einer anderen (unqualifizierten, hilfsbedürftigen) Person Hilfe, um ihre Handlungskompetenz sowie deren Leistung zu erhöhen. Im deutschen Sprachgebrauch wird für diesen Ansatz der Begriff der kognitiven Meisterlehre verwendet (Reusser, 1995). Der Ansatz der kognitiven Meisterlehre kann in gewisser Weise auch als Coaching-Ansatz interpretiert werden. Nach Reusser (1994) kann Coaching im schulischen Kontext somit als Beratungsansatz unter den Begriffskomplex von Unterricht und Lehre integriert werden. Diese Sichtweise erweitert den Personenkreis der Coachs um das Berufsfeld der Lehrpersonen. In diesem Setting wird Coaching nicht nur von Personen mit psychologischer Ausbildung durchgeführt, wie Rauen (2005c) den Anspruch erhebt, sondern auch von Personen, die in einer pädagogischen Interaktion stehen. Lehrpersonen können somit bei der Ausübung bestimmter Tätigkeiten in die Berufsgruppe der Coachs integriert werden.

Höher (2007) geht in seinem Verständnis von Coaching als pädagogischer Praxis aus und sieht Coaching als pädagogische Interaktion bzw. Intervention. Dabei stützt er sich auf die von Benner (2001) genannten Grundprinzipien von Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Bildsamkeit bezieht sich dabei auf die Möglichkeit, dass sich der Lernende unter Aufforderung zur Selbsttätigkeit an der pädagogischen Interaktion beteiligt. Damit kommt Höher der Forderung von Rauen (2005c) nahe, dass Coaching das Ziel der „(Wieder-)Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit" (S. 113) hat. Als weiteres verbindendes Element spiegelt sich die pädagogische Interaktion wiederum in der prozessorientierten Begleitung (Höher, 2007), die ebenfalls von Rauen (2005c) genannt wird.

Coaching im pädagogischen Kontext der Lehrer/innenausbildung wird den meisten Kriterien, wie sie von Wahren (1997), Offermanns (2004) und/oder Rauen (2005c) genannt werden, gerecht. Werden diese Kriterien aus dem Blickwinkel der Didaktik betrachtet, kann man diese sogar in direktem Bezug zu gutem Unterricht setzen, der sich unter anderem durch Strukturiertheit, angenehme Arbeitsatmosphäre, effiziente Zeitnutzung, Personenorientiertheit, Kontrollmechanismen, Zielorientiertheit usw. (Helmke, 2003; Meyer, 2004) kennzeichnet. Coaching in der Ausbildung angehender Lehrpersonen findet in einem besonderen Kontext statt und muss bestimmten Aspekten in besonderer Art und Weise gerecht werden. Auf diesen Punkt wird in Kapitel 3.3 eingegangen.

Die Art eines Coachings wird aber auch durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Unter anderem führt im Speziellen die Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu einer didaktischen und berufsspezifischen Beratungsmethode bei Lehrpersonen (vgl. Fischler & Schröder, 2003). Diese und andere

Faktoren oder Rahmenbedingungen führten dazu, dass Coachingmethoden für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt wurden und werden. Grundsätzlich können nach Backhausen & Thommen (2006) das Expertencoaching und das Prozesscoaching unterschieden werden. Beim *Expertencoaching* liegt der Fokus auf der inhaltlichen Ebene, wobei zum Beispiel der Coach durch Fachexpertise mit dem Coachee spezifische Probleme löst. Im *Prozesscoaching* besitzt der Coach eine unterstützende Rolle, indem er dem Coachee hilft, zielorientiert und strukturiert in komplexen Settings nach Lösungen zu suchen (ebd.). Im Lehr- und Lernkontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen existieren interessante didaktische Coachingansätze, zum Beispiel das fachdidaktische Coaching (Fischler & Schröder, 2003) oder das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001), die mit den beschrieben Coachingmethoden (Expertencoaching und Prozesscoaching) nach Backhausen & Thommen (2006) im Einklang stehen. Das *fachdidaktische Coaching* sehen Fischler & Schröder (2003) als Prozessberatung in Bezug auf den Aufbau von Unterrichtsexpertise. Hingegen geht das *Fachspezifisch-Pädagogische Coaching* nach Staub (2004) über die Prozessberatung hinaus und steht dem Konzept der Meisterlehre nahe. Staub betont aber die Abgrenzung gegenüber der Meisterlehre, da sich Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching nicht nur auf Wissen und Erfahrung des Coachees stützt, sondern Coaching auf der Basis spezifischer Theorien und Konzepte beruht (ebd.). Auch im fachdidaktischen Coaching nach Fischler & Schröder (2004) kommt die Hilfeleistung durch den Experten zum Zug, nämlich dann, wenn der Coachee über keine eigenen Lösungsansätze verfügt. Je nach Einsatz und Art der Aufgabe kann eine der beiden Formen für Dozierende und Praxislehrpersonen beim Coaching von angehenden Lehrpersonen im Vordergrund stehen.

3.3 Besonderheiten des Coachings im pädagogischen Kontext

Der Einsatz von Coaching im schulischen Umfeld birgt einige Besonderheiten in sich. Ein durchgeführtes Coaching angehender Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum findet in einem besonderen Rahmen statt und beruht nicht auf freiwilliger Basis. In der schulpraktischen Ausbildung sammeln die Studierenden Praxiserfahrung und das Schulpraktikum bietet ihnen die Möglichkeit, theoretisch erlerntes Wissen in die Praxis umzusetzen. Die Praxiserfahrungen, die angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung erleben, sammeln sie hingegen nicht während eines normalen Arbeitsalltages, da dieses Setting einen quasi experimentellen Charakter besitzt (Liebsch, 2010). Die angehenden Lehrpersonen sind während der Ausübung ihrer Tätigkeit nicht auf sich alleine gestellt. Sie werden in der Regel von Praxislehrpersonen

und Dozierenden betreut, was Vor-, aber auch Nachteile generiert. Auf der einen Seite kann ins Feld geführt werden, dass sie durch diese Betreuung selten oder nur geschönt mit der Realität ihres zukünftigen Arbeitsalltages in Kontakt treten. Auf der anderen Seite ermöglicht dieser experimentelle Charakter aber einen unglaublich reichen Schatz an Lernerfahrungen. In diesem geschützten Rahmen erhalten angehende Lehrpersonen bestenfalls die Möglichkeit, Fehler zu begehen, ohne schwerwiegende Konsequenzen tragen zu müssen. Dies ermöglicht ein Aneignen von negativem Erfahrungswissen (vgl. Oser & Spychiger, 2005), was bei vorherrschender positiver Fehlerkultur besonders lernförderlich ist.

Der quantitative Umfang, die Art und die Qualität des Coachings spielen dabei eine wichtige Rolle. Wird überhaupt gecoacht und wenn ja, welche Konzepte kommen während des Coachings zum Einsatz? Einige *Coachingkonzepte*, die in der Lehrer/innenbildung diskutiert und teilweise auch im Einsatz sind, wurden in Kapitel 3.2 dargelegt. Doch ist es berechtigt, danach zu fragen, in welchem Umfang solche Konzepte eingesetzt werden. Dies kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da darüber keine Kenntnisse vorliegen. Jene Wissenslücke mag unter anderem dadurch zustande kommen, dass der Nachweis vom Gebrauch vorhandener Konzepte bei der Durchführung von Coaching schwierig ist. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die meisten *genutzten Konzepte* bei Lehrpersonen in Form von *impliziten Konzepten und Theorien* vorhanden sind, die sich die Lehrpersonen durch Aus- und Weiterbildung angeeignet haben (Staub, 2004). Solche impliziten Konzepte können Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbesprechung, die Unterrichtsnachbesprechung oder die Begleitung während des Unterrichtens besitzen. Dies bedeutet, dass mitunter die teilweise impliziten und subjektiven Theorien massgeblich das Handeln der Betreuungspersonen im Coaching steuern.

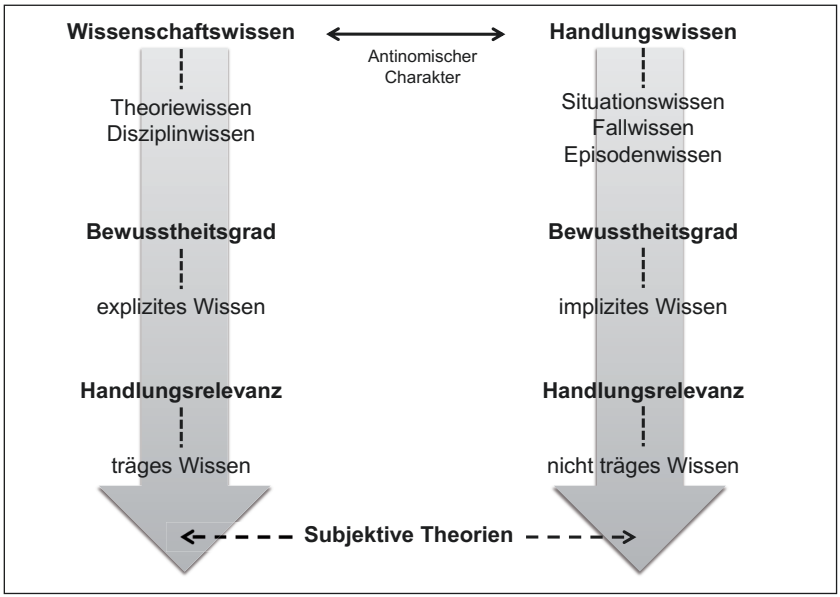
3.3.1 Subjektive Theorien, die unser Handeln leiten

Allgemein wird unser Handeln unter anderem durch subjektive und implizite Kognitionen gesteuert. Dies hat für das Lehrer/innenhandeln eine besondere Bedeutsamkeit, da die meisten Handlungen nicht auf theoretischen oder wissenschaftlichen Überlegungen beruhen, sondern auf subjektiven Theorien wie „psychologisches Alltagswissen, naive Verhaltenstheorie, träges Wissen, implizite Theorie, intuitive Theorie, pragmatische Alltagstheorie, Berufstheorie, Lehrertheorie u.a." (Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2010, S. 1329). Wohlüberlegtes und begründetes Handeln benötigt Zeit, die in der täglichen Arbeit oft nicht zur Verfügung steht. Somit beeinflussen subjektive Theorien, die Lehrpersonen über das Lehren, Lernen und ihre zu betreuenden Lernenden haben, ihr Handeln. Beispielsweise beeinflussen sie, welche Ziele im Unterricht zu verfolgen sind, oder haben einen Einfluss auf die Wahrnehmung und

Deutung von Unterrichtssettings (Baumert & Kunter, 2006). Weiter wirken sie auf Erwartungen ein und steuern das professionelle Handeln (ebd.) usw.

Subjektive Theorien beruhen auf zwei Wissensarten, *Wissenschafts-* und *Handlungswissen*, die teilweise im Widerspruch zueinander stehen (vgl. Abbildung 3). Das Wissenschaftswissen, das aus theoretischem Wissen besteht, ist explizit und träge. Das Handlungswissen, das aus situationsspezifischem und episodischem Wissen besteht, ist implizit wiederum nicht träge. Aus ihnen konstruieren sich die subjektiven Theorien (vgl. Herzig, 2007). Implizites Wissen beruht auf Regeln, die durch Routine angeeignet werden, und kann teilweise ins Bewusstsein gerückt werden (Osterloh & Frost, 2002). Jedoch existiert kein direkter Zugang, zudem ist implizites Wissen schwer rekonstruierbar (Neuweg, 1999).

Abbildung 3: Wissensarten und Unterscheidungsformen (Herzig, 2007, S. 7)



Generell können unter subjektiven Theorien komplexe Aggregate von kognitiven Konzepten verstanden werden, die durch implizite Argumentationsstrukturen gefestigte mentale Strukturen bilden (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Diese Theorien entwickeln sich durch die persönliche Reflexion, wobei die Wahrnehmung des Selbst und die der Welt als Grundlage dienen und handlungsleitend sind (ebd.). Sie stehen in Wechselwirkung mit der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und der Handlungsplanung (Mutzeck, 2008a). Diese subjektiven Theorien sind teilweise implizit (unbewusst) und teilweise

explizit (bewusst) formulierbar und den wissenschaftlichen Theorien in ihrer Struktur ähnlich (Müller, 2003). Zudem beinhalten *subjektive Alltagstheorien* nach Siebert (2006) *individuelles sowie milieuspezifisches Erfahrungswissen*, welches das Lehrverhalten steuert und auf unbewussten (impliziten) Lerntheorien beruht. Diese bestehen unter anderem aus Wissen über Lehrmethoden, Lernprozesse usw.

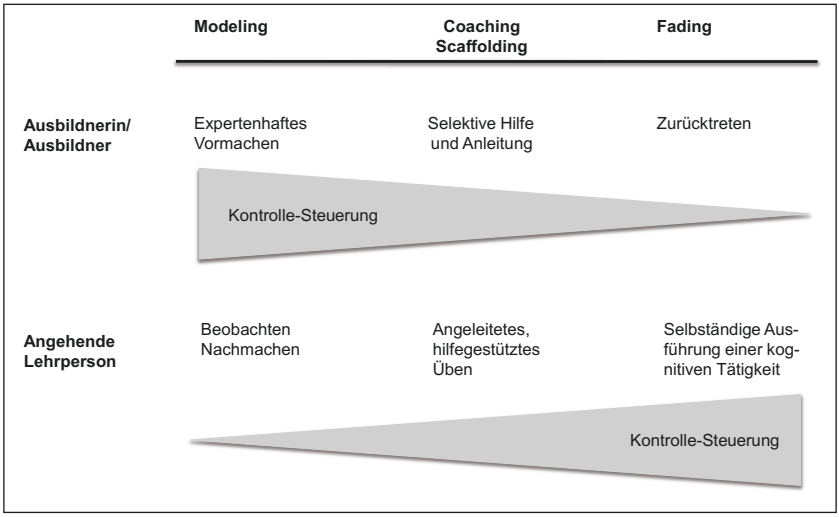
Die *subjektiven Theorien* entwickeln sich im Laufe der Bildung und durch berufliche Sozialisation (Dann, 1994). Dabei stehen das angeeignete pädagogische Wissen und die eigene Lernbiografie im Zentrum. Neben der Tatsache, dass sie handlungsleitend sind, sind sie durchaus in der Ausbildung auch erwünscht, denn das Praxiskonzept, auf dem die Lehrer/innenausbildung gründet, geht davon aus, dass eine erfahrene Lehrperson ihr subjektives Erfahrungswissen dem ihr anvertrauten Coachee vermittelt (Lehmann et al., 2007). Aufgezeigt werden kann dies exemplarisch am Beispiel des Erwerbs von Coachingfertigkeiten. Coaching ohne eingesetzte Beratungsmethode ist nicht möglich, da diese zumindest unbewusst als subjektive Theorien vorhanden sind (Mutzeck, 1988, 2008b). Die subjektiven Theorien werden besonders anhand von Modelllernen während der berufspraktischen Ausbildung erworben. Je nachdem wie Lehrpersonen die Betreuung in ihrem Praktikum zum Beispiel in Form eines Coachings erfahren haben, werden diese Erfahrungen ihr eigenes zukünftiges Beratungsverhalten mit steuern. In einer gesonderten und bewussten Reflexion ist zu wünschen, dass diese Erfahrungen in Verbindung zu theoretischen Wissensinhalten gebracht werden. So kann implizites Lernen, das sich ohne bewusstes Aneignen von regelbasiertem Wissen kennzeichnet, durch die Aneignung von verbalisierbarem regelbasiertem Wissen in explizites Lernen überführt werden (Mazur, 2006). Das daraus resultierende explizite Wissen beruht dann auf implizitem und explizitem Lernen (ebd.). So wird aus beiläufigem Lernen intentionelles Lernen, was zu professionelleren Handlungskompetenzen führt.

3.3.2 Intensität des Coachings

Denner (2009) konnte zeigen, dass angehende deutsche Lehrpersonen „die Quantität und Qualität von Anleitung, Unterstützung und Rückmeldung (S. 121)“ in unbetreuten Blockpraktika negativer einschätzen als in betreuten Tagespraktika und das Blockpraktikum eher als einen Ort der beruflichen Erfahrung betrachten. In diversen Studien konnte hingegen gezeigt werden, dass angehende Lehrpersonen die Praktika, wie sie in der Schweiz durchgeführt werden, sehr schätzen (vgl. u.a. Kreis & Staub, 2011). Im Gegensatz zum deutschen Ausbildungssystem gewährleisten gerade die *betreuten Blockpraktika in der Schweiz* sicherlich eine umfangreichere Betreuung, was zu dieser unterschiedlichen Bewertung geführt haben könnte. Jedoch beinhaltet die intensive Betreuung auch eine negative Seite. Wie Oser et al. (2010) gezeigt haben,

besitzen die angehenden Lehrpersonen kaum Möglichkeiten, alleine ohne eine Betreuungsperson zu unterrichten. Im Sinne des *cognitive apprenticeship-Ansatzes* (modeling, coaching, scaffolding, fading) nach Collins et al. (1989) (vgl. Abbildung 4) wäre in der berufspraktischen Ausbildung durch Vorgaben der Institutionen deshalb darauf zu achten, dass der letzte Schritt, das *Zurückziehen der betreuenden Person*, praktiziert wird. Jedoch sollte gleichzeitig darauf Wert gelegt werden, dass das Handeln der angehenden Lehrpersonen im Coaching durch Artikulation und Reflexion verarbeitet wird und diese somit ihr Tun in neuen Lernarrangements erneut explorieren können (vgl. Collins et al., 1989). Dadurch würde der Praxisschock in der späteren Berufseinstiegsphase gemildert und das Zurückgreifen auf altbewährte und bekannte implizite Theorien im Sinne des von Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann (1978) beschriebenen Phänomens der ‚Konstanzer Wanne' wäre möglicherweise weniger stark ausgeprägt.

Abbildung 4: Didaktischer Dreischritt *cognitive apprenticeship-Ansatz*, adaptiert in Anlehnung an Reusser (1995)



3.3.3 Chancen und Risiken der nicht ganz freiwilligen Coachingbeziehung

Die freiwillige Inanspruchnahme eines Coachings wird öfter als wichtiger Bestandteil von Coaching angesehen. Im pädagogischen Rahmen kann diese Freiwilligkeit jedoch oft nicht Bestandteil der Definition von Coaching sein

(vgl. Höher, 2007). Dies trifft insbesondere auch auf die Beziehung zwischen angehender Lehrperson und der Praxislehrperson bzw. der/dem Dozierenden zu. Die Verordnung der Betreuung wird durch die Lehrerbildungsinstitutionen veranlasst. Dieser Umstand kann dazu führen, dass die *Beziehungsqualität* leidet. Stimmt zum Beispiel die zwischenmenschliche Beziehung nicht, so kann das Betreuungsverhältnis nicht ohne grössere Umstände aufgelöst werden. Beide, Ausbildende und Lernende, müssen dann in einer bestimmten Art und Weise mit dieser schwierigen Situation umgehen. Zum Beispiel, indem sie an der Beziehung arbeiten, diese hinnehmen und durchstehen oder den Umstand ignorieren. Falls das Betreuungsverhältnis untragbar ist, sollte ein Wechsel des Praktikumsplatzes ins Auge gefasst werden.

Ebenfalls einen negativen Einfluss auf die Beziehung kann der Umstand haben, dass eine aussenstehende Person, in diesem Fall die angehende Lehrperson, über einen längeren Zeitraum hinweg in eine bestehende Klasse integriert wird, was unter Umständen nicht von allen Beteiligten als angenehm empfunden wird. „Die Anwesenheit von Praktikanten stellt eine Öffentlichkeit her“ (Kretschmer & Stary, 2007, S. 12); dies kann die Lehrperson als unangenehm wahrnehmen (ebd.): Einer fremden Person wird die Möglichkeit eröffnet, in ein System mit all seinen Konflikten und Unzulänglichkeiten hineinzublicken. Auf der anderen Seite können die angehenden Lehrpersonen durch die Praxislehrperson auch als *willkommene Gesprächspartner/innen* und *Ideenlieferant/innen* wahrgenommen werden. Mit der zukünftigen Lehrperson können Lektionen und Schwierigkeiten besprochen werden; sie bringt unter Umständen neue Inhalte, Ideen und/oder Methoden von der Ausbildung mit. Zudem ermöglicht die Anwesenheit einer zusätzlichen Person *neue Unterrichtsmethoden* wie zum Beispiel die Durchführung besonderer Gruppenarbeiten, die alleine eventuell nicht möglich wären, usw. Auch können Studierende als Personen zur *Psychohygiene* angesehen werden, indem man bei ihnen über Unzulänglichkeiten, knappe Ressourcen etc. klagen kann. Die Kehrseite dieser Beziehung kann jedoch sein, dass unter Umständen dadurch einige Praxislehrpersonen ihre Betreuungspflicht vernachlässigen (Kretschmer & Stary, 2007).

3.3.4 Qualität des Coachings

Diverse Aspekte sind im Coaching von besonderer Bedeutung. Hess & Roth (2001) unterscheiden die *Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität* als drei *wesentliche Qualitätsmerkmale* im Coaching. Unter Strukturqualität verstehen sie individuelle Eigenschaften, die der Coach und der Coachee mitbringen. Auf Seiten des Coachs können dies Sozial- oder Methodenkompetenz usw. sein und beim Coachee Lernbereitschaft, Reflexionsfähigkeit usw. Ebenso beinhaltet die *Strukturqualität* Eigenschaften der Beziehung (zum Beispiel wie sympathisch oder unsympathisch man das Gegenüber empfindet) sowie organisationale Rahmenbedingungen (Dauer und Häufigkeit des Coachings

u.a.). Unter der Eigenschaft der *Prozessqualität* verstehen Hess & Roth Merkmale wie Gesprächsinhalte, Zielformulierungen, Zielverbindlichkeit während des Coachings usw. Die *Ergebnisqualität* wird durch die beiden Autoren in der Einschätzung des Grades oder der Qualität der Zielerreichung, der Verhaltensänderungen und anderem definiert.

Werden diese umfangreichen Qualitätsmerkmale beachtet, so fallen einige bei einem Coaching angehender Lehrpersonen besonders ins Gewicht. Viele Praxislehrpersonen beklagen sich zum Beispiel darüber, dass angehende Lehrpersonen durch die Lehrerbildungsinstitutionen ungenügend auf das Praktikum vorbereitet werden (Kretschmer & Stary, 2007). Dieser Mangel an Strukturqualität müsste weiter differenziert und danach beurteilt werden, ob zum Beispiel die Studierenden über zu wenig didaktische Kompetenzen oder über schlechte Reflexionsfertigkeiten verfügen. Auf Seiten der Betreuenden kann der Strukturqualität wie Coachingkompetenz oder den facettenreichen Prozessmerkmalen wie Zielverbindlichkeit besondere Beachtung geschenkt werden. Ein grundlegendes Problem in der schulpraktischen Ausbildung besteht darin, dass die Betreuungspersonen auf ihre Funktion als Ausbildner/in und Betreuer/in ungenügend vorbereitet werden (Terhart, 2000). Ihre Ausbildungskompetenzen, etwa die Beratungskompetenz, müssen sie oft selbstständig erwerben oder sie greifen auf implizite Wissensbestände zurück, um diesen Beratungsauftrag zu bewältigen. Eine spezifische Qualifizierung, zum Beispiel in Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching (Staub, 2001) oder im 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2004, 2005), wie sie von einigen Lehrerbildungsinstitutionen angeboten werden, könnte dem entgegenwirken.

Inwieweit die Ergebnisqualitätsmerkmale überprüft werden können, bleibt offen, da standardisierte Verfahren zur Überprüfung nicht einheitlich angewendet werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der ebenfalls der Strukturqualität zugeordnet werden kann, ist die Frage nach dem Zeitgefäss, das für das Coaching zur Verfügung gestellt wird. Für beide Seiten ist es von zentraler Bedeutung, dass genügend zeitliche Ressourcen für die Praktikumsbegleitung vorhanden sind (Arnold & Brückner, 2010). Nur so kann eine optimale Durchführung und Gestaltung des Coachings gewährleistet werden.

3.4 Wichtige Facetten des Coachings

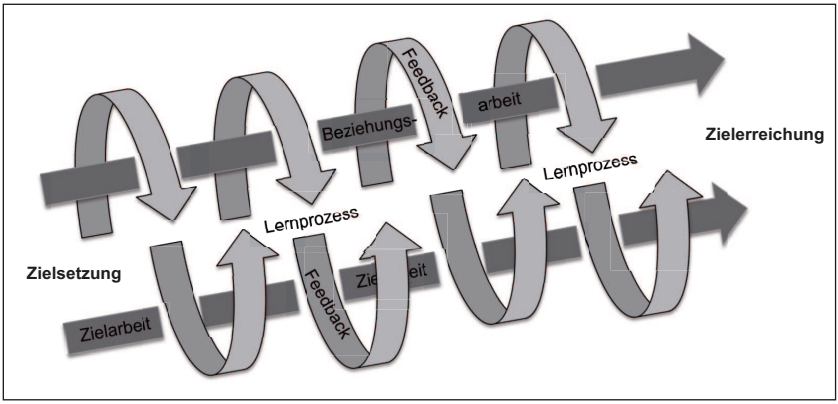
Im folgenden Kapitel werden verschiedene Aspekte des Coachings diskutiert, die für diese Arbeit von besonderer Bedeutung sind und für das in Kapitel 3.5 präsentierte *Zielorientierte pädagogische Coaching* zentrale Aspekte enthalten. Insbesondere wird auf die Merkmale Beziehung, Arbeit mit Zielen und die

Bedeutung der Rückmeldung im Coaching eingegangen sowie deren Wirkung auf Leistung und Zufriedenheit aufgezeigt.

3.4.1 Coachingprozess als Lernprozess

In den meisten Definitionen von Coaching wird darauf hingewiesen, dass Coaching aus einem *Prozess* besteht (Pallasch & Petersen, 2005; Rauen, 2005c) und Lernen dabei eine übergeordnete Funktion einnimmt (vgl. Zirkler, 2009). Ein Coaching durchläuft normalerweise verschiedene Phasen, verteilt über einen längeren Zeitraum hinweg, in denen Lernen eine wesentliche Rolle spielt. Die verschiedenen Prozessphasen beinhalten nicht nur Zielsetzungen und deren Erreichung, sondern enthalten auch qualitative Facetten, die eine professionelle Begleitung kennzeichnen. In den einzelnen Prozessphasen des Coachings wird insbesondere an Aspekten, die zur Zielerreichung führen, sowie an der Beziehung gearbeitet (vgl. Abbildung 5). Dabei kann die Integration von Feedbackschlaufen, die lernfördernd sind (Zirkler, 2009), als verbindendes Element betrachtet werden.

Abbildung 5: Coachingprozess als Lernprozess



Der Prozesscharakter des Coachings kann exemplarisch am Lerncoaching-Ansatz von Pallasch und Hameyer (2008) verdeutlichet werden, da in ihm Lernen als Prozess im Zentrum steht. In den einzelnen Phasen, eingebettet in einer angenehmen Lernatmosphäre, wird an den gesetzten Zielen gearbeitet, so dass der Lernprozess bis zur Zielerreichung optimal voranschreiten kann. Insbesondere bei komplexem Lernen, wie es in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen vorhanden ist, benötigt Lernen Zeit und erfolgt innerhalb eines Lernprozesses. Dabei nimmt der Coach eine unterstützende

Rolle während des Lernprozesses des Lernenden ein. Dafür unerlässlich sind methodische Fertigkeiten, Wissen und Erfahrungen des Coachs über das zu bearbeitende Themenfeld (Rauen, 2005c).

3.4.2 Beziehung und Wohlbefinden

Wie im Prozessmodell angesprochen, ist nicht nur die Arbeit an der Beziehung, sondern auch die Qualität der Beziehung ein besonderes Merkmal von Coaching. Die Zusammenarbeit zwischen praktikumsbegleitenden Personen und angehenden Lehrpersonen wird von diesen als wichtig eingeschätzt (Arnold & Brückner, 2010) und ist für erfolgreiche Lernprozesse von zentraler Bedeutung (Stadelmann, 2006). Schmidt und Keil (2004) konnten zeigen, dass insbesondere das *Wohlbefinden ein Erfolgsfaktor* im Coaching ist. Dies ist nicht sonderlich erstaunlich, da eine produktive Zusammenarbeit auf einer guten Beziehung zueinander beruht, denn „Menschen, die viel kooperieren, müssen viel miteinander reden und dabei die richtigen Worte und Gesprächsstrategien finden" (Ruppert, 1999, S. 555), was sich sicherlich in der Beziehung widerspiegelt.

Ein erfolgreicher Lernprozess setzt eine positive Beziehung zwischen Ausbildenden und Lernenden voraus (Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000). Dies ist besonders deshalb von Bedeutung, weil Emotionen auf die Erfahrung und das Handeln von angehenden Lehrpersonen einwirken und sie als Lernende sowie Lehrende beeinflussen (Arnold et al., 2011). Das Vorhandensein einer positiven Beziehung zwischen Coach und Coachee wird massgeblich durch den Coach gesteuert (Richter, 2010). Dabei spielen Haltungen, Beziehungsfähigkeit und Selbstreflexion eine zentrale Rolle. Zudem besitzt die Beziehung im Coaching zwei ineinander spielende Aspekte: Dadurch, dass der Coach nicht nur als Berater/in wahrgenommen wird, sondern auch als Beziehungsmodell, besitzt der Aufbau einer positiven Arbeitsbeziehung im Coachingsystem eine wichtige Rolle. Auf der Beziehungsebene werden zwischen Coach und Coachee zwischenmenschliche Aspekte wie Bedürfnisse, Missverständnisse oder Konflikte bearbeitet und gelöst. Eine weitere Facette ist die Arbeit an Beziehungen im eigentlichen Coaching. So kann es sein, dass Beziehungsgestaltungen im Coaching zum Thema werden (ebd.). Des Weiteren sind nach Richter (2010) sechs Faktoren für eine positive Beziehungsgestaltung von besonderer Bedeutung: „Präsenz, Symmetrie, Akzeptanz, wertschätzende Zugewandtheit, Nähe-Distanz-Regulation sowie partielles Engagement" (S. 95). Sind diese Faktoren nicht stimmig, so kann darunter die Qualität der Beziehung leiden, was zur Folge hat, dass negative Gefühle ausgelöst werden können. Eine gute Beziehung kann durch kontextuelle Aspekte negativ beeinflusst werden. Diverse Konfliktpotenziale existieren innerhalb der Betreuungsarbeit; so kann ein Zeitmangel in der Begleitung durch Dozierende und Praxislehrpersonen als problematisch angesehen werden. Ebenso kann es zu

Konflikten führen, wenn unterschiedliche Ansichten über Methoden, Klassenmanagement usw. bestehen (Arnold & Brückner, 2010).

Insbesondere beruht die Beratungsbeziehung im Arbeitsverhältnis der schulpraktischen Ausbildung selten auf Freiwilligkeit. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die angehenden Lehrpersonen meist nicht frei auswählen können, mit welcher Praxislehrperson sie zusammenarbeiten wollen (vgl. Kapitel 3.3). Die Problematik besteht darin, dass in der Lehrer/innenausbildung oft wenige Praktikumsplätze vorhanden sind. Das führt dazu, dass die Studierenden teilweise aufs Geratewohl aus einer Liste eine Praktikumslehrperson wählen oder die Zuteilungen sogar von der Institution vorgenommen werden. Diese Art der Zuteilung kann das *Vertrauensverhältnis belasten* (vgl. Trzaska, 2011). Dies ist von grosser Bedeutung, da Vertrauen eine Grundvoraussetzung für eine positive Beziehung ist. Trzaska (2011) weist darauf hin, dass Personen, die mit der Institution verbunden sind, ebenfalls das Vertrauensverhältnis belasten können, da sie ein Teil der Organisation sind. Hinzu kommt, dass die Praxislehrpersonen und Dozierenden über qualitative Aspekte Rechenschaft ablegen müssen.

Gefühle, die eine Person für die andere hat, vermitteln qualitative Aspekte der Beziehung und spielen eine wichtige Rolle in der Kommunikation. So weisen negative Gefühle darauf hin, dass etwas in der Beziehung nicht stimmt (Greenberg, 2002). Eine schlechte Beziehung kann aufgrund von Unstimmigkeiten entstehen, zum Beispiel aufgrund der Rollen, die die Personen innehaben. Die Rollenverteilungen im Praktikum sind gegeben: Auf der einen Seite die Ausbildenden, die durch die Praxislehrperson oder den/ie Dozierende/n repräsentiert wird, und auf der anderen Seite die angehende Lehrperson. Auch diese Rollenverteilung kann zu diversen Konflikten führen, die im gemeinsamen Diskurs angegangen werden können. Dabei sollte die betreuende Person die Verpflichtungsaspekte Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (Oser, 1998) ausbalancieren.

Der/die Ausbildende muss darauf achten, dass sie gerecht handelt und dass das Wohlbefinden der zukünftigen Lehrperson gewahrt wird. Ein Beispiel dafür kann sein, dass jede angehende Lehrperson von der beratenden Person gleich angenommen und beurteilt wird. Die eigenen Überzeugungen darf die betreuende Person nicht missachten, muss also stets darauf bedacht sein, dass sie wahrhaftig bleibt. Gelingt eine positive Beziehungsgestaltung, so hat dies nachgewiesenermassen erfreuliche Effekte, denn die Arbeitsbeziehung hat einen Einfluss auf das Ergebnis des Coachings (Horvath & Luborsky, 1993; Luborsky, 1994). Zudem hilft eine angenehme Gesprächsatmosphäre zwischen Coach und Coachee, Einstellungen beim Coachee effektiv und dauerhaft zu verändern (Crisand & Rahn, 2010). Ebenso setzt die *gemeinsame Arbeit an Zielen* ein gutes Arbeitsverhältnis voraus (vgl. Lang, 2004). Zentrale Intention des Coachings ist es, die gesetzten Ziele zu erreichen. Dabei ist „Partizipation […] der risikofreiere Weg zu Zielakzeptanz“ (Struck, 2006, S. 140). Dies ist für Lernprozesse von hohem Stellenwert.

3.4.3 Ziele

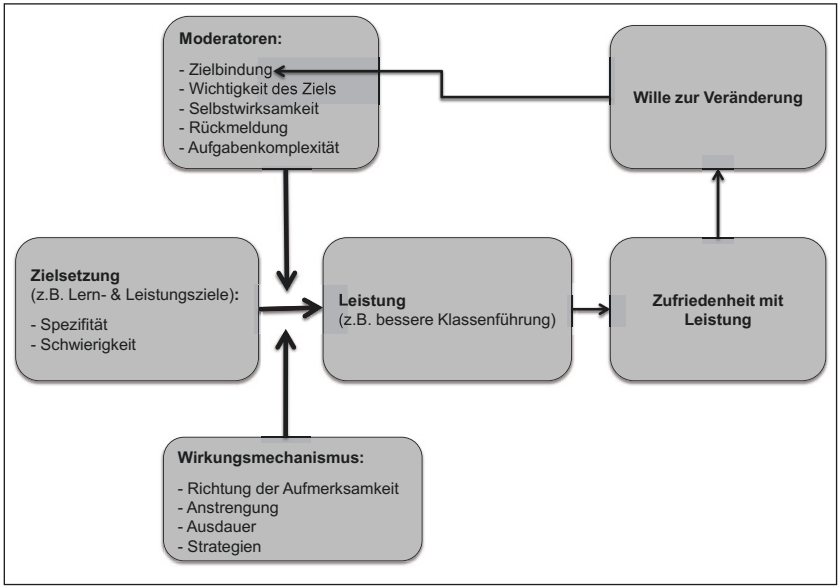
Die Arbeit mit und an Zielen ist in vielerlei Hinsicht von zentraler Bedeutung für das Lehren, Beraten und Lernen. In der Ausbildung angehender Lehrpersonen ist die Thematik der Zielsetzung und die Arbeit mit Zielen ein wichtiger Bestandteil. In der Lernpsychologie, der Didaktik usw. können Ziele und deren Auswirkungen Inhalt des Curriculums sein. Die Erkenntnis etwa, dass die Arbeit mit Lernzielen positive Emotionen gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben hervorruft (Spinath, 2009), ist für angehende Lehrpersonen zentral, um professionell handeln zu können. Auch andere Erkenntnisse der Unterrichtsforschung veranschaulichen die Wichtigkeit der Arbeit an Zielen. So zeigt sich, dass zielorientiertes Arbeiten kognitive Fertigkeiten fördern kann (Pauli & Reusser, 2003; Seidel, Rimmele & Prenzel, 2005). In Untersuchungen zum Mathematikunterricht konnten Pauli & Reusser (2003) zeigen, dass Schweizer Lehrpersonen sich öfter Ziele setzten, als dies ihre deutschen Kollegen tun. Das könnte bedeuten, dass Schweizer Lehrpersonen implizit die Wichtigkeit von Zielsetzungen in ihr unterrichtliches Handeln integriert haben. Diese Erkenntnis steht in gewisser Weise im Widerspruch zu den Beobachtungen von Hascher (2006). Sie schliesst aus ihren Untersuchungen, dass in der schulpraktischen Ausbildung Lernprozesse unkontrolliert und oft implizit ablaufen. Die bewusste Arbeit mit und an Zielen könnte dem zumindest teilweise entgegenwirken. Das Wissen über die Wichtigkeit im Umgang mit Zielen sollte auch einen Einfluss auf die Arbeit mit und an Zielen in der Beratung durch Lehrpersonen haben, da unter anderem die Klärung von Zielen einer der wichtigsten Arbeitsinhalte im Coaching ist (Rauen, 2005a; Riedel, 2003).

Um aufzuzeigen, welchen Stellenwert Ziele in verschieden Kontexten besitzen, wird im Folgenden auf einige Zieltheorien eingegangen. Grundsätzlich können vier verschiedene Zieltheorien (Inhaltstheorien, motivationale und volitionale Zieltheorien, kognitive Theorien sowie Persönlichkeitstheorien) unterschieden werden (Gollwitzer, 1995). Die *Inhaltstheorien* beruhen auf der Zielsetzungstheorie (goal setting theory) nach Locke & Latham (1990), wobei der Inhalt eines Ziels die Handlung in Bezug auf das Ziel beeinflusst. Gollwitzer (1995) betont bezüglich des Zielinhalts, dass anspruchsvollere, relevante, aber auch nicht zu komplexe Ziele eher dazu führen, dass ein Ziel erreicht wird. Die *motivationalen* und *volitionalen Zieltheorien* gehen davon aus, dass Ziele Bedürfnisse befriedigen können. Pläne werden dafür entwickelt, um ein Ziel zu erreichen. Die Zielhandlung zur Verwirklichung des Plans zur Zielerreichung wird durch motivationale Aspekte gesteuert. *Kognitive Zieltheorien* beschreiben Ziele als Standards, die erreicht werden sollen. Wird eine Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand festgestellt, versucht das Individuum, den Sollzustand zu erlangen. Hilfreich dabei ist eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Person. Die *persönlichkeitstheoretischen Ansätze* stellen Aspekte wie die Herstellung von Wohlbefinden oder Erfolg usw. im Sinne eines

übergeordneten Ziels als handlungsleitendes Element ins Zentrum. Diese sind folglich meist subjektiv und wichtig erachtete Situations- bzw. Personenmerkmale (ebd.). Die präsentierten Theorien fokussieren auf bestimmte Aspekte in der Arbeit mit Zielen. Vor allem das *zielorientierte* (goal-directives) Verhalten besitzt in der Motivationsforschung meist in Bezug auf die *Leistung* einen hohen Stellenwert (vgl. Ames, 1992; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Zielverbindliches Arbeiten hilft dabei, dass Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden. Die Zielverbindlichkeit ist dann am höchsten, wenn Ziele spezifisch und schwierig sind und das Individuum davon überzeugt ist, dass das Ziel wichtig und erreichbar ist (Locke, 1996). In der Betrachtungsweise des Zielorientierten pädagogischen Coachings (vgl. Kapitel 3.5) wird dem motivationalen Aspekt des Leistungsziels nur eine untergeordnete Beachtung geschenkt. Der eng verwandte Begriff des Lernziels wird in dieser Betrachtungsweise vorgezogen, entspricht aber einer etwas anderen Art von Ziel. Dabei beschreibt das Lernziel die Art von Ziel, in der es darum geht, Kompetenzen zu erwerben. Lernziele können den Leistungszielen auch übergeordnet sein (Locke & Latham, 2002). Da Leistungsziele unter anderem auch dem sozialen Vergleich dienen (Pervin, Cervone & John, 2005), ist im Rahmen des Zielorientierten pädagogischen Coachings das ein Einzelcoaching darstellt, der übergeordnete Begriff *Lernziel* passender.

Nachfolgend wird auf Aspekte der *Zielsetzungstheorie nach Locke & Latham* (2002) im Speziellen eingegangen, da an ihr zentrale Betrachtungsweisen dargestellt werden können. Wie schon angesprochen, bewirken vor allem *spezifische und schwierige*, aber erreichbare *Ziele* eine direkte Auswirkung auf die *Leistung*, wobei zwei Aspekte die Zielarbeit mit beeinflussen. Einerseits haben Ziele einen Einfluss auf *Wirkungsmechanismen* wie Ausdauer, Anstrengung, gerichtete Aufmerksamkeit und Strategien, die wiederum Auswirkung auf die Leistung haben. Andererseits besitzen *Moderatorfaktoren* wie zum Beispiel die Zielbindung, die subjektiv eingeschätzte Wichtigkeit des Ziels, die erhaltenen Rückmeldungen, die Selbstwirksamkeit und die Aufgabenkomplexität einen Einfluss auf diese Prozesse. Darüber hinaus hat die wahrgenommene *Zufriedenheit* in Bezug auf die erreichte Handlung über den *Willen zur Veränderung* einen Einfluss auf die Zielbindung. Die *Mediatoren* wirken wiederum im Gesamten auf die ablaufenden Prozesse, was den Leistungskreislauf in Gang hält (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Zentrale Elemente des Leistungskreislaufs der Zielsetzungstheorie (vgl. Locke & Latham, 2002)

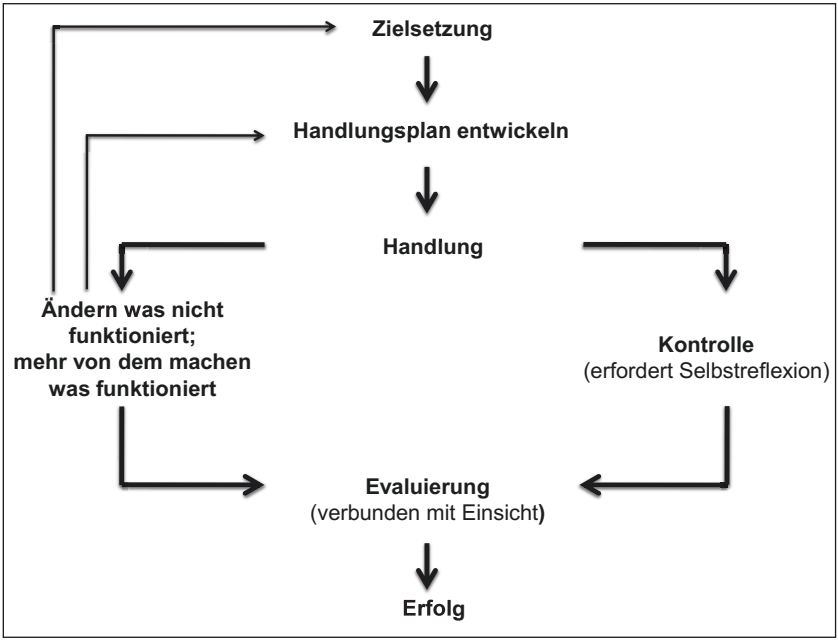


Die *Zielbindung* ist eines der zentralen Kriterien in Zielsetzungstheorien. „Zielbindung bezeichnet das Gefühl der Verpflichtung gegenüber einem Ziel: Zielbindung kann durch Partizipation i.S. [im Sinne] von Zielvereinbarung bzw. durch Begründung der geforderten Zielhöhe erreicht werden“ (Nerdinger, 2006, S. 394). Die Zielbindung selbst ist die Voraussetzung dafür, dass Ziele erreicht werden (Schmidt & Kleinbeck, 2004).

Die Zieltheorien können in verschiedenen Settings integriert werden, da sie sich als Erklärungsmuster für Zielerreichung besonders gut eignen. Neben dem Einsatz zur Leistungssteigerung in der Arbeit, beim Sport etc. können die Zieltheorien im Lernsetting der Schule eingesetzt werden. Grant (2003) beschreibt im Coaching einen Prozess, der nach der *Zielsetzung* und der Entwicklung eines *Handlungsplans* einen selbstregulierenden Kreislauf in Gang setzt. Die Zielsetzung alleine erwirkt schon einen Regulierungsprozess. In diesem wird die *eigentliche Handlung* anhand der Reflexion überwacht und evaluiert. Diese Kontrolle basiert auf einer *Selbstreflexion*. Anhand dieser Reflexion werden *funktionierende Handlungen verstärkt oder gemindert* und der Kreislauf kann von vorne beginnen. Dabei ist zu unterscheiden, dass Reflexion und Evaluierung zwei unterschiedliche Prozesse sind, da Reflexion auch ohne Evaluation geschehen kann. Kommt die Person bei der *Evaluation* zum Schluss, dass das Ziel erreicht ist, stellt sich der Erfolg ein (vgl. Abbildung 7). Die Aufgabe

des Coachs ist es, diesen Prozess zu begleiten und gezielt Hilfestellung zu bieten, damit der Kreislauf in Gang bleibt (vgl. Grant, 2003).

Abbildung 7: Modell der Selbstregulierung im Zielorientierten Coaching (Grant, 2003)



Die Integration der Zielsetzungstheorie ins Coaching und der daraus entstehende Prozess kann als Methode zur Verbesserung des Coachings betrachtet werden. Im Zielorientierten Coaching wird die Aufmerksamkeit auf Ziele gerichtet, was massgeblich das Handeln steuert (Nerdinger, 2006). Ziele sind zentral für bewusstes Handeln; umso wichtiger ist es, dass diese optimal definiert sind. Nach Brockbank & McGill (2006) sollten Ziele im Coaching spezifisch, konkret und nicht vage gestaltet sein. Zudem sollten sie überprüfbar, erreichbar, realistisch und zeitgebunden sein (ebd.). Ferner sind gute und somit motivierende Ziele internalisierte und personalisierte Ziele (Prenzel, 1995). Werden diese Anforderungen betrachtet, so erstaunt es nicht, dass im Coaching gerade die Hilfeleistung beim Setzen von Zielen wichtiger Bestandteil des Prozesses ist (Grant, 2006; Lang, 2004; Megginson & Clutterbuck, 2005). Zielorientiertes Coaching hilft dabei, unklare Ziele in wohl definierte zu überführen (vgl. Struck, 2006). Diese wohl definierten Ziele helfen, komplexe Strukturen in handelbare Einheiten zu zerlegen (vgl. Garvey et al., 2009).

Ist man sich der Wichtigkeit der Arbeit mit und an Zielen bewusst, ist es erstaunlich, dass Ziele in der berufspraktischen Ausbildung häufig nicht festgelegt werden. Pallasch (1997) beschreibt beispielsweise, dass explizite Ziele in der Unterrichtsnachbesprechung meist fehlen. Es ist doch sehr erstaunlich, da diese Erkenntnis den Ergebnissen der Unterrichtsforschung über Zielsetzung im Unterricht widerspricht. Während es normal zu sein scheint, im Unterricht mit Zielen zu arbeiten, so kann dies in der berufspraktischen Ausbildung nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Gerade für die Begleitung in der schulpraktischen Ausbildung können nützliche Effekte aus Untersuchungen über Zielsetzungen im Coaching zur Optimierung genutzt werden. Zum Beispiel konnte gezeigt werden, dass Zielbestimmungen eine positive Auswirkung auf die Motivation besitzen. Sie fokussieren auf die Lösung, orientieren sich an Ressourcen, und der Coachee fühlt sich ernst genommen (vgl. Lang, 2004). Das Setzen von Zielen verhilft dem Gecoachten zudem zu einer frühzeitigen Verantwortungsübernahme in Bezug auf die eigenen Themen (Hauser, 2007). Speziell für Unterrichtsfertigkeiten konnte Locke (1996) aufzeigen, dass sich Ziele im Allgemeinen auf die Planung auswirken. Unter anderem wird durch *Zielsetzung die Qualität der Planung oft verbessert*. Weiter fördert zielorientiertes Planen von pädagogisch-didaktischen Lernsettings und deren Umsetzung die Entwicklung professionellen Handelns (vgl. Messner, 2007, S. 373).

Werden die oben genannten Ergebnisse betrachtet, ist es von zentraler Bedeutung, dass die Arbeit mit und an Zielen auch in der Verantwortung des Coachs liegt. Hess & Roth (2001) betonen, dass der Coach dem Coachee bei den Zielformulierungen helfen muss. Weiter ist es von essenzieller Wichtigkeit, dass einzelne Zwischenziele erreicht werden. Dies kann der Coach etwa durch das Einfordern einer Rechenschaftspflicht auf Seiten des Coachees, aber auch durch sein aktives Handeln bestimmen (Grant & Cavanagh, 2007). Diese Einforderung kann unter anderem durch *Zielbindung* geschehen. Dabei ist das Feedback eines der wichtigsten Instrumente, um diesen verpflichtenden Moment aufrecht zu erhalten. Darauf wird im folgenden Kapitel 3.4.4 genauer eingegangen werden.

Um die Verbreitung des zielorientierten Arbeitens ausserhalb des pädagogischen Settings zu verdeutlichen, werden noch zwei weitere Ansätze mit zielorientiertem Arbeiten im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie dargestellt. Ein stark verbreitetes Instrument ist das Management by Objectives (MbO). Diese Methode vereint Zielvereinbarung, Partizipation und Rückmeldung als Steuerungsinstrument und besteht aus folgenden vier Kernaspekten:

„(1) ‚Zielorientierung anstelle von Verfahrensorientierung',
(2) ‚regelmäβige Zielüberprüfung und -anpassung',
(3) ‚Partizipation der Mitarbeiter bei der Zielbindung',
(4) ‚Kontrolle und Beurteilung der Managementleistung anhand von Soll-Ist-Vergleichen'" (Jacob, 1981, S. 1156).

In Unternehmen werden der MbO-Ansatz und das Partizipative Produktivitätsmanagement (PPM) hauptsächlich als zielorientierte Förderprogramme eingesetzt (Bipp & Kleinbeck, 2005). Das PPM besteht aus den Schritten Zielbestimmung, Festlegung der Zielstandards, Gewichtung der Zielstandards und einer fortlaufenden Rückmeldung über die erzielten Ergebnisse. Das PPM steigert unter Einbezug von Zielen und der Rückmeldung über Ergebnisse die Leistung (Sodenkamp, Schmidt & Kleinbeck, 2002).

Diese beiden Ansätze verdeutlichen ebenfalls, wie wichtig Zielsetzungstheorien in nicht pädagogischen Arbeitskontexten sind. Daher kann man sich berechtigterweise die Frage stellen, weshalb die Arbeit mit und an Zielen in der berufspraktischen Ausbildung nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann (vgl. Pallasch, 1997).

3.4.4 Rückmeldung

Rückmeldungen haben einen immensen Einfluss auf das Lernen und die Leistung. Dieser Einfluss kann sowohl positiv wie auch negativ sein (Hattie & Timperley, 2007). Rückmeldungen können in der berufspraktischen Ausbildung gut im Zuge eines Coachings gegeben werden. Coaching besitzt beispielsweise eine Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung, unter anderem in Bezug auf die Steigerung des Selbstwerts (Mäthner, Jansen & Bachmann, 2005). Im Rahmen ihrer Ausbildung wünschen angehende Lehrpersonen explizit Rückmeldungen, etwa bezüglich ihrer erworbenen Kompetenzen, da diese für ihre Selbstsicherheit von zentraler Bedeutung sind (Niggli, Gerteis & Gut, 2008). Rückmeldung über Ziele, Verhalten und anderes kann als ein essenzieller Bestandteil des Coachingprozesses angesehen werden und ermöglicht neben Gedankenaustausch auch die Reflexion über sich selbst (Looss & Rauen, 2005). Gerade die Reflexion ist ein grundlegender Bestandteil des Lernens in der berufspraktischen Ausbildung (Moser & Hascher, 2000). Arnold & Brückner (2010) konnten zeigen, dass die Reflexion über den Unterricht auch von den Praktikumsverantwortlichen als zentrales Moment angesehen wird. Die Wichtigkeit des Feedbacks im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung wird von beiden Parteien, Ausbildenden und zukünftiger Lehrperson, als zentral betrachtet und durch die Rückmeldung gewinnt die Beratung an substanziellem Gehalt.

Rückmeldungen im Coaching intensivieren zudem die Arbeit an Zielen und *fördern die Zielerreichung* (Locke, 1996; Locke & Latham, 1990). Vor allem wenn viele und verschiedene Ziele gesetzt werden, hilft die Rückmeldung durch den Coach, diese erreichbar zu machen (Gregory, Beck & Carr, 2011). Spezifisches Feedback bezüglich der Zielentwicklung hat zudem wieder einen Einfluss auf die Leistung (Nerdinger, 2006). Regelmässig gegebene Rückmeldung über die erreichten Zielfortschritte gilt daher im Coachingprozess als ein wesentlicher Aspekt des Erfolgs (Lang, 2004; Nerdinger, 2007).

Erhaltene Rückmeldungen müssen jedoch „glaubwürdige, beeinflussbare, wissensvermehrende und konsistente Informationen über den jeweiligen Fortschritt der Zielannäherung bzw. Zielerreichung“ (Schmidt & Kleinbeck, 2004, S. 921) enthalten. Ansonsten sind sie wenig brauchbar, um effizient die weiteren Massnahmen oder Handlungen zu lenken. Erhalten Coachees keine Rückmeldung, ist es nicht verwunderlich, dass es für sie schwierig oder unmöglich ist, ihr Verhalten zu steuern und ihre Strategien anzupassen, so dass sie ihr Ziel effizient erreichen (Locke & Latham, 2002).

Aber nicht nur externes Feedback ist maßgebend. Auch die erhaltene subjektive Rückmeldung durch die eigene Reflexion ist bedeutsam, insbesondere die Reflexion persönlich und subjektiv relevanter Themen oder Zielsetzungen (Seyfried & Seel, 2005). Durch dieses eigene interne Feedback wird der Coachee befähigt, seinen eigenen Beitrag zur Steuerung zu leisten. Eine Kombination interner und externer Rückmeldung ermöglicht dem Coachee darüber hinaus, seine Selbstkenntnis zu verbessern, was wiederum zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

3.4.5 Auswirkungen des Coachings auf Leistung und Zufriedenheit

Empirische Studien über die Wirksamkeit von Coaching sind rar (Mäthner et al., 2005). Dennoch können einige Auswirkungen im Folgenden dargelegt werden. Bevor jedoch darauf eingegangen wird, wird die Messung dieser beiden Aspekte thematisiert. Ziel der berufspraktischen Ausbildung ist ein Kompetenzerwerb verschiedener didaktischer, pädagogisch-psychologischer, unter anderem aber auch fachlicher Inhalte nebst dem Sammeln von Erfahrungen. Der Kompetenzerwerb kann dabei als zu erreichende Leistung angesehen werden (vgl. auch Kompetenzerwerb als Lern-/Leistungsziel in Kapitel 3.4.3). Wenn Leistung verbessert oder gefördert werden soll, dann muss sie in irgendeiner Form gemessen werden, wobei prinzipiell jedes Verfahren, wie die subjektive Urteilsbildung bis hin zu Quantifizierung von standardisierten Qualitätsmerkmalen, möglich ist (vgl. Schmidt & Kleinbeck, 2004). Im Coaching gilt einschließlich des Kriteriums, ob die gesetzten *Ziele erreicht* wurden, auch die *subjektive Zufriedenheit* mit dem Coaching *als Beurteilungskriterium* (Hess & Roth, 2001).

Literatur, die sich mit Arbeitszufriedenheit befasst, zeigt, dass Zufriedenheit und Leistung in Zusammenhang stehen (Fischer & Fischer, 2005). Zufriedenheit stellt sich unter anderem dann ein, wenn Lernprozesse erfolgreich verlaufen, wobei Letztere wiederum auf einer guten Beziehung beruhen (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000). In der berufspraktischen Ausbildung sollte deshalb darauf geachtet werden, dass die angehenden Lehrpersonen mit ihrem Praktikum und der Betreuung zufrieden sind. Mäthner, Jansen & Bachmann (2005) konnten zeigen, dass Coachees mehrheitlich zu-

frieden mit ihrem Coaching sind. Des Weiteren konnten sie deutlich machen, dass insbesondere die Beziehung und die Zielkonkretisierung einen Einfluss auf die Zufriedenheit und die kognitive Wirkung haben (ebd.). Dieses Ergebnis kann gut mit der Zielsetzungstheorie in Zusammenhang gebracht werden. Ziele können gleichzeitig als Objekt oder Handlungsziel angesehen werden (beispielsweise eine spezifische Kompetenz in einer gewissen Zeit zu erreichen) und sind zugleich ein Massstab für die Beurteilung der Zufriedenheit (Locke & Latham, 2002; Mento, Locke & Klein, 1992). Nachweislich hat die Zielsetzung einen Einfluss auf die Zufriedenheit (Ellinger, Ellinger & Keller, 2003) und einen Einfluss auf die Leistung (Locke, 1996; Locke & Latham, 1990, 2002). Locke & Latham (2002) gehen davon aus, dass, wenn ein Ziel erreicht wird, es dadurch eine positive Auswirkung auf die Zufriedenheit besitzt.

3.5 Definition von Zielorientiertem pädagogischen Coaching

In Kapitel 3.1.1 wurden ausgewählte Definitionen von Coaching vorgestellt. Unter Berücksichtigung der Kernelemente und wichtigen Merkmale des Coachings lässt sich folgende Definition für ein *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* ableiten:

> Ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching ist ein individueller, zielgerichteter, lösungsorientierter und zeitlich befristeter professioneller Beratungsprozess, der auf pädagogisch-didaktischen Interventionen beruht. Dieses Coaching basiert auf einer fürsorglichen und wertschätzenden Beziehung zur Herstellung von Handlungs- und Selbstregulationsfähigkeiten.

Ein Coaching zwischen Praxislehrperson bzw. Dozent/in und angehender Lehrperson ist eine *Kombination zwischen Prozessberatung und Experten/innen-Noviz/innen-Beratung*. Die Begleitung angehender Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung findet auf individueller Basis im Schulsetting statt, wobei nach Negri (2009) in der Regel erfahrene Pädagog/innen ihre Coachees in einem Expert/innen-Noviz/innen-ähnlichen Verhältnis kontinuierlich und prozessorientiert über einen bestimmten Zeitraum hinweg begleiten. Dies entspricht einer Lernprozessbegleitung (ebd.). Diese Begleitung sollte lösungsorientiert sein, da sie im Coaching zu selbstverantwortlichem Handeln führt (Szabó, 2004). Der fachliche Rat ist ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Coachings von Lehrpersonen, und in dessen Mittelpunkt stehen meist Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (vgl. Höher, 2007; Staub, 2001, 2004; Staub, Mahon & Miller, 1998; Staub, West & Bickel, 2004). Im Zielorientierten pädagogischen Coaching stehen hingegen nicht nur

die fachdidaktischen oder fachspezifischen Perspektiven im Zentrum, wie dies in den Ansätzen von Fischler & Schröder (2003) und Staub (2004) vertreten ist, sondern das *gesamte pädagogische Setting*. Im Zielorientierten pädagogischen Coaching können jegliche Inhalte ihren Platz finden, die Themenbereiche können sich über den ganzen schulischen Bereich erstrecken. So kann die Hinführung zum mündigen Menschen, das Vermitteln oder Fördern von moralischen Kompetenzen, das Erkennen von psychischen oder sozialen Problemen, das Durchführen von Elterngesprächen, die Kooperation mit Behörden, die Organisation eines Schulanlasses (Elternabend, Schulfest …) usw. Inhalt oder Bestandteil des Coachings sein.

Da sich unterrichtliches Handeln generell, aber besonders in der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum nach Zielen richtet (vgl. Harter & Jean-Luc, 2010), sind das *zielbezogene Arbeiten* und dessen Reflexion aufgrund von Rückmeldungen somit ein wichtiger Bestandteil des Coachings (vgl. Grant, 2003; Locke & Latham, 2002), da durch das Feedback Kognitionen sowie Handlungsstrategien verändert oder angepasst werden können. Eine weitere wesentliche Facette ist die *Arbeitsbeziehung*. Wohlbefinden führt im Coaching mit zum Erfolg (Schmidt & Keil, 2004), und eine gute Beziehung ist die Voraussetzung, damit Lernprozesse in Gang gesetzt werden können (Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000). Daher sind Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (Oser, 1998) von grosser Bedeutung, da diese als Grundlage für eine gute Beziehung angesehen werden können. Eine positive Arbeitsbeziehung ist somit im Zielorientierten pädagogischen Coaching eine Grundvoraussetzung.

All diese Merkmale umschreiben das Zielorientierte pädagogische Coaching, das als Coachingmethode Handlungskompetenzen entwickeln und/oder fördern sowie die Selbstregulierungsfähigkeiten verbessern soll.

3.5.1 Kontextuelle Einbettung des Zielorientierten pädagogischen Coachings im Praktikum und dessen Auswirkungen

Die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen gliedert sich in diverse Teilbereiche. Neben der schulpraktischen Ausbildung in den Praktika existieren einerseits Veranstaltungen an den Lehrerbildungsinstitutionen, die als Vorbereitung auf die Praktika durchgeführt werden. Andererseits werden auch Gefässe zur Verfügung gestellt, in denen das Erlebte in den Praktika nachbearbeitet und reflektiert werden kann. Curriculare Koordination und die Kooperation verschiedener Fachpersonen dienen vor allem der Sicherung des Theorie-Praxis-Bezugs (Arnold et al., 2011). Das verbindende und zentrale Ausbildungselement sind die verschiedenen, nach ihrer Funktion gestalteten Praktika.

Ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching beinhaltet drei Kernmerkmale: (1) eine positiv gestaltete Arbeitsbeziehung, (2) das Setzen von qualita-

tiv guten Zielen und (3) die Kontrolle, ob an den Zielen gearbeitet wird. Das Zielorientierte pädagogische Coaching sollte hauptsächlich in der Unterrichtsvor- und/oder Unterrichtsnachbesprechung stattfinden, wobei das verbindende Element der gehaltene Unterricht der angehenden Lehrperson ist (vgl. Abbildung 8). Falls nötig und überhaupt machbar, können aber auch Zeitgefässe im eigentlichen Unterricht genutzt werden, um Aspekte, die für das Coaching wichtig sind, anzusprechen. Durch die wiederholenden Coachings in den Unterrichtsbesprechungen gestaltet sich das Zielorientierte pädagogische Coaching als Prozess und sollte während der ganzen schulpraktischen Ausbildung praktiziert werden. Ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching sollte Auswirkungen auf verschiedene Merkmale wie die Erweiterung der Handlungskompetenz besitzen, aber sich auch auf die Zufriedenheit mit dem Coaching oder mit den erreichten Ziele auswirken sowie der angehenden Lehrperson dabei helfen, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen.

Abbildung 8: Zielorientiertes pädagogisches Coaching als Triangulation von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit

Leider wird sowohl die Unterrichtsvor- als auch die Unterrichtsnachbesprechung in geringem Umfang praktiziert (vgl. Wild-Näf, 2004). Oft wird sogar nur die Unterrichtsnachbesprechung als Beratungsgefäss wahrgenommen.

Doch sollte unbedingt auch die Unterrichtsvorbesprechung mehr genutzt werden, da diese von Studierenden sogar als hilfreicher wahrgenommen wird als die Unterrichtsnachbesprechungen (Futter & Staub, 2008). Durchgeführt werden kann das Zielorientierte pädagogische Coaching von Praxislehrpersonen oder von Dozierenden mit den ihnen anvertrauten angehenden Lehrpersonen. Eine thematische Einschränkung ist nicht gegeben, sofern das Coaching in Bezug zum Lernort Schule, zum Unterricht oder anderen Bildungsthemen steht. Somit können didaktische Aspekte wie Planung und Gestaltung von Unterrichtslektionen oder Lernkontrollen Thema sein. Aber auch pädagogisch-psychologische Inhalte wie die Arbeit mit Lernstörungen, Heterogenität usw. oder systemische Bezüge in der Arbeit im Lehrer/innenteam, mit Eltern, der Schulbehörde oder anderen Bezugspartner/innen.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Durchführung des Zielorientierten pädagogischen Coachings im Rahmen des Betreuungssettings (Unterrichtsvorbereitung, Durchführung des Unterrichts und Unterrichtsnachbesprechung) Auswirkungen auf die zu erwerbende Handlungskompetenz, aber auch auf die Zufriedenheit mit dem Coaching und der Zielerreichung besitzt.

4 Ziel der Arbeit und Forschungsfragen

Die Praktika in der Lehrer/innenausbildung sind zentraler Bestandteil der berufspraktischen Ausbildung und werden von den Akteur/innen der Lehrerbildungsinstitutionen, insbesondere von den angehenden Lehrpersonen, als sehr bedeutsam angesehen. Von grosser Relevanz ist es daher, diesen wichtigen Teil der Ausbildung angehender Lehrpersonen empirisch zu untersuchen.

4.1 Ziel der Arbeit

Empirische Untersuchungen, die Aspekte der berufspraktischen Ausbildung erforschen, haben sich in den letzten Jahren gehäuft, doch ist der Bedarf an Wissen über den komplexen Ausbildungsbereich Praktika noch nicht gedeckt (Arnold et al., 2011). Die unterschiedliche Strukturierung macht es schwierig, die berufspraktische Ausbildung empirisch zu überprüfen, da die Bedingungen an jeder Lehrerbildungsinstitution der Schweiz anders aussehen. Folgende empirische Untersuchung soll jedoch ein weiterer Baustein in der Forschungsbaustelle der berufspraktischen Ausbildung bilden.

Die vorliegende Arbeit soll die Betreuungsintensität und deren qualitative Beurteilung beschreiben und somit die Rahmenstruktur, in dem ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching eingebettet sein kann, differenzierter beleuchten. Im Speziellen werden die Unterrichtsvorbereitung, die Durchführung des Unterrichts und die Unterrichtsnachbesprechung betrachtet. In Bezug auf diese Settings wird erhoben, ob die Praxislehrpersonen und Dozent/innen die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbesprechung durchführen, wie wichtig diese ihnen und den angehenden Lehrpersonen ist und wie diese gestaltet werden. Die beobachteten Merkmale werden dabei aus zwei Perspektiven betrachtet: einerseits aus der Sichtweise der angehenden Lehrpersonen und andererseits aus dem Blickwinkel der Dozierenden sowie der Praxislehrpersonen. Da in der Literatur über Coaching der Stimme der Coachees wenig Beachtung geschenkt wird (Peterson & Millier, 2005), wird in dieser Arbeit hauptsächlich die Sichtweise der angehenden Lehrpersonen betrachtet. Die Sichtweise der beratenden Praxislehrpersonen und Dozierenden wird diesen jedoch in beschreibender Form gegenübergestellt und somit ergibt sich ein mehrperspektivisches Gesamtbild über die in Abbildung 8 dargestellten Merkmale der berufspraktischen Ausbildung in Bezug auf das Zielorientierte pädagogische Coaching. Die Einschätzung der Praxislehrpersonen und Dozierenden wird auch als Referenz zum Vergleich der Einschätzung der zukünftigen Lehrpersonen verwendet werden. Dies ist insbesondere von Bedeutung, da sich angehende Lehrpersonen im Nachhinein kritischer gegenüber der berufspraktischen

Ausbildung äussern (vgl. Hascher, 2006). Die Angaben der Studierenden im Vergleich zu den Antworten der Betreuungspersonen geben ein differenziertes Bild, wodurch die Aussagen der angehenden Lehrpersonen besser zu interpretieren sind.

Die angehenden Lehrpersonen werden zu den Kriterien des zielorientierten Kompetenzerwerbs, die in der Abbildung 8 abgebildet sind, befragt. Die Praxislehrpersonen und Dozent/innen schätzen ihrerseits ihre durchgeführte Betreuung in den genannten Bereichen ein. Unter anderem wird erhoben, in welchem Umfang sie ihre Betreuung vollziehen. Ferner wird die Art und Weise sowie der Umgang bezüglich der Zielsetzung erhoben. Hierzu werden Fragen zu Menge, Zufriedenheit, Sinnhaftigkeit, Hilfeleistung und Zielerreichung gestellt. Zur spezifischeren Untersuchung der Coachingsituation und deren Auswirkung auf die Zufriedenheit sowie der erlebten Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen wird ein Instrument zur Einschätzung des zielorientierten Kompetenzerwerbs eingesetzt. Im Sinne von Bromme (1993) „Was nicht da ist, kann man nicht auffinden, aber man kann es konstruieren" (S. 134) wird in der vorliegenden Arbeit versucht, das Zielorientierte pädagogische Coaching als implizit eingesetzte Beratungsmethode in Form einer vorhandenen subjektiven Theorie zu konstruieren. Das Herauskristallisieren des Zielorientierten pädagogischen Coachings als implizite und subjektive Theorie der Betreuungsperson wird aus Sichtweise der angehenden Lehrpersonen vorgenommen. Durch ihr Erleben kann jedoch nur indirekt auf das Vorhandensein einer impliziten und subjektiven Theorie bei ihren Betreuer/innen geschlossen werden. Dies lässt sich vertreten, da ihr Erleben ein Teil der Realität darstellt und das Coaching von ihnen genau so erlebt wird. Im Gegenzug kann argumentiert werden, dass eine praktizierte Methode, die von den zukünftigen Lehrpersonen nicht wahrgenommen wird, ebenso schlecht erfasst werden kann.

Weiter wird versucht aufzuzeigen, welche Auswirkungen das Zielorientierte pädagogische Coaching auf die Gestaltung des Arbeitsverhältnisses, die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit besitzt.

4.2 Forschungsfragen

Im Zentrum dieser empirischen Arbeit steht die Beschreibung der Struktur des zielorientierten Kompetenzerwerbs in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Weiter werden das Konstrukt des Zielorientierten pädagogischen Coachings als subjektive und implizite Methode sowie dessen Einbettung und Auswirkungen (beispielsweise auf die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit usw.) in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen präsentiert. Durch bestimmte Merkmale

und deren Beziehungen wird die dahinterliegende Handlungsstruktur konstruiert, um deren Auswirkung aufzuzeigen (Bromme, 1993). Die Darstellung subjektiver Theorien besitzt dabei eine Erkenntnisfunktion im Rahmen der Handlungsbeschreibung und eine Heuristikfunktion zum Veranschaulichen wissenschaftlicher Erklärung (vgl. Mutzeck, 1988). Vergleichend werden zudem verschiedene Aspekte bei der Arbeit mit Zielen aus der Perspektive der Studierenden, Dozierenden und Praxislehrpersonen dargestellt. Wie gestaltet sich demnach dieser zielorientierte Kompetenzerwerb? Zudem bestehen viele Fragen und Unklarheiten bezüglich des Coachings im Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen. Kann ein solches Coaching als wirksames Instrument in der Lehrer/innenausbildung angesehen werden? Wie wirkt diese Art von Coaching in diesem Setting? Diese Fragen sollen nun im weiteren Verlauf der Arbeit angegangen werden.

In dieser Arbeit werden nicht alle Forschungsfragen anhand wissenschaftlicher Hypothesen[5] wie inferenzstatistischer Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen[6] (vgl. Bortz & Schuster, 2010) überprüft. Ein Teil der Fragestellungen dieser Arbeit wird zur Veranschaulichung deskriptiv dargestellt (Bortz & Schuster, 2010) und statistisch nicht überprüft.[7]

Die nachfolgend beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen (Kapitel 4.2.1 bis 4.2.13) werden anschliessend in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 beantwortet bzw. überprüft. Um eine einfache Orientierung zu ermöglichen, wurde darauf geachtet, die Reihenfolge beizubehalten.

4.2.1 Zielsetzung im schulpraktischen Teil der berufspraktischen Ausbildung

Werden Ziele im schulpraktischen Teil der berufspraktischen Ausbildung (Blockpraktika, Schlusspraktika u.ä.) gesetzt? Bezüglich welcher Merkmale unterscheiden sie sich?

H_1.1: Angehende Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, haben (a) ein besseres Verhältnis zu ihren betreuenden Personen, schätzen (b) die erworbene Erweiterung der Handlungskompetenz höher ein und sind (c) zufriedener mit ihrem Coaching, als solche, die sich keine Ziele setzen.

H_1.2: Aus Sicht der Ausbildenden haben (a) angehende Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, ein besseres Verhältnis zu ihren Ausbildner/innen,

5 „Wissenschaftliche Hypothesen sind Annahmen über reale Sachverhalte (empirischer Gehalt, empirische Untersuchbarkeit) in Form von Konditionalsätzen. Sie weisen über den Einzelfall hinaus (Generalisierbarkeit, Allgemeinheitsgrad) und sind durch Erfahrungsdaten widerlegbar (Falsifizierbarkeit)“ (Bortz & Döring, 2009, S. 4).

6 Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen (H) werden als solche ausgewiesen.

7 Es handelt sich dabei um die Fragestellungen in Kapitel 4.2.2 bis 4.2.4.

schätzen (b) angehende Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, die erworbene Erweiterung der Handlungskompetenz höher ein und sind (c) angehende Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, zufriedener mit ihrem Coaching, als solche, die sich keine Ziele setzen.

4.2.2 Qualität der Zielsetzung

Welche Qualität besitzen die Ziele, die sich angehende Lehrpersonen in ihrem Praktikum setzen? Werden diese als sinnvoll und wichtig betrachtet?

4.2.3 Arten von Zielen

Welche Arten von Zielen werden in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen bevorzugt und wurden diese gesetzten Ziele erreicht?

4.2.4 Wissenserwerb

Wie lernförderlich wird die Ausbildung in Bezug auf das Unterrichten von angehenden Lehrpersonen eingeschätzt?

4.2.5 Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit

Wie gestaltet sich das Arbeitsverhältnis zwischen Betreuungsperson und angehender Lehrperson und wie zielorientiert (zielbestimmt und zielverbindlich) wird in der schulpraktischen Ausbildung gearbeitet?

H_5.1: Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, schätzen (a) das Arbeitsverhältnis positiver ein, (b) die Zielbestimmung höher ein und (c) die Zielverbindlichkeit höher ein als die durch Dozierende betreuten Studierenden.

H_5.2: Praxislehrpersonen schätzen (a) das Arbeitsverhältnis zu ihren angehenden Lehrpersonen positiver ein, (b) die Zielbestimmung höher ein und (c) die Zielverbindlichkeit höher ein als Dozierende diese einschätzen.

4.2.6 *Erweiterung der Handlungskompetenz, Zufriedenheit mit dem Coaching und Zufriedenheit mit der Zielerreichung*

Wie nehmen die Proband/innen die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit mit dem Coaching und die Zufriedenheit mit der Zielerreichung in der schulpraktischen Ausbildung wahr?

H_6.1: Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, schätzen (a) die Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) die Zufriedenheit mit dem Coaching und (c) die Zufriedenheit mit der Zielerreichung höher ein als die durch Dozierende betreuten Studierenden.

H_6.2: Praxislehrpersonen schätzen (a) die Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) die Zufriedenheit mit dem Coaching und (c) die Zufriedenheit mit der Zielerreichung höher ein als Dozierende diese einschätzen.

4.2.7 *Betreuungsintensität*

Wie gestaltet sich die Betreuungsintensität (der Unterrichtsvorbesprechung, der Begleitung während des Unterrichtens und der Unterrichtsnachbesprechung) im Schulpraktikum in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen?

H_7.1: Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, besprechen (a) ihren Unterricht häufiger vor und (b) ihren Unterricht häufiger nach als diejenigen, die durch Dozierende betreut werden.

H_7.2: Bei angehenden Lehrpersonen, sind die Praxislehrpersonen während des Unterrichtens häufiger anwesend, als wenn diese durch Dozierende betreut werden.

H_7.3: Dozierende besprechen den zu betreuenden Unterricht angehender Lehrpersonen (a) häufiger vor und (b) häufiger nach als Praxislehrpersonen.

H_7.4: Praxislehrpersonen sind in dem zu betreuenden Unterricht angehender Lehrpersonen häufiger anwesend als Dozierende.

H_7.5: Angehende Lehrpersonen, deren Betreuungsperson im Unterricht häufiger präsent ist, erhalten auch eher eine Unterrichtsvor- bzw. -nachbesprechung.

4.2.8 Nützlichkeit der Betreuungsintensität

Wie wird die *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* (der Unterrichtsvorbereitung, der Begleitung während des Unterrichts und der Unterrichtsnachbesprechung) in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen wahrgenommen?

H_8.1: Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, schätzen (a) die Vorbesprechungen, (b) die Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens und (c) die Nachbesprechungen für ihr Unterrichten als nützlicher ein als die durch Dozierende betreuten Studierenden.

H_8.2: Praxislehrpersonen schätzen die Nützlichkeit ihrer (a) Unterrichtsvorbesprechung höher ein, ihrer (b) Unterrichtsbegleitung wirksamer ein und ihrer (c) Unterrichtsnachbesprechung höher ein als Dozierende.

4.2.9 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und deren Nützlichkeit

Wie hängt die Betreuungsintensität mit der Einschätzung deren Nützlichkeit in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zusammen?

H_9.1: Je öfter angehende Lehrpersonen ihren Unterricht (a) vorbesprechen und (b) nachbesprechen, desto nützlicher schätzen sie diese Besprechung für ihr Unterrichten ein.

H_9.2: Je öfter die Betreuungspersonen angehender Lehrpersonen dem Unterricht beiwohnen, desto nützlicher schätzen zukünftige Lehrer/innen die Anwesenheit für ihr Unterrichten ein.

4.2.10 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und den unabhängigen Variablen

Wie hängt die Betreuungsintensität mit dem Arbeitsverhältnis, der Zielbestimmung und der Zielverbindlichkeit in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zusammen?

H_10.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Betreuungsintensität und (a) dem Arbeitsverhältnis, (b) der Zielbestimmung sowie (c) der Zielverbindlichkeit.

H_10.2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterrichtsvorbesprechung, der Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens, der Unterrichtsnachbesprechung und (a) dem Arbeitsverhältnis, (b) der Zielbestimmung sowie (c) der Zielverbindlichkeit.

4.2.11 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und den abhängigen Variablen

Wie hängt die Betreuungsintensität mit der Erweiterung der Handlungskompetenz, der Zufriedenheit mit dem Coaching und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zusammen?

H_11.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Betreuungsintensität und (a) Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) der Zufriedenheit mit dem Coaching sowie (c) der Zufriedenheit mit der Zielerreichung.

H_11.2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterrichtsvorbesprechung, der Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens, der Unterrichtsnachbesprechung und (a) der Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) der Zufriedenheit mit dem Coaching sowie (c) der Zufriedenheit mit der Zielerreichung.

4.2.12 Auswirkung von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit

Welche Auswirkungen haben Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit auf die Zufriedenheit mit dem Coaching, die Zufriedenheit mit der Zielerreichung und der Erweiterung der Handlungskompetenz?

H_12.1: Die Dimensionen Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit sagen einen Teil (a) der Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) der Zufriedenheit mit dem Coaching und (c) der Zufriedenheit mit der Zielerreichung vorher.

4.2.13 Zielorientiertes pädagogisches Coaching

Existiert ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen und wenn ja, was bewirkt es?

H_13.1: Die Dimensionen Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit bilden gemeinsam das übergeordnete Konstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching.

H_13.2: Das Zielorientierte pädagogische Coaching trägt (a) zur Erweiterung der Handlungskompetenz, (b) zur Zufriedenheit mit dem Coaching und (c) zur Zufriedenheit mit der Zielerreichung bei.

5 Methode

Zur Nachvollziehbarkeit der Untersuchung werden in diesem Kapitel das Erhebungsinstrument, die verwendeten Einzelitems und die daraus gebildeten Skalen sowie deren Überprüfung präsentiert. Zudem werden in weiteren Unterkapiteln die Stichproben beschrieben und abschliessend die Auswertungsverfahren erläutert.

5.1 Durchführung der Untersuchung

Die Erhebung der Daten wurde im Rahmen von TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics), welche die erste international vergleichende empirische Studie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) zur Lehrer/innenausbildung ist, durchgeführt. In TEDS-M wird die Wirksamkeit der Lehrer/innenausbildung für angehende Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe sowie der Sekundarstufe I untersucht, wobei der Schwerpunkt auf den Fachbereich Mathematik gerichtet ist. Die Studierenden wurden in ihrem Abschlusssemester im Frühjahr 2008 befragt, in der Primarstufe nach drei und auf der Sekundarstufe nach viereinhalb Studienjahren. An der internationalen Studie beteiligten sich neben der Deutschschweiz 16 Länder. Es wurde neben Mathematikwissen und Wissen über Mathematikdidaktik, Daten zu Überzeugungen und Lerngelegenheiten im Fachbereich Mathematik, aber auch zu erziehungswissenschaftlichen Themenbereichen erhoben. Das übergeordnete Ziel dieser Studie ist es, bessere Strategien zu finden, die Lehrpersonen helfen, besser zu unterrichten (Tatto et al., 2008). Als nationale Option wurde den an der Studie teilnehmenden Ländern die Möglichkeit geboten, weitere Fragestellungen im Rahmen dieser Erhebung zu untersuchen, was auch für das Verfassen von Dissertationen genutzt wurde.

Wie bereits angesprochen wissen wir noch wenig darüber, wie in der berufspraktischen Ausbildung gelernt wird und wie Lernprozesse in diesem Lernsetting begleitet werden. Um mögliche Antworten über ausgewählte Aspekte zu erhalten, wurden im Hinblick auf diese Arbeit spezifische Fragestellungen bezüglich der Beratung von angehenden Lehrpersonen durch ihre Praktikumslehrpersonen und Dozent/innen ausgearbeitet (vgl. Kapitel 4).

Von den elf an der Studie beteiligten Hochschulen der Deutschschweiz, die in der Tabelle 1 aufgelistet sind, wurden die angehenden Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I sowie deren Dozierende per Fragebogen interviewt.

Tabelle 1: An der Studie beteiligte Hochschulen der Deutschschweiz

Schulstufe KG = Kindergarten sj = Schuljahr		Institution	Dauer der Ausbildung in Jahren
Primar-Unterstufe	KG - sj2	PH Freiburg (HP)	3
	KG - sj2	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW):Solothurn	3
	KG - sj2	PH Zentralschweiz (PHZ): Luzern	3
	KG - sj2	PH Zentralschweiz (PHZ): Schwyz	3
	KG - sj2	PH Zentralschweiz (PHZ): Zug	3
	KG - sj3	PH St.Gallen (PHSG)	3
	KG - sj3	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): Liestal	3
Primarstufe	KG - sj6	PHBern	3
	KG - sj6	PHBern: Privates Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS	3
	KG - sj6	PH Wallis (PH VS): Brig	3
	sj1 - sj6	PH Graubünden (PHGR)	3
	sj1 - sj6	PH St.Gallen (PHSG)	3
	sj1 - sj6	PH Thurgau (PHTG)	3
	sj1 - sj6	PH Schaffhausen (PHSH)	3
	sj1 - sj6	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): Liestal	3
	sj1 - sj6	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW):Zofingen	3
	sj1 - sj6	PH Zentralschweiz (PHZ): Luzern	3
	sj1 - sj6	PH Zentralschweiz (PHZ): Schwyz	3
	sj1 - sj6	PH Zentralschweiz (PHZ): Zug	3
	sj1 - sj6	PH Zürich (PHZH)	3
	sj1 - sj6	Semi Unterstrass Zürich	3
	sj3 - sj6	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): Solothurn	3
	sj3 - sj6	PH Freiburg (HP)	3
Sekundarstufe	sj7 - sj9	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): Aarau	4.5
	sj7 - sj9	PH der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): Basel	4.5
	sj7 - sj9	PHBern	4.5
	sj7 - sj9	PH St.Gallen (PHSG)	4.5
	sj7 - sj9	PH Zentralschweiz (PHZ): Luzern (SL)	4.5
	sj7 - sj9	PH Zentralschweiz (PHZ): Luzern (SR)	4.5
	sj7 - sj9	PH Zürich (PHZH)	4.5
	sj7 - sj9	Universität Freiburg (Dep. Erziehungswissenschaften)	4.5

Um die Rücklaufquote möglichst hoch zu halten, beantworteten die angehenden Lehrpersonen die Fragen schriftlich und zu einem bestimmten Zeitpunkt vor Ort in der jeweiligen Institution. Die schriftlich zu beantwortenden Fragebögen für Dozierende wurden durch die Institutionen verteilt und zu einem vorgegebenen Termin wieder entgegengenommen, um sie zur Eingabe zurückzusenden. Aus praktischen Gründen wurde bei der Erhebung der Praxislehrpersonen eine andere Art der Erhebung gewählt: Die Praxislehrpersonen einer Institution, die Studierende der Primar- und Sekundarstufe I während ihrer schulpraktischen Ausbildung begleiten, konnten an einer speziell erstellten Online-Erhebung teilnehmen. Der Online-Fragebogen war inhaltlich gleich

gestaltet wie der Fragebogen aus Papier, nur optisch wurde dieser an die digitale Erhebungsform angepasst. Die Institutionen mussten nur die E-Mail-Adressen der Praxislehrpersonen zur Verfügung stellen. Dadurch konnten die Druck- sowie Versandkosten reduziert werden und Praxislehrpersonen konnten unabhängig von einer bestimmten Örtlichkeit die Fragen zur Erhebung beantworten. Im Nachhinein zeigte sich, dass die Rücklaufquote im Gegensatz zu den Dozierenden deutlich höher lag, was nicht erwartet wurde. Eine genaue Beschreibung der sich an dieser Studie beteiligten Proband/innen kann in Kapitel 5.3 nachgelesen werden.

Die Befragung gestaltete sich als sehr umfangreich und eine Fülle von Daten wurde innerhalb dieser Studie erhoben, worauf mittlerweile zahlreiche Publikationen beruhen. Internationale Berichte werden fortlaufend veröffentlicht (vgl. Carnoy, Beteille, Brodziak, Loyalka & Luschei, 2009; Tatto et al., 2008), der internationale Abschlussbericht ist noch ausstehend. Insbesondere für die Deutschschweiz und Deutschland wurden spezifische und vertiefte Analysen veröffentlicht (vgl. Biedermann et al., 2011; Blömeke, 2008; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b; Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010; Oser et al., 2010).

5.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden das eingesetzte Instrumentarium und dessen Überprüfung dargestellt. Zusätzlich zu den jeweiligen Skalen sind für jede Skala die einzelnen Itemformulierungen, deren Skalierung und die dazugehörenden Itemrohwerte[8] aufgelistet. Aus bestehenden Instrumenten übernommene Itemformulierungen werden speziell erwähnt; ansonsten sind die beschriebenen Skalen und deren Items aufgrund theoretischer Überlegungen für die zu beantwortenden Fragestellungen entwickelt worden. Die Skalen- und Itemkennwerte werden jeweils für die gesamte Stichprobe der angehenden Lehrpersonen und die Gesamtstichprobe der Ausbildenden getrennt dargestellt. Um zusätzliche Vergleiche und Berechnungen zwischen den Stichproben der angehenden Lehrpersonen und der Stichprobe der Ausbildenden machen zu können, wurden die Skalenkennwerte auch für die Stichprobe der Ausbildenden berechnet und dargestellt. Dazu wurden die Items für die Stichprobe der Ausbildenden umformuliert, so dass diese für ihre zu betreuenden Studierenden einschätzbar sind. Einige der Kennwerte sind aus diesem Grund tiefer als die der Referenzstichprobe der angehenden Lehrpersonen, für die Items und Skalen ursprünglich entwickelt wurden. Um die Perspektive der Ausbildenden in die

8 Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum, Trennschärfekoeffizient und Cronbach-α.

Studie mit einbeziehen zu können, wurde jedoch dieses Vorgehen gewählt. Die Skalenkennwerte sind deshalb mit der Berücksichtigung dieses Umstandes zu interpretieren und werden für die vorliegende Studie ausschliesslich deskriptiv verwendet. In den folgenden Analysen werden zudem auch Praxislehrkräfte mit Dozierenden verglichen. Diese Gegenüberstellung soll ebenfalls nur einem Vergleich dienen. Für die Interpretation der Resultate muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Rollen und der zu erfüllende Auftrag der Praxislehrkräfte und Dozierenden grundsätzlich verschieden sind (vgl. Kapitel 2.4). Grosse Unterschiede existieren im quantitativen Umfang als auch in qualitativen Merkmalen der Betreuung, was zu Interpretationsschwierigkeiten führen kann.

Bei der Testkonstruktion wurden zur Entwicklung der Items und Skalen verschiedene Strategien angewandt. So wurde für die Formulierung der Items, der Dimension *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* ein intuitiv-rational-faktorenanalytisches Konstruktionsverfahren verwendet (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2007). Aufgrund des theoretischen Modells wurden spezifische Items formuliert oder aus bestehenden Konstrukten entnommen. Zudem wurde die Dimension anhand faktorenanalytischer Überlegungen zusammengefasst. Durch ein intuitiv-faktorenanalytisches Konstruktionsverfahren wurden die Dimensionen *Zufriedenheit mit dem Zielorientierten pädagogischen Coaching* und *Erweiterung der Handlungskompetenz* erstellt. Die abhängigen Items der Konstrukte wurden anhand intuitiver Überlegungen er- und zusammengestellt und anhand faktorenanalytischer Überlegungen gruppiert. Für die Dimensionen *Betreuungsintensität*, *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* sowie *Ziele* und *Wissenserwerb* wurde ein rein intuitives Konstruktionsverfahren angewendet (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2007). Für die einzelnen Items wurden die Itemrohwerte berechnet und ebenfalls einer grafischen Normalverteilungsprüfung unterzogen. Dabei zeigte sich, dass einige der Items, insbesondere die Items zum Arbeitsverhältnis und der Zufriedenheit von einer Normalverteilung abweichen. Es wurde bei der Auswertung darauf geachtet, geeignete statistische Auswertungsverfahren zu verwenden (vgl. Bortz & Döring, 2009), die auch bei einer Verletzung der Normalverteilung angewendet werden können. Zudem hat dies insofern nicht zu beunruhigen, da die Abweichung von der Normalverteilung theoriekonform ist und mit einer grossen Anzahl Proband/innen gearbeitet wurde, so dass die Voraussetzung nach normalverteilten Kennwerten hinfällig wird (ebd.).

Bei der Bildung der Skalen wurde zudem darauf geachtet, dass jede Skala aus etwa gleich vielen Items besteht (vgl. Bühner, 2006). Die Items wurden als Ratingskalen konstruiert. Dabei weisen die intervallskalierten Items jeweils identische Skalenabschnitte auf (vgl. Wosnitza & Jäger, 2000). Um das Problem der zentralen Tendenz bei Ratingskalen zu lösen, wurde mit vierstufigen Antwortskalen eine gerade Anzahl Stufen gewählt (vgl. Bortz & Döring, 2009). In einem ersten Schritt wurde eine exploratorische Faktorenanalyse zur Erkundung der Datenstruktur durchgeführt (vgl. Bühner, 2006), im Hinblick

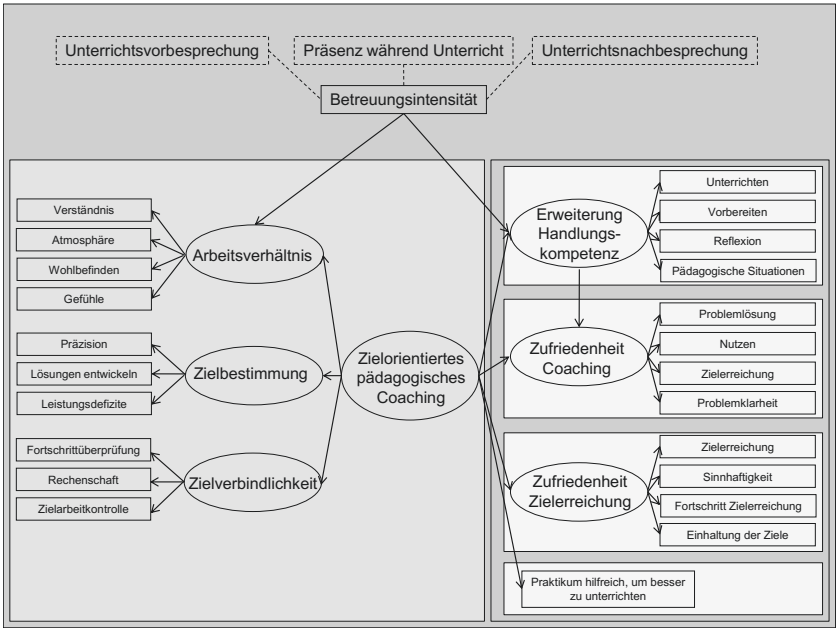
darauf, ob sich die theoretisch begründeten Skalen durch inhaltlich ähnliche Items (vgl. Bortz & Döring, 2009) bilden lassen. Anhand des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO-Koeffizienten) wurde überprüft, ob sich die in die Analyse eingeschlossenen Items für eine Faktorenanalyse eignen. Als KMO-Koeffizienten-Grenzwert wurde ≥ .6 verwendet, was einer mässigen bis hohen Eignung[9] entspricht (vgl. Bühner, 2006). Zudem wurde anhand des signifikanten Bartlett's-Test kontrolliert, ob die Items untereinander korrelieren (vgl. Bühner, 2006). Weiter wurde darauf geachtet, dass die Ladungen der einzelnen Items über .6 liegen, wie es von Guadadagnoli & Velicher (1988) gefordert wird. Bei einem Item war dies nicht der Fall. Da dieser Wert aber knapp darunter liegt und es sich um ein exploratives Verfahren handelt, kann ein Ermessensspielraum geltend gemacht werden (vgl. Bortz & Schuster, 2010). In einem weiteren Schritt wurden die Skalenrohwerte[10] ermittelt und geprüft. Dabei wurde auf die Trennschärfe, die Repräsentativität eines Items der Skala (vgl. Bühner, 2006), geachtet sowie auf den Wert des Cronbach-α. Für die Trennschärfe wurden die Werte anhand der Empfehlung nach Weise (1975) von r_{it} = .3 bis r_{it} = .5 als mittelmässig und r_{it} = ≥ .5 als hoch eingestuft. Die untersuchten Items weisen dabei alle Werte über .3 auf. Bei der Berechnung des Cronbach-α wurden die Cronbach-α-Gütekriterien folgendermassen interpretiert: ≥ .5 entspricht einer ausreichenden Reliabilität, ≥ .7 einer zufriedenstellenden Reliabilität und ≥ .9 einer hohen Reliabilität (vgl. Wittenberg, 1998). Neben dem von SPSS berechneten Cronbach-α wurde auch der Cronbach-α-Wert nach der Spearman-Brown-Korrekturformel berechnet. Diese Berechnung zeigt auf, wie das Cronbach-α bei einer Testverlängerung ausfallen würde (vgl. Bühner, 2006). Da die Skalen mit wenig Items konzipiert wurden, ist dies sinnvoll. Zudem hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass die Skalen mit unterschiedlicher Anzahl Items miteinander verglichen werden können. Daher wurde in der vorliegenden Untersuchung davon Gebrauch gemacht, das Cronbach-α auf 10 Items hoch zu rechnen und diese ebenfalls als Gütekriterium zu verwenden. Weiter wurden die Skalen auch einer grafischen Normalverteilungsanalyse unterzogen. Bei der Dimension *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* wurde zudem, wie von Shevlin, Miles, Davies & Walker (2000) vorgeschlagen, zusätzlich eine separate konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob das hypothetische Konstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching (vgl. Abbildung 9) als Modell existiert (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2009, S. 119ff.). In der Abbildung 9 sind zudem die meisten der Items und Skalen dargestellt. Die Grafik bietet einen Überblick darüber, was gemessen wurde; jedoch werden nicht alle Items darin abgebildet. Beispielsweise fehlen darin das Item, das Auskunft gibt, ob Ziele gesetzt wurden, oder die Items zur Einschätzung der Qualität der Betreuungsintensität.

9 Eignung der KMO-Koeffizienten nach Bühner (vgl. 2006, S. 207): < .50 = ungeeignet; .50 bis .59 = schlecht; .60 bis .69 = mässig; .70 bis .79 = mittel; .80 bis .89 = gut; >.90 = sehr gut.

10 Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum.

Nachfolgend werden die Dimensionen *Zielorientiertes pädagogisches Coaching*, *Zufriedenheit mit dem Zielorientierten pädagogischen Coaching*, *Erweiterung der Handlungskompetenz*, *Betreuungsintensität* und *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* sowie *Ziele* und *Wissenserwerb* beschrieben. Zur Veranschaulichung und als Überblick soll die Abbildung 9 dienen. Dabei bildet das Zielorientierte pädagogische Coaching ein Konstrukt zweiter Ordnung. Es besitzt Auswirkungen auf die Gestaltung der Arbeitszufriedenheit, der Zielbestimmung sowie auf das zielverbindliche Arbeiten. Solche Konstrukte zweiter Ordnung werden oft benutzt, um Einstellungen abzubilden (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2009). Dieses Verfahren wird in der vorliegenden Analyse benutzt, um die implizit subjektive Theorie des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* abzubilden.

Abbildung 9: Untersuchungsmodell: *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* während der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum



In den folgenden Tabellen sind jeweils die Dimensionen mit ihren Kennwerten für die Population der angehenden Lehrpersonen abgebildet. Die Dimensionen der Population der Praxislehrpersonen und Dozierenden sind zum Zweck einer übersichtlicheren Darstellungsweise im Anhang wiedergegeben.

5.2.1 *Zielorientiertes pädagogisches Coaching*

Die Skalen *Arbeitsverhältnis*, *Zielbestimmung* und *Zielverbindlichkeit* umschreiben gemeinsam die Dimension des Zielorientierten pädagogischen Coachings. Das Arbeitsverhältnis wird, wie im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt, als Basis für eine bestmögliche Zusammenarbeit und die Förderung von Lernprozessen während der schulpraktischen Ausbildung verstanden (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000). Um einen optimalen Lernzuwachs zu ermöglichen, kommt der Zielbestimmung und der Zielverbindlichkeit eine besondere Rolle zu (vgl. Kapitel 3.4.3). Durch Zielbestimmungen und die Arbeit an diesen wird zielorientiert an individuellen Wissens- und Handlungskompetenzen gearbeitet und diese werden aufgebaut oder gefestigt (vgl. u.a. Pauli & Reusser, 2003; Seidel et al., 2005).

Tabelle 2: Skalen der Dimension *Zielorientiertes pädagogisches Coaching;* Population der angehenden Lehrpersonen

Skalenbezeichnung		Beispiel-Item	Skalierung	M	SD	Min	Max	Item Anzahl	α*	α_{Korr}**
Arbeitsverhältnis	FTCverh	Der Praxislehrperson (Der/dem Dozierenden) gelang es Rahmenbedingungen herzustellen, in denen ich mich wohl fühlte, eigene Ideen zu präsentieren.	Zustimmung[1]	3.43	.65	1.00	4.00	4	.82	.92
Zielbestimmung	FTZbest	Die Ziele, welche wir während des Coachings setzten, waren häufig ein wenig vage.[2]	Zustimmung[1]	3.20	.60	1.00	4.00	3	.64	.86
Zielverbindlichkeit	FTZverb	Die Praxislehrperson (Die/der Dozierende) überprüfte regelmässig, ob ich in Bezug auf die gesetzten Ziele Fortschritte machte.	Zustimmung[1]	2.60	.67	1.00	4.00	3	.66	.87

*Cronbach α; **Spearman-Brown Korrekturformel (auf 10 Item gerechnet)
[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

In der Tabelle 2 sind die Kennwerte von Skalen der Population angehender Lehrpersonen beschrieben und in der Tabelle 44 (im Anhang) diejenigen der Population der Praxislehrpersonen und Dozierenden. Die Items und deren Koeffizienten der Skala zum *Arbeitsverhältnis* befinden sich, aufgeteilt nach Teilpopulation, in Kapitel 5.2.1.1 und 11.1. Nachfolgend und im Anhang befinden sich ebenfalls die Items und deren Koeffizienten der Skala zur *Zielbestimmung* sowie zur *Zielverbindlichkeit*.

5.2.1.1 Arbeitsverhältnis

Die Skala *Arbeitsverhältnis* besteht aus vier Items (Tabelle 3 und Tabelle 45) und beschreibt das Arbeitsverhältnis als soziale Beziehung zwischen der angehenden Lehrperson und der beratenden Person. Die subjektiv wahrgenommene Qualität der Beziehung soll im Coaching als Gütekriterium gelten (vgl. Hess & Roth, 2001). Das Wohlbefinden des Coachees ist eine Bedingung für

ein erfolgreiches Coaching (Bamberger, 2010; Schmidt & Keil, 2004). In dieser Skala werden die Aspekte Arbeitsatmosphäre und zwischenmenschliches Verhältnis zwischen Betreuungsperson und angehender Lehrperson erfasst. Ein positives Arbeitsverhältnis fördert die Diskussionskultur, die es unter anderem erleichtert, Ziele zu konkretisieren (Hess & Roth, 2001). Ebenso fördert ein positives Arbeitsklima das Erreichen der Ziele und steigert die Zufriedenheit mit dem Coaching (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003). Zudem erlaubt eine gute Arbeitsbeziehung, dass der Coachee sich frei äussern und seine Reflexionsfähigkeit entfalten kann (Hess & Roth, 2001). Anhand der Skala *Arbeitsverhältnis* wird beschrieben, wie gut das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen der angehenden Lehrperson und der ausbildenden Person eingeschätzt und wie die Atmosphäre in der schulpraktischen Ausbildung beschrieben wird. Zudem bildet die Skala die Einschätzung ab, inwieweit es der ausbildenden Person gelungen ist, eine Atmosphäre herzustellen, die es der angehenden Lehrperson ermöglicht, ihre Ideen zu präsentieren, sowie ihr zu verstehen gibt, dass der/die Ausbildner/in ihre Gefühle versteht. Die in dieser Skala enthaltenen Items „Der Praxislehrperson gelang es Rahmenbedingungen herzustellen, in der ich mich wohl fühlte, eigene Ideen zu präsentieren“ und „Die Praxislehrperson verwendete gezielt eine Sprache, die zeigte, dass sie meine Gefühle verstand“ entstammen aus dem Instrument Goal-focused Coaching Skills Questionnaire (GCSQ) von Grant & Cavanagh (vgl. 2007, S. 756) und umschreiben den Aspekt des Arbeitsbündnisses. Müller-Commichau (2006) beschreibt das Zwischen-den-Zeilen-Lesen als eine wichtige Fähigkeit des Coachs. Die Arbeitsatmosphäre kann auch als eine Art Vertrauensverhältnis betrachtet werden, die eine Grundvoraussetzung für das Gelingen des Coachings ist (Trzaska, 2011). Eine hohe Merkmalsausprägung auf den zugrunde liegenden Items der Skala weist darauf hin, dass das Individuum ein positives Arbeitsverhältnis in der schulpraktischen Ausbildung erlebte und sich dementsprechend wohl fühlte. Eine niedrige Merkmalsausprägung deutet auf eine negative Arbeitsatmosphäre hin.

Tabelle 3: Items der Skala *Arbeitsverhältnis;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Der Praxislehrperson (Der/Dem Dozierenden) gelang es, Rahmenbedingungen herzustellen, in denen ich mich wohl fühlte, eigene Ideen zu präsentieren.	Cverh_1	Zustimmung[1]	3.31	.86	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) verwendete gezielt eine Sprache, die zeigte, dass sie meine Gefühle verstand.	Cverh_2	Zustimmung[1]	3.12	.84	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) und ich hatten zwischenmenschlich ein schlechtes Verhältnis.[2]	Cverh_3	Zustimmung[1]	3.62	.77	1.00	4.00
Die Atmosphäre im Praktikum war im Allgemeinen unangenehm.[2]	Cverh_4	Zustimmung[1]	3.66	.74	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

[2] Rekodiertes Item

5.2.1.2 Zielbestimmungsprozess

Mit dem Setzen von Zielen beginnen die meisten Coaching-Methoden (Brockbank & McGill, 2006). Von Schmidt & Keil (2004) wird die Zielfindung als Erfolgsfaktor im Coaching definiert. Die Skala *Zielbestimmung,* bestehend aus drei Items (Tabelle 4 und Tabelle 46), umschreibt einen Analyse- und Bestimmungsprozess im Rahmen der Zielsetzung in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Die Skala erfasst Aspekte einer zeitlich schlanken, lösungs- und zielorientierten Analyseberatung. Das Coaching hilft unter anderem dabei, unklare Ziele in exakte Ziele zu überführen (vgl. Struck, 2006). Klare und spezifische Ziele helfen dabei, höhere Leistung zu erbringen (Locke & Latham, 1990, 2002 u.a.). Der Fokus liegt deshalb bei der Analyse von möglichen Schwierigkeiten und deren Benennungen sowie den daraus resultierenden und klar zu bestimmenden Zielsetzungen. Alle drei Items entstammen aus dem GOCBQ-Fragebogen von Grant & Cavanagh (vgl. 2007, S. 756). Das Item „Beim Coaching verbrachte die Praxislehrperson mehr Zeit damit, das Problem zu analysieren als Lösungen zu entwickeln" erfasst den Aspekt der lösungsorientierten Analyse und beschreibt mit den beiden anderen Items „Beim Coaching hatte die Praxislehrperson Schwierigkeiten, jegliche Leistungsdefizite sofort zu benennen" und „Die Ziele, welche wir während des Coachings setzten, waren häufig ein wenig vage" einen fokussierten und zielbestimmenden Beratungsprozess. Jansen et al. (2003) konnten zeigen, dass konkrete Ziele helfen, die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Fähigkeit des Coachs, Schwierigkeiten zu bestimmen sowie diese lösungsorientiert in möglichst genaue Ziele umzusetzen, ist eine zentrale Beratungsfähigkeit und gilt als Grundvoraussetzung zur Entwicklung von Handlungsplänen (vgl. Grant, 2003). Lösungsorientierte Unterstützung hilft dabei, die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren, wobei wiederum weniger komplexe Aufgaben zu erhöhter Leistung führen (Schmidt & Kleinbeck, 2004). Nicht differenzierte Zielsetzungen führen zudem zu unproduktiven Arbeitsweisen und hohem Arbeitsaufwand (Staub, 2004). Des Weiteren führen lösungsorientierte Ansätze im Coaching zu selbstverantwortlichem Handeln (Szabó, 2004).

Auf dieser Skala bedeutet eine hohe Merkmalsausprägung eine lösungs- und zielorientierte Bestimmung von möglichen Themen, an denen im Verlaufe des Praktikums in der berufspraktischen Ausbildung gearbeitet wird, um pädagogische, didaktische und fachliche Fertigkeiten zu erwerben, zu festigen oder zu verbessern.

Tabelle 4: Items der Skala *Zielbestimmung;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Beim Coaching verbrachte die Praxislehrperson (die/der Dozierende) mehr Zeit damit, das Problem zu analysieren, als Lösungen zu entwickeln.[2]	Zbest_1	Zustimmung[1]	3.06	.84	1.00	4.00
Die Ziele, welche wir während des Coachings setzten, waren häufig ein wenig vage.[2]	Zbest_2	Zustimmung[1]	3.17	.78	1.00	4.00
Beim Coaching hatte die Praxislehrperson (die/der Dozierende) Schwierigkeiten, jegliche Leistungsdefizite sofort zu benennen.[2]	Zbest_3	Zustimmung[1]	3.36	.75	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

5.2.1.3 Zielverbindlichkeit

Das Setzen von Zielen reicht nicht aus, um sicherzustellen, dass an diesen gearbeitet wird und dadurch das Ziel effizient erreicht wird. Gesetzte Ziele sind vor allem dann effektiv, wenn Personen eine inhaltliche Rückmeldung über den Zielfortschritt erhalten (Locke & Latham, 2002). Ziele sollten zudem in einer bestimmten Zeit erreicht (Brockbank & McGill, 2006) und fortlaufend überprüft werden, so dass der Coachingprozess zielbezogen bleibt und die Zielerreichung sicherstellt (vgl. Lang, 2004). Die Items der Skala Zielverbindlichkeit (Tabelle 5 und Tabelle 47) beschreiben die Implementierung der Arbeit an den Zielen während der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. Sie erfassen Rückmeldungs- und Kontrollaspekte, ob an den Zielen gearbeitet wird. Einerseits bildet ein Item eine Art Kontrollmechanismus ab, indem beurteilt wird, ob die Praxislehrpersonen oder die Dozierenden auf die Arbeit an den Zielen achten. Andererseits sind durch zwei weitere Items weitere Rückmeldungsmechanismen in dieser Skala implementiert, die ebenso Verbindlichkeitsfacetten erfassen. Ein Item beschreibt die Verpflichtung, der betreuenden Person eigenverantwortlich Informationsrückmeldung über die Fortschritte bei der Arbeit an den Zielen zu übermitteln. Das andere umschreibt die Einforderung der Informationsrückmeldung über die Zielarbeit durch die Praxislehrperson oder den/die Dozenten/in. Die Verbindlichkeit hilft der angehenden Lehrperson, konstant an den gesetzten Zielen zu arbeiten, und trägt massgeblich zum Erreichen der Ziele bei (Schmidt & Kleinbeck, 2004). Eines der Items „Die Praxislehrperson bat mich, sie laufend über Fortschritte hinsichtlich meiner Ziele zu informieren“ entstammt aus dem GOCBQ-Fragebogen von Grant & Cavanagh (vgl. 2007, S. 756) und umschreibt die Verantwortlichkeit der angehenden Lehrperson, an ihren Zielen zu arbeiten.

Je höher die Merkmalsausprägung auf dieser Skala ausfällt, desto verbindlicher wird die Arbeit an den gesetzten Zielen im Praktikum in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen eingeschätzt.

Tabelle 5: Items der Skala *Zielverbindlichkeit;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) achtete während des Unterrichts darauf, ob ich an meinen Zielen arbeitete.	Zverb_1	Zustimmung[1]	2.95	.78	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) bat mich, sie laufend über Fortschritte hinsichtlich meiner Ziele zu informieren.	Zverb_2	Zustimmung[1]	2.17	.92	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) überprüfte regelmässig, ob ich in Bezug auf die gesetzten Ziele Fortschritte machte.	Zverb_3	Zustimmung[1]	2.69	.88	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

5.2.2 Zufriedenheit und Erweiterung der Handlungskompetenz

Durch Coaching können Handlungskompetenzen gefördert werden (vgl. Mikula, 2008; Struck, 2006), was ein wichtiges Ziel im Coaching sein kann. Die Einschätzung der Zufriedenheit und der Erweiterung der Handlungskompetenzen können auf einer subjektiven Beurteilung beruhen (vgl. Schmidt & Kleinbeck, 2004). Dabei können qualitative Aspekte des Coachings durch die Einschätzung des Coachees erfasst werden (Struck, 2006). Ob Handlungskompetenzen oder Ziele erreicht worden sind oder nicht, hat einen Einfluss auf die Zufriedenheit und auf die positive oder negative Einschätzung des durchlaufenen Coachings. Insbesondere nimmt die Zielarbeit eine wichtige Rolle ein (vgl. Ellinger et al., 2003; Locke & Latham, 2002). Die Zufriedenheit mit dem Coaching, bestehend aus den beiden Subskalen *Zufriedenheit mit dem Coaching* sowie der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* und der Skala zur Messung, ob es zur *Erweiterung der Handlungskompetenz* kam, repräsentieren abhängige Konstrukte, auf die das Zielorientierte pädagogische Coaching eine direkte Auswirkung hat. Somit entsprechen die drei Skalen einer Qualitätseinschätzung über wichtige Aspekte, auf die das Coaching einen Einfluss haben sollte. Die Skalen zur *Erfassung der Zufriedenheit* (Tabelle 6 und Tabelle 48) und zur Einschätzung der *Erweiterung der Handlungskompetenz* (Tabelle 7 und Tabelle 51) werden separat dargestellt, da diese in der durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse nicht sauber voneinander getrennt werden konnten. Anhand von theoretischen Überlegungen werden diese drei Skalen dennoch als differenzierte Teilkonstrukte der unabhängigen Skalen angesehen.[11]

11 Auch der Umstand, dass die *Erweiterung der Handlungskompetenz* auf die *Zufriedenheit* einen Einfluss haben könnte, scheint eine plausible Begründung dafür zu sein, weshalb diese Konstrukte sich nicht exakt differenzieren lassen.

Tabelle 6: Skalen der Dimension *Zufriedenheit;* Population der angehenden Lehrpersonen

Skalenbezeichnung		Beispiel-Item	Skalierung	M	SD	Min	Max	Item Anzahl	α*	α_{Korr} **
Zufriedenheit mit Coaching	FTCzuf	In Bezug auf das Lösen von Problemen in der Praxis war ich mit der Betreuung durch die Praxislehrperson (die/den Dozierende/n) zufrieden.	Zustimmung[1]	3.22	.67	1.00	4.00	4	.84	.93
Zufriedenheit mit Zielerreichung	FTZzuf	Ich war mit der Zielerreichung zufrieden.	Zustimmung[1]	3.54	.40	2.00	4.00	4	.62	.80

*Cronbach α; **Spearman-Brown Korrekturformel (auf 10 Item gerechnet)
[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

Tabelle 7: Skalen der Dimension *Erweiterung der Handlungskompetenz;* Population der angehenden Lehrpersonen

Skalenbezeichnung		Beispiel-Item	Skalierung	M	SD	Min	Max	Item Anzahl	α*	α_{Korr} **
Erweiterung der Handlungs-kompetenz	FTEHK	Die Tätigkeit der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) half mir, besser zu unterrichten.	Zustimmung[1]	2.92	.70	1.00	4.00	4	.83	.93

*Cronbach α; **Spearman-Brown Korrekturformel (auf 10 Item gerechnet)
[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

5.2.2.1 Zufriedenheit mit dem Coaching

Die Skala *Zufriedenheit mit dem Coaching*, bestehend aus vier Items (Tabelle 8 und Tabelle 49), erfasst eine Einschätzung verschiedener Teilaspekte der Zufriedenheit mit dem erhaltenen Coaching der angehenden Lehrperson durch ihren Coach. Nach Wahren (1997) ist Coaching ein problemlösungsorientierter Ansatz. Im Coaching ist es daher von zentraler Bedeutung, dass der Coach beim Klären und Lösen eine unterstützende Rolle einnimmt, die beim Erreichen von Zielen hilfreich ist (vgl. Offermanns, 2004). Die Skala erfasst die Einschätzung darüber, ob das erhaltene Coaching beim Erreichen der Ziele zusätzlich hilfreich war. Das Item „Das Coaching der Praxislehrperson war meistens wirkungsvoll, um mir beim Erreichen der Ziele zu helfen" (vgl. Grant & Cavanagh, 2007) nimmt auf das Resultat Bezug. Weiter wird in dieser Skala beurteilt, ob nach dem erhaltenen Coaching das Problembewusstsein spezifiziert wurde, und es wird die Qualität der erhaltenen Anregungen eingeschätzt. Zudem erfasst das Item „Am Ende eines Gespräches hatte ich meistens grössere Klarheit über die anstehenden Probleme" den lösungsorientierten Aspekt der Zufriedenheit in Bezug auf die Problemlösung und wurde aus dem GO-CBQ-Fragebogen (vgl. Grant & Cavanagh, 2007) entnommen. Dieses Item

wird im Speziellen der Forderung gerecht, dass eine Rückmeldung klar formuliert ist (Richter, 2010).

Hohe Werte auf diesem Merkmal bedeuten, dass die Zufriedenheit in Bezug auf das erhaltene Coaching höher eingeschätzt wird. Eine geringe Merkmalsausprägung weist darauf hin, dass die Zustimmung zur Zufriedenheit mit dem Coaching ist.

Tabelle 8: Items der Skala *Zufriedenheit mit Coaching;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Das Coaching der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) war meistens wirkungsvoll, um mir beim Erreichen der Ziele zu helfen.	Czuf_1	Zustimmung[1]	3.04	.77	1.00	4.00
Am Ende eines Gespräches hatte ich meistens grössere Klarheit über die anstehenden Probleme.	Czuf_2	Zustimmung[1]	3.16	.77	1.00	4.00
Die Anregungen der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) brachten mir wenig.[2]	Czuf_3	Zustimmung[1]	3.32	.88	1.00	4.00
In Bezug auf das Lösen von Problemen in der Praxis war ich mit der Betreuung durch die Praxislehrperson (die/den Dozierende/n) zufrieden.	Czuf_4	Zustimmung[1]	3.35	.82	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

5.2.2.2 Zufriedenheit mit der Zielerreichung

Im Coaching kommt der Zielbestimmung und der Zielverbindlichkeit eine besondere Rolle zu. Wird ein Ziel erreicht, so hat dies einen direkten Einfluss auf die Zufriedenheit (Locke & Latham, 2002; Mento et al., 1992). Anhand von vier Items wird die *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* bestimmt (Tabelle 9 und Tabelle 50). Die Einschätzung darüber, ob Ziele erreicht wurden oder nicht, hat einen zentralen Einfluss darauf, ob das Coaching als erfolgreich wahrgenommen wird (Hess & Roth, 2001; Schmidt & Keil, 2004). Global wird die Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zielerreichung erfasst und mit der Frage, ob während der schulpraktischen Ausbildung Fortschritte in Bezug auf die gesetzten Ziele gemacht wurden. Weiter wird mit Hilfe dieser Skala beurteilt, ob die Ziele als sinnvoll angesehen oder ob die Zielsetzung als überflüssig bewertet wurde.

Auf der Skala *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* weist eine höhere Merkmalsausprägung auf die Zufriedenheit in Bezug auf die Erreichung der Ziele hin. Eine geringere Ausprägung weist hingegen auf eine bestehende Unzufriedenheit bei der Zielerreichung.

Tabelle 9: Items der Skala *Zufriedenheit mit der Zielerreichung;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Die gesetzten Ziele waren sinnlos.[2]	Zzuf_1	Zustimmung[1]	3.70	.51	1.00	4.00
Ich war mit der Zielerreichung zufrieden.	Zzuf_2	Zustimmung[1]	3.32	.58	1.00	4.00
Meine Zielsetzungen waren überflüssig, da ich mich nicht an diese hielt.[2]	Zzuf_3	Zustimmung[1]	3.59	.61	1.00	4.00
Im Praktikum machte ich in Bezug auf die gesetzten Ziele keine ersichtlichen Fortschritte.[2]	Zzuf_4	Zustimmung[1]	3.49	.63	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

5.2.2.3 Erweiterung der Handlungskompetenz durch Coaching

Beratung im allgemeinen Sinne besitzt in Bezug auf das abhängige Konstrukt der *Erweiterung der Handlungskompetenz* eine zentrale Rolle. Dessen Erweiterung ist eines der grundlegenden Ziele des Coachings (vgl. Struck, 2006). Anhand von vier Facetten erfasst die Skala, wie die Beratung durch die Praxislehrpersonen oder Dozierenden in Bezug auf die Verbesserung von Handlungskompetenzen beim Unterrichten eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 10 und Tabelle 52). Ein Item erfasst die Einschätzung, wie die Praxislehrperson oder der/die Dozent/in half, den Unterricht besser zu reflektieren. Da die Reflexion von Unterricht bei Lehrpersonen eine zentrale Rolle beim Kompetenzerwerb spielt (vgl. Staub, 2001). Nach Krause et al. (2004) besteht die professionelle Handlungskompetenz unter anderem aus den Aspekten Professionswissen und selbstregulative Fähigkeiten. Die Reflexion kann als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz angesehen werden, da sie eine selbstregulative Fertigkeit darstellt. Didaktisches und pädagogisches Wissen sind dem Professionswissen zuzuordnen. Drei der Items beziehen sich auf die Förderung von Handlungskompetenzen im engeren Sinne des Professionswissens. Eingeschätzt wird die Fähigkeit der Hilfeleistung durch die beratende Person und ob durch diese Hilfeleistung der Unterricht besser vorbereitet wird und auch besser unterrichtet werden kann. Ebenso wird eingeschätzt ob, die angehende Lehrperson durch die Hilfe des Beraters/der Beraterin besser mit pädagogischen Situationen zurechtkommt.

Je höher die Zustimmung auf dieser Skala ausfällt, als desto umfangreicher wird die Tätigkeit der Praxislehrperson oder des/der Dozent/in bezüglich der Erweiterung der Handlungskompetenz eingeschätzt. Eine tiefere Merkmalsausprägung weist darauf hin, dass die Hilfeleistung der Betreuungsperson in Bezug auf die Erweiterung der Handlungskompetenz niedriger eingeschätzt wird.

Tabelle 10: Items der Skala *Erweiterung der Handlungskompetenz;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Die Tätigkeit der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) half mir, den Unterricht besser zu reflektieren.	EHK_1	Zustimmung[1]	2.96	.83	1.00	4.00
Die Tätigkeit der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) half mir, den Unterricht besser vorzubereiten.	EHK_2	Zustimmung[1]	2.80	.95	1.00	4.00
Die Tätigkeit der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) half mir, besser zu unterrichten.	EHK_3	Zustimmung[1]	2.83	.85	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) half mir, mit pädagogischen Situationen besser zurechtzukommen.	EHK_4	Zustimmung[1]	3.08	.80	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

5.2.3 Betreuungsintensität

Generell wird die Beratung im Praktika durch die angehenden Lehrpersonen sehr geschätzt (vgl. Adamina & Tanner, 2006; Hascher & Moser, 2001). Coaching besteht in der Regel aus einem Prozess (vgl. Pallasch & Petersen, 2005; Rauen, 2005b), das heisst, sich wiederholende Betreuungsmomente sind ein Bestandteil der Definition von Coaching. Die Betreuung in der schulpraktischen Ausbildung gliedert sich meist in Unterrichtsvorbesprechung, die Durchführung von Unterricht und die Unterrichtsnachbesprechung, wobei sich der Umfang dieser Betreuung unterschiedlich gestaltet (vgl. Wild-Näf, 2004). Die drei Items (siehe Tabelle 11 und Tabelle 53), die den Umfang der Betreuung umschreiben, beinhalten die Einschätzung bezüglich der Häufigkeit der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung sowie die Beurteilung darüber, für wie umfangreich die Anwesenheit durch die Praxislehrpersonen oder Dozierenden während des Unterrichtens wahrgenommen wurde. Zu beachten ist dabei, dass sich die Einschätzung der Ausbildner/innen aufgrund ihres jeweiligen Auftrags wahrscheinlich unterscheiden. Die Intensität der Betreuung kann von Institution zu Institution, aber auch von Dozierenden zu Dozierenden unterschiedlich umfangreich gestaltet sein. Im Vergleich zu den Praktikumslehrpersonen betreuen Dozierende ihre auszubildenden Lehrpersonen sporadisch.

Eine hohe Merkmalsausprägung auf den einzelnen Items bedeutet, dass der zu haltende Unterricht häufiger vor- bzw. nachbesprochen wurde. Eine niedrige Ausprägung deutet darauf hin, dass er weniger oft vor- und/oder nachbesprochen wurde. Beim Item „... wohnte meinem Unterricht bei“ bedeutet ein hoher Wert, dass die Betreuungsperson häufiger anwesend war, und ein niedriger Wert, dass sie weniger oft anwesend war.

Tabelle 11: Items der Dimension *Betreuungsintensität;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Ich besprach mit der Praxislehrperson (der/dem Dozierenden) den zu haltenden Unterricht vor.	SBI_1	Häufigkeit[1]	2.28	.87	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) wohnte meinem Unterricht bei.	SBI_2	Häufigkeit[1]	2.95	.72	1.00	4.00
Die Praxislehrperson (Die/Der Dozierende) besprach mit mir den gehaltenen Unterricht nach.	SBI_3	Häufigkeit[1]	3.44	.72	1.00	4.00

[1](1 = nie; 2 = selten; 3 = oft; 4 = immer)

Für einzelne Berechnungen wurde ein Gesamtscore gebildet, der die Betreuungsintensität abbildet. Dieser Wert wurde aus der Summe der einzelnen Items gebildet.

5.2.4 Nützlichkeit der Betreuungsintensität

Wie zuvor bereits beschrieben, wird die Betreuung durch Praxislehrpersonen und Dozierende von den Studierenden geschätzt. Deshalb ist es wichtig nachzufragen, ob diese Betreuung als hilfreich eingeschätzt wird. Drei weitere Items stehen deshalb in engem Bezug zur vorgängig präsentierten Betreuungsintensität (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 54). Zusätzlich wurde anhand dieser Items ermittelt, für wie nützlich die Unterrichtsvor- bzw. -nachbesprechung und wie nützlich die Anwesenheit der Betreuungsperson durch die Proband/innen eingeschätzt wurde. Die Items erfassen somit eine qualitative Dimension der einzelnen Items, welche die Betreuungsintensität abbilden.

Ein hoher Mittelwert auf dem einzelnen Item bedeutet, dass die Zustimmung grösser ist als bei einem kleineren Mittelwert. So beschreibt ein hoher Wert unter anderem, dass die Vorbesprechung oder die Nachbesprechung hilfreich war, um mit dem Unterrichten besser zurechtzukommen. Ein kleiner Wert weist darauf hin, dass die Unterrichtsvorbesprechung bzw. die Unterrichtsnachbesprechung weniger hilfreich war. Zudem bedeutet ein höherer Wert beim Item „... Anwesenheit des Ausbildners half ...“, dass die Proband/innen eher zustimmen, dass die Anwesenheit der Betreuungsperson hilfreich war, und ein niedriger Wert, dass sie weniger hilfreich war.

Tabelle 12: Items der Dimension *Nützlichkeit Betreuungsintensität;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Die Vorbesprechung des Unterrichts half mir, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen.	QSBI_1	Zustimmung[1]	2.63	.94	1.00	4.00
Die Anwesenheit der Praxislehrperson (der/des Dozierenden) während des Unterrichts half mir, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen.	QSBI_2	Zustimmung[1]	1.93	.76	1.00	4.00
Die Nachbesprechung des Unterrichts half mir, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen.	QSBI_3	Zustimmung[1]	3.14	.78	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

5.2.5 Ziele

Die drei Items fachliche, didaktische und pädagogische Ziele erfassen in quantitativem Umfang die Dimension *Zielart* (siehe Tabelle 13 und Tabelle 55). Das Item zur Erfassung der Zielerreichung beschreibt über den Grad der Zustimmung, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden oder nicht (siehe Tabelle 14 und Tabelle 56). Diese Information ist von besonderer Bedeutung, da sich gemäss der Zielsetzungstheorie von Grant (2003) der Erfolg erst mit der Zielerreichung einstellt.

Eine hohe Merkmalsausprägung bei den drei Items fachliche, didaktische und pädagogische Ziele gibt Aufschluss darüber, wie häufig die jeweilige Zielart eingeschätzt wurde. Eine geringere Ausprägung weist darauf hin, dass keine oder fast keine der Zielarten gesetzt wurden. Ein hoher Wert bei der Zielerreichung bedeutet, dass die Zustimmung zur Zielerreichung höher ausgeprägt ist als gegenüber einem geringeren Wert, der darauf hindeutet, dass die Ziele eher selten oder gar nicht erreicht wurden.

Tabelle 13: Items der Dimension *Zielarten;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Ich hatte mir fachliche Ziele gesetzt.	Zart_1	Menge[1]	2.05	.75	1.00	4.00
Ich hatte mir didaktische Ziele gesetzt.	Zart_2	Menge[1]	2.75	.63	1.00	4.00
Ich hatte mir pädagogische Ziele gesetzt.	Zart_3	Menge[1]	2.57	.73	1.00	4.00

[1](1 = keine oder fast keine; 2 = wenige; 3 = viele; 4 = sehr viele)

Tabelle 14: Item *Zielerreichung;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Ich habe all die gesetzten Ziele erreicht.	Zer	Zustimmung[1]	3.16	.66	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

Nur das Setzen von Zielen und die Arbeit daran liefern noch keinen Hinweis auf die qualitative Dimension der Zielsetzung. Um eine möglichst gute Leistung zu erreichen, ist die subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit und Bedeutung der gesetzten Ziele von grosser Relevanz (vgl. Locke & Latham, 2002; Moser & Hascher, 2000 u.a.). In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass angehende Lehrpersonen in der Lage sind, *sich sinnvolle und wichtige Ziele* zu setzen. Dennoch wurde auch hier die Möglichkeit genutzt, die qualitative Einschätzung der Zielsetzung aus der Perspektive der Ausbildenden zu beleuchten. So besteht die Möglichkeit, die beiden Einschätzungen einander deskriptiv gegenüberzustellen. Der qualitative Aspekt der gesetzten Ziele wurde anhand von zwei Items erfasst. Unter anderem wurde danach gefragt, für wie wichtig im Coaching die gesetzten Ziele für die angehenden Lehrpersonen während des Praktikums eingestuft wurden (vgl. Tabelle 15) und wie die Praxislehrpersonen und Dozierenden die Einschätzung der Studierenden wahrnehmen (vgl. Tabelle 57 im Anhang). Zudem wurde neben der

Einschätzung der Wichtigkeit ein weiterer qualitativer Aspekt erfasst, nämlich ob die Ziele auch als subjektiv sinnvoll[12] angesehen werden (siehe Tabelle 15). Dabei wurden Praxislehrpersonen und Dozierende ebenfalls gefragt, für wie sinnvoll sie die gesetzten Ziele beurteilen (siehe Tabelle 57).

Tabelle 15: Items *Sinnhaftigkeit* und *Wichtigkeit* der gesetzten Ziele; Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Die gesetzten Ziele waren sinnlos.[2]	Zqual_1	Zustimmung[1]	3.70	.51	2.00	4.00
Die Ziele, welche wir während des Coachings setzten, waren für mich sehr wichtig.	Zqual_2	Zustimmung[1]	2.96	.75	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

5.2.6 Wissenserwerb

Um professionell zu handeln, ist Professionswissen ein wesentlicher Faktor (Kraus et al., 2004). Eine globale Einschätzung darüber, wo diese Fertigkeiten in der einphasigen Ausbildung der Deutschschweiz eher erworben worden sind, wird mit folgenden Items erfasst. Die Fragen zum *Wissenserwerb und dessen Wertschätzung* wurden anhand von vier Items erfasst. Die Dimension *Wissenserwerb* (Tabelle 16 und Tabelle 58) liefert eine Einschätzung darüber, für wie lehrreich das Studium bzw. das Praktikum zur Erweiterung der Unterrichtskompetenz empfunden wird.

Tabelle 16: Items der Dimension *Wissenserwerb;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Im Praktikum lernte ich wenig darüber, wie ich besser unterrichten kann.[2]	AnWiss_1	Zustimmung[1]	3.63	.66	1.00	4.00
Im Studium lernte ich wenig darüber, wie ich besser unterrichten kann.[2]	AnWiss_2	Zustimmung[1]	2.96	.87	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)
[2] Rekodiertes Item

Eine hohe Merkmalsausprägung deutet darauf hin, dass das Studium und/oder das Praktikum als lehrreich empfunden wurde/n, um in der Schulpraxis besser zu unterrichten. Eine geringere Ausprägung bedeutet, dass das Praktikum und/oder das Studium in Bezug auf das Unterrichten als wenig lehrreich eingeschätzt wurde/n. Die qualitative Einschätzung des Wissenserwerbs wurde durch die abgebildeten Items in Tabelle 17 sowie Tabelle 59 erfasst. Die Wertschätzung des Erwerbs von Wissen verdeutlicht zusätzlich den Qualitätsaspekt. Eine hohe Merkmalsausprägung bei diesen beiden Items umschreibt die

12 Das Item „Die gesetzten Ziele waren sinnlos“ ist zudem in die Skala ‚Zufriedenheit mit der Zielerreichung‘ integriert. Es wird hier nochmals dargestellt, da es um die Darstellung der subjektiv eingeschätzten Qualität der Ziele geht.

Zustimmung zur Wertschätzung des Wissenserwerbs während des Studiums und der berufspraktischen Ausbildung. Kleinere Werte zeugen von einer geringeren Wertschätzung der Aneignung von Wissen im Studium, sei es während der theoretischen Ausbildung oder im Verlaufe der Praktika.

Tabelle 17: Items der Dimension *Wertschätzung Wissenserwerb;* Population der angehenden Lehrpersonen

Item		Skalierung	M	SD	Min	Max
Das Erlernen von Praxiswissen über das Unterrichten hatte ich sehr geschätzt.	QAnWiss_1	Zustimmung[1]	3.62	.58	1.00	4.00
Das Erlernen von theoretischem Wissen über das Unterrichten hatte ich sehr geschätzt.	QAnWiss_2	Zustimmung[1]	2.76	.77	1.00	4.00

[1](1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu)

5.3 Stichprobe

Die Stichprobe, die zur Beantwortung der gestellten Fragestellungen dient, entstammt aus TEDS-M 2008. In TEDS-M wurden aus den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen (vgl. Tabelle 1) angehende Lehrpersonen, die sich auf die Kindergarten-/Unterstufe, die Primar- sowie die Sekundarstufe I vorbereiten, befragt. Effektiv beteiligten sich 936[13] angehende Primar- sowie 141[14] angehende Sekundarlehrpersonen an TEDS-M (vgl. Oser et al., 2010). Für Zusatzstudien wie die vorliegende Untersuchung wurde per Zufallsverfahren eine Teilstichprobe gezogen, die in Tabelle 18 beschrieben ist. Insgesamt konnten 633 angehende Lehrpersonen für diese Forschungsuntersuchung befragt werden, von denen sich 546 auf die Primarstufe vorbereiten und 87 auf die Sekundarstufe I. Das durchschnittliche Alter beträgt rund 24 Jahre. Die Ausbildungsdauer, welche die Studierenden durchlaufen, ist mit 3 Jahren (Primarstufe) bzw. 4.5 Jahren (Sekundarstufe I) unterschiedlich. Aufgrund dessen und allfällig längerer Vorbildung unterscheidet sich auch das durchschnittliche Alter zwischen den Studiengängen der Primar- und der Sekundarstufe I um 2.6 Jahre. Das Geschlechterverhältnis (80.1% zu 19.9%) fällt zugunsten des weiblichen Geschlechts aus. Jedoch existieren zwischen den Zielstufen immense Unterschiede. Der Anteil Probandinnen auf der Primarstufe liegt bei 85.5% und der Anteil Männer demnach bei 14.5%. In der Ausbildung, die auf die Sekundarstufe I vorbereitet, ist der Anteil an Männer mit 54% etwas höher als der der Frauen (46%). Ob die angehenden Lehrpersonen eine Praxislehrper-

13 Die 936 angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Primarstufe vorbereiten, entsprechen einer Teilnahmequote von 76%. Die Gesamtpopulation angehender Primarlehrpersonen zu diesem Zeitpunkt betrug 1230 Personen.

14 Die 141 angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten, entsprechen einer Teilnahmequote von 81%. Die Gesamtpopulation angehender Sekundarlehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Mathematik betrug 175 Personen. Da in TEDS-M 2008 nur angehende Lehrpersonen, die Mathematik unterrichten werden, befragt wurden, entspricht diese Anzahl nicht der Gesamtpopulation aller zukünftigen Sekundarlehrpersonen (Sekundarstufe I).

son oder ein/e Dozent/in in Bezug auf die Praktikumsbetreuung einzuschätzen hatten, wurde ebenfalls per Zufallsverfahren[15] ermittelt. Infolgedessen wurden 481 Praxislehrpersonen und 152 Dozierende eingeschätzt. Diese ungleichmässige Verteilung könnte darauf beruhen, dass einige der angehenden Lehrpersonen, die Dozierende beurteilen sollten, entweder durch keine Dozentin oder durch keinen Dozenten betreut wurden oder die Anweisung zur Verteilung missachteten. Das Verhältnis ist in den beiden Teilstichproben (Primar- und Sekundarstufe) ähnlich. Auf der Primarstufe wurden in drei Viertel der Fälle Praxislehrpersonen eingeschätzt und in ungefähr einem Viertel Dozierende. Auf der Sekundarstufe beträgt das Verhältnis in etwa vier Fünftel zu einem Fünftel.

Tabelle 18: Stichprobenbeschreibung der angehenden Lehrpersonen

	Angehende Lehrpersonen						
	Total Proband/innen	Alter		Geschlecht[1]		Gruppe[2]	
	N (%)	M	SD	w (%)	m	PL (%)	DOZ
Gesamt	633	23.9	3.9	507 (80.1%)	126 (19.9%)	481 (76%)	152 (24%)
Ausbildung Primarstufe	546 (86.3%)	23.6	3.6	467 (85.5%)	79 (14.5%)	410 (75.1%)	136 (24.9%)
Ausbildung Sekundarstufe	87 (13.7%)	26.2	4.7	40 (46%)	47 (54%)	71 (81.6%)	16 (18.4%)

[1] w = Anzahl weiblicher Studierenden; m = Anzahl männlicher Studierenden

[2] PL = Anzahl eingeschätzter Praxislehrpersonen; DOZ = Anzahl eingeschätzter Dozierende

Die Stichprobe der Praxislehrpersonen und Dozierenden ist mit 644 Personen (vgl. Tabelle 19) in etwa gleich gross wie die der angehenden Lehrpersonen. Das durchschnittliche Alter beträgt insgesamt 44 Jahre und das Geschlechterverhältnis ist mit 54% weiblichen Personen zu 46% männlichen Personen in etwa ausgeglichen. Im Gesamten wurden 489 Praxislehrpersonen und 155 Dozierende befragt, was dem Verhältnis drei Viertel zu einem Viertel entspricht. Das durchschnittliche Alter der Dozierenden ist auf der Primarstufe mit 43.2 Jahren am geringsten. Zudem ist der Frauenanteil der Dozierenden auf dieser Zielstufe mit 66% am höchsten. In dieser Teilstichprobe wurden 327 Praxislehrpersonen, was in etwa 80% entspricht, eingeschätzt. Die restlichen 20% entsprechen 79 Dozierenden. Auf der Sekundarstufe liegt das durchschnittliche Alter bei 44.9 Jahren, wobei jedoch mit 129 männlichen und 58 weiblichen Probanden das Geschlechterverhältnis in etwa umgekehrt zur Ausbildung auf der Primarstufe ist. Das prozentuale Verhältnis ist bei den Ausbildenden

15 Der Fragebogen bestand aus zwei verschiedenen Versionen, wobei sich die eine auf die Beratung durch Praxislehrpersonen und die andere auf die Beratung durch Dozierende bezog. Die Studierenden wurden nach einem Zufallsverfahren einer der beiden Versionen zugeteilt. Folgende Formulierung wurde zur Zuordnung verwendet: „Wenn Ihr Geburtstag aus einer geraden Zahl besteht (zum Beispiel 8. März) und Sie durch eine Dozentin/einen Dozenten als Betreuungs- oder Mentoratsperson im Praktikum betreut wurden, gehen Sie auf Seite ... zur Frage..."

mit 86.6% Praxislehrpersonen zu 13.4% Dozierenden etwas höher als in der Teilstichprobe. Zusätzlich konnte noch eine dritte Gruppe gebildet werden. 51 Dozierende bilden angehende Lehrpersonen sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe I aus. Das durchschnittliche Alter beträgt in dieser Gruppe 47.3 Jahre und ist somit um drei bis vier Jahre höher als in den beiden anderen Gruppen. Das Geschlechterverhältnis ist in dieser Teilstichprobe mit 22 weiblichen zu 29 männlichen Dozierenden in etwa ausgeglichen.

Tabelle 19: Stichprobenbeschreibung der Praxislehrpersonen und Dozierenden

	Praxislehrpersonen & Dozierende						
	Total Proband/innen	Alter		Geschlecht[1]		Gruppe[2]	
	N (%)	M	SD	w (%)	m	PL (%)	DOZ
Gesamt	644	44.0	10.0	348 (54%)	296 (46%)	489 (75.9%)	155 (24.1%)
Ausbildungsstufe Primarstufe	406 (63%)	43.2	10.4	268 (66%)	138 (34%)	327 (80.5%)	79 (19.5%)
Ausbildungssufe Sekundarstufe	187 (29%)	44.9	9.1	58 (31%)	129 (69%)	162 (86.6%)	25 (13.4%)
Primar- & Sekundarstufe	51 (7.9%)	47.3	8.8	22 (43.1%)	29 (56.9%)	0 (0%)	51 (100%)

[1] w = weiblich ; m = männlich

[2] PL = Anzahl Praxislehrpersonen; DOZ = Anzahl Dozierende

Für die folgenden, zu Beginn dargestellten Auswertungen, in denen der Vergleich zwischen denjenigen angehenden Lehrpersonen, die sich Ziele setzten, und denjenigen, die dies nicht taten, wurden alle Proband/innen in die Untersuchung mit einbezogen. Für die anschliessenden Berechnungen und Vergleiche (ab Kapitel 6.2), in denen der Bezug zur Zielsetzung gegeben ist, wurden nur diejenigen angehenden Lehrpersonen mit einbezogen, die sich Ziele gesetzt hatten oder Ausbildende, die Studierende betreuten, die sich Ziele setzten.

5.4 Auswertungsverfahren

Um die der Studie zugrunde liegenden Daten zu analysieren, wurden die Statistikprogramme SPSS 17 (SPSS Inc., 2008) und AMOS 17 (Arbuckle, 2008) zur Berechnung verwendet. Die angewendeten Methoden der deskriptiven Statistik zur Beschreibung der Daten werden durch die Angaben der zentralen Tendenz, die eine Beschreibung des durchschnittlichen Antwortverhaltens widerspiegelt (vgl. Wosnitza & Jäger, 2000), dargestellt. Dabei werden die zu interpretierenden Daten durch den *Mittelwert* wiedergegeben sowie durch die Streuungsmassen *Standardabweichung* und *Perzentile* spezifiziert. Ergänzend werden teilweise die prozentualen Häufigkeiten der Antwortkategorien

veranschaulicht. Die Überprüfung der Hypothesen wird durch verschiedene inferenzstatistische Auswertungsverfahren vorgenommen. Durch Signifikanztests werden bei den inferenzstatistischen Verfahren Schlussfolgerungen über die zu prüfenden Hypothesen gezogen. Je kleiner dabei das Signifikanzniveau gewählt wird, als desto aussergewöhnlicher können die Ergebnisse interpretiert werden (Bortz & Schuster, 2010). Bei der Interpretation der Ergebnisse werden nach Bortz & Dörnig (2009) das Signifikanzniveau kleiner oder gleich 5% ($p \leq .05$) als gewöhnlich angenommen und bei strenger bzw. sehr strenger Interpretation das Signifikanzniveau kleiner oder gleich 1% ($p \leq .01$) bzw. kleiner oder gleich 0.1% ($p \leq .00$) verwendet. Dabei spricht Wittenberg (1998) bei $p \leq .01$ von einem sehr bzw. bei $p \leq .00$ von einem höchst signifikanten Ergebnis. Wegen teilweise nicht vorhandener Normalverteilung werden zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen nicht-parametrische Tests, sogenannte verteilungsfreie Verfahren (vgl. Bortz & Schuster, 2010), wie der *Mann-Whitney-U-Test* durchgeführt. Die *Chi-Quadrat-Test-Methode* wurde zudem bei der Analyse von Häufigkeiten verwendet (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 137f). Aufgrund des grossen Stichprobenumfangs und der Möglichkeit, Effektstärken berechnen zu können, wurden zudem *t-Tests* für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dabei genügt es, wenn die Residuen annähernd normalverteilt sind (Fromm, 2010). Ein t-Test wurde jedoch nur vollzogen, wenn beim Mann-Whitney-U-Test signifikante Werte erreicht wurden. Zur Interpretation der Effektstärke wurde auf die Empfehlung von Cohen (1988) zurückgegriffen, wobei die Effektstärke $d = .8$ als grosser Effekt, $d = .5$ als mittlerer Effekt und $d = .2$ als kleiner Effekt interpretiert werden können. Für die Interpretation von Zusammenhängen zwischen Merkmalen wurden *Korrelationsberechnungen* vorgenommen (vgl. Wosnitza & Jäger, 2000). Durch Korrelationsberechnungen kann die Stärke (vgl. Bortz & Schuster, 2010) des Zusammenhangs beschrieben und anhand der Kennwerte nach Cohen (1988) folgendermassen interpretiert werden: $r = .1$ klein, $r = .3$ mittel und $r = .5$ gross.

Zur Vorhersage der abhängigen von den unabhängigen Variablen wurde auf das Verfahren der *multiplen Regression* zurückgegriffen. Dabei werden mehr als zwei unabhängige Variablen als Prädiktoren für eine abhängige Variable genommen. Jede unabhängige Variable wird dabei durch ihren Regressionskoeffizienten vervielfacht und die Resultate werden zu einem Vorhersagewert addiert. Jeder Regressionskoeffizient beschreibt dabei die Beziehung der einzelnen unabhängigen Variablen auf die jeweilige abhängige Variable. Der multiple Korrelationskoeffizient umschreibt den Gesamtgrad der Verbindungen zwischen unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable (Aron & Aron, 1999). Als Voraussetzung zur Anwendung dieses Verfahrens wurde darauf geachtet, dass eine Normalverteilung der Residuen vorliegt (vgl. Urban & Mayerl, 2008). Zudem wurden ebenfalls Analysen zum Aufdecken von Multikollinearität durchgeführt, wobei in der Kollinearitätsstatistik die Toleranz und der VIF (Varianz-Inflations-Faktor) beachtet werden. Zur Überprüfung der Grenzwerte wird bezüglich der Toleranz der Grenzwert von .20 bis

.25 festgelegt. Dies entspricht einem eigenständigen Varianzanteil von 20% bis 25%. Als sehr grober Wert kann ein Grenzwert bis .1 angewendet werden, was einem gemeinsamen Varianzanteil von 10% entsprechen würde und nicht unterschritten werden sollte (Urban & Mayerl, 2008). Beim VIF wird der Grenzwert bei ca. 5 gesetzt; allerdings wird ab dem Wert 10 von einem grossen Multikollinearitätsproblem gesprochen (vgl. Urban & Mayerl, 2008). Da der VIF der Kehrwert der Toleranz ist, kann grob gesagt werden: Je grösser der VIF- und je kleiner der Toleranzwert, desto stärker hängen die unabhängigen Variablen miteinander zusammen (Fromm, 2010). Da sich die einzelnen unabhängigen Variablen nicht gegenseitig beeinflussen sollten, wurden auch Interaktionseffekte überprüft (vgl. Urban & Mayerl, 2008). Bei der multiplen Regression kann der Determinationskoeffizient R^2 im Bereich von 0 und 1 liegen, wobei bei $R^2 = 1$ zu 100% die abhängige Variable vorhergesagt werden kann (Wittenberg, 1998).

Anhand von *Stukturgleichungsmodellen* werden „Aussagen über Zusammenhänge zwischen Erscheinungsgrößen der Wirklichkeit formal so gefasst, dass ihre Gültigkeit einer empirischen Überprüfung unterzogen werden kann" (Weiber & Mühlhaus, 2009, S. 3). Voraussetzung ist meistens eine zeitliche Asymmetrie, die aber nach Zimmermann durch theoretische Annahmen und/ oder retrospektive Befragungen ersetzt werden kann (vgl. Zimmermann, 1972; zitiert nach Reinecke, 2005). Ein zentraler Vorteil bei der Berechnung von Stukturgleichungsmodellen besteht darin, dass die ermittelten Kennwerte von bei der Berechnung entstehenden Messfehlern bereinigt werden können (Weiber & Mühlhaus, 2009). Nach Bühner (2006) bestehen Strukturgleichungsmodelle aus Pfadanalysen und konfirmatorischen Faktorenanalysen, mit denen es möglich ist, theoretische oder empirische Modelle auf ihre Güte hin zu analysieren.

Um das hypothetische, übergeordnete Konstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching veranschaulichen zu können, wird davon ausgegangen, dass dies eine verursachende Grösse der latenten Konstrukte Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit ist. Somit wird unterstellt, dass dieses latente Konstrukt ein Faktor zweiter Ordnung darstellt (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2009). Es ist jedoch anzumerken, dass die erstellten Modelle, auch wenn sie anhand der Fit-Indizes als gut angesehen werden können, nicht unbedingt korrekt sein müssen. Möglicherweise können auch andere gute oder bessere Modelle existieren. Daher müssen die theoretischen Überlegungen als Grundlage herangezogen werden (vgl. Bühner, 2006). Zur Berechnung der Modelle wurde die *Maximum-Likelihood-Methode* (ML-Methode) verwendet. Die ML-Methode ist eine der am häufigsten verwendeten Methoden bei der Analyse von Strukturgleichungsmodellen, da sie bei der Berechnung mit Rohwerten sowie transformierten Werten zu den gleichen Ergebnissen kommt (Bühner, 2006). Sie setzt eine multivariate Normalverteilung voraus, die aber oft nur behauptet wird (ebd.). Bei der Betrachtung der univariaten Normalverteilung der in die Analyse mit einbezogenen Variablen wurde auf die von West, Finch

& Curran (1995) empfohlene Bandbreite geachtet. Dabei weisen Werte erst bei einer Schiefe > ±2 und einem Exzess > ±7 auf eine substanzielle Abweichung zur Normalverteilung hin (ebd.). Zur Prüfung der multivariaten Normalverteilung kann der Mardia-Koeffizient hinzugenommen werden, da die univariate Normalverteilung zwar eine Voraussetzung ist, dadurch aber nicht unbedingt eine multivariate Normalverteilung gegeben ist (vgl. DeCarlo, 1997). Fällt das Mardia-Mass signifikant aus, wird von Bühner (2006) eine Korrektur mit der Bollen-Stine-Bootstrap-Methode empfohlen. Die Verletzung der multivariaten Normalverteilung kann dazu führen, dass der Chi-Quadrat-Test zu hoch ausfällt und das zu prüfende Modell wegen eines nicht signifikanten x^2–Ergebnisses zu schnell abgewiesen wird (ebd.). Die ML-Methode ist jedoch recht robust gegenüber dem Verstoss von multivariater Normalverteilung und trotz der Verletzung einer multivariaten Normalverteilung werden Korrelationen sowie Faktorladungen korrekt geschätzt (Bühner, 2006). Zur Prüfung, ob ein Modell passt, sollten der *Chi-Quadrat-Test* (x^2-Test)[16] und ausgewählte Fit-Indizes wie der *SRMR* (Standardized Root Mean Residual), *RMSEA* (Root Mean Square Error of Approximation) und der *CFI* (Comparative Fit Index) betrachtet werden (vgl. Bühner, 2006, S. 254ff.). Nach Bühner (2006) kann bei einem nicht signifikanten Chi-Quadrat-Test ein exakter Modell-Fit vorliegen und die übrigen Kennwerte müssten nicht unbedingt betrachtet werden, jedoch sollte man diese bei kleinen Stichproben prüfen. Liegt bei grossen Stichproben ein signifikanter *Chi-Quadrat-Test* vor, müssen die anderen Kennwerte beleuchtet werden. Bei kleinen Stichproben würde sich dies ebenfalls erübrigen (ebd.). Weiber & Mühlhaus (2009) empfehlen wegen der oft verletzten Voraussetzungen des Chi-Quadrat-Tests, diesen als deskriptiven Kennwert zu interpretieren und auf den Chi-Quadrat-Wert (x^2) im Verhältnis zu den Freiheitsgraden (df.) zu achten. Homburg & Giering (1998) betrachten Koeffizienten ≤ 3 als gutes Anspruchsniveau für das x^2/df Verhältnis. Je nach Stichprobengrösse werden aber auch Werte bis 5 als akzeptabel angesehen (vgl. Marsh & Hocevar, 1985). Weiber & Mühlhaus (2009) weisen zudem darauf hin, dass einige Autoren, vor allem bei grösseren Stichproben vom Chi-Quadrat-Wert Abstand nehmen, da die zu berechnenden Modelle zu schnell verworfen werden. Das *SRMR*-Gütekriterium sollte nach Hu & Bentler (1999) ≤ .08 sein, wobei auch Werte ≤ .1 als akzeptabel gelten (vgl. Homburg & Klarmann, 2006). Um mögliche Schwierigkeiten mit dem Chi-Quadrat-Test zu umgehen, kann man auf den *RMSEA* zurückgreifen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2009). Das inferenzstatistische Gütekriterium RMSEA kann nach Browne & Cudeck (1993) folgendermassen interpretiert werden: < .05 entspricht einer kleinen Abweichung vom Modell, .05 bis .08 einer angemessenen Abweichung und Werte ab .1 können nicht mehr als akzeptabel angesehen werden. Homburg & Baumgartner (1998) empfehlen zur Beurteilung des Gesamtfit einen *CFI* ≥ .9. Weiber & Mühlhaus (2009) machen zudem darauf aufmerksam, dass die genannten Schwellenwerte

16 Chi-Quadrat-Wert wird im Programm AMOS als Begriff CMIN ausgegeben.

für die Beurteilung der Modellgüte „als zu restriktiv für die praktische Anwendungen eingeschätzt“ (S. 177) werden und dementsprechend oft nicht erfüllt werden können. Auf eine strenge Beurteilung der Gütekriterien wird nur dann zurückgegriffen, wenn ein Wert zur Modellbeurteilung verwendet wird. Hu & Bentler (1999) schlagen bei dieser Art der Beurteilung folgende Grenzwerte der Anpassungsgüte vor: CFI $\geq$ .9, SRMR $\leq$ .08 und RMSEA $\leq$ .06. In dieser Arbeit werden jedoch mehrere Fit-Indizes beachtet, wobei ein gewisser Spielraum geltend gemacht werden kann. Zur Verbesserung der Modell-Fit-Indizes wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, das ursprünglich theoretisch gebildete Modell durch Modifikation zu verbessern. Eine Option besteht darin, Kovarianzen zwischen den Messfehlern zuzulassen, da solche Korrelationen darauf hinweisen können, dass manifeste oder latente Variablen redundante Informationen enthalten (vgl. Byrne, 2001). Zudem könnte eine nicht ins Modell integrierte latente Variable als Quelle dieser Messfehlerkovarianz dienen (vgl. Schumacker & Lomax, 2004).

6 Ergebnisse

Im Zentrum der Auswertung steht die Sichtweise und Einschätzung der angehenden Lehrpersonen der Deutschschweiz. Als zusätzliche Informationsquelle werden bei einigen Fragestellungen (vgl. Kapitel 4) die Einschätzungen und Sichtweisen der ausbildenden Personen (Praxislehrpersonen und Dozierende) ergänzend dargestellt. Dies bietet die Möglichkeit, einige der Ergebnisse auf der Basis zweier Sichtweisen zu diskutieren.

Im Folgenden wird der zielorientierte Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen untersucht. Dabei wird erläutert, wie die Betreuung in der schulpraktischen Ausbildung strukturiert ist und wie zielorientiert in diesem Teil der Ausbildung gearbeitet wird. Die zu untersuchenden Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Hypothesen werden nicht mehr explizit wiederholt. Analog zur Nummerierung der Fragestellungen in Kapitel 4.2.1 bis 4.2.13 werden die Fragestellungen, Vermutungen und Hypothesen nachfolgend beantwortet.

6.1 Zielsetzung in der berufspraktischen Ausbildung und deren Auswirkungen

Wie in der Theorie dargestellt, ist das Setzen von Zielen ein Erfolgsfaktor in der Beratung (Schmidt & Keil, 2004), und bei der Erarbeitung und Vertiefung von Fertigkeiten ein wichtiger Bestandteil effizienten Arbeitens (vgl. Locke & Latham, 1990, 2002). Es konnte ermittelt werden, dass 93% der angehenden Lehrpersonen angeben, Ziele während der schulpraktischen Ausbildung gesetzt zu haben (vgl. Tabelle 20). Im Gegensatz dazu geben 19% der ausbildenden Personen an, dass sich die von ihnen betreuten Studierenden keine Ziele setzen. Der bestehende Unterschied von 12% kann anhand dieser deskriptiven Beschreibung nicht direkt erklärt werden, da die Stichproben nicht unmittelbar aufeinander bezogen werden können. Aus Tabelle 20 kann jedoch indirekt erschlossen werden, weshalb diese Diskrepanz zustande kommt. Während es in der Gruppe der angehenden Lehrpersonen zwischen den Subgruppen, betreut durch Praxislehrpersonen und durch Dozierende, keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten gibt, zeigt sich in der Gruppe der Ausbildenden ein signifikanter Unterschied. Die Ungleichheit bezüglich der Einschätzung, ob im Praktikum Ziele gesetzt wurden, kommt aufgrund des Antwortverhaltens der Dozierenden zustande. Die Dozierenden geben an, dass sich rund 35% der Studierenden keine Ziele vorgeben. Hingegen stimmen die Praxislehrpersonen in etwas geringerem Masse, mit einer Differenz von 8%, mit den Werten der angehenden Lehrpersonen überein.

Tabelle 20: Gruppenunterschiede bei der Einschätzung von Zielsetzung in der schulpraktischen Ausbildung

			ja		nein		Signifikanztest
	Einschätzung durch:	Gruppe:	N	%	N	%	
Zielsetzung	angehende Lehrpersonen	alle	588	92.9	45	7.1	$\chi^2 = 0.19$; df = 1; p = n.s.
		Betreut durch Praxislehrpersonen	448	93.1	33	6.9	
		Betreut durch Dozierende	140	92.1	12	7.9	
	Ausbildende	alle	490	81.0	115	19.0	$\chi^2 = 24.88$; df = 1; p < .001
		Praxislehrpersonen	415	84.9	74	15.1	
		Dozierende	75	64.7	41	35.3	

N: Anzahl Fälle; x^2: Pearson Chi-Quadrat; df: Freiheitsgrade

Werden diejenigen Studierenden, die sich Ziele setzten, mit denen verglichen, die dies nicht taten, so zeigt sich, dass angehende zielorientierte Lehrpersonen ein signifikant besseres Arbeitsverhältnis zu ihrer Betreuungsperson aufweisen (vgl. Tabelle 21). Bezüglich der Skala, welche die Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Tätigkeit der Betreuungsperson erfasst, finden sich kleine signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden, die Ziele fokussierten, und denen, die dies unterliessen. Dabei besitzt die Gruppe der angehenden Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, einen um .19 höheren Mittelwert. Weiter weist die Gruppe, die sich Ziele setzt, signifikant höhere Werte bei der Bewertung der Betreuungszufriedenheit auf.

Tabelle 21: *Arbeitsverhältnis*, *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Betreuungszufriedenheit* nach Zielsetzung laut Aussage der Studierenden

Merkmal	**Zielsetzung**	**N**	**M**	**SD**	**t-Test**			
					t	**df**	**p**	**d**
Arbeitsverhältnis	nein	45	3.22	0.75	-2.30	621	*	-.33
	ja	578	3.45	0.64				
Erweiterung der Handlungskompetenz	nein	44	2.74	0.77	-1.69	622	(*)	-.25
	ja	580	2.93	0.70				
Betreuungszufriedenheit	nein	44	2.97	0.78	-2.67	617	**	-.38
	ja	575	3.24	0.66				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d:Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Aus dem Antwortverhalten der Praxislehrpersonen und Dozierenden (vgl. Tabelle 22) besteht nur bei der Betreuungszufriedenheit ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe, die angab, dass sich ihre betreuten Studierenden Ziele setzten, und derjenigen, die mitteilte, dass ihre Studenten sich keine setzten. Bei denen, die für sich Ziele bestimmten, fällt die Einschätzung bezüglich der Betreuungszufriedenheit signifikant höher aus.

Tabelle 22: *Arbeitsverhältnis*, *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Betreuungszufriedenheit* nach Zielsetzung laut Aussage der Ausbildenden

Merkmal	Zielsetzung	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Arbeitsverhältnis	nein	98	3.64	0.33	-1.05	555	n.s.	-.12
	ja	459	3.68	0.33				
Erweiterung der Handlungskompetenz	nein	100	3.27	0.39	-0.53	575	n.s.	-.06
	ja	477	3.29	0.40				
Betreuungszufriedenheit	nein	93	3.38	0.38	-2.42	548	*	-.28
	ja	457	3.49	0.39				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Resümee

Im Hinblick darauf, ob Ziele in der schulpraktischen Ausbildung festgelegt werden und worauf dies einen Einfluss hat, kann Folgendes festgehalten werden: Die meisten angehenden Lehrpersonen gaben an, dass sie sich Ziele setzen. Dies ist ein erfreuliches Ergebnis, woraus geschlossen werden kann, dass die Arbeit mit Zielen ein Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung ist. Aus der Sichtweise der Praxislehrpersonen und Dozierenden sind angehende Lehrpersonen etwas weniger zielorientiert. Nach ihren Angaben fokussieren rund ein Fünftel der angehenden Lehrpersonen keine Ziele. Bezüglich dieser beiden Einschätzungen besteht ein Unterschied, der teilweise auf das Antwortverhalten der Dozierenden zurückzuführen ist. Zwischen der Sichtweise der Dozierenden und der angehenden Lehrpersonen existiert die grösste Diskrepanz. Der Unterschied in Bezug auf dieses Antwortverhalten könnte darauf beruhen, dass die Dozierenden in geringerem zeitlichen Umfang ihre zu betreuenden Studierenden begleiten und meist ein weniger intensives Betreuungsverhältnis zu diesen besitzen; die Zielsetzung und deren Verfolgung liegt in der Obhut der Praxislehrperson. Zu hoffen bleibt, dass angehende Lehrpersonen, welche von Dozierenden begleitet werden, die angaben, dass ihre betreuten Studierenden keine Zielsetzungen hatten, sich dennoch gemeinsam mit der Praxislehrperson oder in eigener Regie Ziele vornehmen. Wird diese Annahme in die Interpretation mit einbezogen, kann anhand dieser Ergebnisse geschlossen werden, dass das Setzen von Zielen in der schulpraktischen Ausbildung ein wesentlicher Bestandteil ist.

Bei den angehenden zielorientierten Lehrpersonen zeigt sich, dass sie das Arbeitsverhältnis und die Zufriedenheit mit der Betreuung positiver einschätzen und sich dies auch tendenziell in einem positiven Antwortverhalten bei der Einschätzung der Erweiterung von Handlungskompetenz zeigt. Anhand dieser Resultate kann interpretiert werden,[17] dass die Qualität der Betreuung und das

17 Zu beachten sind die massiv unterschiedlichen Grössen der beiden Stichproben, die miteinander verglichen werden.

Arbeitsverhältnis in einer bestimmten Art und Weise in einem Zusammenhang mit der Zielsetzungstätigkeit stehen.

Aus der Perspektive der Ausbildner/innen sind nur die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung über die Zufriedenheit mit dem Coaching von grösserer Bedeutung. Aus inhaltlicher Sichtweise betrachtet lässt sich schliessen, dass Praxislehrpersonen und Dozierende, die angeben, dass ihre betreuten Studierenden mit der Betreuung durch sie zufriedener waren, auch aussagten, dass die angehenden Lehrpersonen sich Ziele vorgaben. Eine ähnliche Interpretation kann auch hier vollzogen werden: Das Setzen von Zielen steht in Zusammenhang mit dem Qualitätsaspekt der Betreuung.

Zu erwähnen ist der immense Unterschied der Stichprobengrösse. Aufgrund dessen sind Aussagen mit grosser Vorsicht und im deskriptiven Sinne zu interpretieren. Diese ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass genauer hingeschaut werden sollte, was es mit dem Setzen von Zielen auf sich hat und welche Auswirkung die Arbeit mit Zielen besitzt. Um dies auszuleuchten, werden im Folgenden verschiedene Facetten in der Arbeit mit Zielen betrachtet.

6.2 Qualität der Zielsetzungen

Bezüglich der Einschätzung der Zustimmung von Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit gesetzter Ziele sind beide Perspektiven, die der angehenden Lehrpersonen und die ihrer Betreuungspersonen, von besonderem Interesse. Es kann darüber diskutiert werden, ob durch Studierende gesetzte Ziele auch als wirklich sinnvoll und wichtig anzusehen sind. Als angehende Lehrpersonen haben sie sich sicherlich während ihrer Ausbildung auch mit Zielsetzungstheorien und Lernzielen auseinandergesetzt. So kann davon ausgegangen werden, dass die angestrebten Ziele auf Überlegungen basieren. Es kann zudem die Meinung vertreten werden, dass jedes Ziel seine Berechtigung hat und somit für die Person, die sich ein Ziel setzt, einen Sinn ergibt sowie einen bestimmten Stellenwert besitzt. Wer dieser Ansicht kritisch gegenübersteht, hat die Möglichkeit, auch die Sichtweise der Praxislehrpersonen und Dozierenden in die Interpretation mit einzubeziehen und die beiden Einschätzungen einander gegenüberzustellen. In Tabelle 23 sind die Mittelwerte sowie die Standardabweichung bezüglich der Zustimmung zur Wichtigkeit der jeweiligen Gruppen und Subgruppen abgebildet.

Tabelle 23: Zustimmung zur *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussagen der Studierenden und der Ausbildenden

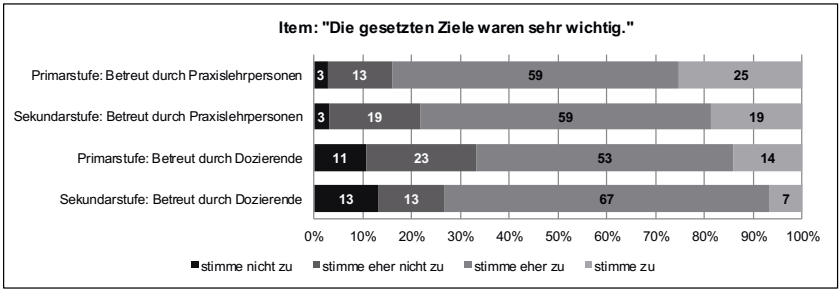
Wichtige Zielsetzungen

		Stufe	N	M	SD	Signifikanzprüfung
angehende Lehrpersonen	Betreut durch Praxislehrpersonen	Primarstufe	382	3.06	0.70	t(444) = 1.317, n.s.
		Sekundarstufe	64	2.94	0.71	
	Betreut durch Dozierende	Primarstufe	120	2.70	0.85	t(134) = .156, n.s.
		Sekundarstufe	15	2.67	0.82	
Ausbildende	Praxislehrpersonen	Primarstufe	277	3.25	0.58	t(397) = -.007, n.s.
		Sekundarstufe	122	3.25	0.59	
	Dozierende	Primarstufe	35	3.20	0.58	F(2.70) = 2.829,(*)
		Sekundarstufe	12	3.58	0.51	
		Primar- & Sekundarstufe	26	3.19	0.40	

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant)

Bei allen Proband/innengruppen liegt der Mittelwert über 2.5. Somit tendiert die Antwort bei der Einschätzung in die Richtung ‚stimme eher zu' oder ‚stimme zu'. Von besonderem Interesse sind die höheren Werte aus der Sichtweise der Praxislehrpersonen und Dozierenden. Alle Mittelwerte dieser Subgruppe liegen über denen der angehenden Lehrpersonen. Somit sahen die Betreuungspersonen die gesetzten Ziele als tendenziell wichtiger an, als die angehenden Lehrpersonen sie selbst einschätzen. Die gesetzten Ziele werden bei der Studierendengruppe, die durch Praxislehrpersonen betreut wird, als signifikant wichtiger angesehen (M = 3.04), als bei derjenigen, die durch Dozierende betreut wird (M = 2.7) (vgl. Tabelle 60, im Anhang). Bei der Einschätzung durch die Praxislehrpersonen und Dozierenden zeigt sich dieses Antwortverhalten nicht bei allen Subgruppen. Ausser bei den Dozierenden, die auf der Sekundarstufe angehende Lehrpersonen ausbilden ($M_{Sekundarstufe}$ = 3.58), befinden sich die Mittelwerte um 3.19 bis 3.25.

Abbildung 10: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung der *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussage der Studierenden

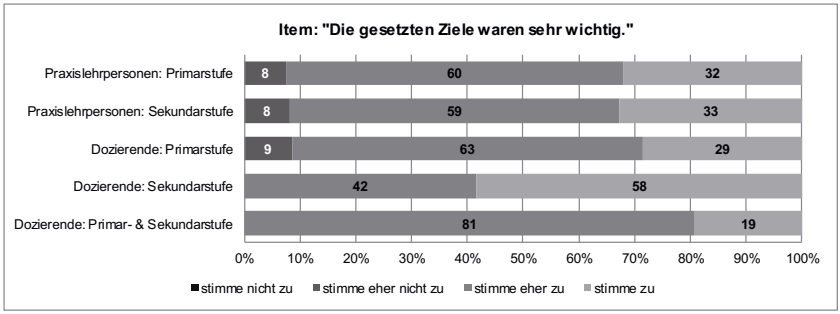


Werden die Prozentwerte für die Population der angehenden Lehrpersonen betrachtet (vgl. Abbildung 10), so stimmen ca. 3% der durch Praxislehrpersonen

betreuten Studierenden dem Umstand nicht zu, dass sie ihre Ziele als wichtig interpretieren. 84% der Studierenden der Primarstufe und 78% der Studierenden, die sich auf die Sekundarstufe vorbereiten, sind hingegen der Meinung, dass ihre anvisierten Ziele eher wichtig bis sehr wichtig sind. Die Mehrheit ist somit der Ansicht, dass ihre festgelegten Ziele bedeutsam sind. Dass ihre gesetzten Ziele wenig wichtig sind sagt aber dennoch ein beträchtlicher Anteil von 16% bis 21% aus. Bei den Studierenden, die durch Dozierende betreut werden, sieht die Bewertung der Wichtigkeit etwas weniger gut aus. Zwar geben 67% bis 74 % an, sich wichtige oder eher wichtige Ziele gesetzt zu haben, aber dennoch teilen über 10% in beiden Gruppen mit, dass sie sich keine wichtigen Ziele setzten. Zusammen mit der Studierendengruppe, die der Wichtigkeit eher nicht zustimmt, sind eine hohe Anzahl von 26% der Studierenden, die auf der Sekundarstufe durch Dozierende betreut wurden, und eine noch höhere Anzahl von 34% auf Primarstufenniveau der Meinung, dass diese Ziele weniger bis kaum wichtig waren.

In Abbildung 11 sind die Einschätzungen der Ausbildenden ersichtlich. Auffallend ist die positivere Beurteilung auf Seiten der Praxislehrpersonen und Dozierenden. Keine Person dieser Gruppe ist der Meinung, dass die gesetzten Ziele für die angehenden Lehrpersonen nicht sehr wichtig sind. Hohe 92% der Praxislehrpersonen sind der Ansicht, dass die Zielfestlegungen für die Studierenden wichtig sind. Ein fast ebenso hoher Anteil der Dozierenden, die für die Primarstufe ausbilden, schätzt dies gleich ein. Die Dozierenden, die nicht nur auf die Sekundarstufe I, sondern zusätzlich auf die Primarstufe vorbereiten, beurteilen die gesetzten Ziele für ihre Lernenden als noch wichtiger. Alle ‚stimmen eher' oder ‚zu'. Das bedeutet im Vergleich zu den Studierenden, dass die Dozierenden die Ansicht vertreten, dass die gesetzten Ziele für die Studierenden meist wichtig sind. Vor allem bei den Dozierenden der Sekundarstufe I sticht die positive Zustimmung heraus, da über die Hälfte (58%) der Meinung sind, dass die Ziele der Studierenden als sehr wichtig angesehen werden.

Abbildung 11: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung der *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussage der Ausbildenden



Die Ziele sollen nicht nur als wichtig angesehen, sondern auch als sinnvoll betrachtet werden. Um einen Vergleich ziehen zu können, wurde sowohl auf Seiten der angehenden Lehrpersonen gefragt, wie sinnvoll sie ihre gesetzten Ziele einschätzen, als auch auf Seiten der Praxislehrpersonen und Dozierenden, ob sie die Ziele der Studierenden als sinnvoll einstufen. Vergleicht man die Mittelwerte aller Subgruppen, so liegen diese nahe beieinander (vgl. Tabelle 24). In der Gruppe der angehenden Lehrpersonen liegen die Mittelwerte zwischen 3.62 und 3.78, bei einem Höchstwert von maximal 4, was eine hohe Zustimmung der Sinnhaftigkeit der Ziele zum Ausdruck bringt. Die angehenden durch Dozierende betreuten Lehrpersonen weisen etwas geringere Werte auf. Betrachtet man die Einschätzung der Praxislehrpersonen und Dozierenden, so kann festgehalten werden (vgl. Tabelle 61, im Anhang), dass die Gruppe der Praxislehrpersonen signifikant geringere Werte (M = 3.62) aufzeigt, als die der Dozierenden (M = 3.83). Die Dozierenden schätzen im Mittel die gesetzten Ziele der angehenden Lehrpersonen somit als sinnvoller ein, als die Praxislehrpersonen diese beurteilen. Beim Vergleich der Werte der Praxislehrpersonen und Dozierenden mit den Resultaten der zukünftigen Lehrpersonen, fällt auf, dass bei der Einschätzung, für wie sinnvoll die gesetzten Ziele angesehen werden, zwischen den Gruppen Unterschiede bestehen. Die Einschätzung bezüglich des Sinns der Ziele, eingeschätzt von angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, ist höher als die Beurteilung auf Seiten der Praxislehrpersonen selbst. Umgekehrt schätzen die Dozierenden die Sinnhaftigkeit der Ziele ihrer Studierenden höher ein, als dies die zukünftigen durch Dozierende betreuten Lehrpersonen machen.

Tabelle 24: Zustimmung zur *Sinnhaftigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussagen der Studierenden und der Ausbildenden

Sinnvolle Ziele

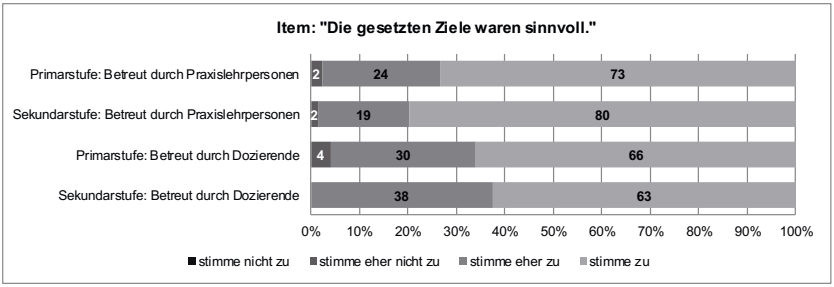
		Stufe	N	M	SD	Signifikanzprüfung
angehende Lehrpersonen	Betreut durch Praxislehrpersonen	Primarstufe	383	3.71	0.50	t(91.031) = -1.142, n.s.
		Sekundarstufe	64	3.78	0.45	
	Betreut durch Dozierende	Primarstufe	123	3.62	0.57	t(137) = -.048, n.s.
		Sekundarstufe	16	3.63	0.50	
Ausbildende	Praxislehrpersonen	Primarstufe	275	3.61	0.63	t(404) = -.058, n.s.
		Sekundarstufe	131	3.61	0.63	
	Dozierende	Primarstufe	36	3.78	0.54	F(2. 72) = .473, n.s.
		Sekundarstufe	12	3.83	0.39	
		Primar- & Sekundarstufe	27	3.89	0.32	

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant)

In Abbildung 12 ist die Beurteilung über die Sinnhaftigkeit der Ziele in prozentualer Zustimmung der Population der zukünftigen Lehrpersonen zu sehen. Auffallend ist, dass die Antwortkategorie ‚stimme nicht zu' von niemandem benutzt wurde. 63% bis 80% der angehenden Lehrpersonen sind der Meinung, dass ihre gesetzten Ziele sinnvoll waren. 96% bis 100% stimmen sogar der

Sinnhaftigkeit ‚eher zu' oder ‚zu'. Nur eine kleine Gruppe stimmt dem ‚eher nicht zu'.

Abbildung 12: Prozentuale Nennungen der Zustimmung zur Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* der gesetzten Ziele nach Aussage der Studierenden



Betrachtet man Abbildung 13, in der die Einschätzungen der Praxislehrpersonen und Dozierenden ersichtlich sind, so fällt ebenfalls auf, dass sowohl die Dozierenden als auch die Praxislehrpersonen zu 68% bis 89% der Aussage zustimmen, dass sie die Ziele als sinnvoll einschätzen. Mit 15% bis 21% höherer Zustimmung liegen die Dozierenden bezüglich ihrer Einschätzung der Sinnhaftigkeit an der Spitze aller Vergleichsgruppen. Trotzdem existiert eine kleine Gruppe von Praxislehrpersonen und Dozierenden, die die Ziele der angehenden Lehrpersonen als ‚nicht sinnvoll' oder ‚eher nicht sinnvoll' beurteilen.

Abbildung 13: Prozentuale Nennungen der Zustimmung zur Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* der gesetzten Ziele nach Aussage der Ausbildenden

Resümee

In diesem Kapitel wird der Frage Beachtung geschenkt, inwiefern die subjektiv eingeschätzte Qualität der gesetzten Ziele durch die angehenden Lehrpersonen und ihre Betreuungspersonen beurteilt wird. Beide Proband/innengruppen sind tendenziell der Ansicht, dass diese als sinnvoll und wichtig angesehen werden. Dies ist ein äusserst erfreulicher Befund und bestätigt die Überzeugung, dass das Setzen von Zielen ein massgeblicher Bestandteil in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen ist. Die Praxislehrpersonen und Dozierenden schätzen die gesetzten Ziele als tendenziell wichtiger ein, als dies die Studierenden tun. Dies ist eine interessante Erkenntnis, da diese Werte der Meinung widersprechen, dass festgelegte Ziele durch Studierende als nicht bedeutsam eingestuft werden. Darüber hinaus sind Studierende, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, eher der Meinung sind, dass ihre gesetzten Ziele wichtig sind, als dies Studierende angeben, die durch Dozierende betreut wurden. Diese Einschätzung lässt aufhorchen, da gerade Dozierende mit ihrem theoretischen Hintergrund und dem Wissen, was in der Ausbildung vermittelt werden sollte, den angehenden Lehrpersonen helfen könnten, für die berufspraktische Ausbildung wichtige Ziele zu bestimmen.

Werden diese Einschätzungen anhand der prozentualen Anteile betrachtet, so kann nach Angaben der zukünftigen Lehrpersonen eine Gruppe identifiziert werden, die der Ansicht ist, dass ihre Ziele nicht bis weniger wichtig waren. Bei den angehenden Lehrpersonen, die dies vertreten, scheint bei der Zielsetzung etwas schief gelaufen zu sein. Entweder waren Studierende und die sie betreuenden Praxislehrpersonen nicht in der Lage, relevante Ziele zu bestimmen, und/oder die Ziele wurden von der Praxislehrperson nicht begutachtet und dementsprechende Verbesserungs- oder Korrekturmassnahmen nicht eingeleitet. Eventuell bestehen auch unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich der Wichtigkeit gesetzter Ziele. Wird zudem die durch Praxislehrpersonen betreute Gruppe mit der durch Dozierende betreuten verglichen, so kann interpretiert werden, dass bei der Zielbestimmung der Studierenden, die durch Dozierende begleitet werden, noch grössere Mängel bestehen. Die Schlussfolgerung, die bei den Praxislehrpersonen gezogen wird, kann auch auf die Dozierenden und deren Studierende übertragen werden. Wird die Tatsache betrachtet, dass einige der Studierenden scheinbar Schwierigkeiten bei der Zielbestimmung haben, so müssen die Praxislehrpersonen und in noch höherem Masse die Dozierenden ihre Betreuungsverantwortung übernehmen und den angehenden Lehrpersonen dabei helfen, bessere Ziele zu definieren und zu setzen. Davon kann zumindest in Bezug auf die Betreuung durch die Praxislehrpersonen nicht ausgegangen werden (vgl. Felten, 2005).

Im Gegensatz zu den angehenden Lehrpersonen ist erfreulicherweise keine der Praxislehrpersonen und Dozierenden der Ansicht, dass die Ziele gänzlich unwichtig waren. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Ziele mehrheitlich von den angehenden Lehrpersonen und den Betreuungspersonen

als sehr wichtig angesehen werden. Die Praxislehrpersonen und Dozierenden sind sogar der Meinung, dass die Ziele für die Studierenden wichtiger sind, als diese sie einschätzen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Ausbildenden die Wichtigkeit der Ziele ihrer Studierenden bei deren Setzung ernst nehmen und ihnen zumuten, dass sie sich relevante Ziele setzen. Dies ist besonders bedeutsam, da Zu-Mutung als eine pädagogische Kompetenz gilt, die auch die Selbstwirksamkeit fördert (vgl. Oser, 2008).

Ebenfalls als sehr erfreulich ist die Einschätzung bezüglich der Sinnhaftigkeit der Ziele anzusehen. Die angehenden Lehrpersonen und ihre Betreuer/innen beurteilen die gesetzten Ziele als für sie sinnvoll. Das mag den kritischen Leser nicht sonderlich euphorisch stimmen. Deshalb ist die Einschätzung der Praxislehrpersonen und Dozierenden von besonderem Interesse. Die Einschätzung durch die Dozierenden fällt jedoch noch positiver aus als die der angehenden Lehrpersonen. Hingegen existiert auch eine sehr kleine Gruppe von Betreuungspersonen, die der Meinung ist, dass die festgelegten Ziele wenig sinnvoll waren. Ob in diesen Fällen von Seiten der Praxislehrpersonen und Dozierenden interveniert wurde, kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Es ist jedoch zu hoffen.

Wird ein zusätzlicher Vergleich zwischen der Einschätzung bezüglich der Wichtigkeit und der Sinnhaftigkeit erstellt (vgl. Abbildung 44 und Abbildung 45),[18] so zeigt sich aus der Perspektive der angehenden Lehrpersonen und aus der Sichtweise der Ausbildenden, dass die Mittelwerte der Sinnhaftigkeit gesetzter Ziele höher liegen als die Einschätzung bezüglich der Wichtigkeit. Daraus kann geschlossen werden, dass die gesetzten Ziele als sinnvoll, aber nicht bei allen als gleich wichtig betrachtet werden.

Zusammenfassend ist nochmals zu erwähnen, dass die gesetzten Ziele als wichtig angesehen und die angehenden Lehrpersonen bei ihrer Zielsetzung durch die Ausbildenden ernst genommen werden. Zudem werden die in der berufspraktischen Ausbildung bestimmten Ziele grundsätzlich von allen Beteiligten als ‚eher sinnvoll' bis ‚sinnvoll' eingeschätzt, wobei die Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, die Ziele als sinnvoller ansehen als diejenigen, die durch Dozierende betreut werden.

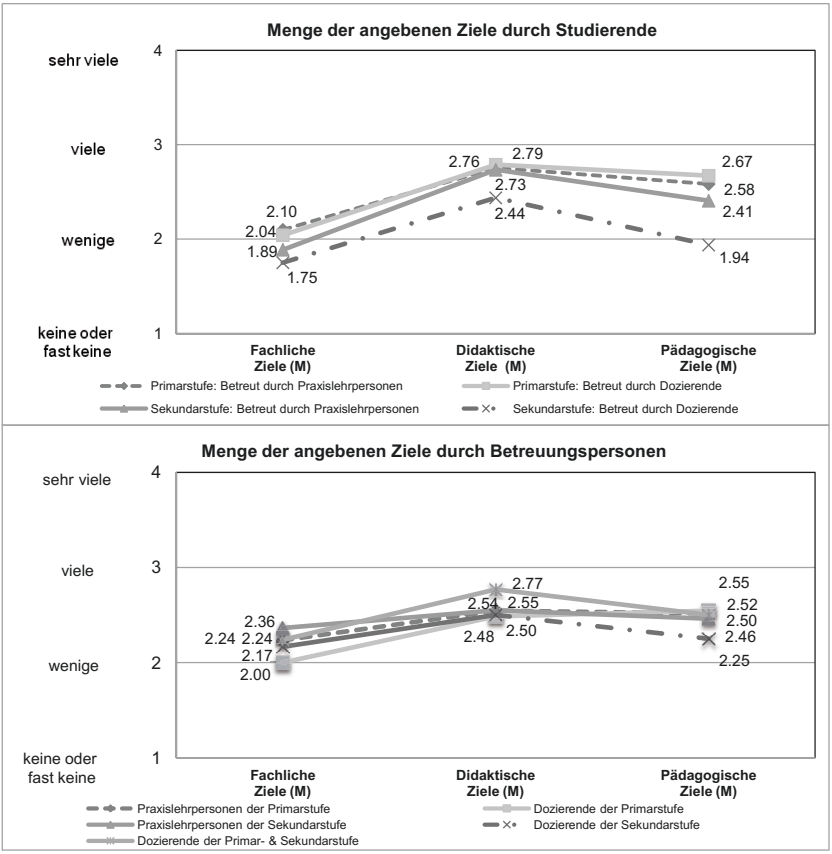
6.3 Arten von Zielen

In der vorliegenden Untersuchung wurde danach gefragt, welche Zielarten in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen gesetzt und ob diese Ziele erreicht wurden. In Abbildung 14 ist der Mittelwertvergleich der

18 Die Abbildungen befinden sich im Anhang. Der Anhang zu diesem Buch kann auf der Verlagsseite www.budrich-verlag.de kostenlos heruntergeladen werden (DOI 10.3224/847400530A).

Anzahl an gesetzten fachlichen, didaktischen sowie pädagogischen Zielen aus der Perspektive der Praxislehrpersonen und Dozierenden und der Studierenden abgebildet. Betrachtet man die Einschätzung der zukünftigen Lehrpersonen gegenüber der Anzahl der Ziele, so geben die Befragten an, dass sie sich im Durchschnitt am wenigsten fachliche, etwas mehr pädagogische und am häufigsten didaktische Ziele vorgeben. Die Mittelwerte in den jeweiligen Subgruppen liegen nahe beieinander, wobei die durch Dozierende betreute Studierendengruppe teilweise beträchtlich tiefere Mittelwerte aufweist. Die Mittelwerte über die Angaben der Anzahl der fachlichen Ziele wurden durch die angehenden Lehrpersonen als gering eingeschätzt (M = 1.75 bis M = 2.10). Bei der Einschätzung bezüglich der Anzahl an gesetzten didaktischen Ziele tendiert der Mittelwert in Richtung viele Ziele (M = 2.73 bis M = 2.79), wobei die Gruppe der Studierenden, die durch Dozierende betreut wird, die tiefsten Werte zeigt (M = 2.44). Den tiefsten Wert weist dieselbe Gruppe mit einem Mittelwert von M = 1.94 bei der Anzahl angegebener pädagogischer Ziele auf. Die Mittelwerte der anderen angehenden Lehrpersonen liegen um 2.5 (M = 2.41 bis M = 2.67), was so viel bedeutet, dass sie eine durchschnittliche Anzahl (weder wenige, noch viele) an pädagogischen Zielen geplant haben. Die Mittelwerte der Einschätzungen von Praxislehrpersonen und Dozierenden gegenüber der Häufigkeit der drei Zielbereiche liegen nahe beieinander. Die Anzahl der fachlichen Ziele mit den Mittelwerten von M = 2.00 bis M = 2.36 wurde durch die Ausbildenden höher angenommen, als dies die Gruppe der angehenden Lehrpersonen selbst tat. Dennoch liegen alle Mittelwerte dieser Zielgruppe ebenfalls unter dem Skalenmittelpunkt von 2.5. Dies bedeutet, dass die Praxislehrpersonen und Dozierenden mit ihrem Antwortverhalten zur Aussage in Richtung ‚wenige' bis ‚keine oder fast keine' gesetzten fachlichen Ziele tendierten. Die Einschätzung bezüglich der Anzahl der gesetzten didaktischen Ziele liegt bei den Betreuungspersonen sehr nahe beim Skalenmittelpunkt (M = 2.48 bis M = 2.55), wobei die Dozierenden, die angehende Lehrpersonen auf die Primar- sowie Sekundarstufe I vorbereiten, einen etwas höheren Mittelwert von 2.77 erreichen. Ebenfalls nahe beim Skalenmittelwert oder knapp darunter befinden sich die Mittelwerte, welche die Anzahl der durchschnittlichen pädagogischen Ziele darstellen (M = 2.25 bis M = 2.55).

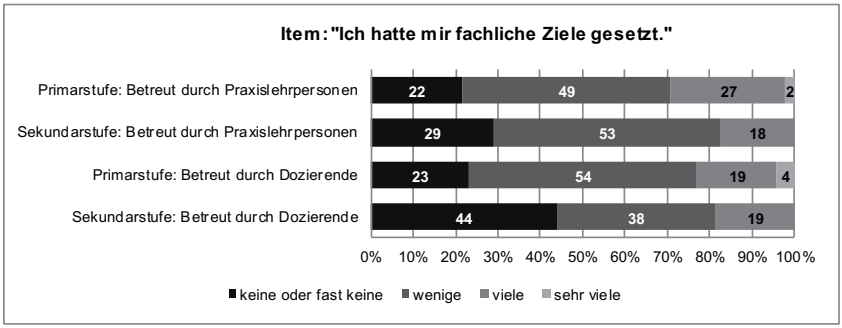
Abbildung 14: Vergleich der Anzahl an *fachlichen-, didaktischen- und pädagogischen Zielen* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden



Wird in Abbildung 15 das Antwortverhalten der zukünftigen Lehrpersonen betrachtet, so existiert nur eine kleine Gruppe angehender Primarlehrpersonen, die sich ‚sehr viele' fachliche Ziele gesetzt hat. Bei den angehenden Sekundarlehrpersonen ist niemand dieser Meinung. Zwischen 19% und 29% aller Studierenden geben an ‚viele' bis ‚sehr viele' Ziele bestimmt zu haben. Eine ähnlich hohe Anzahl Studierender (22% bis 29%) sagt aus, sich ‚keine oder fast keine' fachlichen Ziele gesteckt zu haben, wobei hohe 44% der angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten und durch Dozierende betreut werden, mitteilen, sich ‚keine oder fast keine' fachlichen Ziele zu setzen. Nimmt man die Gruppe der Studierenden, die angaben, ‚keine

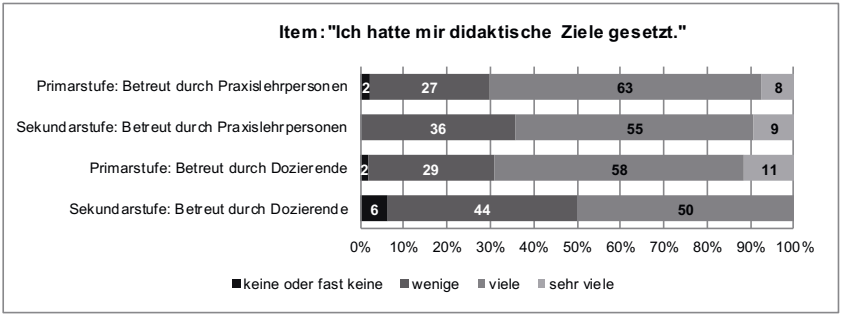
oder fast keine‘ und ‚wenige‘ Ziele anvisiert zu haben, zusammen, so beläuft sich die Anzahl der angehenden Lehrpersonen auf 72% bis 82%.

Abbildung 15: Prozentuale Nennungen an *fachlichen Zielen* nach Aussage der Studierenden



Eine genaue Analyse der gesetzten didaktischen Ziele zeigt auf, dass die meisten angehenden Lehrpersonen an sich ‚viele‘ bis ‚sehr viele‘ didaktische Ziele vorgenommen haben, was 50% bis 71% entspricht (vgl. Abbildung 16). Zwischen 8% und 9% der Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten, und 11% der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I betreut wurden, geben an, sich ‚sehr viele‘ Ziele gesetzt zu haben. Auf der anderen Seite ist jedoch auch erstaunlich, dass 27% bis 44% aller angehenden Lehrpersonen angeben, wenige didaktische Ziele definiert zu haben. Eine kleine Minderheit setzte sich sogar ‚keine oder fast keine‘ didaktischen Ziele.

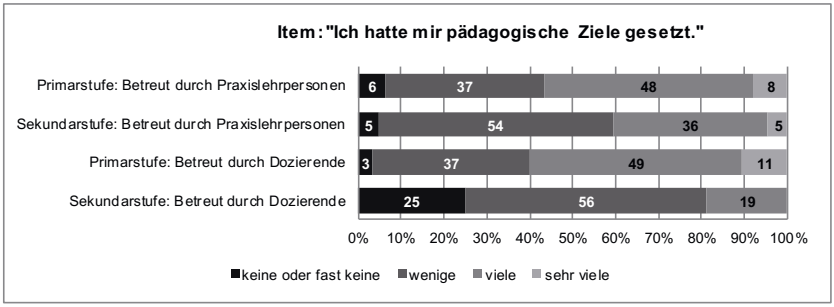
Abbildung 16: Prozentuale Nennungen an *didaktischen Zielen* nach Aussagen der Studierenden



Aus Abbildung 17 ist herauszulesen, dass sich angehende Lehrpersonen, die sich auf die Primarstufe vorbereiten (56% bis 60%), mehr pädagogische Zielen

setzen als diejenigen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten (19% bis 41%). Auffallend ist der Befund bei den durch Dozierende betreuten Studierenden der Sekundarstufe I. Es geben nur gerade 19% dieser Gruppe an, sich viele pädagogische Ziele zu setzen. Somit sagen insgesamt 81% dieser Studierenden aus, sich ‚wenige' sowie ‚fast oder fast keine' pädagogischen Ziele zu setzen. Ein ähnliches Antwortverhalten findet sich bei den anderen Proband/innengruppen nicht, jedoch setzen sich auch in den anderen Subgruppen zwischen 3% und 6% keine pädagogischen Ziele.

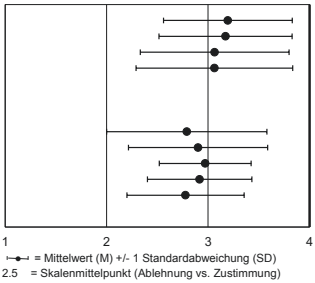
Abbildung 17: Prozentuale Nennungen an *pädagogischen Zielen* nach Aussage der Studierenden



Es ist nicht nur von Interesse zu wissen, ob sich die angehenden Lehrpersonen Ziele in ihrer schulpraktischen Ausbildung setzen, sondern auch, ob sie diese auch erreichen. Die Proband/innengruppe der Praxislehrpersonen und Dozierenden sowie der Studierenden wurden danach gefragt, ob sie all die gesetzten Ziele erreicht hatten. In Abbildung 18 sind die berechneten Mittelwerte inklusive ihrer Standardabweichungen ersichtlich. Die Werte liegen bei allen Proband/innengruppen über dem Skalenmittelpunkt von 2.5, was bedeutet, dass sowohl die zukünftigen Lehrpersonen (M = 3.06 bis M = 3.20) als auch die Praxislehrpersonen und Dozierenden (M = 2.78 bis M = 2.97) der Aussage zustimmen, dass die gesetzten Ziele auch realisiert werden. Die angehenden Lehrpersonen sind dabei etwas zuversichtlicher als die Betreuungspersonen, jedoch sind die Unterschiede nicht beträchtlich. Die grösste Differenz besteht zwischen der Einschätzung der Praxislehrpersonen der Primarstufe und den angehenden Primarlehrpersonen, wobei diese Differenz .42 beträgt.

Abbildung 18: Einschätzung der *Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

Gruppe	N	M	SE	SD
Studierende				
Primarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	384	3.20	0.03	0.63
Sekundarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	64	3.17	0.08	0.66
Primarstufe: Betreut durch Dozierende	123	3.07	0.07	0.73
Sekundarstufe: Betreut durch Dozierende	16	3.06	0.19	0.77
Betreuende				
Primarstufe: Praxislehrpersonen	276	2.79	0.05	0.79
Sekundarstufe: Praxislehrpersonen	132	2.90	0.06	0.69
Primarstufe: Dozierende	35	2.97	0.08	0.45
Sekundarstufe: Dozierende	12	2.92	0.15	0.51
Primar- & Sekundarstufe: Dozierende	27	2.78	0.11	0.58



Resümee

Die Anzahl der gesetzten fachlichen Ziele wird bei den Studierenden sowie den Praxislehrpersonen und Dozierenden als im Durchschnitt am geringsten eingeschätzt, gefolgt von pädagogischen Zielen. Alle befragten Subgruppen der Ausbildenden- und Studierendenpopulation geben an, dass am häufigsten didaktische Ziele während der schulpraktischen Ausbildung festgelegt wurden. Grundsätzlich ist es nicht erstaunlich, dass sich die Studierenden am wenigsten fachliche Ziele im Praktikum vorgaben. Werden die Daten der zukünftigen Lehrpersonen vertiefter analysiert, so zeigt sich, dass sich eine beträchtliche Anzahl ‚keine oder fast keine' fachlichen Ziele setzt. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass der Erwerb fachlicher Inhalte eher dem theoretischen Studium zugeordnet und in der schulpraktischen Ausbildung weniger verfolgt wird. Trotzdem werden unter Umständen schulische Themen im Praktikum gesondert aufgearbeitet, zum Beispiel im Sinne einer Einarbeitung in ein neues Themengebiet. Weiterhin erstaunt die Differenz der Einschätzung innerhalb der einzelnen Subgruppen der Studierenden. Angehende Sekundarlehrpersonen, die von Dozierenden betreut werden, setzen sich angeblich weniger fachliche und pädagogische Ziele als solche, die sich auf die Primarstufe vorbereiten. Die Differenz beruht wahrscheinlich auf der Art der Zielstufe und nicht auf der Tatsache, wer betreut (Praxislehrperson oder Dozierende).

Die meisten Studierenden setzen sich didaktische Ziele. Jedoch gibt auch ein beträchtlicher Anteil an Studierenden an, wenige solcher Ziele bestimmt zu haben. Daher ist es kaum erstaunlich, dass sich die angehenden Lehrpersonen auf der Sekundarstufe weniger oft pädagogische Ziele vorgaben, als dies ihre Kolleg/innen tun, die sich auf die Primarstufe vorbereiten. Die Ausbildung auf die Primarstufe scheint mehr pädagogisch ausgerichtet zu sein als die Ausbil-

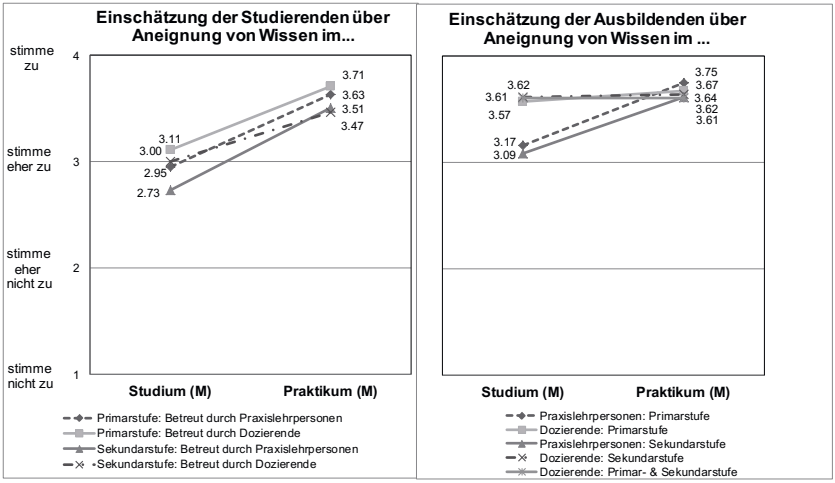
dung auf die Sekundarstufe I, die wohl eher fachwissenschaftlich orientiert ist. Eventuell sind die angehenden Lehrpersonen etwas weniger für diese Thematik sensibilisiert. Die jeweilige Betreuungsperson müsste sicherlich ein Auge darauf haben, dass eben auch an pädagogischen Inhalten im Praktikum gearbeitet wird und das Praktikum nicht nur eine rein didaktische Lehrübung wird.

Anhand der Resultate über die Einschätzung der Zielerreichung kann zudem die erfreuliche Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein Grossteil der angehenden Lehrpersonen angeben, ihre gesetzten Ziele auch zu erreichen. Dies steht mit den Forschungsresultaten von Mäthner, Jansen & Bachmann (2005) im Einklang, die ebenfalls zeigen konnten, dass angestrebte Ziele im Coaching auch erreicht werden.

6.4 Wissenserwerb

Die angehenden Lehrpersonen wurden in der vorliegenden Untersuchung danach gefragt, ob sie ihrer Meinung nach während des Studiums oder in der schulpraktischen Ausbildung besser zu unterrichten lernten. Mit Hilfe dieser Einschätzung wird versucht zu erfahren, für wie lehrreich die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen in Bezug auf das Unterrichten bewertet wird. Zudem wurden die Praxislehrpersonen und Dozierenden danach gefragt, wie sie dies für ihre Studierenden einschätzen. Die Ergebnisse der angehenden Lehrpersonen zeigen, dass bei der Wissensaneignung im Praktikum (M = 3.47 bis M = 3.71) eher einem höheren Nutzen zugestimmt wird als in Bezug auf die theoretische Ausbildung im Studium (M = 2.73 bis M = 3.11) (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: *Aneignung von Wissen* während des *Studiums* und in der *schulpraktischen Ausbildung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden



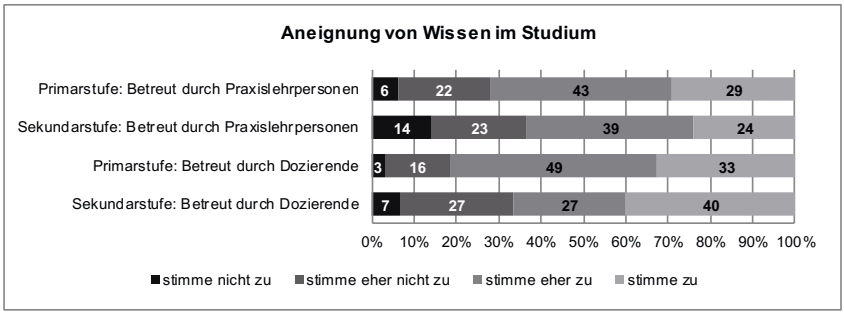
Dabei weisen die Studierenden, die sich auf die Primarstufe ausbilden lassen und durch Dozierende betreut werden, die höchsten Werte auf ($M_{Studium}$ = 3.11 und $M_{Praktikum}$ = 3.71). Da die Frage gezielt auf das ‚besser unterrichten' gestellt wurde, ist dieses Ergebnis nicht sonderlich erstaunlich. Jedoch muss betont werden, dass der Mittelwert der Wissensaneignung im Studium auch über dem Skalenmittelwert von 2.5 liegt. So sind die Studierenden zudem der Meinung, dass ihnen die theoretische Ausbildung auch hilft, um für das Unterrichten gewappnet zu sein. Die Praxislehrpersonen und Dozierenden stimmen der Wissensaneignung im Studium (M = 3.09 bis M = 3.62) und der schulpraktischen Ausbildung (M = 3.61 bis M = 3.75) in hohem Masse zu. Ein interessanter Unterschied zeigt sich bei der Einschätzung der Wissensaneignung im Studium. Zwar stimmen die Praxislehrpersonen ebenfalls mehrheitlich der Aussage zu, dass die angehenden Lehrpersonen im Studium lernen, wie sie besser unterrichten können, jedoch sind die Werte um .40 tiefer als die Einschätzung durch die Dozierenden. Zudem ist interessant, dass die Dozierenden den Wissenserwerb im Studium und im Praktikum als gleichwertig ansehen.

Es lässt sich eine grössere Streuung der Mittelwerte aller Proband/innengruppen bezüglich ihrer Einschätzung der Wissensaneignung während des Studiums erkennen (M = 2.73 bis M = 3.62). Die jeweiligen Standardabweichungen sind zum Teil beträchtlich (vgl. Abbildung 46 im Anhang). Es gibt durchaus Studierende, die ein negatives Antwortverhalten bezüglich der An-

eignung von Wissen im Studium besitzen. Auch bei einigen Praxislehrpersonen ist eine solche Antworttendenz vorhanden. Vergleicht man alle Proband/innengruppen untereinander in Bezug auf die Einschätzung der Wissensaneignung während der schulpraktischen Ausbildung, so liegen die Werte sehr nahe beieinander (M = 3.47 bis M = 3.75); ebenso die Standardabweichung der Mittelwerte (vgl. Abbildung 47 im Anhang). Bei den Praxislehrpersonen und Dozierenden befinden sich die Mittelwerte über dem Wert von 3. Bei den Studierenden reichen die Mittelwerte inklusive ihrer Standardabweichung nur knapp unter 3.

Im Folgenden interessiert vor allem das Antwortverhalten aus der Perspektive der angehenden Lehrpersonen. In Abbildung 20 sind die Antworten entsprechend ihren Prozentwerten bezüglich der Einschätzung, ob sie im Studium besser zu unterrichten lernten, dargestellt. Ein Viertel bis 40% der angehenden Lehrpersonen ist der Meinung, dass dies zutrifft. Inklusive derer, die dieser Aussage eher zustimmen, reichen die Werte von 63% bis 82%. Die Studierenden, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten, weisen dabei geringere Werte auf. Auf der anderen Seite existiert dennoch eine beträchtlich hohe Anzahl an Studierenden, die angeben, dass sie im Studium eher nicht (16% bis 27%) oder nicht lernten (3% bis 14%), besser zu unterrichten, was insgesamt 19% bis 37% der angehenden Lehrpersonen ausmacht.

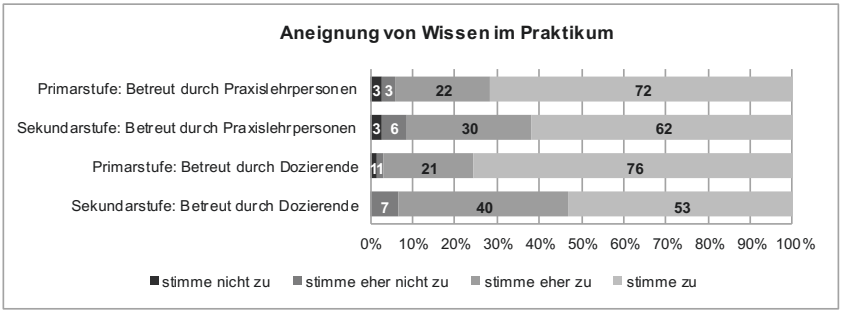
Abbildung 20: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung des *Aneignens von Wissen im Studium* nach Aussage der Studierenden



Aus der Perspektive der Studierenden ist die Zustimmung, ob sie im Praktikum lernten, wie sie besser unterrichten können, höher als gegenüber dem Lernen im Studium. In Abbildung 21 ist der hohe prozentuale Anteil der Zustimmung gut ersichtlich. Bei den angehenden Primarlehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, beträgt die Zustimmung 72%. Bei denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden, beträgt der Anteil hohe 76%. Die Zustimmung bei den Studierenden, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten, liegt bei denen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, bei 62% und

bei denen, die durch Dozierende betreut wurden, bei 53%. Werden diejenigen Proband/innen noch dazu addiert, die diese Aussage auch eher bejahen, so beziffert sich die prozentuale Zustimmung auf 91% bis rund 98%. Somit existiert nur eine kleine Gruppe von angehenden Lehrpersonen, die der Ansicht sind, dass ihnen das Praktikum nicht hilfreich dabei war, besser unterrichten zu lernen. Eine sehr kleine Gruppe, 3% der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, und 1% der angehenden Primarlehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, lernte im Praktikum nicht, wie sie besser unterrichten könnte.

Abbildung 21: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung des *Aneignens von Wissen im Praktikum* nach Aussage der Ausbildenden



Resümee

Insgesamt sind die zukünftigen Lehrpersonen der Meinung, dass die Wissensaneignung im Studium und in der schulpraktischen Ausbildung half, um besser mit dem Unterrichten zurecht zu kommen. Tendenziell etwas höher schätzen dies auch die Praxislehrpersonen und Dozierenden für ihre betreuten Studierenden ein. Dieser Befund stimmt mit dem von Hascher (2006) überein, wobei im Allgemeinen eine positive Beurteilung bei angehenden Lehrpersonen und ihren betreuenden Lehrpersonen gegenüber dem Praktika eruiert werden konnte. Dies zeigt die Wichtigkeit der beiden Ausbildungsteile in der Lehrer/innenausbildung auf. Dennoch liegen die Werte bezüglich der Nützlichkeit des Praktikums aus der Perspektive der Studierenden etwas höher als in Bezug auf das Studium. Dass angehende Lehrpersonen den Kompetenzerwerb eher in der Praxis sehen, stimmt somit zum Beispiel mit den Resultaten von Küster & Müller (2009) überein.

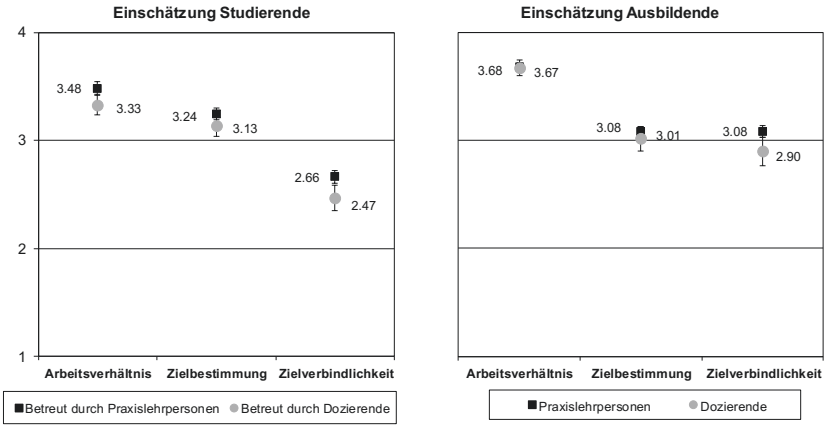
Ebenso interessant ist, dass die Praxislehrpersonen etwas geringere Werte in ihrer Einschätzung der Nützlichkeit von Wissensaneignung während des Studiums für besseres Unterrichten besitzen als die Proband/innengruppe der

Dozierenden. Diesbezüglich gilt es zu bedenken, dass rund 20% bis 40% der Studierenden angeben, dass sie im Studium nicht lernten besser zu unterrichten. Bei den angehenden Sekundarlehrpersonen sind die Werte dabei etwas höher als bei denjenigen, die sich auf die Primarstufe vorbereiten.

6.5 Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit

Das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit repräsentieren Aspekte des Zielorientierten pädagogischen Coachings. Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie sich das Arbeitsverhältnis gestaltet und wie zielorientiert in der schulpraktischen Ausbildung gearbeitet wird. Das Arbeitsverhältnis (M = 3.68 bis M = 3.33) und die Zielbestimmung (M = 3.24 bis M = 3.01) werden durch die Proband/innen generell als sehr hoch eingeschätzt (vgl. Abbildung 22). In Bezug auf die Zielverbindlichkeit bestehen grössere Unterschiede zwischen den Gruppen (M = 3.08 bis M = 2.47), wobei diese Verbindlichkeit durch die Studierenden deutlich tiefer eingeschätzt wird.

Abbildung 22: Einschätzung des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden



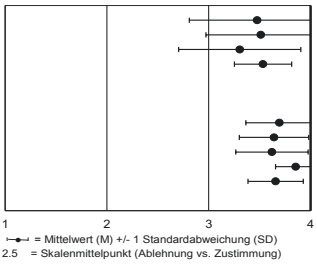
Mittelwerte; Konfidenzintervall; 2.5 = Skalenmittelpunkt (Ablehnung vs. Zustimmung)

In einem weiteren Schritt werden die Skalenwerte detaillierter dargestellt. Die Einschätzung des Arbeitsverhältnisses wird von allen Proband/innen als sehr

positiv wahrgenommen. In Abbildung 23 ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Einschätzung dieser Skalen durch angehende Lehrpersonen, die von Praxislehrpersonen betreut werden, nahe beieinanderliegen (M_{Prim} = 3.48 und M_{Sek} = 3.51). Die Diskrepanz der Werte bezüglich der positiven Einschätzung des Arbeitsverhältnisses ist bei den durch Dozierende betreuten Studierenden etwas grösser (M_{Prim} = 3.30 und M_{Sek} = 3.53). Die Werte der angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten, sind etwas höher als bei denjenigen, die sich auf die Primarstufe vorbereiten. Die Einschätzung der Praxislehrpersonen und Dozierenden (M = 3.62 bis M = 3.85) in Bezug auf das Arbeitsverhältnis ist noch höher und homogener als die Einschätzung der angehenden Lehrpersonen (SD = .20 bis SD = .36). Auffallend ist der sehr hohe Wert der Dozierenden, die angehende Lehrpersonen auf die Sekundarstufe I vorbereiten. Diese geben an, das beste Arbeitsverhältnis zu ihren Studierenden zu haben (M = 3.85).

Abbildung 23: Einschätzung des *Arbeitsverhältnisses* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

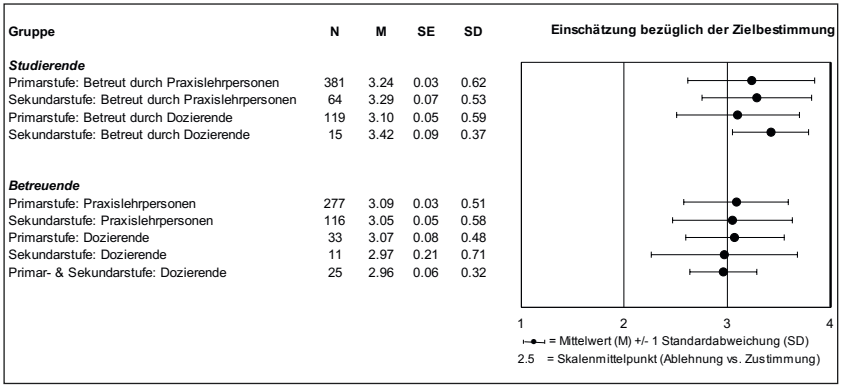
Gruppe	N	M	SE	SD
Studierende				
Primarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	380	3.48	0.03	0.67
Sekundarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	64	3.51	0.07	0.54
Primarstufe: Betreut durch Dozierende	119	3.30	0.05	0.60
Sekundarstufe: Betreut durch Dozierende	15	3.53	0.07	0.28
Betreuende				
Primarstufe: Praxislehrpersonen	265	3.69	0.02	0.33
Sekundarstufe: Praxislehrpersonen	120	3.64	0.03	0.34
Primarstufe: Dozierende	35	3.62	0.06	0.36
Sekundarstufe: Dozierende	12	3.85	0.06	0.20
Primar- & Sekundarstufe: Dozierende	35	3.66	0.05	0.27



Die Werte bezüglich der Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zielbestimmung sind ebenfalls hoch (vgl. Abbildung 24). Die Mittelwerte der Studierenden (M = 3.10 bis M = 3.42) liegen über denen der Betreuungspersonen (M = 2.96 bis M = 3.09). Dies bedeutet, dass die Praxislehrpersonen und Dozierenden insgesamt etwas weniger den Zielbestimmungsfertigkeiten ihrer Studierenden zustimmen, als die zukünftigen Lehrpersonen dies selber taten. Diese schätzen die Zielbestimmungsfertigkeiten ihrer Betreuer/innen als hoch ein. Die angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I ausbilden lassen, bewerteten diese sogar noch etwas höher als die angehenden Primarlehrpersonen. Jedoch muss auch hier beachtet werden, dass es dennoch einige Studierende gibt, die dem nicht so zustimmen. Anhand der Standardabweichungen ist dies ersichtlich (SD = .37 bis SD = .62). Die positive Zustimmung bei den Praxislehrpersonen und den Dozierenden bezüglich der Zielbestimmungsfertigkeiten befinden sich zudem nahe beieinander. Im Durchschnitt

sind die Dozierenden, die angehende Lehrpersonen auf die Sekundarstufe I vorbereiten (M = 2.97), und diejenigen, die zusätzlich auch noch angehende Primarlehrpersonen ausbilden (M = 2.96), sich selbst gegenüber am kritischsten. Auch hier fallen die teilweise beträchtlichen Standardabweichungen auf (SD = .32 bis SD = .71). Dies deutet darauf hin, dass sich in allen Subgruppen Ausbildende befinden, die ihren Zielbestimmungsfertigkeiten kritischer gegenüberstehen.

Abbildung 24: Einschätzung der *Zielbestimmung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

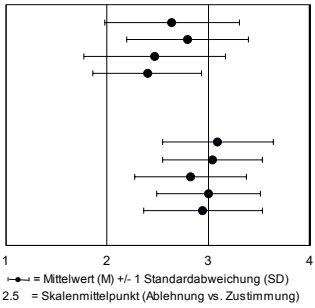


Angehende Lehrpersonen, die sich Ziele gesetzt haben, und Betreuungspersonen, die zielgerichtete Studierende begleiteten wurden danach gefragt, wie zielverbindlich im Praktikum gearbeitet wurde. Beim zielverbindlichen Arbeiten zeigen sich zwischen den zukünftigen Lehrpersonen und den Ausbildenden grössere Unterschiede (vgl. Abbildung 25). Aus den Daten kann herausgelesen werden, dass angehende Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, weniger zielverbindlich gearbeitet haben (M_{Prim} = 2.47 und M_{Sek} = 2.40). Ihre Mittelwerte liegen unter dem Skalenmittelwert von 2.5, was bedeutet, dass die Mehrheit dieser Studierenden angibt, weniger zielverbindlich orientiert gewesen zu sein. Die Werte der angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, befinden sich über dem Skalenmittelpunkt (M_{Prim} = 2.64 und M_{Sek} = 2.80). Die Standardabweichungen sind ebenfalls beträchtlich (SD = .60 bis SD = .67), so dass gefolgert werden kann, dass es einige Studierende gibt, die sich zwar Ziele setzen, aber während der Ausbildung nicht darauf geachtet wurde, ob sie diese wirklich verfolgten. Die Mittelwerte der Einschätzung der Praxislehrpersonen und der Dozierenden liegt mehrheitlich über drei (M = 3.04 bis M = 3.10). Nur die Dozierenden, die angehende Primarlehrpersonen betreuen, und diejenigen, die beide Gruppen (angehende Primar- und Sekundarlehrpersonen) betreuen, geben an, etwas weniger zielverbindlich betreut zu haben (M_{Prim} = 2.82 und $M_{Prim/Doz}$ = 2.95). Wird die Stan-

dardabweichung dieser Betreuer/innen (SD_{Prim} = .55 und $SD_{Prim/Doz}$ = .58) in die Betrachtung mit einbezogen, so kann daraus geschlossen werden, dass es in dieser Gruppe Dozierende gibt, die nicht zielverbindlich begleiten. Diese Einschätzung deckt sich in etwa mit denen der angehenden Primarlehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden.

Abbildung 25: Einschätzung der *Zielverbindlichkeit* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

Gruppe	N	M	SE	SD
Studierende				
Primarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	379	2.64	0.03	0.67
Sekundarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	63	2.80	0.08	0.60
Primarstufe: Betreut durch Dozierende	119	2.47	0.06	0.70
Sekundarstufe: Betreut durch Dozierende	15	2.40	0.14	0.54
Betreuende				
Primarstufe: Praxislehrpersonen	263	3.10	0.03	0.55
Sekundarstufe: Praxislehrpersonen	116	3.04	0.05	0.49
Primarstufe: Dozierende	32	2.82	0.10	0.55
Sekundarstufe: Dozierende	12	3.00	0.15	0.51
Primar- & Sekundarstufe: Dozierende	25	2.95	0.12	0.58



Wie bereits dargelegt, bestehen Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung des Arbeitsverhältnisses, der Einschätzung der Qualität der Zielbestimmung und der Art und Weise, wie zielverbindlich betreut wurde. Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, geben an, dass sie ein signifikant positiveres Arbeitsverhältnis zu ihren Betreuungspersonen haben als diejenigen, die durch Dozierende betreut wurden (vgl. Tabelle 25). Zudem besteht zwischen Studierenden, die durch Praxislehrpersonen und Dozierende betreut werden, ein Unterschied in der Einschätzung der Qualität der Zielbestimmung. Dieser fällt aber durch den t-Test nicht signifikant[19] aus. Tendenziell können auch hier Unterschiede zwischen den beiden Gruppen geltend gemacht werden. Deutliche Unterschiede bestehen hingegen wieder bei der Einschätzung der Höhe des zielverbindlichen Arbeitens. Die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, geben an, dass ihre Betreuungsperson im Schnitt zielverbindlicher betreut hat, als dies die Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, aussagen. Insgesamt sind die Effekte nicht sehr gross.

19 Wird jedoch der Signifikanzwert des Mann-Whitney-U-/Wilcoxon-Test betrachtet (vgl. Tabelle 62 im Anhang), so fällt der Unterschied leicht signifikant aus.

Tabelle 25: Unterschiede der Dimensionen *Arbeitsverhältnis*, *Zielbestimmung* und *Zielverbindlichkeit* nach Aussage der Studierenden[20]

Merkmal	Studierende betreut durch	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Arbeitsverhältnis	Praxislehrpersonen	444	3.48	0.65	2.42	576	*	.25
	Dozierende	134	3.33	0.58				
Zielbestimmung	Praxislehrpersonen	445	3.24	0.60	1.78	577	(*)	.18
	Dozierende	134	3.14	0.58				
Zielverbindlichkeit	Praxislehrpersonen	442	2.66	0.66	3.01	574	**	.29
	Dozierende	134	2.47	0.68				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz
(***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Die Einschätzung des Arbeitsverhältnisses und der Qualität der Zielbestimmung aus der Perspektive der Praxislehrpersonen und Dozierenden sind homogener. Praxislehrpersonen schätzen im Durchschnitt ihr Arbeitsverhältnis und ihre Zielbestimmungsqualität geringfügig höher ein, so dass keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden konnten. Signifikant höher schätzen sich die Praxislehrpersonen in Bezug auf ihr zielverbindliches Arbeiten ein. Dies bedeutet, dass Dozierende zwar zielverbindlich arbeiten, dies jedoch im Vergleich zu den Praxislehrpersonen deutlich weniger tun.

Tabelle 26: Unterschiede der Dimensionen *Arbeitsverhältnis*, *Zielbestimmung* und *Zielverbindlichkeit* nach Aussage der Ausbildenden[21]

Merkmal	Stichprobe der Ausbildenden	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Arbeitsverhältnis	Dozierende	73	3.67	0.32	-0.24	457	n.s.	-.03
	Praxislehrpersonen	386	3.68	0.33				
Zielbestimmung	Dozierende	69	3.01	0.47	-1.00	101	n.s.	-.13
	Praxislehrpersonen	394	3.08	0.53				
Zielverbindlichkeit	Dozierende	69	2.90	0.55	-2.61	447	**	-.34
	Praxislehrpersonen	380	3.08	0.53				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz
(***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Resümee

Die zusammengefassten Beurteilungen der Skalen über das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmungsfertigkeiten und das zielverbindliche Arbeiten erzeugen im Allgemeinen Mittelwerte, die bei allen Proband/innengruppen sehr hoch sind und nahe beieinanderliegen. Trotzdem existieren Unterschiede, die zu betrachten sind. Zum Beispiel verfügt die Gruppe der Praxislehrpersonen und

20 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 62 ersichtlich.

21 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 63 ersichtlich.

Dozierenden über noch positivere Werte bei der Einschätzung des Arbeitsverhältnisses als die Studierenden selbst. Dabei schätzen Dozierende und Praxislehrpersonen ihr Arbeitsverhältnis zu den Studierenden in etwa ähnlich gut ein. Grundsätzlich spiegeln die Resultate in ähnlicher Weise die Daten von Schüpbach (2007) wider. Dieser konnte zeigen, dass Studierende und Praxislehrpersonen angeben, eine positive Beziehung zueinander zu besitzen. Das vorliegende Ergebnis ist sehr erfreulich, da es als zentrale Voraussetzung für Lernprozesse gilt (vgl. Stadelmann, 2006) und auch als ein Erfolgsfaktor für Coaching angesehen werden kann (vgl. Schmidt & Keil, 2004). Werden die Resultate vertieft betrachtet, so ergeben sich in Bezug auf das Arbeitsverhältnis deutliche Unterschiede zwischen den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen, und denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden. Studierende, die durch Praxislehrkräfte begleitet werden, verfügen über ein besseres Arbeitsverhältnis.

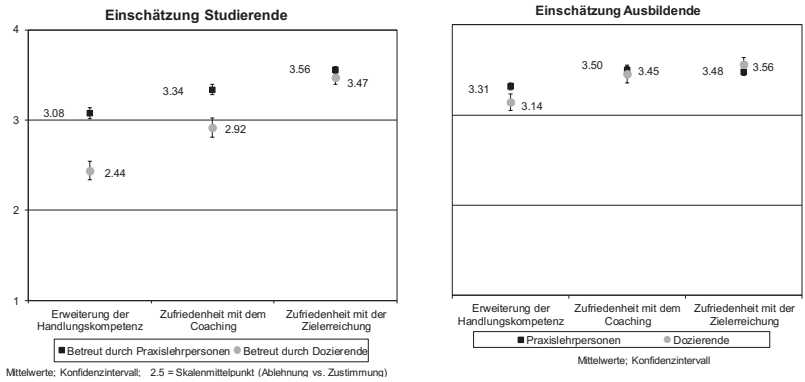
Die Zielbestimmungsfertigkeiten werden durch die zukünftigen Lehrpersonen sehr positiv eingeschätzt, wobei die Praxislehrpersonen und Dozierenden nur in geringerem Umfang tiefere Werte aufweisen. Trotzdem bewerten einige angehende Lehrpersonen die Zielbestimmungsfertigkeiten ihrer Betreuungsperson weniger hoch, was auch von Praxislehrpersonen und Dozierenden wahrgenommen wird und weshalb sich einige dementsprechend eher kritisch betrachten. In Bezug auf die Angaben über ihre Zielbestimmungsfertigkeiten existieren keine grossen Unterschiede zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen. Tendenziell kann ausgesagt werden, dass angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrkräfte betreut sind, eher zielbestimmter arbeiteten als diejenigen, die durch Dozierende betreut wurden. Spezifische Ziele, die durch die Dozierenden in die Betreuungsarbeit eingebracht werden, könnten zur Reduktion der Theorie-Praxis-Diskrepanz beitragen. Eine solche Curriculare Koordination (vgl. Arnold et al., 2011) würde dazu beitragen, dass systematisches und kumulatives Lernen (vgl. Terhart, 2000) ermöglicht wird.

Angehende von Dozierenden betreuten Lehrpersonen sind eher nicht der Ansicht, dass darauf geachtet wurde, dass auch an diesen Zielen gearbeitet wurde. Dies ist eine problematische Erkenntnis, da Zielbindung eine wesentliche Voraussetzung ist, um die gesetzten Ziele erfolgreich zu erreichen (vgl. Schmidt & Kleinbeck, 2004). Die durch Praxislehrpersonen betreuten Proband/innen haben zwar etwas höhere Werte, dennoch ist ein Grossteil ebenfalls der Meinung, dass auch bei ihnen nicht zielverbindlich gearbeitet wurde. Aus der Perspektive der Praxislehrpersonen und Dozierenden sieht dies anders aus. Sie sind mehrheitlich der Ansicht, dass sie sehr wohl darauf geachtet haben, ob an den gesetzten Zielen festgehalten wurde. Werden auch diese Ergebnisse vertieft betrachtet, so zeigen sich in Bezug auf die Art und Weise, wie zielverbindlich betreut wurde, auch deutliche Unterschiede zwischen den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut, und denjenigen, die durch Dozierende begleitet wurden. Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrkräfte betreut wurden, werden zielverbindlicher betreut.

6.6 Erweiterung der Handlungskompetenz, Zufriedenheit mit dem Coaching und Zufriedenheit mit der Zielerreichung

Von besonderem Interesse ist die Beurteilung verschiedener Qualitätsaspekte eines Coachings, die unter anderem über die Erfolgseinschätzung der gecoachten Person messbar sind (vgl. Struck, 2006, S. 148). Um dies zu eruieren, wurden die Proband/innen danach gefragt, inwieweit die Arbeit der Betreuungsperson zur Erweiterung der Handlungskompetenz beitrug, wie zufrieden sie mit ihrem erhaltenen Coaching und mit der Zielerreichung während der schulpraktischen Ausbildung waren. Die Praxislehrpersonen und Dozierenden schätzen die drei verschiedenen Qualitätsaspekte hoch und ähnlich ein (vgl. Abbildung 26). Jedoch bestehen grössere Differenzen bei den durch die Studierenden eingeschätzten Qualitätsmerkmalen. Ebenfalls hoch sind die Werte der Einschätzung in Bezug auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung bei den zukünftigen Lehrpersonen.

Abbildung 26: Einschätzung der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

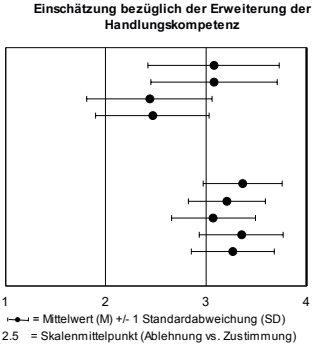


Angehende durch Dozierende betreute Lehrpersonen geben an, dass die Begleitung durch die Betreuungsperson weniger zur Erweiterung der Handlungskompetenzen beitrug (M_{Prim} = 2.44 und M_{Sek} = 2.47), als dies die Studierenden angeben, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden (M_{Prim} = 3.08 und M_{Sek} = 3.08) (vgl. Abbildung 27). Die Mittelwerte der Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, liegen um den Skalenmittelwert. Werden deren Streuung mit einbezogen (SD_{Prim} = .62 und SD_{Sek} = .57), so zeigt sich, dass einige angehende Lehrpersonen meinen, dass dieses doch weniger zur Erweiterung der Handlungskompetenz beitrug. Die Standardabweichungen derer, die durch

Praxislehrpersonen betreut werden, sind zwar in etwa ähnlich (SD_{Prim} = .65 und SD_{Sek} = .63), doch reichen diese dann nur knapp unter den Skalenmittelpunkt von 2.5, was dafür spricht, dass sie ihre Handlungskompetenzen eher durch die erhaltene Betreuung erweitern konnten. Die Mittelwerte der Praxislehrpersonen und Dozierenden in Bezug auf die Beurteilung in der Erweiterung von Handlungskompetenz durch ihre Arbeit befinden sich über dem Wert von 3 (M = 3.07 bis M = 3.37). Das spricht dafür, dass die Praxislehrpersonen und Dozierenden der Ansicht sind, dass ihre Betreuung den angehenden Lehrpersonen half, ihre Handlungskompetenzen zu fördern. Die kleine Streuung der Standardabweichungen (SD = .38 bis SD = .42) weist zudem darauf hin, dass nur wenige Praxislehrpersonen und Dozierende der Meinung waren, dass ihre Betreuung weniger zur Erweiterung der Handlungskompetenz beitrug. Den tiefsten Wert in dieser Gruppe verzeichnen die Dozierenden, die zukünftige Primarlehrpersonen begleiten (M = 3.07). Dieser Wert entspricht auch in etwa der Einschätzung auf Seiten der Studierenden (M = 3.08).

Abbildung 27: Einschätzung der *Erweiterung der Handlungskompetenz* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

Gruppe	N	M	SE	SD
Studierende				
Primarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	381	3.08	0.03	0.65
Sekundarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	63	3.08	0.08	0.63
Primarstufe: Betreut durch Dozierende	121	2.44	0.06	0.62
Sekundarstufe: Betreut durch Dozierende	15	2.47	0.15	0.57
Betreuende				
Primarstufe: Praxislehrpersonen	275	3.37	0.02	0.39
Sekundarstufe: Praxislehrpersonen	127	3.21	0.03	0.38
Primarstufe: Dozierende	34	3.07	0.07	0.42
Sekundarstufe: Dozierende	12	3.35	0.12	0.42
Primar- & Sekundarstufe: Dozierende	37	3.26	0.07	0.41

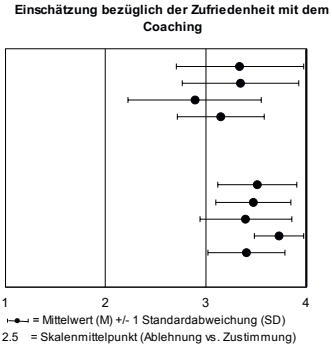


Im Allgemeinen sind die zukünftigen Lehrpersonen zufrieden mit der erhaltenen Betreuung und die Praxislehrpersonen und Dozierenden zufrieden mit ihrer Betreuungsarbeit (vgl. Abbildung 28). Angehende durch Dozierende betreute Primarlehrpersonen (M = 2.89) sind am wenigsten zufrieden. In Anbetracht der ebenfalls hohen Standardabweichung (SD = .66) kann davon ausgegangen werden, dass es etliche Studierende in dieser Gruppe gibt, die weniger zufrieden waren. Die Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Coaching der anderen Studierenden liegen zum Teil deutlich über 3 (M = 3.15 bis M = 3.35), was eine hohe Zufriedenheit zum Ausdruck bringt. Zu beachten sind aber die doch teilweise hohen Standardabweichungen (SD = .43 bis SD = .64). Auch in diesen Proband/innengruppen existieren Studierende, die etwas weniger zufrieden waren. Betrachtet man die Mittelwerte der Praxislehrpersonen und Dozieren-

den, so deuten deren hohe Werte darauf hin, dass diese mit ihrer Betreuung zufrieden waren (M = 3.40 bis M = 3.51). Insbesondere sehr zufrieden sind die Dozierenden, die angehende Sekundarlehrpersonen ausbilden (M = 3.73). Die zudem kleine Streuung der Standardabweichungen (SD = .25 bis SD = .46) verdeutlicht diese allgemeine Zufriedenheit.

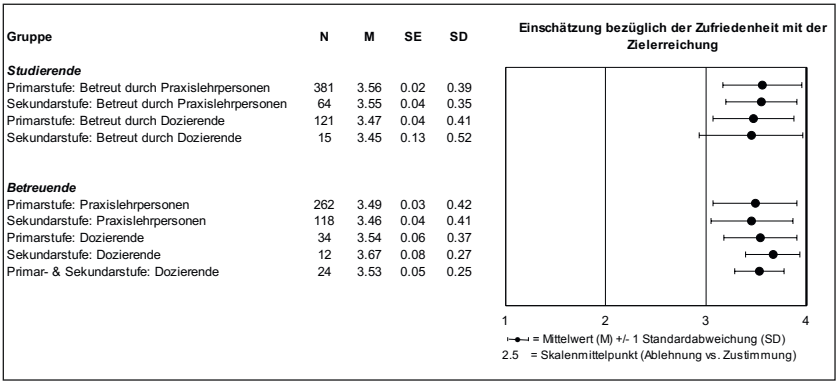
Abbildung 28: Einschätzung der *Zufriedenheit mit dem Coaching* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

Gruppe	N	M	SE	SD
Studierende				
Primarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	380	3.34	0.03	0.64
Sekundarstufe: Betreut durch Praxislehrpersonen	63	3.35	0.07	0.58
Primarstufe: Betreut durch Dozierende	117	2.89	0.06	0.66
Sekundarstufe: Betreut durch Dozierende	15	3.15	0.11	0.43
Betreuende				
Primarstufe: Praxislehrpersonen	266	3.51	0.02	0.39
Sekundarstufe: Praxislehrpersonen	118	3.47	0.03	0.37
Primarstufe: Dozierende	34	3.40	0.08	0.46
Sekundarstufe: Dozierende	12	3.73	0.07	0.25
Primar- & Sekundarstufe: Dozierende	26	3.40	0.07	0.38



Durchwegs zufrieden sind die angehenden Lehrpersonen mit ihrer Zielerreichung in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Abbildung 29). Die Mittelwerte in dieser Population sind sehr hoch (M = 3.47 bis M = 3.56) und liegen nahe beieinander. Auch die Standardabweichungen (SD = .35 bis SD = .52) weisen darauf hin, dass nur wenige mit ihrer Zielerreichung unzufrieden waren. Die Praxislehrpersonen und Dozierenden schätzen die Zufriedenheit ihrer zu betreuenden Studierenden in Bezug auf die Zielerreichung ebenfalls als sehr hoch ein (M = 3.46 bis M = 3.67). Ebenso deutet die kleine Streuung der Standardabweichung darauf hin, dass Ausbildende generell zufrieden mit der Zielerreichung sind (SD = .25 bis SD = .42).

Abbildung 29: Einschätzung der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden



Die Mittelwertunterschiede auf ihre Signifikanz hin untersucht, bestätigen das gezeichnete Bild (vgl. Tabelle 27). Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, sind der Ansicht, dass die durch den/die Ausbildner/in erhaltene Betreuung eher zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenz beitrug, als bei denen, die durch Dozierende betreut wurden. Ebenfalls sind Studierende, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, signifikant zufriedener mit der Betreuung, als solche, die durch Dozierende begleitet wurden. Ein etwas kleinerer, aber dennoch signifikanter Unterschied besteht zwischen den beiden Proband/innengruppen ebenso in Bezug auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Durch Praxislehrpersonen betreute Studierende sind zufriedener in ihrer Zielerreichung.

Tabelle 27: Unterschiede der Dimensionen *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden[22]

Merkmal	Studierende betreut durch	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Erweiterung der Handlungskompetenz	Praxislehrpersonen	444	3.08	0.65	10.15	578	***	1.01
	Dozierende	136	2.44	0.61				
Zufriedenheit mit dem Coaching	Praxislehrpersonen	443	3.34	0.63	6.73	573	***	.66
	Dozierende	132	2.92	0.64				
Zufriedenheit mit der Zielerreichung	Praxislehrpersonen	445	3.56	0.39	2.28	579	*	.22
	Dozierende	136	3.47	0.42				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz
(***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

22 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 64 ersichtlich.

Praxislehrpersonen sind signifikant stärker der Meinung, dass ihre Betreuung half, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern, als Dozierende dies denken (vgl. Tabelle 28). In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Coaching existieren keine signifikanten Unterschiede. Ein schwach signifikanter Unterschied zeigt sich auch bei der Zufriedenheit mit der Zielerreichung.

Tabelle 28: Unterschiede der Dimensionen *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie mit der Zielerreichung* nach Aussage der Ausbildenden[23]

Merkmal	Stichprobe Ausbildende	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Erweiterung der Handlungskompetenz	Dozierende	73	3.14	0.40	-3.47	475	***	-.44
	Praxislehrpersonen	404	3.31	0.39				
Zufriedenheit mit dem Coaching	Dozierende	72	3.45	0.42	-0.87	455	n.s.	-.11
	Praxislehrpersonen	385	3.50	0.39				
Zufriedenheit mit der Zielerreichung	Dozierende	70	3.56	0.31	1.91	117	(*)	.22
	Praxislehrpersonen	382	3.48	0.41				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Resümee

Anhand dieser Resultate kann gefolgert werden, dass das grundsätzliche Ziel von Coaching, die Erweiterung von Handlungsspielräumen (vgl. Struck, 2006), meist erreicht wird. Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, sind der Ansicht, dass ihre erhaltene Betreuung mehr zur Erweiterung der Handlungskompetenz beitrug als die der Vergleichsgruppe. Zudem sind die Werte der durch Dozierende betreuten Studierenden ganz knapp unter dem Skalenmittelwert. In dieser Gruppe befindet sich eine beträchtliche Anzahl an Studierenden, die dem nicht zustimmen. Generell sind die Praxislehrpersonen und die Dozierenden im Vergleich zu ihren Studierenden eher der Meinung, dass ihre Betreuung zur Erweiterung der Handlungskompetenz mithalf. Praxislehrpersonen sind der Auffassung, dass es bei den zukünftigen Lehrpersonen durch ihre Begleitung eher zu einer Erweiterung von Handlungskompetenzen kam, als dies die Dozierenden sind.

Die Zufriedenheit mit dem erhaltenen Coaching ist bei den meisten angehenden Lehrpersonen sehr hoch. Zwar auch eher zufrieden, aber dennoch deutlich weniger zufrieden als die anderen Studierenden sind angehende Primarlehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden. Und generell sehr zufrieden sind die Praxislehrpersonen und die Dozierenden mit ihrer Betreuung. Sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen und die Dozierenden schätzen die Zufriedenheit mit der Zielerreichung als sehr hoch ein.

23 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 65 ersichtlich.

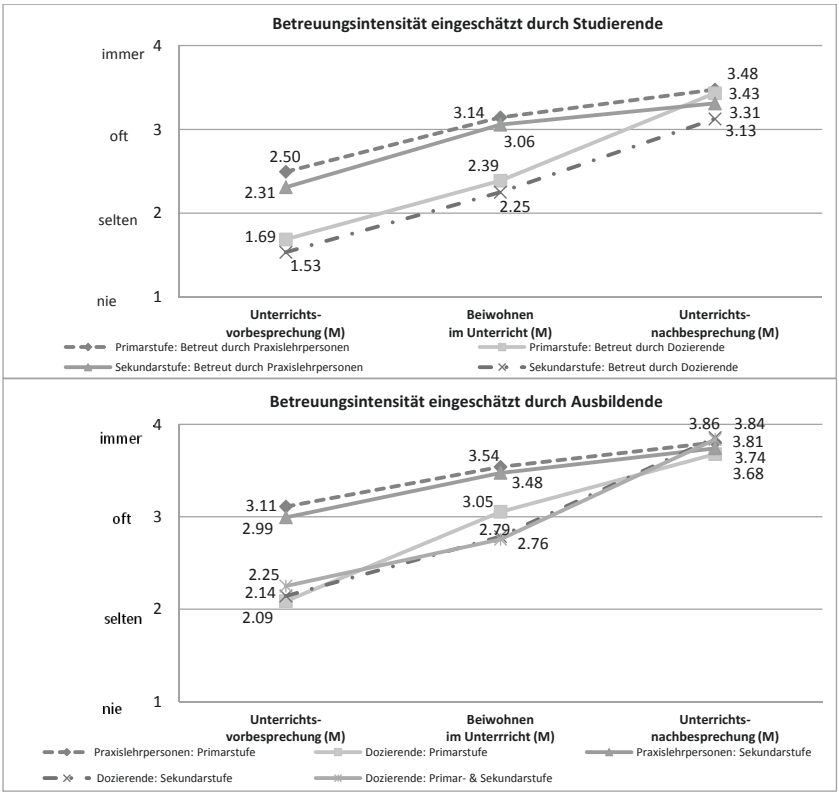
Angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, finden dass sie durch die Betreuungsarbeit bessere Handlungskompetenzen erworben haben und zufriedener mit dem Coaching und der Zielerreichung sind als diejenigen, die durch Dozierende betreut wurden. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass die Betreuungsarbeit durch Dozierende mehr an Qualität gewinnen sollte. Eine Möglichkeit bestünde darin, dass die Lehrerbildungsinstitutionen diesbezüglich verbindliche Aus- und Weiterbildungsräume schaffen, damit ihre Dozierenden einer professionellen Betreuung gerecht werden.

6.7 Betreuungsintensität

Der Unterrichtsvorbereitung, der Begleitung während des Unterrichtens und der Unterrichtsnachbesprechung kommt in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen eine besondere Rolle zu. Nur praktische Unterrichtserfahrung zu sammeln ohne die Möglichkeit, die Vorbereitung und/oder die Erfahrungen gemeinsam mit der Praxislehrperson oder dem/der Dozierenden zu diskutieren und zu reflektieren, wäre eher nur eine Gewöhnung an den Arbeitsalltag, nicht aber eine optimale Vorbereitung auf das zukünftige Kerngeschäft einer Lehrperson, das Unterrichten. Im Folgenden wird deshalb die Gestaltung der Betreuungsintensität während der schulpraktischen Ausbildung dargestellt.

Die Abbildung 30 vermittelt einen ersten Überblick auf die mittlere Häufigkeit der Unterrichtsvorbereitung, die Begleitung während des Unterrichtens und die Unterrichtsnachbesprechung in jeder Stichprobe.

Abbildung 30: Einschätzung der Häufigkeit von *Unterrichtsvorbesprechung*, *Anwesenheit* während des Unterrichts und der *Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

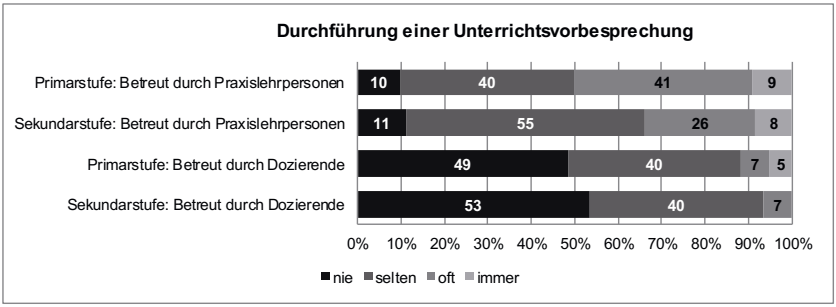


Grundsätzlich fällt auf, dass die Unterrichtsnachbesprechung in jeder Gruppe am häufigsten durchgeführt wird, gefolgt vom Beiwohnen während des Unterrichtens und der Unterrichtsvorbesprechung mit den geringsten Werten. Des Weiteren sticht hervor, dass die Werte der Ausbildenden über die Einschätzung der Betreuungsintensität höher liegen als die eingeschätzten Werte der angehenden Lehrpersonen. Die Praxislehrpersonen, die angehende Lehrpersonen auf der Primarstufe betreuen, weisen bei der Unterrichtsvorbesprechung, der Anwesenheit während des Unterrichts und der Unterrichtsnachbesprechung die höchsten Werte auf. Somit verfügen die angehenden Primarlehrpersonen über die höchste Betreuungsintensität aus der Perspektive der Praxislehrpersonen, was auch der Einschätzung aus Sicht der Studierenden entspricht. Die

Praxislehrpersonen, die Studierende auf das Unterrichten auf der Sekundarstufe I vorbereiten, besitzen etwas geringere Werte, verfügen aber über das gleiche Muster wie die angehenden Primarlehrpersonen. Auch diese Einschätzung stimmt in etwa mit der Sichtweise der Studierenden überein, nur in etwas geringerem Umfang. Bei der Einschätzung zur Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung liegen alle Gruppen über dem Wert von 3, was bedeutet, dass die meisten Proband/innen angaben, dass eine Unterrichtsnachbesprechung sehr häufig abgehalten wurde. Die eingeschätzte Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung liegt sowohl bei der Gruppe, die durch Praxislehrpersonen und durch Dozierende betreut wird, als auch bei der Gruppe der Betreuungspersonen nahe beieinander. In der Einschätzung der Häufigkeit in Bezug auf die Anwesenheit während des Unterrichtens und der Unterrichtsvorbesprechung existiert ein Unterschied bezüglich der mittleren Häufigkeitseinschätzung. Praxislehrpersonen geben häufiger an, dem Unterricht während ihrer Betreuung beizuwohnen, als dies die Dozierenden tun. Diese Beurteilung deckt sich mit den Angaben durch die Studierenden, was auch für den Fall der Unterrichtsvorbesprechung zutrifft. Bei der Einschätzung der Häufigkeit der Unterrichtsvorbesprechung besitzen die Dozierenden ebenfalls niedrigere Werte als die Gruppe der Praxislehrpersonen.

Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf der Beschreibung der Ergebnisse aus der Perspektive der angehenden Lehrpersonen. Aus diesem Grund werden im Folgenden nur die Ergebnisse der Einschätzung dieser Proband/innengruppe bezüglich der Unterrichtsvorbesprechung, der Anwesenheit während des Unterrichtens und der Unterrichtsnachbesprechung vertieft betrachtet. In Abbildung 31 ist zu erkennen, dass die Vorbesprechung des zu haltenden Unterrichts eher durch die Praxislehrpersonen durchgeführt wird. Jedoch geben 10% bzw. 11% der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, an, dass mit ihnen niemals eine Unterrichtsvorbesprechung durchgeführt wurde. Bei den angehenden Lehrpersonen der Primarstufe geben 40%, der Sekundarstufe I 55% an, dass ‚selten' eine Vorbesprechung mit Ihnen geführt wurde. Somit geben 50% der angehenden Primarlehrpersonen an, dass sie ‚oft' oder ‚immer' eine Unterrichtsvorbesprechung erlebt haben. Bei zukünftigen Sekundarlehrpersonen sind dies 34%. Etwas anders sieht es bei der Betreuung durch die Dozierenden aus. Rund 50% aller angehenden Lehrpersonen geben an, ‚nie' eine Unterrichtsvorbesprechung durchgeführt zu haben. Nur gerade 7% bis 12% geben an, ‚öfter' oder ‚immer' eine abgehalten zu haben.

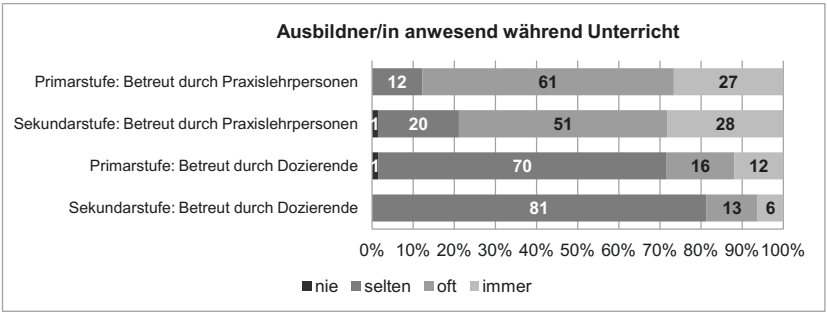
Abbildung 31: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit der *Durchführung der Unterrichtsvorbesprechung* nach Aussage der Studierenden



Wird zunächst die Häufigkeit der Anwesenheit während des Unterrichtens betrachtet (vgl. Abbildung 32), so kann ausgesagt werden, dass die angehenden Lehrpersonen während der Ausführung ihrer Tätigkeit begleitet werden. Weiter fällt der Unterschied zwischen der Betreuung durch die Dozierenden und die Praxislehrpersonen auf. Bei 12% bis 20% der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, sind die Praxislehrpersonen ‚selten' anwesend, was somit bedeutet, dass die Betreuungsperson bei den meisten angehenden Lehrpersonen, 79% bis 88%, ‚oft' oder ‚immer' anwesend war; bei rund einem Drittel sogar ‚immer', was für eine sehr intensive Betreuung spricht. Bei der Betreuung durch die Dozierenden sieht die Datenlage etwas anders aus. 79% bis 80% der zukünftigen durch Dozierende betreuten Lehrpersonen geben an, dass ihre Betreuungsperson ‚selten' während des Unterrichtens anwesend war. 19% bis 28% dieser Gruppe geben an, dass sie dennoch intensiv betreut wurden, da ihre Betreuungsperson ‚oft' oder ‚immer'[24] während des Unterrichtens anwesend war. Auch hier scheint ein regelmässiger Unterrichtsbesuch gängig zu sein, wenn auch in geringerem Umfang.

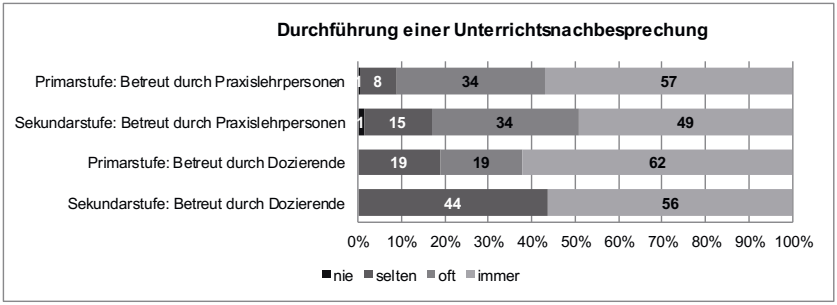
24 12% der angehenden Primarstufenlehrpersonen und 6% der zukünftigen Sekundarlehrpersonen geben an, dass der/die Ausbildner/in ‚immer' während des Unterrichtens dabei war. Da die meisten Dozierenden den Unterricht nur sporadisch besuchen, scheint diese Zahl viel zu hoch zu sein. Es wäre zwar möglich, dass die Dozierenden selbst eine Klasse leiten, in der die Studierenden zugleich ihre berufspraktische Ausbildung absolvieren (beispielsweise in Partnerschulen). Dies wird durch die Aussage der Dozierenden bestätigt. 38% der Dozierenden, die angehende Primarlehrpersonen, und 21% der Dozierenden, die angehende Sekundarlehrpersonen ausbilden, geben an, ‚immer' im Unterricht anwesend gewesen zu sein. Nichtsdestotrotz sollten diese Zahlen mit Vorsicht interpretiert werden.

Abbildung 32: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit bei der *Anwesenheit während des Unterrichts* nach Aussage der Studierenden



Die Angabenwerte zur Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung sehen anders aus (vgl. Abbildung 33). Zwischen der Betreuung der Studierenden durch Praxislehrpersonen und der durch Dozierende besteht kein wesentlicher Unterschied. Zwischen 49% und 62% der angehenden Lehrpersonen teilen mit, ‚immer' eine Unterrichtsnachbesprechung abgehalten zu haben, wobei die zukünftigen Primarlehrpersonen die höchsten Werte aufweisen. 9% bis 16% derjenigen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, geben an, ‚nie' oder ‚selten' eine Unterrichtsnachbesprechung erhalten zu haben. Bei denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden, geben 19% und 44% an, ‚selten' eine Unterrichtsnachbesprechung durchgeführt zu haben.

Abbildung 33: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit der *Durchführung der Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussage der Studierenden



Um der Frage nachzugehen, ob die Praxislehrpersonen oder die Dozierenden eine höhere Betreuungsintensität aufweisen, wurden die Mittelwerte der einzelnen Proband/innengruppen pro Stichprobe in Bezug zueinander untersucht. Die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, besitzen bei der Unterrichtsvorbesprechung mit M = 2.47 einen signifikant

höheren Wert als die Dozierenden (M = 1.67) (vgl. Tabelle 29). Auch bei der Einschätzung durch die Betreuungsperson selbst besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der eingeschätzten Häufigkeit bei der Unterrichtsvorbesprechung durch die Praxislehrpersonen (M = 3.07) und die Dozierenden (M = 2.15) (vgl. Tabelle 30).

Ebenso signifikante Mittelwertunterschiede bestehen bezüglich der Einschätzung zur Anwesenheit während des Unterrichtens. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, ist der Wert zur Beschreibung der Häufigkeit mit M = 3.13 signifikant höher als der mittlere Wert von 2.37 bei den Dozierenden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Unterschiede der Dimension *Betreuungsintensität* nach Aussage der Studierenden[25]

Merkmal	Studierende betreut durch	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Vorbesprechung	Praxislehrpersonen	481	2.47	0.80	10.64	628	***	.99
	Dozierende	149	1.67	0.80				
Beiwohnen während Unterricht	Praxislehrpersonen	480	3.13	0.63	11.85	229	***	1.14
	Dozierende	150	2.37	0.70				
Nachbesprechung	Praxislehrpersonen	480	3.45	0.69	0.72	214	n.s.	.07
	Dozierende	148	3.40	0.82				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

Praxislehrpersonen (M = 3.52) geben häufiger an, im Unterricht anwesend zu sein, als dies die Dozierenden (M = 2.92) angeben (vgl. Tabelle 30). Keine signifikanten Unterschiede bestehen bei der Einschätzung in der Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung. Mit dem mittleren Wert von M_{PL}[26] = 3.45 und M_{Doz}[27] = 3.40 liegen die Einschätzungen der Studierenden gegenüber ihren Praxislehrpersonen und Dozierenden nahe beieinander (vgl. Tabelle 29). Sehr hoch und nahe beieinander (M_{PL} = 3.79 und M_{Doz} = 3.76) fallen auch die Mittelwerte, eingeschätzt durch die Praxislehrpersonen und Dozierenden selbst, aus (vgl. Tabelle 30), was zu keinem signifikanten Unterschied führt.

25 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in der Tabelle 66 ersichtlich.

26 PL = Praxislehrperson

27 Doz = Dozierende

Tabelle 30: Unterschiede der Dimension *Betreuungsintensität* nach Aussage der Ausbildenden[28]

Merkmal	Stichprobe Ausbildende	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Vorbesprechung	Dozierende	107	2.15	0.90	-9.94	137	***	-1.13
	Praxislehrpersonen	489	3.07	0.72				
Beiwohnen während Unterricht	Dozierende	106	2.92	0.83	-7.13	127	***	-.85
	Praxislehrpersonen	488	3.52	0.57				
Nachbesprechung	Dozierende	107	3.76	0.53	-0.57	594	n.s.	-.06
	Praxislehrpersonen	489	3.79	0.44				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz
(***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

In Tabelle 31 wird der Zusammenhang zwischen den Indikatoren der Betreuungsintensität durch die Einschätzung angehender Lehrpersonen dargestellt. Werden die Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Anwesenheit während des Unterrichtens und der Unterrichtsvorbesprechung sowie der Unterrichtsnachbesprechung betrachtet, so zeigt sich ein positiver Zusammenhang. Zukünftige Lehrpersonen, bei denen die Betreuungsperson öfters während des Unterrichtens anwesend war, erhalten häufiger eine Unterrichtsvorbesprechung, aber auch eher eine Unterrichtsnachbesprechung. Wird der Zusammenhang zwischen der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung betrachtet, so kann ein signifikant positiver Zusammenhang nur bei den angehenden Lehrpersonen beobachtet werden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Betreuungsintensität bei der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung einer Betreuungsperson tendenziell steigt, wenn diese mehr Zeit in die Betreuung während des Unterrichtens investiert. Umgekehrt könnte es aber auch sein, dass ein/eine Ausbildner/in, der/die mehr Zeit in die Unterrichtsvor- oder -nachbesprechung investiert, eher während des Unterrichtens des Studierenden anwesend ist. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, zeigt sich zudem, dass eine Betreuungsperson, die bereit ist, mehr Zeit in die Unterrichtsvorbesprechung zu investieren, auch eher mehr Zeit für die Unterrichtsnachbesprechung aufwendet oder umgekehrt. Bei den angehenden durch Dozierende betreute Lehrpersonen kann diese Schlussfolgerung nicht gezogen werden.

28 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 67 ersichtlich.

Tabelle 31: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichtens* und der *Unterrichtsvor-* bzw. *-nachbesprechung* sowie der Zusammenhang der *Unterrichtsvor-* und *-nachbesprechung*

	Betreut durch Praxislehrpersonen	Betreut durch Dozierende
	r	r
	Unterrichtsvorbesprechung	
Anwesenheit während Unterricht	.22**	.25**
	Unterrichtsnachbesprechung	
Anwesenheit während Unterricht	.38**	.28**
	Unterrichtsvorbesprechung	
Unterrichtsnachbesprechung	.23**	$.10^{n.s.}$

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

Resümee

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass angehende Lehrpersonen während der schulpraktischen Ausbildung intensiv betreut werden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass in den jeweiligen Gefässen, wie den Vor- und Nachbesprechungen oder der Unterrichtsbegleitung. Während des Unterrichtens der angehenden Lehrpersonen ist meisten die Praxislehrperson mit dabei, in viel geringerem Umfang sind es auch die Dozierenden. Dies ist sicherlich auf die Verschiedenartigkeit der Rolle zurückzuführen. Dass eine intensive Betreuung stattfindet, ist jedoch gegeben und als erfreulich zu werten. Eine solche Betreuung birgt jedoch auch Gefahren in sich: Durch diese umfangreiche Art der Betreuung, insbesondere wenn während der Ausbildungsphase vor allem das Erleben der Schule als ‚Emergency-Room' (vgl. Oser, 2000, 2007) fehlt , kann es zum Phänomen der ‚Konstanzer Wanne' kommen (vgl. Müller-Fohrbrodt et al., 1978), einem eintretenden Praxisschock während der Berufseinführungsphase. Aus dieser Perspektive wäre es sinnvoll, wenn die Ausbildenden dem ‚cognitive apprenticeship'-Ansatz (vgl. Collins et al., 1989) Rechnung tragen würden und das ‚fading', das Zurücknehmen aus der Situation, im genügend grossen Umfang praktizieren würde. Das würde bedeuten, dass der Betreuung in der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung ein höherer Stellenwert zugewiesen wird, was insbesondere für die Reflexion von zentraler Bedeutung ist. Die Besprechungen, vor allem die Vorbesprechung, könnten mit zunehmendem Kompetenzerwerb der angehenden Lehrpersonen im Sinne des ‚cognitive apprenticeship'-Ansatzes mit der Zeit weniger praktiziert werden.

Die Reflexion der Unterrichtslektion benötigt viel Zeit, die während des Praktikums zur Verfügung gestellt werden muss (Moser & Hascher, 2000). Aufgrund der Angaben durch die angehenden Lehrpersonen und deren Betreuungspersonen kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Unterrichtsvor- als auch die -nachbesprechung praktiziert werden, jedoch die Nachbesprechung in viel grösserem Ausmass. Die Unterrichtsvorbesprechung scheint somit in der schulpraktischen Ausbildung nicht so stark implementiert zu sein, was die Erkenntnis von Schüpbach (2007) widerspiegelt. Nach Staub (2004) sollte aber der Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso zentrale Rolle zukommen. Eine genauere Analyse der Daten zeigt auch Unterschiede auf. Praxislehrpersonen besprechen den Unterricht häufiger vor und sind häufiger während des Unterrichtens anwesend als Dozierende. Jedoch geben die angehenden Lehrpersonen an, dass Praxislehrpersonen den Unterricht in etwa gleichhäufig nachbesprechen, wie dies auch die Dozierenden tun. Anzumerken ist jedoch dass die Unterrichtsvorbesprechung auch in der Unterrichtsnachbesprechung integriert sein könnte, wobei die Studierenden in der Lage sein sollten dies inhaltlich zu trennen.

Es zeigte sich auch, dass je präsenter die Betreuungsperson im Unterricht ist, desto häufiger der Unterricht vor- und nachbesprochen wird und umgekehrt. Bei den Praxislehrpersonen besteht zudem auch ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Unterrichtsvorbesprechung und der Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung. Dieser Zusammenhang kann im Sinne der Verantwortlichkeit interpretiert werden.

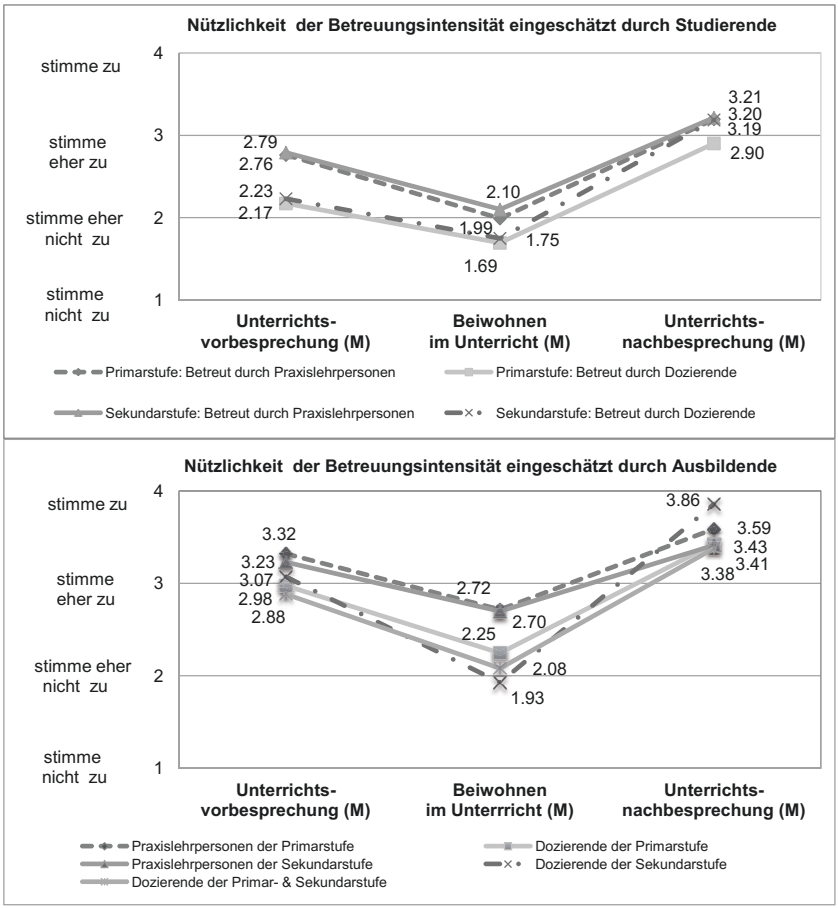
Bezüglich der Einschätzung der Betreuungsintensität durch die verschiedenen Proband/innengruppen konnte das gleiche Phänomen festgehalten werden, wie dies Moser & Hascher (1999) aufzeigen konnten: Betreuungspersonen sind der Meinung, dass sie häufiger unterstützen, als die Studierenden dies einschätzen. Eventuell hängt das mit der subjektiven Selbsteinschätzung zusammen, auf die im Kapitel 7.1 eingegangen wird.

6.8 Nützlichkeit der Betreuungsintensität

Die Häufigkeit in Bezug auf die Durchführung der Unterrichtsvorbesprechung, der Begleitung während des Unterrichtens und der Unterrichtsnachbesprechung wurden im vorgängigen Kapitel dargelegt. Die Angaben zur Häufigkeit alleine sagen noch nichts über deren Qualität aus. Aus diesem Grund wurden die angehenden Lehrpersonen, die Praxislehrpersonen und die Dozierenden danach gefragt, wie hilfreich sie die verschiedenen Betreuungssettings beurteilen. Die drei Perspektiven werden einander aus Validierungsgründen gegenübergestellt.

Abbildung 34 zeigt die unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich Nützlichkeit für besseres Unterrichten durch Unterrichtsvorbereitungen, der Begleitung während des Unterrichtens und dem Abhalten von Unterrichtsnachbesprechungen. Das Antwortmuster der angehenden Lehrpersonen stimmt in etwa mit dem der Praxislehrpersonen und Dozierenden überein.

Abbildung 34: Zustimmung zur Nützlichkeit der *Unterrichtsvorbesprechung*, *Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichts* und der *Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden

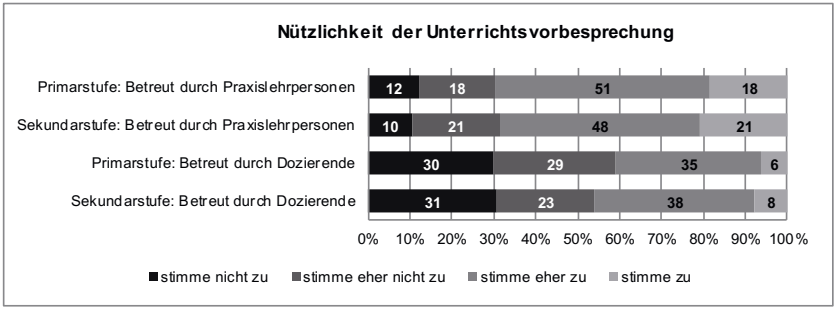


Bei den Ausbildenden sind jedoch die Zustimmungen zur Nützlichkeit in allen drei Besprechungssettings höher. In beiden Gruppen wird die Unter-

richtsnachbesprechung als am hilfreichsten eingeschätzt, gefolgt von der Unterrichtsvorbesprechung und mit geringeren Werten für das Beiwohnen während des Unterrichtens. Zudem ist auffallend, dass die Einschätzung bezüglich der Nützlichkeit durch die Anwesenheit im ablehnenden Bereich der Zustimmung liegt. Ein Grossteil der angehenden Lehrpersonen, aber auch die Gruppe der Dozierenden antworteten bei diesem Item mit ‚stimme eher nicht zu' oder ‚stimme nicht zu'. Die Praxislehrpersonen schätzten dieses Item eher positiv ein. Die Mittelwerte der Gruppen liegen über dem Skalenmittelwert von 2.5.

Wie schon erwähnt, wird die Unterrichtsnachbesprechung als am nützlichsten bewertet. Ausser den Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten und durch Dozierende betreut wurden, stimmte der Grossteil der Proband/innen zu, dass sie die Unterrichtsnachbesprechung als hilfreich einschätzen. In der Gruppe der Praxislehrpersonen und Dozierenden wird die Unterrichtsvorbesprechung ebenfalls als förderlich angesehen, wobei die Dozierenden im Schnitt etwas geringere Werte aufweisen. Auf Seiten der Studierenden wurde die Unterrichtsvorbesprechung negativer beurteilt. Die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, befinden sich zwar im positiven Bereich der Zustimmung, aber nur knapp über dem Skalenmittelwert von 2.5. Die durch Dozierende betreuten Studierenden, die durch Dozierende schätzen die Nützlichkeit der Unterrichtsvorbesprechung eher mit ‚stimme eher nicht zu' oder ‚stimme nicht zu' ein.

Abbildung 35: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Unterrichtsvorbesprechung* nach Aussage der Studierenden

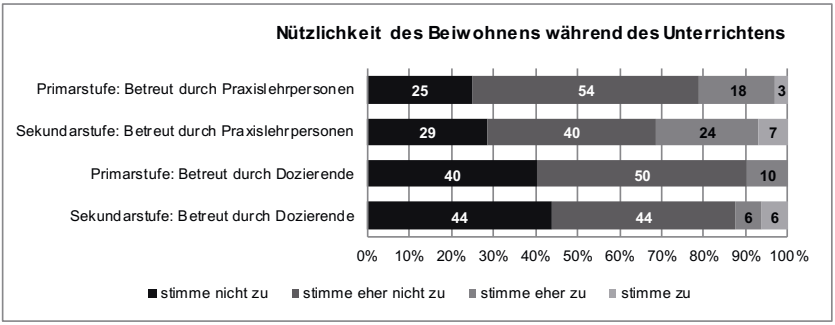


In Abbildung 35 ist die prozentuale Verteilung der Antworthäufigkeit dargestellt, inwieweit die Unterrichtsvorbesprechung, den angehenden Lehrpersonen half besser zu unterrichten. 18% bzw. 21% der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, sind der Meinung, dass ihnen die Vorbesprechung dazu diente, mit dem Unterrichten besser zurechtzukommen. Bei denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden, beträgt der Anteil nur gerade 6% bis 8%. Werden diejenigen hinzugerechnet, die dem auch ‚eher zu-

stimmen', beläuft sich der Anteil bei denjenigen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, auf 69%. Bei durch Dozierende Betreuten beläuft sich dieser auf 41% bzw. 46%. Es existiert ein beträchtlicher Unterschied von 23% bis 28% zwischen den beiden Gruppen von Praxislehrpersonen und Dozierenden. Auffallend ist der hohe Anteil (ca. 30%) an Studierenden, die durch Dozierende betreut werden und der Meinung sind, dass ihnen die Vorbesprechung keine Hilfe für ein besseres Unterrichten war. In der Gruppe, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, beträgt dieser Anteil rund 10%.

Das Urteil darüber, ob die Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens als unterstützend wahrgenommen wurde, fällt insgesamt negativ aus (vgl. Abbildung 36). Ein Viertel der Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, und rund 40% derer, die durch Dozierende betreut wurden, sind der Meinung, dass ihnen die Anwesenheit der Betreuungsperson nicht half, besser zu unterrichten. Insgesamt äusserten sich 69% bis 79% der durch Praxislehrpersonen betreuten und 88% bis 90% der durch Dozierende betreuten Studierenden eher negativ. Bei den angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten, existiert eine kleine Gruppe (6% bis 7%), die dennoch der Meinung ist, dass die Anwesenheit der Ausbildenden einen besseren Unterrichtsverlauf förderte.

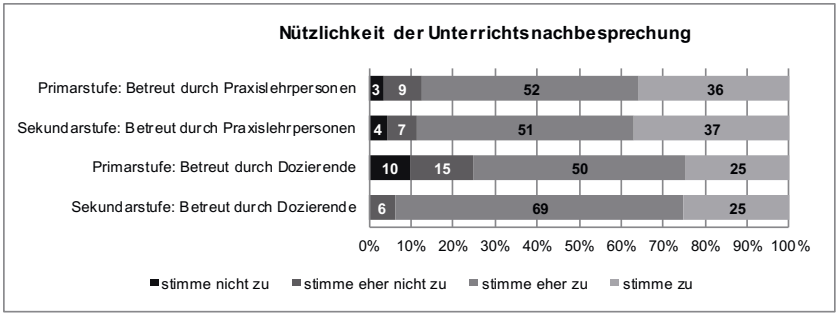
Abbildung 36: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Anwesenheit der Betreuungsperson* während des Unterrichtens nach Aussage der Studierenden



Die Unterrichtsnachbesprechung wird von den angehenden Lehrpersonen als hilfreich angesehen (vgl. Abbildung 37). Mehr als ein Drittel der angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen, und ein Viertel derjenigen, die durch Dozierende betreut wurden, geben an, dass ihnen die Unterrichtsnachbesprechung half, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen. Zuzüglich derer, die dieser Aussage ebenfalls positiv zustimmten, liegt der Anteil zwischen 75% und 94%. Trotz dieses erfreulichen Resultats existiert eine Gruppe von Studierenden, die auch negative Erfahrungen mit der Unterrichtsnachbesprechung gemacht hatten. 6% bis 25% dieser Studierenden geben an, dass

die Unterrichtsnachbesprechung eher weniger oder nicht von Nutzen war. Bei den Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten und durch Dozierende betreut wurden, stimmten sogar 10% der Aussage zu, dass ihnen die Unterrichtsnachbesprechung keine Unterstützung brachte. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, beträgt dieser Anteil 3 bis 4%.

Abbildung 37: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussage der Studierenden



Nachfolgend werden die Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit des jeweiligen Betreuungssettings zwischen den angehenden Lehrpersonen betrachtet, die durch Praxislehrpersonen oder Dozierende betreut wurden (vgl. Tabelle 32). In Bezug auf die Einschätzung, ob die Unterrichtsvorbesprechung förderlich für das eigene Unterrichten war, besitzen zukünftige Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, einen signifikant höheren Mittelwert (M_{PL} = 2.77) als Studierende, die durch Dozierende betreut wurden (M_{Doz} = 2.18). Bezüglich der Einschätzung zur Nützlichkeit der Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten. Die Studierenden, die durch Praxislehrpersonen begleitet wurden (M_{PL} = 2.01), haben einen um .30 höheren Mittelwert als die durch Dozierende betreuten (M_{Doz} = 1.70). Ebenfalls weisen die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, einen signifikant höheren Mittelwert von M_{PL} = 3.20 auf als diejenigen, die durch Dozierende betreut wurden (M_{Doz} = 2.93).

Tabelle 32: Unterschiede der Dimension *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* nach Aussage der Studierenden[29]

Merkmal	Studierende betreut durch	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Nützlichkeit der Vorbesprechung	Praxislehrpersonen	469	2.77	0.89	6.75	607	***	.64
	Dozierende	140	2.18	0.94				
Nützlichkeit Beiwohnen während Unterricht	Praxislehrpersonen	478	2.01	0.77	4.69	275	***	.43
	Dozierende	147	1.70	0.67				
Nützlichkeit der Nachbesprechung	Praxislehrpersonen	479	3.20	0.74	3.66	626	***	.33
	Dozierende	149	2.93	0.86				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

In Tabelle 33 sind die Einschätzungen der Praxislehrpersonen und Dozierenden abgebildet. Wie schon zuvor angekündigt, schätzen die Praxislehrpersonen die verschiedenen Settings (Unterrichtsvorbesprechung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung) im Durchschnitt als nützlicher ein, als dies die Dozierenden tun. Ein signifikanter Unterschied konnte bei der Beurteilung in Bezug auf die Nützlichkeit der durchgeführten Unterrichtsvorbesprechungen zu Gunsten der Praxislehrpersonen ($M_{PL} = 3.29$) errechnet werden. Die Dozierenden weisen hier einen mittleren Wert von 2.95 auf. Praxislehrpersonen geben zudem signifikant häufiger an ($M_{PL} = 2.71$), dass die angehende Lehrperson einen Nutzen durch ihre Anwesenheit erfahren konnte, als dies die Dozierenden bewerteten ($M_{Doz} = 2.14$). In Bezug auf die Einschätzung, ob die Unterrichtsnachbesprechung für die Studierenden vorteilhaft war, konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Praxislehrpersonen ($M_{PL} = 3.53$) und Dozierenden gefunden werden ($M_{Doz} = 3.47$).

Tabelle 33: Unterschiede der Dimension *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* nach Aussage der Ausbildenden[30]

Merkmal	Stichprobe Ausbildende	N	M	SD	t-Test			
					t	df	p	d
Nützlichkeit der Vorbesprechung	Dozierende	88	2.95	0.84	-4.15	568	***	-.44
	Praxislehrpersonen	482	3.29	0.67				
Nützlichkeit Beiwohnen während Unterricht	Dozierende	104	2.14	0.86	-6.55	581	***	-.69
	Praxislehrpersonen	479	2.71	0.79				
Nützlichkeit der Nachbesprechung	Dozierende	105	3.47	0.50	-1.08	591	n.s.	-.12
	Praxislehrpersonen	488	3.53	0.56				

N: Anzahl Fälle; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, (*): p<.1, n.s.: nicht signifikant); d: Effektstärke (klein = .2, mittel = .5, gross = .8)

29 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 68 ersichtlich.

30 Der vorgängig zur Kontrolle der Signifikanz durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ist im Anhang in Tabelle 69 ersichtlich.

Resümee

Die Durchführung der Unterrichtsvorbesprechungen wurde bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, als hilfreicher empfunden als bei denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden. Bei den durch Dozierende betreuten Studierenden waren die meisten der Meinung, dass die Unterrichtsvorbesprechung nicht unbedingt geholfen hatte.

Die Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens wurde in allen Gruppen als wenig nutzbringend empfunden. Das ist überraschend, da gerade während dieser Zeit Raum für Beobachtungen durch die Betreuungsperson existiert. Die dabei gemachten Beobachtungen sollten eigentlich als Informationsgrundlage für die spätere Nachbesprechung und Reflexion dienen. Die tiefen Werte können auf verschiedenen Ursachen beruhen, zum Beispiel auf dem umfangreichen Setting des Unterrichts, da die Praxislehrpersonen und Dozierenden vielen verschiedenen Aspekten und Rollen gerecht werden müssen wie Sicherheit vermitteln, beobachten, beurteilen, intervenieren, unterstützen usw. Des Weiteren ist das Item eher offen formuliert: „Die Anwesenheit der Praxislehrperson während dem Unterricht half mir, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen."[31] Es kann demnach auch sein, dass die Proband/innen das Item eher in Richtung Handlungskompetenz einschätzten, also auf Interventionen während des Unterrichtens bezogen. Die Rolle als aufmerksame/r Beobachter/in hat unter Umständen bei der Einschätzung nicht im Vordergrund gestanden. Wie dargestellt, muss diese Einschätzung grundsätzlich mit Vorsicht interpretiert werden. Ob diese tiefen Werte positiv oder negativ zu beurteilen sind, dem müsste weiter nachgegangen werden. Beispielsweise könnten von Studierenden zusätzliche Informationen eingeholt werden, sowohl von denjenigen, welche die Anwesenheit als nützlicher angesehen haben, als auch von jenen, die dies nicht so empfanden. Für die Ausbildung stellt sich jedoch die Frage, welche Rolle die Praxislehrperson oder der/die Dozent/in während des Unterrichtens der angehenden Lehrpersonen innehaben soll. Eine Rollenklärung ist diesbezüglich anzustreben. Soll sie nur Beobachter/in (dies könnte anhand von Videoaufnahmen authentischer sein) oder auch Unterstützer/in und/oder Modell sein?

Insgesamt wurde die Unterrichtsnachbesprechung als am nützlichsten für das eigenen Unterrichtsgelingen empfunden. Dennoch gibt es von angehenden Lehrpersonen auch Aussagen, dass ihnen die Unterrichtsnachbesprechung nicht half. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur Einschätzung gegenüber der Unterrichtsvorbesprechung, was im Widerspruch zum Beispiel zu den Erkenntnissen von Futter & Staub (2008) steht. Diese konnten zeigen, dass die Unterrichtsvorbesprechung von angehenden Lehrpersonen als hilfreicher eingeschätzt wurde als die Unterrichtsnachbesprechung. Dieser Widerspruch

31 Itemformulierung in der Gruppe der Ausbildenden: „Meine Anwesenheit während des Unterrichts half der/dem Studierenden, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen."

könnte darauf zurückzuführen sein, dass gerade der Unterrichtsvorbesprechung zu wenig Beachtung geschenkt wird, da sie am wenigsten praktiziert wird (vgl. Abbildung 30). Dementsprechend sollte der Unterrichtsvorbesprechung in der schulpraktischen Ausbildung mehr Aufmerksamkeit gelten und die Dozierenden sowie Praxislehrpersonen dafür sensibilisiert werden.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, im Durchschnitt die drei verschiedenen Settings (Unterrichtsvorbereitung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung) signifikant als nützlicher wahrnahmen, als diejenigen, die durch Dozierende betreut wurden. Auch aus der Perspektive der Ausbildenden werden die Settings Unterrichtsvorbereitung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung durch die Praxislehrpersonen als förderlicher hervorgehoben. Jedoch konnten nur bei der Unterrichtsvorbesprechung und der Begleitung während des Unterrichtens signifikante Unterschiede zu Gunsten der Praxislehrpersonen berechnet werden. Hier stellt sich die Frage, woran das liegen könnte. Unter Umständen kann dies auf die intensive Betreuung oder die Praxisnähe der Praxislehrpersonen zurückzuführen sein, die eventuell durch ihre eigene Unterrichtserfahrung auch Glaubwürdigkeit vermitteln. Um dies zu klären, müssten auch hier zusätzliche Informationen beschafft werden.

Eine Möglichkeit, die Qualität in der Unterrichtsbetreuung während der schulpraktischen Ausbildung zu steigern, könnte durch die gemeinsame Verantwortungsübernahme durch Studierende und Lehrpersonen in Bezug auf die zu haltenden Lektionen angestrebt werden, so wie es von Staub (2004) im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching explizit gefordert wird. In diesem Coaching spielt gerade die Unterrichtsvorbesprechung eine zentrale Rolle. Der Coach nimmt zudem nicht nur eine beobachtende Rolle ein; in Absprache beteiligt er sich auch am Unterrichten oder unterstützt die angehende Lehrperson während des Unterrichtens (ebd.).

6.9 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und Nützlichkeit

Wie steht die Betreuungsintensität mit der eingeschätzten Nützlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen in Zusammenhang? Eine Antwort darauf bildet Tabelle 34 ab. Daraus kann entnommen werden, dass ein durchwegs bedeutsamer positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Unterrichtsvorbesprechung und der Einschätzung darüber besteht, ob die Vorbesprechung half, besser mit dem Unterrichten zurechtzukommen ($r = .41$ bis $r = .65$). Einen wichtigen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Anwesenheit des Ausbildners/der Ausbildnerin während des Unterrichts

und der Beurteilung, ob dessen/deren Anwesenheit hilfreich für ein besseres Unterrichten war, konnte nur für die angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten und durch Praxislehrpersonen betreut wurden, berechnet werden (r = .32). Die zwar geringen, aber dennoch signifikanten Effektstärken bei den Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten und durch Praxislehrpersonen (r = .17) oder durch Dozierende betreut wurden (r = .19), können als tendenziell positiver Zusammenhang betrachtet werden. Keinen signifikanten[32] Zusammenhang konnte bei den angehenden durch Dozierende betreuten Sekundarlehrpersonen gefunden werden. Dennoch bestehen hier die gleichen Tendenzen. Die Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung und der Einschätzung darüber, ob die Unterrichtsnachbesprechung half, können ebenso als wesentlich angesehen werden (r = .36 bis .59). Derselbe Zusammenhang kann jedoch für angehende Primarlehrpersonen als tendenziell (r = .21) betrachtet werden.

Tabelle 34: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* (Begleitung während des Unterrichtens, Unterrichtsvor- und -nachbesprechung) und den einzelnen Indikatoren der *Nützlichkeit der Betreuungsintensität*

	Betreut durch Praxislehrpersonen		Betreut durch Dozierende	
	Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe
	r	r	r	r
	Nützlichkeit der Unterrichtsvorbesprechung			
Unterrichtsvorbesprechung	.54**	.50**	.41**	.65*
	Nützlichkeit der Begleitung während Unterricht			
Begleitung während Unterricht	.17**	.32**	.19*	.27$^{n.s.}$
	Nützlichkeit der Unterrichtsnachbesprechung			
Unterrichtsnachbesprechung	.36**	.59**	.21*	.55*

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

Resümee

Mit zunehmendem Umfang von Lerngelegenheiten steigt die Leistung (vgl. Helmke, 2003; Helmke & Weinert, 1997). Daraus kann geschlossen werden, dass mit zunehmenden Lerngelegenheiten (durch häufigere Durchführung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen sowie eine intensivere Begleitung während des Unterrichts) die subjektive Einschätzung gegenüber der Nützlichkeit steigt. Anhand der Daten kann gezeigt werden, dass mit zunehmender Häufigkeit von durchgeführten Unterrichtsvorbesprechungen diese als nützlicher fürs Unterrichten eingestuft werden. Der gleiche Zusammenhang zeigt sich auch in Bezug auf die Unterrichtsnachbesprechung. Diese Schlussfolge-

32 Das erstaunt aufgrund der kleinen Stichprobe n = 16 nicht.

rung kann weniger explizit auch in Bezug auf die Anwesenheit der Praxislehrpersonen und Dozierenden während des Unterrichtens übertragen werden. Tendenziell kann interpretiert werden, dass je häufiger eine Betreuungsperson während des Unterrichtens anwesend war, desto hilfreicher ihre Anwesenheit eingeschätzt wurde.

Die erworbene Erkenntnis, dass mehr Informationen darüber in Erfahrung gebracht werden müssen, wie Dozierende und Praxislehrpersonen während des Unterrichtens auf die angehenden Lehrpersonen Einfluss nehmen, soll hier nochmals betont werden.

6.10 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und dem Arbeitsverhältnis, der Zielbestimmung sowie der Zielverbindlichkeit

Die Beratung während der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen findet meist in den drei Betreuungssettings Unterrichtsvorbesprechung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung statt. Das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit sind Bestandteile des Zielorientierten pädagogischen Coachings, das im Rahmen dieser Studie vertieft untersucht wird. Aus diesem Grund wird die Wechselbeziehung zwischen der Betreuungsintensität[33] und dem Arbeitsverhältnis, der Zielbestimmung sowie der Zielverbindlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen betrachtet (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* und dem *Arbeitsverhältnis*, der *Zielbestimmung* und dem *zielverbindlichen Arbeiten* nach Aussage der Studierenden

	Betreut durch Praxislehrpersonen		Betreut durch Dozierende	
	Primarstufe r	Sekundarstufe r	Primarstufe r	Sekundarstufe r
		Arbeitsverhältnis		
Betreuungsintensität	$.06^{n.s.}$	.31*	.28**	$.09^{n.s.}$
		Zielbestimmung		
Betreuungsintensität	$.04^{n.s.}$	$.22^{(*)}$	$.08^{n.s.}$	$.02^{n.s.}$
		Zielverbindlichkeit		
Betreuungsintensität	.28**	.40**	.25**	$.34^{n.s.}$

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

33 Die Betreuungsintensität wurde aus der Summe der Häufigkeit der einzelnen Betreuungssettings (Unterrichtsvorbesprechung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung) berechnet.

Zwischen der Betreuungsintensität und dem Arbeitsverhältnis bestehen nur bei zwei Proband/innensubgruppen signifikante Zusammenhänge. Lediglich bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden und sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten (r = .31), sowie den Studierenden, die durch Dozierende betreut werden und sich auf die Primarstufe vorbereiten (r = .28), liessen sich signifikante Zusammenhänge berechnen. Keine signifikanten Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Betreuungsintensität und der Zielbestimmung. Zwischen der Betreuungsintensität und der Zielverbindlichkeit konnten bedeutsame Zusammenhänge ermittelt werden (r = .28 bis r = .40), jedoch nicht bei den Proband/innen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten und durch Dozierende betreut werden[34]. Dennoch bestehen auch hier ähnliche Zusammenhänge.

Wird die Betreuungsintensität in ihre einzelnen Settings aufgeteilt, kann der Herkunft der Zusammenhänge auf den Grund gegangen werden (vgl. Tabelle 36). Weder für die Unterrichtsvorbesprechung noch für die Begleitung während des Unterrichtens lässt sich ein Zusammenhang für die Arbeitsatmosphäre bei Primarlehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, und angehenden Sekundarlehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, erkennen. Mit Ausnahme angehender Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten und durch Dozierende betreut werden, besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung und einem positiven Arbeitsverhältnis (r = .24 und r = .27). Bei den Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten und die durch Praxislehrpersonen betreut werden, besteht jedoch nur ein geringer Zusammenhang (r = .14). Im Allgemeinen konnte kein Zusammenhang zwischen den Betreuungssettings und der Zielbestimmung berechnet werden. Ausgemacht werden können nur geringe Zusammenhänge bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden (r = .14 bis r = .24).

Umfangreichere positive Zusammenhänge bestehen zwischen der Dimension Zielverbindlichkeit und den einzelnen Betreuungssettings. Bei den durch Praxislehrpersonen betreuten Studierenden bestehen Zusammenhänge zwischen der Zielverbindlichkeit und der Häufigkeit der Unterrichtsvorbesprechung von r = .11 bis r = .34, der Anwesenheit während des Unterrichtens (r = .15 bis r = .46) sowie der Unterrichtsnachbesprechung (r = .29 bis r = .35). Bei den angehenden durch Dozierende begleiteten Primarlehrpersonen konnten zudem Zusammenhänge zwischen der Begleitung während des Unterrichtens und der Zielverbindlichkeit (r = .18) und ein bedeutender Zusammenhang zwischen der Unterrichtsnachbesprechung und der Zielverbindlichkeit (r = .31) berechnet werden.

34 Dies kann an der kleinen Stichprobe in dieser Subgruppe liegen (n = 16).

Tabelle 36: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichts*, der *Unterrichtsvor- sowie der -nachbesprechung* und dem *Arbeitsverhältnis*, der *Zielbestimmung* sowie dem *zielverbindlichen Arbeiten* nach Aussage der Studierenden

	Betreut durch Praxislehrpersonen		Betreut durch Dozierende	
	Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe
	r	r	r	r
		Arbeitsverhältnis		
Unterrichtsvorbesprechung	.04$^{n.s.}$	.21$^{n.s.}$	.18$^{(*)}$	.10$^{n.s.}$
Begleitung während Unterricht	-.05$^{n.s.}$	.20$^{n.s.}$	.15$^{(*)}$	-.06$^{n.s.}$
Unterrichtsnachbesprechung	.14**	.27*	.24**	.11$^{n.s.}$
		Zielbestimmung		
Unterrichtsvorbesprechung	-.05$^{n.s.}$	.13$^{n.s.}$	.05$^{n.s.}$	.09$^{n.s.}$
Begleitung während Unterricht	-.01$^{n.s.}$	.13$^{n.s.}$	.08$^{n.s.}$	-.01$^{n.s.}$
Unterrichtsnachbesprechung	.14**	.24$^{(*)}$	.07$^{n.s.}$	-.02$^{n.s.}$
		Zielverbindlichkeit		
Unterrichtsvorbesprechung	.11*	.34**	.01$^{n.s.}$	-.04$^{n.s.}$
Begleitung während Unterricht	.15**	.25*	.18*	.46$^{(*)}$
Unterrichtsnachbesprechung	.35**	.29*	.31**	.29$^{n.s.}$

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

Resümee

Aufgrund von Korrelationsberechnungen wurden Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität und dem Arbeitsverhältnis, der Zielbestimmung sowie der Zielverbindlichkeit in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen untersucht. Bei den angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe vorbereiten und durch Dozierende betreut werden, bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Arbeitsverhältnis und der Betreuungsintensität. Wird das Arbeitsverhältnis in Bezug zu den einzelnen Betreuungssettings untersucht, so zeigen sich vor allem Zusammenhänge, die die Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung betreffen. Es scheint, dass vor allem der Beziehungsaspekt bei der Häufigkeit der Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen eine Rolle spielt. Dies ist besonders interessant, da die Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen das gebräuchlichste Betreuungssetting darstellt. Die Beziehung spielt daher eine gewisse Rolle dahingehend, ob Besprechungen durchgeführt werden oder nicht! Es könnte aber auch sein, dass je öfter eine Besprechung durchgeführt wird, desto besser entwickelt sich das Arbeitsverhältnis. Dabei ist zu beachten, dass Personen mit anderen lieber sprechen, wenn diese ihnen sympathisch sind. Diese Überlegungen mögen gut nachvollziehbar sein, aber aus professioneller Perspektive wäre es wünschenswert, dass dies keine Rolle spielt.

Es konnten fast keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität und der Zielbestimmung ausgemacht werden. Nach der Zerlegung in einzelne Betreuungssettings lassen sich nur bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, tendenzielle Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Unterrichtsnachbesprechung und der Zielbestimmung ausmachen. Ob Ziele in der schulpraktischen Ausbildung gesetzt werden oder nicht, hängt somit nicht mit der Intensität der Betreuung zusammen. Dies scheint naheliegend zu sein, da Ziele üblicherweise zu Beginn des Praktikums festgelegt werden.

Bei den meisten Proband/innengruppen zeigen sich signifikante oder tendenzielle Zusammenhänge zwischen der Zielverbindlichkeit und der Betreuungsintensität. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da durch eine intensive Betreuung eher zielverbindlich gearbeitet werden kann.

6.11 Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und der Erweiterung der Handlungskompetenz, der Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zufriedenheit mit der Zielerreichung

Wie im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt wurde, wird davon ausgegangen, dass die Intensität der Betreuung mit der erlebten Erweiterung der Handlungskompetenz in Zusammenhang steht. Zudem wird angenommen, dass eine intensivere Betreuung mit einer höheren Zufriedenheit bezüglich des Coachings und der Zielerreichung in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen einhergeht.

Wie in Tabelle 37 zu erkennen ist, existieren zwischen Betreuungsintensität und der erlebten Erweiterung der Handlungskompetenz signifikante positive Zusammenhänge ($r = .32$ bis $r = .71$). Vor allem bei den angehenden Lehrpersonen, die sich auf die Sekundarstufe I vorbereiten und durch Dozierende betreut werden, ist dieser Zusammenhang äusserst hoch. Ebenso steht bei allen Proband/innensubgruppen die Betreuungsintensität mit der Zufriedenheit in Zusammenhang ($r = .25$ und $r = .50$). Weiter konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung berechnet werden.

Tabelle 37: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* und der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching* sowie der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden

	Betreut durch Praxislehrpersonen		Betreut durch Dozierende	
	Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe
	r	r	r	r
	Erweiterung der Handlungskompetenz			
Betreuungsintensität	.32**	.36**	.40**	.71**
	Zufriedenheit mit dem Coaching			
Betreuungsintensität	.25**	.37**	.47**	$.50^{(*)}$
	Zufriedenheit mit der Zielerreichung			
Betreuungsintensität	$.03^{n.s.}$	$.05^{n.s.}$	$.08^{n.s.}$	$-.35^{n.s.}$

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

In Tabelle 38 wird der Zusammenhang zwischen den einzelnen Betreuungssettings (Unterrichtsvorbesprechung, Begleitung während des Unterrichtens und Unterrichtsnachbesprechung) und der subjektiven Wahrnehmung der Erweiterung von Handlungskompetenz, der Zufriedenheit mit dem Coaching und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung dargestellt. Ein positiver bedeutsamer Zusammenhang besteht zwischen der Unterrichtsvorbesprechung und der Erweiterung der Handlungskompetenz bei allen Gruppen (r = .24 und r = .50). Zudem existieren in Bezug auf die Erweiterung der Handlungskompetenz auch signifikante bzw. tendenzielle Zusammenhänge zwischen der Begleitung während des Unterrichtens (r = .14 und r = .51), ausgenommen zukünftige Sekundarlehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, sowie der Unterrichtsnachbesprechung (r = .29 und r = .50). Bei den meisten Studierenden finden sich Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit dem Coaching und der Unterrichtsvor- sowie -nachbesprechung (r = .17 bis r = .50). Darüber hinaus konnte ein signifikanter die Begleitung während des Unterrichtend betreffender Zusammenhang gefunden werden, allerdings nur bei den Studierenden, die sich auf die Primarstufe vorbereiten und durch Dozierende betreut werden. Keine bedeutsamen positiven signifikanten Zusammenhänge lassen sich zwischen der Zufriedenheit mit der Zielerreichung und den verschiedenen Betreuungssettings erkennen. Einen tendenziellen Zusammenhang konnte nur bezüglich der Unterrichtsnachbesprechung bei angehenden Primarlehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden (r = .14), ausgemacht werden.

Tabelle 38: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichts*, der *Unterrichtsvor-* sowie der *-nachbesprechung* und der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching* sowie der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden

	Betreut durch Praxislehrpersonen		Betreut durch Dozierende	
	Primarstufe	Sekundarstufe	Primarstufe	Sekundarstufe
	r	r	r	r
	Erweiterung der Handlungskompetenz			
Unterrichtsvorbesprechung	.24**	.35**	.24**	.50$^{(*)}$
Begleitung während Unterricht	.14**	.19$^{n.s.}$	.24**	.51$^{(*)}$
Unterrichtsnachbesprechung	.29**	.23$^{(*)}$	.31**	.50$^{(*)}$
	Zufriedenheit mit Coaching			
Unterrichtsvorbesprechung	.17**	.35**	.25**	.27$^{n.s.}$
Begleitung während Unterricht	.05$^{n.s.}$	.15$^{n.s.}$	.28**	.18$^{n.s.}$
Unterrichtsnachbesprechung	.31**	.32*	.43**	.50$^{(*)}$
	Zufriedenheit mit der Zielerreichung			
Unterrichtsvorbesprechung	-.05$^{n.s.}$	.04$^{n.s.}$	.14$^{n.s.}$	-.34$^{n.s.}$
Begleitung während Unterricht	-.01$^{n.s.}$	.05$^{n.s.}$	.08$^{n.s.}$	-.19$^{n.s.}$
Unterrichtsnachbesprechung	.14**	.02$^{n.s.}$	-.06$^{n.s.}$	-.23$^{n.s.}$

r = Produkt-Moment Korrelationskoeffizient nach Pearson; (***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, $^{(*)}$: p<.1, n.s.: nicht signifikant)

Resümee

Der Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten und Leistung (vgl. Helmke, 2003; Helmke & Weinert, 1997) kann auch auf bestimmte Settings der Betreuung übertragen werden. Bei Lehrpersonen, die eine intensivere Interaktion mit ihrem Coach besitzen, konnte unter anderem Ross (1992) nachweisen, dass diese Studierenden höhere Leistungen erbringen als solche, die eine geringere Interaktionsdichte besassen. Zwischen der gesamten Betreuungsintensität und der Erweiterung der Handlungskompetenz, die durch die Betreuungsperson initiiert wird, bestehen eindeutige Zusammenhänge. Zudem konnte verdeutlicht werden, dass in den meisten Praktika Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität und der Zufriedenheit mit dem Coaching existieren. Überraschenderweise zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Anhand dieses Befundes kann interpretiert werden, dass eine intensive Betreuung nicht unbedingt ein Garant dafür ist, dass dies die Zufriedenheit mit der Zielerreichung steigert. Wahrscheinlich existieren komplexe inhaltliche Mechanismen bei der Durchführung der Begleitung im jeweiligen Betreuungssetting, die eher eine

Auswirkung auf die Zufriedenheit bezüglich der Zielerreichung besitzen. Darauf wird später in Kapitel 7.13 eingegangen.

In Bezug auf die Unterrichtsvorbesprechung bestehen bei den meisten Proband/innengruppen Zusammenhänge zwischen der Erweiterung der Handlungskompetenz sowie der Zufriedenheit mit dem Coaching. Eine ähnliche Aussage kann auch für den Zusammenhang zwischen der Unterrichtsnachbesprechung und der Erweiterung der Handlungskompetenz sowie der Zufriedenheit mit dem Coaching angenommen werden.

6.12 Auswirkung von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit auf die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit mit dem Coaching und die Zufriedenheit mit der Zielerreichung

Das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit werden aufgrund theoretischer Überlegungen als Bedingungsfaktoren für eine optimale Betreuung vorausgesetzt (vgl. Kapitel 3.5). Anhand von multiplen Regressionsanalysen wird untersucht, welchen Einfluss diese Faktoren auf die Zufriedenheit mit dem Coaching, die Zufriedenheit mit der Zielerreichung und die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz haben.

In den Modellen 1 bis 3 wird der Einfluss der einzelnen Bedingungsvariablen auf die abhängige Variable (Erweiterung der Handlungskompetenz) berechnet und wie im vierten Modell ebenso die erklärte Varianz (R^2) anhand des Stepwise-Verfahrens ermittelt (Tabelle 39). Die einzelnen Bedingungsvariablen Arbeitsverhältnis (ß = .55***), Zielbestimmung (ß = .40***) und Zielverbindlichkeit (ß = .43***) bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, erklären auf die Erweiterung der Handlungskompetenz 16% bis 30% der Varianz. Werden alle Faktoren gemeinsam in die Analyse mit einbezogen (vgl. Modell 4), so klären sie eine deutlich höhere Varianz von 38% auf. Fliessen alle Faktoren gemeinsam ins Modell ein, kann bei den Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, der Faktor Arbeitsverhältnis (ß = .37***) als am bedeutendsten für die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz angesehen werden. Die Zielverbindlichkeit (ß = .27***) selbst hat einen etwas geringfügigeren Einfluss, aber die Zielbestimmung (ß = .15***) besitzt doch eine wesentlich geringere Bedeutsamkeit in Bezug auf die Erweiterung der Handlungskompetenz. Die aufgeklärten Varianzen sind bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, etwas niedriger. Das Arbeitsverhältnis (ß = .47***) und die Zielverbindlichkeit (ß = .34***) klären zwischen 12% und 22% der Varianz auf. Die

Zielbestimmung (ß = .17 n.s.) besitzt keine statistisch abgesicherte Bedeutsamkeit in Bezug auf die Erweiterung der Handlungskompetenz. Im vierten Modell klären die Faktoren miteinander 27% der Varianz auf, wobei wiederum das Arbeitsverhältnis (ß = .43***) bedeutsamer ist als die Zielverbindlichkeit (ß = .24***). Die Zielbestimmung (ß = -.04 n.s.) hat auch in diesem Modell keinen Einfluss auf die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz. Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die Bedingungsfaktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit als bedeutsam für die Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Tätigkeit von Praxislehrpersonen angesehen werden können. Für das Arbeitsverhältnis und die Zielverbindlichkeit trifft das auch bei denjenigen zu, die durch Dozierende betreut wurden, jedoch nicht für die Zielbestimmung. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, sind die Effekte sogar etwas bedeutsamer.

Tabelle 39: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Erweiterung der Handlungskompetenz* nach Aussage der Studierenden

	Vorhersage auf Erweiterung der Handlungskompetenz							
	Betreut durch Praxislehrpersonen				Betreut durch Dozierende			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	β	β	β	β	β	β	β	β
Arbeitsverhältnis	.55***			.37***	.47***			.43***
Zielbestimmung		.40***		.15***		0,17		- .04
Zielverbindlichkeit			.43***	.27***			.34***	.24***
R^2	.30	.16	.19	.38	.22	.03	.12	.27

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Wie in Kapitel 5.4 beschrieben wird, werden die unabhängigen Variablen auch auf ihre Multikollinearität und vorhandene Interaktionseffekte hin überprüft. In der Tabelle 70 (im Anhang) ist ersichtlich, dass ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Variablen Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit in Bezug auf die abhängige Variable Erweiterung der Handlungskompetenz in der Teilstichprobe ‚betreut durch Praxislehrpersonen' besteht. Hinweise auf Multikollinearität lassen sich bei den drei unabhängigen Variablen und deren Interaktionstermen jedoch nicht finden. Aus diesem Ergebnis lässt sich schliessen, dass angehende Lehrpersonen, die eine mittlere Zielbestimmung besitzen, bei zunehmender Zielverbindlichkeit die höchsten Werte bezüglich der Wahrnehmung der Erweiterung von Handlungskompetenz aufweisen. Gleichzeitig verfügen angehende Lehrpersonen, die einen hohen Wert bei der Zielbestimmung aufweisen, bei zunehmender Zielverbindlichkeit über etwas niedrigere Werte in der Erweiterung der Handlungskompetenz. Dabei ist der Unterschied sehr gering. Bei angehenden Lehrpersonen, die hohe Werte bei der Zielbe-

stimmung haben, kann bei zunehmender Zielverbindlichkeit nicht in gleichem Masse davon ausgegangen werden, dass sie eine ähnliche Zunahme bei der Wahrnehmung der Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Arbeit der Betreuungsperson aufweisen wie die anderen. Da die Regressionskoeffizienten dieser Interaktionsterme über die Berechnungen hin nicht konstant sind und deren Einschliessung in die Berechnungen keine deutlich höhere erklärte Varianz bei der multiplen Regression ergeben, wurde auf die Integration der Interaktionsterme in den weiteren Berechnungen verzichtet.

In Tabelle 40 werden die Einflüsse der Bedingungsfaktoren einzeln (Modelle 1 bis 3) und miteinander einfliessend (Modell 4) auf die Zufriedenheit mit dem Coaching dargestellt. Bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, klären die einzelnen Bedingungsvariablen Arbeitsverhältnis (ß = .72***), Zielbestimmung (ß = .55***) und Zielverbindlichkeit (ß = .49***) zwischen 24% bis 52% der Varianz auf. Insbesondere das Arbeitsverhältnis hat einen hohen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Coaching. Werden die Bedingungsfaktoren gemeinsam in das Modell integriert, so klären diese 62% der Varianz in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Coaching auf. Dabei hat das Arbeitsverhältnis (ß = .51***) anteilsmässig den grössten Einfluss, gefolgt von der Zielverbindlichkeit (ß = .27***) und der Zielbestimmung (ß = .23***). Die Bedingungsvariablen klären bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, etwas weniger an Varianz auf. Einzeln betrachtet, klärt das Arbeitsverhältnis (ß = .54***) bei diesen 20%, die Zielbestimmung (ß = .14***) nur gerade 2% und die Zielverbindlichkeit (ß = .38***) 15% der Varianz auf. Gemeinsam klären die Bedingungsfaktoren wiederum 28% der Varianz auf, wobei das Arbeitsverhältnis (ß = .43***) und die Zielverbindlichkeit (ß = .29***) wiederum am bedeutsamsten sind. Die Bedeutsamkeit der Zielbestimmung (ß = -.03$^{n.s}$) bei denjenigen, die durch Dozierende betreut werden, reduziert sich jedoch und wird unbedeutsam.

Tabelle 40: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Zufriedenheit mit dem Coaching* nach Aussage der Studierenden

Vorhersage auf die Zufriedenheit mit dem Coaching								
	Betreut durch Praxislehrpersonen				Betreut durch Dozierende			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	ß	ß	ß	ß	ß	ß	ß	ß
Arbeitsverhältnis	.72***			.51***	.45***			.40***
Zielbestimmung		.55***		.23***		.14***		- .03
Zielverbindlichkeit			.49***	.27***			.38***	.29***
R^2	.52	.30	.24	.62	.20	.02	.15	.28

***p < .001; **p < .01; *p < .05

In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung können die einzelnen Bedingungsfaktoren bei den angehenden Lehrpersonen in geringerem Umfang als Ursache angesehen werden (Modelle 1 bis 3) (vgl. Tabelle 41). Das Arbeitsverhältnis (ß = .27***) und die Zielverbindlichkeit (ß = .28***) klären alleine nur 7% und 8% der Varianz auf, die Zielbestimmung (ß = .32***) auch nur gerade 10%. Gemeinsam klären sie 15% der Varianz auf (Modell 4), wobei der Einfluss des Arbeitsverhältnisses (ß = .08 n.s.) eliminiert wird und die Zielbestimmung (ß = .24***) sowie die Zielverbindlichkeit (ß = .21***) in etwa den gleichen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Coaching haben. Bei den Studierenden, die durch Dozierende betreut werden, können die Bedingungsfaktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit nicht als verursachende Bedingungen geltend gemacht werden.

Tabelle 41: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden

Vorhersage auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung								
	Betreut durch Praxislehrpersonen				Betreut durch Dozierende			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	β	β	β	β	β	β	β	β
Arbeitsverhältnis	.27***			.08	.09			.02
Zielbestimmung		.32***		.24***		.11		.08
Zielverbindlichkeit			.28***	.21***			.18	.16
R^2	.07	.10	.08	.15	.01	.01	.03	.03

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Resümee

Das Arbeitsverhältnis und das zielverbindliche Arbeiten sind zentrale Bestandteile, um den angehenden Lehrpersonen zur Erweiterung der Handlungskompetenz zu verhelfen. Zudem ist das Setzen von Zielen vor allem bei den Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, bedeutsam. Zumindest nicht statistisch signifikant nachweisbar ist dies hingegen bei denjenigen, die durch Dozierende betreut werden. Ein plausibler Grund als Erklärung dafür könnte sein, dass die Studierenden die Ziele nicht in erster Linie mit dem Dozierenden gemeinsam beschliessen, sondern den Zielsetzungsprozess alleine oder mit der ebenfalls betreuenden Praxislehrperson vornehmen.

Die Bedingungsfaktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit haben bei angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, einen hohen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Coaching. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, fällt dies wiederum in etwas höherem Mass aus als bei denjenigen, die durch Dozierende betreut werden. Das Arbeitsverhältnis und die Zielverbind-

lichkeit besitzen wie schon bei der Auswirkung auf die Handlungskompetenz einen höheren Stellenwert als die Zielbestimmung. Jedoch überlagern das Arbeitsverhältnis und das zielverbindliche Arbeiten bei den angehenden durch Dozierende betreuten Lehrpersonen den Einfluss der Zielbestimmung. Auch hier kann das vorgängig beschriebene Erklärungsmuster seine Wirkung zeigen.

Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen oder Dozierende betreut werden, haben die Bedingungsfaktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit einen marginalen bis gar keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit weisen in der Betreuung durch Dozierende keine bedeutsamen Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung auf. Hingegen machen sich geringe Einflüsse dieser Faktoren bei den Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, bemerkbar. Werden alle Faktoren in die Analyse mit einbezogen, so verschwindet der Einfluss des Arbeitsverhältnisses. Auch dieser Befund scheint begründbar, da die Zielbestimmung und die Zielverbindlichkeit den bedeutsameren Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung haben.

Diese Ergebnisse über die Wirkungszusammenhänge liefern einen ersten Hinweis darauf, wie wichtig die einzelnen Faktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit für eine erfolgreiche Beratung bei angehenden Lehrpersonen sind. Jedoch weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass die angehenden durch Dozierende betreuten Lehrpersonen einen besonderen Umgang mit der Arbeit an Zielen besitzen und noch weitere Mechanismen in die Betreuung hineinspielen.

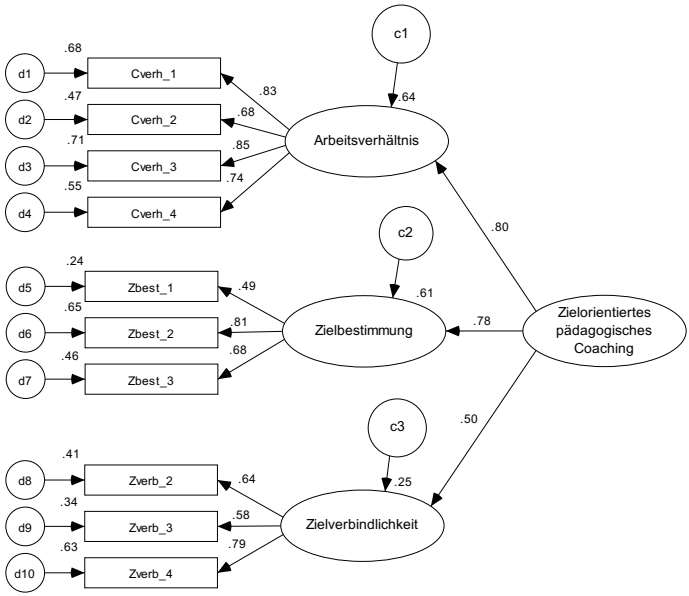
6.13 Zielorientiertes pädagogisches Coaching

Das folgende Kapitel ist in drei Unterkapitel gegliedert. In einem ersten Schritt wird das Konstrukt des Zielorientierten pädagogischen Coachings anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zweiter Ordnung als Messmodell beschrieben. In den zwei weiteren Schritten werden die Auswirkungen des Zielorientierten pädagogischen Coachings auf abhängige Konstrukte in einem Strukturgleichungsmodell erläutert.

6.13.1 Modell des Zielorientierten pädagogischen Coachings

Die dargelegten Bedingungsfaktoren Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit sind hypothetische Konstrukte, die durch beobachtbare Variablen über ein reflektives Messmodell erfasst werden. Anhand theoretischer Überlegungen wird angenommen, dass diese Konstrukte erster Ordnung wiederum einem latenten Konstrukt höherer Ordnung unterliegen, dem Zielorientierten pädagogischen Coaching. Als Kontrolle wurden für beide Stichproben auch einfaktorielle Messmodelle des Zielorientierten pädagogischen Coachings getestet, welche aber anhand des Modell-Fits und der Anpassungsgüte als nicht gültig galten. Im Folgenden wird das Faktorenkonstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching zweiter Ordnung anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Dadurch kann aufgezeigt werden, dass das Zielorientierte pädagogische Coaching als eine mögliche Ursache für die Konstrukte Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit angesehen werden kann.

Abbildung 38: Second-Order-Faktorenanalyse des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* in der Population der Studierenden, welche die Betreuung durch Praxislehrpersonen einschätzten



N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI
430	126.089	32	.000	3.940	.060	.083	.938

In Abbildung 38 wird das Konstrukt des Zielorientierten pädagogischen Coachings für die angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, erläutert. Das Modell kann anhand der berechneten Gütekriterien (Modell-Fit und Anpassungsgüte) [x^2 = 126.089; p = .000; x^2/d.f. = 3.940; SRMR = .060; RMSEA = .083; CFI = .938] als gültig angesehen werden. Zwar sind nicht alle Gütekriterien konform gegenüber den Mindestanforderungen[35] für einen optimalen Modell-Fit. Der x^2-Wert ist signifikant, was aber aufgrund der grossen Stichprobe nicht als ungewöhnlich anzusehen ist. Daher ist es wichtig, die anderen Fit-Indizes ebenfalls zu beachten und den Mindestanforderungen Rechnung zu tragen.

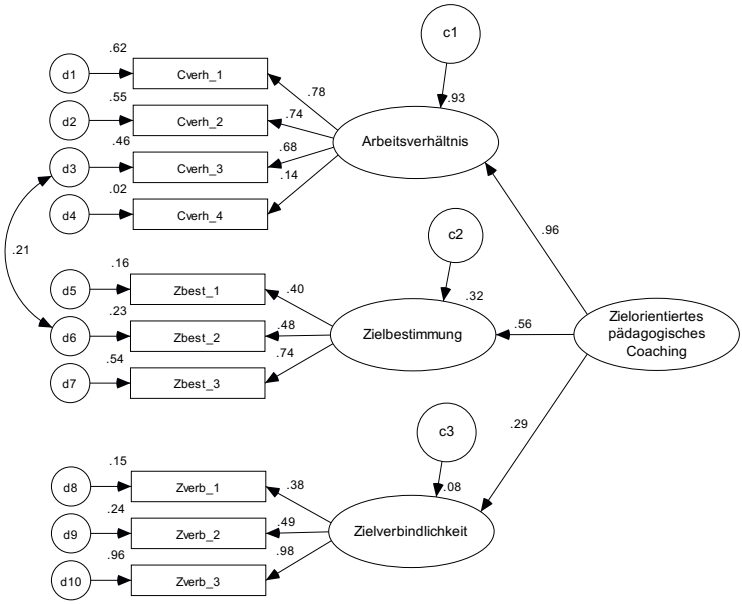
Anhand dieses Modells wird deutlich, dass das Zielorientierte pädagogische Coaching 64% der Varianz auf dem latenten Konstrukt Arbeitsverhältnis aufklärt. Die Ladungen des Arbeitsverhältnisses auf die gemessenen manifesten Variablen liegen in ähnlichem Rahmen (ß = .68*** bis ß = .85***). Im Weiteren lassen sich mit dem Zielorientierten pädagogischen Coaching als höherem Konstrukt die Zielbestimmungsfertigkeiten hervor sagen. Die aufgeklärte Varianz liegt bei 61%. Die Zielbestimmungsfertigkeit besitzt unterschiedlich grosse Ladungen auf die manifesten Variablen (ß = .49*** bis ß = .81***). Durch das Zielorientierte pädagogische Coaching kann auch ein Teil des zielverbindlichen Arbeitens vorhergesagt werden. Die aufgeklärte Varianz beträgt auf diesem Konstrukt 25%. Wiederum besitzt das zielverbindliche Arbeiten beträchtliche Ladungen auf die manifesten Variablen (ß = .58*** bis ß = .79***).

Das Modell zweiter Ordnung, das das Zielorientierte pädagogische Coaching der angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, darstellt, ist in Abbildung 39 ersichtlich. Der Gesamt-Fit dieses leicht modifizierten Modells ist gut [x^2 = 23.484; p = .831; x^2/d.f. = .758; SRMR = .055; RMSEA = .000; CFI = 1.000]. Kritisch anzumerken ist, dass die Fit-Indizes RMSEA und CFI nahezu perfekt sind, was auf Unzulässigkeiten im Konstrukt hinweisen könnte. Dies wäre einerseits auf die Population zurückzuführen und das Modell könnte sich eventuell nur für angehende Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, eignen. Die weiteren Berechnungen in den Strukturgleichungsmodellen zeugen jedoch wieder von ‚normalen' Werten. Um diese Grenzwerte (Abbildung 39) zu erreichen, musste eine Modifikation am Grundmodell des Konstrukts Zielorientiertes pädagogisches Coachings vorgenommen werden (vgl. dazu Abbildung 8, Seite 58). Es wurde deshalb eine Kovarianzbeziehung zwischen den Fehlervarianzen der Variablen CverH_3 und Zbest_2 zugelassen. Diese Modifikation des ursprünglichen Modells kann theoretisch durchaus sinnvoll sein. Wenn zwischen Betreuungsperson und Studierenden kein harmonisches Verhältnis besteht, könnte das zu Problemen in der Kommunikation führen. Daher ist ein gutes Arbeitsverhält-

35 Die Fit-Indizes wurden in Kapitel 4.4 erläutert.

nis sicherlich hilfreich für eine exaktere Zielbestimmung. Das Zielorientierte pädagogische Coaching klärt in dieser Population auf dem latenten Konstrukt Arbeitsverhältnis 93% der Varianz auf, wobei das Arbeitsverhältnis nur auf drei manifeste Variablen einen Einfluss hat (ß = .68*** bis ß = .78***). Auf die vierte Variable CverH_4 ist der Einfluss hingegen sehr gering (ß = .14$^{n.s.}$). Gegenüber der Zielbestimmung klärt das Zielorientierte pädagogische Coaching 32% an Varianz auf. Der Einfluss auf die manifesten Variablen dieses Konstrukts liegen bei ß = .40** bis ß = .74***. Das übergeordnete Konstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching kann bei dieser Population als geringe Ursache in Bezug auf die Zielverbindlichkeit angesehen werden, da die erklärte Varianz bei 8% liegt. Der Einfluss dieses Konstrukts auf dessen manifeste Variablen variiert zudem stark (ß = .38* bis ß = .98***).

Abbildung 39: Second-Order-Faktorenanalyse des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* in der Population der Studierenden, welche die Betreuung durch Dozent/innen einschätzten



N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI
121	23.484	31	.831	0.758	.055	.000	1.000

Resümee

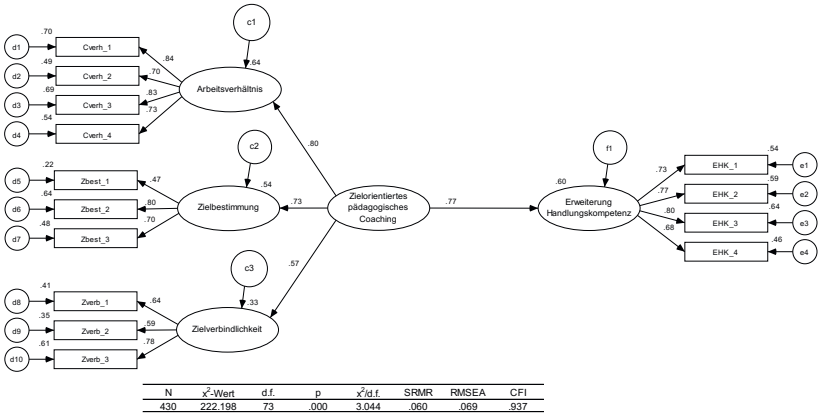
Das Zielorientierte pädagogische Coaching kann als gemeinsames Ursachenkonstrukt der Teilkonstrukte Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen angesehen werden. Den stärksten Einfluss hat das Zielorientierte pädagogische Coaching auf das Arbeitsverhältnis, einen etwas kleineren auf die Zielbestimmung und den geringsten Einfluss auf die Zielverbindlichkeit.

Vergleicht man das Modell der Population der angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, mit dem Modell der durch Dozierende betreuten Populationen, so darf dies nur in beschreibender Form geschehen. Die Modelle sind unterschiedlich konstruiert, was auf die differenten Kovarianzbeziehungen der Fehlervariablen zurückzuführen ist. Zudem sind die beiden Populationen verschieden. Der Grundauftrag in der Betreuung durch Praxislehrpersonen und Dozierende ist inhaltlich unterschiedlich gestaltet (siehe Kapitel 2.4). Deshalb ist ein direkter Vergleich nicht möglich und muss beschreibend bleiben. Dennoch ist es interessant, die im Modell wirkenden Einflussgrössen miteinander zu vergleichen. Das Zielorientierte pädagogische Coaching hat gegenüber dem Arbeitsverhältnis bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, und bei denen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, den grössten Einfluss. Jedoch fällt der Einfluss bei denjenigen, die durch Dozierende betreut werden, auf Kosten der anderen Konstrukte wesentlich höher aus. Den Einfluss des Zielorientierten pädagogischen Coachings gegenüber der Zielbestimmung und der Zielverbindlichkeit ist bei den durch Dozierende Betreuten daher eher gering bis sehr gering.

6.13.2 Wirkung des Zielorientierten pädagogischen Coachings auf die Erweiterung der Handlungskompetenz, die Zufriedenheit mit dem Coaching sowie die Zufriedenheit mit der Zielerreichung

Anhand theoretischer Überlegungen wird angenommen, dass das Zielorientierte pädagogische Coaching einen Einfluss auf die Erweiterung der Handlungskompetenz und die Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zielerreichung hat. In Tabelle 42 sind Gütekriterien der Modelle abgebildet. In Abbildung 40 wurde zur Veranschaulichung eines der Modelle abgebildet. Die weiteren Abbildungen dieser berechneten Modelle sind im Anhang ersichtlich (Abbildung 48 bis Abbildung 52).

Abbildung 40: Auswirkungen des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* von Praxislehrpersonen auf die Wahrnehmung der *Erweiterung der Handlungskompetenz* durch das Coaching



N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI
430	222.198	73	.000	3.044	.060	.069	.937

Das Zielorientierte pädagogische Coaching wird als wichtige Einflussgrösse auf die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz, die durch das Coaching erworben wurde, betrachtet. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, klärt das Zielorientierte pädagogische Coaching 60% an Varianz beim Konstrukt Erweiterung der Handlungskompetenz auf. Der Modell-Fit [x^2 = 222.198; p = .000; x^2/d.f. = 3.044; SRMR = .060; RMSEA = .069; CFI = .937] bestätigt das Modell. In diesem und vier der fünf folgenden Modelle ist der Chi-Quadrat-Test signifikant. Die anderen Fit-Indizes liegen hingegen um oder unter den Grenzwerten, die zur Güteprüfung verwendet wurden. Bei durch Dozierende betreuten Studierenden kann das Zielorientierte pädagogische Coaching ebenfalls als verursachender Faktor für die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Tätigkeit der Betreuungsperson angesehenen werden. Die Varianzaufklärung beträgt 79% mit einem entsprechend guten Modell-Fit [x^2 = 88.939; p = .099; x^2/d.f. = 1.241; SRMR = .076; RMSEA = .042; CFI = .954]. Einen hohen Einfluss hat das Zielorientierte pädagogische Coaching auf die Zufriedenheit mit dem Coaching, wobei eine Modifikation des Modells für die Erreichung eines guten Modell-Fits vorgenommen werden musste. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, klärt das Konstrukt 94% an Varianz auf. Auch dieses Modell kann nach der Modifikation als gut bezeichnet werden, da danach die Kennwerte im geforderten Rahmen liegen [x^2 = 232.346; p = .000; x^2/d.f. = 3.227; SRMR = .052; RMSEA = .072; CFI = .941]. Die Modifikation erfolgte durch die Integration einer Kovarianzbeziehung bei den Fehlervariab-

len der Items CverH_3 und CverH_4 im Konstrukt Arbeitsverhältnis. Da beide Items redundante Informationen enthalten, kann diese zugelassen werden. Zudem wurde eine weitere Kovarianzbeziehung zwischen der Fehlervariable des latenten Konstrukts Zielverbindlichkeit und dem Item Czuf_1 zugelassen. Auch hier ist diese Beziehung durchaus sinnvoll, da die Zielverbindlichkeit einen Zusammenhang mit der Zielerreichung besitzt. Ebenso bei den Studierenden, die durch Dozierende betreut werden, kann das Zielorientierte pädagogische Coaching als Ursache betrachtet werden. Nach einer zusätzlichen Modifikation ist die Varianzaufklärung von 74% ebenfalls hoch ausgefallen. Eine Kovarianzbeziehung zwischen den Fehlervariablen der latenten Konstrukte Zielverbindlichkeit und Zufriedenheit mit der Zielerreichung kann ebenfalls nachvollzogen werden. Im Anschluss an die Modifikation sind auch in diesem Modell die Fit-Indizes innerhalb der festgelegten Cutoff-Kriterien [x^2 = 106.830; p = .006; x^2/d.f. = 1.463; SRMR = .070; RMSEA = .062; CFI = .923]. Im Gegensatz zu den anderen abhängigen Konstrukten hat das Zielorientierte pädagogische Coaching auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung einen etwas geringeren Einfluss. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, klärt dies dennoch 40% der Varianz auf. Die Grenzwerte werden auch bei diesem Modell-Fit nicht überschritten [x^2 = 231.947; p = .000; x^2/d.f. = 3.177; SRMR = .063; RMSEA = .071; CFI = .912]. Ebenfalls zufriedenstellend sind die Fit-Indizes [x^2 = 102.227; p = .017; x^2/d.f. = 1.381; SRMR = .098; RMSEA = .056; CFI = .901] des Modells, das den Einfluss des Zielorientierten pädagogischen Coachings durch Dozierende auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung beschreibt, jedoch mit einer deutlich kleineren Varianzaufklärung von 23%.

Tabelle 42: Strukturgleichungsmodell des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* und dessen Auswirkung auf die Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching, die Zufriedenheit mit dem Coaching und mit der Zielerreichung

Merkmal	Studierende betreut durch	Zielorientiertes pädagogisches Coaching Fit-Indizes									
		N	R^2	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI	*Abbildungen*
Erweiterung der Handlungskompetenz	Praxislehrpersonen	430	.60	222.198	73	.000	3.044	.060	.069	.937	*Abbildung 40*
	Dozierende	121	.79	88.939	73	.099	1.218	.076	.042	.954	*Abbildung 48*
Zufriedenheit mit dem Coaching	Praxislehrpersonen	430	.94	232.346	72	.000	3.227	.052	.072	.941	*Abbildung 49*
	Dozierende	121	.74	106.830	73	.006	1.463	.070	.062	.923	*Abbildung 50*
Zufriedenheit mit der Zielerreichung	Praxislehrpersonen	430	.40	231.947	73	.000	3.177	.063	.071	.912	*Abbildung 51*
	Dozierende	121	.23	102.227	74	.017	1.381	.098	.056	.901	*Abbildung 52*

Resümee

Das Zielorientierte pädagogische Coaching hat auf die einzelnen unabhängigen Variablen Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching, die Zufriedenheit mit dem Coaching und die Zufriedenheit mit der Zielerreichung durch das Coaching einen massgeblichen Einfluss. Verfügt eine Praxislehr-

person oder ein/e Dozent/in über die implizite Theorie des Zielorientierten pädagogischen Coachings, so kann davon ausgegangen werden, dass dies zur Zufriedenheit beiträgt und zum Erwerb von Handlungskompetenz führen kann.

Weiter stellt sich nun die Frage, wie sich das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren im Coaching noch zusätzlich beeinflussen lässt und somit der komplexen Struktur im Coaching besser gerecht werden kann.

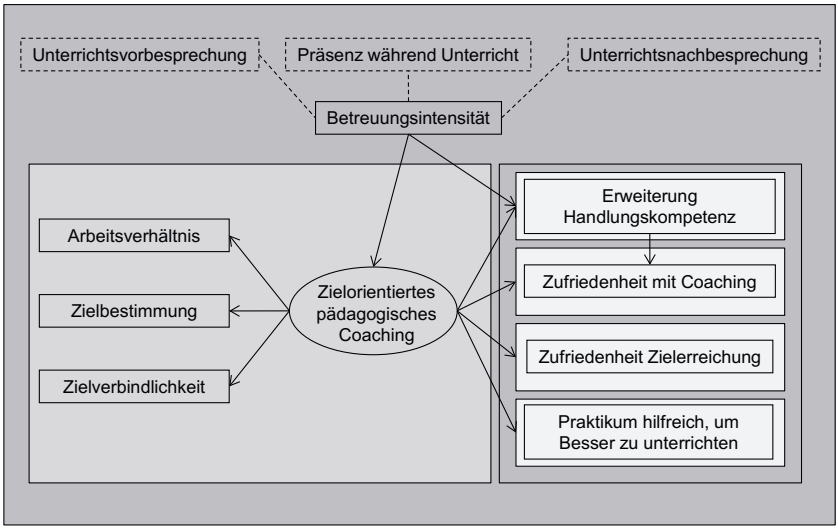
6.13.3 Zusammenspiel von Zielorientiertem pädagogischen Coaching, der Betreuungsintensität und den abhängigen Variablen in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen

Bei der Berechnung der Modelle unter Einbezug der komplexen Modellstruktur mit dem Konstrukt zweiter Ordnung (vgl. Abbildung 8, S. 58) liess sich auf Anhieb kein guter Modell-Fit für ein globales Modell berechnen. Um die angemessenen Kennwertgrenzen zu erreichen, hätten im Modell bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, vier Kovarianzbeziehungen integriert werden müssen (vgl. Abbildung 53, im Anhang). Unter Einbezug der vier Kovarianzen (bzw. Korrelationen) zwischen den Fehlervarianzen werden die Grenzwerte für einen guten Modell-Fit nicht überschritten [$x^2 = 552.345$; $p = .000$; $x^2/d.f. = 2.301$; SRMR = .059; RMSEA = .055; CFI = .915]. Es ist nicht unplausibel, dass eine gute Atmosphäre, die dabei hilft, Ideen zu präsentieren (Cverh_1) und das Sich-verstanden-Fühlen (Cverh_2) fördert, mit der Zufriedenheit im Lösen von Problemen (Czuf_4) in näherem Zusammenhang steht. Auch das Sich-verstanden-Fühlen (Cverh_2) sowie ein gutes Verhältnis (CverH_3) kann als Beziehungsgrundlage dabei helfen, Klarheit über Probleme (Czuf_2) zu erhalten. Durch diese Begründung könnten die Kovarianzen zugelassen werden, was dennoch eine etwas unsaubere Lösung darstellen würde. Bei den angehenden durch Dozierende betreuten Lehrpersonen konnte das Modell (vgl. Abbildung 54, im Anhang) nicht bestätigt werden [$x^2 = 491.230$; $p = .000$; $x^2/d.f. = 2.005$; SRMR = .112; RMSEA = .092; CFI = .687]. Die Grenzwerte SRMR und RMSEA wurden knapp überschritten und der CFI liegt deutlich unter dem geforderten Grenzwert von $\geq .90$. Auch ein Versuch, den Modell-Fit durch Modifikationen zu verbessern, misslang.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten wurde ein weniger komplexes Modell (vgl. Abbildung 39) gebildet, das ein latentes Konstrukt erster Ordnung ist und auf dem ursprünglichen Modell beruht. Dazu wurden die bis jetzt verwendeten latenten Konstrukte (Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung, Zielverbindlichkeit, Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching, Zufriedenheit mit dem Coaching und Zufriedenheit mit der Zielerreichung) als manifeste Variablen in das Modell eingeführt. Nach Bühner (2006) sind nor-

malerweise sogar sparsamere Modelle den komplexen Modellen vorzuziehen. Dies spricht dafür, das Modell in seiner Komplexität zu reduzieren.

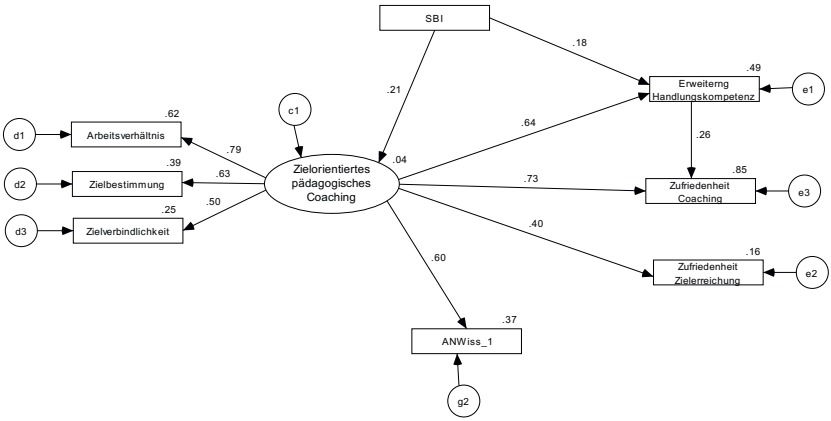
Abbildung 41: Reduziertes Untersuchungsmodell: Coaching während der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum



In Abbildung 42 ist das berechnete Modell der angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, dargestellt. Die Gütekriterien [x^2 = 79.175; p = .000; x^2/d.f. = 4.399; SRMR = .052; RMSEA = .089; CFI = .952] liegen in einem angemessenen Bereich. Der x^2/d.f. Wert liegt zwar deutlich über 3, erreicht aber die obere Grenze von 5 nicht. Zudem liegen die anderen Werte (SRMR, RMSEA und CFI) unter den geforderten Grenzwerten. Durch das Zielorientierte pädagogische Coaching lassen sich verschiedene Qualitätskriterien hervor sagen. Das Zielorientierte pädagogische Coaching (ß = .64***) klärt zusammen mit der Betreuungsintensität (ß = .18***) in Bezug auf die Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching 49% an Varianz auf, wobei die Betreuungsintensität einen deutlich geringeren Einfluss hat. Einen Effekt besitzt die Betreuungsintensität (ß = .21***) zudem auf das Zielorientierte pädagogische Coaching. 16% klärt das Zielorientierte pädagogische Coaching gegenüber der Zufriedenheit mit der Zielerreichung auf. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Coaching dient das Zielorientierte pädagogische Coaching sehr gut zu dessen Vorhersage. Der Anteil erklärter Varianz beträgt hier 85%. Diese hohe aufgeklärte Varianz kann einerseits direkt über das Zielorientierte pädagogische Coaching (ß = .73***) und durch die Einwirkung der wahrgenommenen Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching (ß = .26***) erklärt werden. Andererseits kann das Zielo-

rientierte pädagogische Coaching als Erklärung herangezogen werden, um zu deuten, für wie hilfreich das Praktikum für ein besseres Unterrichten wahrgenommen wurde. Es klärt auf diesem Faktor 37% der Varianz auf.

Abbildung 42: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Zielorientiertem pädagogischen Coaching in der schulpraktischen Ausbildung von Praxislehrpersonen

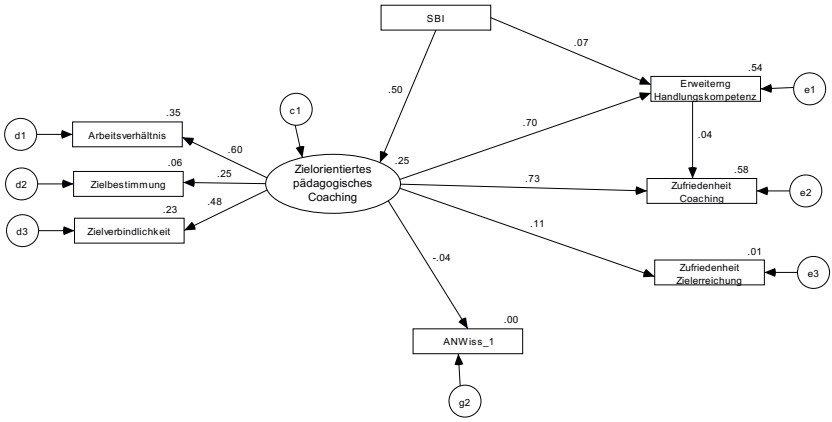


N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI
430	79.175	18	.000	4.399	.052	.089	.952

Im Modell, das die Berechnungen für angehende Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, abbildet (vgl. Abbildung 43), sind die Gütekriterien ebenfalls in Ordnung [x^2 = 34.068; p = .018; x^2/d.f. = 1.793; SRMR = .072; RMSEA = .080; CFI = .901]. Das Coaching durch Dozierende scheint sich gegenüber dem der Praxislehrpersonen zu unterscheiden. Das Zielorientierte pädagogische Coaching klärt bei der Skala der wahrgenommenen Erweiterung der Handlungskompetenz 54% an Varianz auf. Dieser Wert kommt vor allem über den Einfluss des Zielorientierten pädagogischen Coachings (ß = .70***) zustande. Der Effekt der Betreuungsintensität (ß = .07$^{n.s.}$) ist dabei zu vernachlässigen. Zudem ist das Zielorientierte pädagogische Coaching in diesem Modell die massgebliche Ursache für die Zufriedenheit mit dem Coaching (aufgeklärte Varianz 58%). Dieser ebenfalls hohe Wert kommt durch den Einfluss des Zielorientierten pädagogischen Coachings (ß = .73***) zustande. Die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Tätigkeit der Betreuungsperson (ß = .04 $^{n.s.}$) ist dabei nebensächlich. Das Zielorientierte pädagogische Coaching kann für den Faktor Zufriedenheit mit der Zielerreichung (1% Varianzaufklärung) sowie die Einschätzung, durch das Praktikum besser unterrichten zu können, nicht als verursachendes Konstrukt herangezogen werden. Jedoch ist die Betreuungsintensität beim Coaching durch Dozie-

rende nebst anderen Faktoren dafür verantwortlich, dass ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching durchgeführt wird, wobei es 25% der Varianz auf dem Konstrukt aufklärt.

Abbildung 43: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Zielorientiertem pädagogischen Coaching in der schulpraktischen Ausbildung von Dozierenden



N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI
121	34.068	19	.018	1.793	.072	.080	.901

Trotz der unterschiedlichen Modellgüte (vgl. Tabelle 43) können bei den Einflüssen der Teilkonstrukte Ähnlichkeiten zwischen dem jeweiligen komplexen Modell und dem an Komplexität reduzierten Strukturgleichungsmodell ausgemacht werden. Bei den durch Praxislehrpersonen betreuten Studierenden sind die Modellgütekriterien bei beiden Modellen in der Norm. Zusätzlich zeigen sich bei der Betrachtung der Regressionskoeffizienten ähnlich hohe Effekt-Werte. Bei dem komplexen Modell der angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, konnte kein guter Modell-Fit berechnet werden. Dennoch entsprechen die Regressionskoeffizienten im Modell einer ähnlichen Grössenordnung wie beim Modell mit reduzierter Komplexität. Beim reduzierten Modell konnte zudem ein guter Modell-Fit berechnet werden.

Tabelle 43: Strukturgleichungsmodell Zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung

Merkmal	Studierende betreut durch	Gesamt Modell Fit-Indizes								
		N	x^2-Wert	d.f.	p	x^2/d.f.	SRMR	RMSEA	CFI	Abbildungen
Komplex	Praxislehrpersonen	430	552.345	240	.000	2.301	.059	.055	.915	*Abbildung 53*
	Dozierende	121	491.23	245	.000	2.005	.112	.092	.687	*Abbildung 54*
Reduziert	Praxislehrpersonen	430	79.175	18	.000	4.399	.052	.089	.952	*Abbildung 42*
	Dozierende	121	34.068	19	.018	1.793	.072	.080	.901	*Abbildung 43*

Resümee

Das Zielorientierte pädagogische Coaching angehender Lehrpersonen während der schulpraktischen Ausbildung kann als Ursache für die wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz und die Zufriedenheit mit dem Coaching verstanden werden. Damit ist das grundsätzliche Ziel des Coachings, die Erweiterung der Handlungsspielräume und -kompetenz, gewährleistet (vgl. Mikula, 2008; Struck, 2006). Dieser Befund wird dadurch gefestigt, dass das Praktikum bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, als hilfreich angesehen wird, um besser unterrichten zu können. Bei den Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, hat das Zielorientierte pädagogische Coaching zudem einen Einfluss darauf, ob diese mit der Zielerreichung zufrieden sind. Dies spiegelt die Resultate von Grant, Green & Rynsaardt (2010) wider, die zeigen konnten, dass Coaching bei der Zielerreichung hilft. Bei den zukünftigen Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut werden, konnten diese letzten beiden Zusammenhänge nicht eruiert werden. Der Grund, weshalb das Zielorientierte pädagogische Coaching bei den Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, keine Wirkung im Gesamtmodell zeigt, könnte sein, dass die diesbezügliche Zufriedenheit eher durch die Betreuung der Praxislehrpersonen gewährleistet wird. Schon in Kapitel 6.12 wurde bei der dargestellten Regressionsanalyse deutlich, dass die Zielbestimmung und das zielverbindliche Arbeiten bei denjenigen, die durch Dozierende betreut wurden, keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung haben. Dies wiederum ist wahrscheinlich auf die geringe Betreuungsintensität der Dozierenden zurückzuführen. Aus den Ergebnissen kann daher die Wichtigkeit der Betreuungsintensität beim Coaching abgeleitet werden.

Die Betreuungsintensität hat bei Studierenden, die durch Dozierende betreut werden, einen wesentlich höheren Einfluss auf das Zielorientierte pädagogische Coaching als bei denen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass Praxislehrpersonen in der Regel ein im Verhältnis intensiveres Coaching gewährleisten als die Dozierenden und steht mit dem Auftrag und der Art der Betreuung in Zusammenhang. Das Resultat weist darauf hin, dass sich Dozierende trotz der zeitlich knappen Ressourcen bei der Betreuung angehender Lehrpersonen Zeit für ein ausführliches Coaching nehmen. Um dieses zu gewährleisten, müssen dafür Ressourcen durch die Lehrerbildungsinstitutionen bereitgestellt werden. Nicht nur die Anwesenheit während des Unterrichtens und die Unterrichtsnachbesprechung sollte demnach zur Pflichtübung gehören, sondern auch die Unterrichtsvorbesprechung, der ein grösserer Stellenwert zukommen sollte (vgl. Staub, 2004).

7 Diskussion und weiterführende Gedanken

Wie im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt, sollte die Praktikumslehrperson in der tertiarisierten professionellen Lehrer/innenausbildung nicht nur über Praxiserfahrung verfügen (vgl. Herzog & Felten, 2001), sondern, um effektiv arbeiten zu können, auch auf theoretische Modelle zurückgreifen (Riedel, 2003), was genauso für Dozierende gilt. Wie beschrieben, kann dies eine stete und fachkundige Beratung garantieren, die grundlegend für einen nachhaltigen Lernprozess im Praktikum ist (Hascher, 2006). Dies ist insbesondere deshalb von zentraler Bedeutung, da neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass angehende Lehrpersonen oft auf traditionelle Unterrichtsformen zurückgreifen und kaum neuere Ansätze im Praktikum ausprobieren; sie trainieren in der schulpraktischen Ausbildung meist herkömmlichen Unterricht (Baer et al., 2011). In einer professionell gestalteten Ausbildung sollte dies eigentlich nicht geschehen und die Lehrerbildungsinstitutionen sollten bestrebt sein, dem entgegenzuarbeiten.

Das grundlegende Ziel dieser Arbeit ist es, die Struktur des zielorientierten Kompetenzerwerbs aufzuzeigen und der fehlenden empirischen Überprüfungen von Beratungskompetenzmodellen oder dem Unwissen über die Wirkungsweise von Unterstützungsformen im Praktikum angehender Lehrpersonen entgegenzuwirken. Zudem werden verschiedene Facetten der Betreuung in der schulpraktischen Ausbildung aufgezeigt.

Zusammengefasst werden folgende Punkte aufgrund dieser Untersuchung herausgearbeitet:

- Die Arbeit mit Zielen ist ein weit verbreiteter Bestandteil in der schulpraktischen Ausbildung und wird als sinnvoll und wichtig angesehen.
- Die Unterrichtsvorbesprechung ist das weitaus ungebräuchlichste Betreuungssetting, obwohl ihr Nutzen bekannt ist.
- Ein durchgeführtes Zielorientiertes pädagogisches Coaching fördert die Erweiterung der Handlungskompetenz.
- Eine Schulung von Praxislehrpersonen und Dozierenden in der Methode des Zielorientierten pädagogischen Coachings kann zu professionelleren Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen führen.

Der Titel der vorliegenden Arbeit hat die Frage gestellt, ob Lehrpersonen *planlos durchs Praktikum* gehen. Es kann festgehalten werden, dass dies grundsätzlich nicht so ist. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich in der schulpraktischen Ausbildung die meisten Studierenden *Ziele* setzen. Die Arbeit mit Zielen ist folglich ein verbreiteter Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung. Auch die Qualität der Ziele wird als hoch eingeschätzt. So sind die meisten Proband/innen der Ansicht, dass die gesetzten Ziele wichtig und sinnvoll waren. Es existiert jedoch eine kleine Anzahl an angehenden Lehrpersonen, die diese Meinung nicht teilen. Aus diesem Grund ist es von grosser Bedeutung, dass das

Festlegen von Zielen durch eine professionelle Betreuung begleitet wird. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich insbesondere die Dozierenden in den Zielsetzungsprozess verstärkt einbringen sollten. Der Vorteile wäre zusätzlich, dass durch curriculare Koordination der Theorie-Praxis-Graben verkleinert werden könnte. Betrachtet man die gesetzten *Zielarten*, so zeigt sich, dass didaktische und pädagogische Ziele am häufigsten bestimmt werden und sich die angehenden Lehrpersonen kaum fachliche Ziele definieren. Es entsteht der Eindruck, dass der Arbeit an fachlichen Zielen ausschliesslich im theoretischen Teil der Ausbildung nachgegangen wird. Im Hinblick auf die Reduktion der Theorie-Praxis-Diskrepanz wäre es wünschenswert, dass konsequent auch fachliche Ziele in die schulpraktische Ausbildung integriert werden. Dies kann wiederum durch die Dozierenden gesteuert werden und muss von den Institutionen eingefordert werden.

Die Zustimmung zur Frage, ob angehende Lehrpersonen in der theoretischen Ausbildung lernten, besser zu unterrichten, und ob sie im Schulpraktikum Fähigkeiten erlangten, besser zu unterrichten, wird generell als hoch eingeschätzt. Praxislehrpersonen sind der Meinung, dass die schulpraktische Ausbildung nützlicher als die theoretische Ausbildung ist. Nicht nur während der Ausbildung zur Lehrperson, sondern auch nach gesammelten Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson scheint weiterhin die Praxiserfahrung als am wichtigsten zu gelten. In weiteren Untersuchungen wäre es interessant zu erfahren, weshalb angehende Lehrpersonen und Praxislehrpersonen dieser Meinung sind. Anscheinend erachten diese Praxislehrpersonen das theoretische Wissen als weniger wichtig und werden dadurch wohl auch weniger davon Gebrauch machen. Dies könnte sich als problematisch herausstellen, da diese Personen ihr Lehrer/innenhandeln eher auf subjektiven Theorien aufbauen. Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben , ist dies ein Grund dafür, dass die Lehrer/innenausbildung teils unwirksam ist (vgl. Lüders, 2010). Rund ein bis zwei Fünftel der angehenden Lehrpersonen geben an, dass es ihnen im Studium nicht bis wenig gelingt, sich Wissen für besseres Unterrichten anzueignen. Für diese Gruppe von Studierenden muss der Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung dringend ersichtlich gemacht werden. Nur wenn die Studierenden diesen Bezug herstellen können, kann es gelingen, die Wichtigkeit theoretischer Inhalte zu erkennen und diese auch im späteren beruflichen Arbeiten zu implementieren. Dadurch kann unter anderem das Ziel einer wissenschaftlich fundierten Lehrpersonenausbildung mit gleichzeitig berufspraktischer Qualifizierung, wie sie auch bei Ärzt/innen oder Anwält/innen üblich ist (vgl. Beck, 2011), gelingen.

Es zeigte sich, dass angehende Lehrpersonen, die sich Ziele setzen, ihr Arbeitsverhältnis, die Erweiterung der Handlungskompetenz und die Betreuungszufriedenheit tendenziell positiver einschätzen als Studierende, die sich keine Ziele festlegen. Das Antwortverhalten der Proband/innengruppen der Ausbil-

denden stützt diese Einschätzungen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass mehrheitlich ein positives *Arbeitsverhältnis* zwischen den angehenden Lehrpersonen und ihren Betreuungspersonen herrscht. Dies ist insbesondere von grosser Bedeutung, da, wie in der Theorie dargelegt, ein gutes Arbeitsverhältnis ein zentraler Erfolgsfaktor für das Coaching (vgl. Schmidt & Keil, 2004) und ein Garant für gelingende Lernprozesse (vgl. Stadelmann, 2006) ist. Die Einschätzung des Arbeitsverhältnisses durch die Studierenden fällt bei solchen, die durch Dozierende betreut wurden, niedriger aus. Unter Umständen könnten diesbezüglich die Quantität und die Rolle der Dozierenden die Qualität des Arbeitsverhältnisses beeinflussen. Die Resultate weisen darauf hin, dass gerade Dozierende bemüht sein sollten, dem Arbeitsverhältnis in der Begleitung der Studierenden mehr Beachtung zu schenken. Die *Zielbestimmungsfertigkeiten* der Praxislehrpersonen und Dozierenden werden als positiv beurteilt. Dies ist sehr erfreulich, da die Zielbestimmung als ein Schlüsselelement zur Theorie-Praxis-Verbindung im Sinne einer curricularen Koordination (vgl. Arnold et al., 2011, Kapitel 2.1) fungieren kann. Bezüglich des *zielverbindlichen Arbeitens* aus der Sichtweise der angehenden Lehrpersonen schenken Dozierende diesem weniger Beachtung als Praxislehrpersonen. Dies könnte ebenfalls durch die jeweilige Rolle und die Quantität der Betreuung begründet werden. Dennoch wäre es für eine professionelle Beratung von Relevanz, da gerade die Zielverbindlichkeit ein wichtiges Element verschiedener Zielsetzungstheorien ist (vgl. Kapitel 3.4.3). Die Ergebnisse zur Arbeit an und mit Zielen deutet bei einigen Dozierenden, aber auch bei Praxislehrpersonen darauf hin, dass ihre Fertigkeiten in der Zielbestimmung zu schulen sind und ihnen geeignete Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden müssen. Ansätze wie das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (vgl. Staub, 2001, 2004) oder das 3-Ebenen-Mentoring (vgl. Niggli, 2003, 2004) werden in der Praxis für Schulungen bei Praxislehrpersonen schon eingesetzt. Als Ergänzung wäre es dienlich, zusätzliche Angebote in der Ausbildung zur Förderung des zielorientierten Arbeitens einzusetzen.

Die Proband/innengruppen sind im Allgemeinen der Ansicht, dass die Beratung im Praktikum zur Erweiterung der Handlungskompetenz beitrug und somit das Ziel der Erweiterung von Handlungsspielräumen (vgl. Struck, 2006, Kapitel 3) erfüllt wird. Jedoch kann dies für Dozierende, die angehende Lehrpersonen begleiten, nicht verallgemeinernd ausgesagt werden. Aus der Perspektive der Studierenden existiert ein beträchtlicher Anteil an Dozierenden, die ihnen nicht bei der Erweiterung ihrer Handlungskompetenz helfen konnten. Die *Zufriedenheit mit dem Coaching* wird als hoch eingeschätzt. Aber auch hier sind die angehenden Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, der Meinung, dass sie etwas weniger zufrieden mit dem Coaching waren, als diejenigen, die durch Praxislehrpersonen begleitet wurden. Das gleiche Muster zeigt sich auch in Bezug auf die Einschätzung der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung*. Daraus lässt sich insgesamt schliessen, dass aus der Sichtweise

der Studierenden in der Beratung durch Dozierende bei bestimmten Merkmalen Verbesserungspotenzial existiert. Die Rolle und deren Funktion müssen den Dozierenden in vollem Umfang bewusst sein, auch im Hinblick darauf, dass sie als Bindeglied von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle spielen und mit ihrem professionellen Wissen massgeblich zum Erwerb von Handlungskompetenzen beitragen.

Die *Betreuungsintensität*, die angehende Lehrpersonen der Deutschschweiz erhalten, ist zufriedenstellend. Werden die verschiedenen Betreuungsgefässe in der schulpraktischen Ausbildung betrachtet, so zeigen sich deutliche Unterschiede. Wie schon Schüpbach (2007) veranschaulichen konnte (vgl. Kapitel 6.7), wird bei der Begleitung angehender Lehrpersonen weiterhin die Unterrichtsnachbesprechung in grösserem Umfang praktiziert als die -vorbesprechung. Erfreulich ist, dass die angehenden Lehrpersonen auch während des Unterrichtens umfangreich betreut werden. Ebenfalls zeigt sich hier die Diskrepanz zwischen den durch Dozierende oder eben durch Praxislehrpersonen betreuten Studierenden. Praxislehrpersonen sind während des Unterrichtens eher anwesend als die Dozierenden, was wiederum auf die Art der Betreuung zurückzuführen ist. Weiter zeigte sich: Je präsenter die Praxislehrpersonen und Dozierenden im Unterricht sind, desto häufiger wird der Unterricht vor- bzw. nachbesprochen. Aus funktionaler Perspektive ist jedoch nochmals darauf hinzuweisen, dass eine intensive Betreuung auch Nachteile mit sich bringen kann. Eine zu enge Begleitung könnte dazu führen, dass Studierende die nötigen Handlungskompetenzen nicht erlangen. Wie im theoretischen Teil der Arbeit darauf hingewiesen wurde, würden sie dadurch nicht befähigt, in Extremsituationen angemessen zu reagieren (vgl. Oser, 2000, 2007). Eine ausgewogene und bewusst gesteuerte Begleitung, zum Beispiel im Sinne des ‚cognitive apprenticeship'-Ansatzes (vgl. Kapitel 3.3), in dem sich die Lehrperson nach und nach zurücknimmt und dem Studierenden zumutet, seine Kompetenzen einzusetzen, ist grundlegend für eine eigene professionelle Entwicklung.

Betrachtet man die *Nützlichkeit der Betreuungsintensität*, so wird deutlich, dass die Unterrichtsnachbesprechung am hilfreichsten eingeschätzt wurde, gefolgt von der Unterrichtsvorbesprechung. Im Gegensatz zu den Erkenntnissen von Futter & Staub (2008) wird die Unterrichtsvorbesprechung als weniger dienlich eingeschätzt. Ein Grund könnte darin liegen, dass sie bekanntlich wenig praktiziert wird und somit die Wichtigkeit dieser Vorbesprechung dadurch nicht ersichtlich ist. In der Ausbildung von Praxislehrpersonen und Dozierenden zur Durchführung von Schulpraktika wäre es von Bedeutung, diese Problematik anzusprechen. Insbesondere Dozierende sollten diesbezüglich sensibilisiert werden. Von allen Proband/innengruppen wird die Anwesenheit während des Unterrichtens als am wenigsten nützlich betrachtet. Unter Umständen wird den angehenden Lehrpersonen hierbei zu wenig bewusst, inwiefern eine Vorortbetreuung von Nutzen sein kann. Scheinbar ist den Studierenden und ihren Betreuungspersonen unklar, wie die Betreuung während des

Unterrichtens zu gestalten ist, so dass diese auch als hilfreich wahrgenommen werden kann, zum Beispiel durch die gemeinsame Gestaltung von Unterricht und den Einsatz des ‚cognitive apprenticeship'-Ansatzes. Von besonderem Interesse ist die Erkenntnis, dass die Bewertung der geleisteten Hilfe durch die Betreuung in der Unterrichtsvor- bzw. -nachbesprechung und die Begleitung während des Unterrichtens bei Dozierenden tiefer eingeschätzt wird als bei Praxislehrpersonen. In dieser Hinsicht wäre zu überlegen, inwieweit die Dozierenden für die berufspraktische Begleitung speziell geschult werden müssen, damit ihre Begleitung als mindestens ebenso hilfreich angesehen werden kann wie die Begleitung der Praxislehrpersonen. Die Tatsache dieser Diskrepanz bezüglich der Nützlichkeit könnte auch der Sichtweise Vorschub leisten, dass die schulpraktische Ausbildung als hilfreicher angesehen wird als die theoretische. In einzelnen Hochschulen werden Praxislehrpersonen bezüglich Methodenkompetenz geschult (vgl. PHSG, 2011). Es ist anzunehmen, dass Dozierende im Rahmen ihrer Einführung in diesen Tätigkeitsbereich mit diversen Methoden in Kontakt kommen.

Anhand der Daten konnte aufgezeigt werden, dass mit zunehmender Betreuungsleistung in den drei Besprechungssettings (Unterrichtsvorbesprechung, Unterrichtsnachbesprechung und Begleitung während des Unterrichts) die Einschätzung über deren Nützlichkeit steigt. Diese Resultate demonstrieren, dass die Leistung mit zunehmenden Lerngelegenheiten steigt (vgl. Kapitel 6.9). Daraus lässt sich schliessen, dass für eine qualitativ gute Betreuung auch genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Weiterhin wurde ersichtlich, dass bei steigender Betreuungsintensität eher zielverbindlich gearbeitet wird. Bei zwei der vier Gruppen besteht auch ein positiver Zusammenhang mit dem Arbeitsverhältnis. Wird dieser Zusammenhang differenziert betrachtet, stellt sich heraus, dass vor allem die Unterrichtsnachbesprechung positiv mit dem Arbeitsverhältnis zusammenhängt. Die Unterrichtsnachbesprechung wird, wie oben beschrieben, ja auch am häufigsten praktiziert. In diesen Besprechungen findet die intensivste zwischenmenschliche Kommunikation zwischen Betreuungsperson und Studierendem/Studierender statt, was wohl für ein gutes Arbeitsverhältnis eine wichtige Voraussetzung ist.

Die Häufigkeit der Unterrichtsvor- sowie -nachbesprechung hat bei der Begleitung durch Praxislehrpersonen und Dozierende der Primarstufe einen Einfluss auf die Erweiterung der Handlungskompetenz und die Zufriedenheit mit dem Coaching. Wie im empirischen Teil der Arbeit beschrieben, stehen Lerngelegenheiten mit Leistungsaspekten in Zusammenhang (vgl. Helmke, 2003; Helmke & Weinert, 1997). Daher ist es naheliegend, dass die Betreuungsintensität mit der wahrgenommenen Erweiterung der Handlungskompetenz in einem positiven Zusammenhang steht. Je intensiver das Betreuungsverhältnis ist, desto positiver wird die Erweiterung der Handlungskompetenz wahrgenommen. Grundsätzlich kann dies auch auf die Einschätzung gegenüber der Zufriedenheit mit dem Coaching übertragen werden. Betrachtet man diese

Ergebnisse noch etwas differenzierter, wird deutlich, dass die Häufigkeit der Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichtens nur bei Studierenden, die durch Dozierende betreut werden, einen Einfluss auf die Erweiterung der Handlungskompetenz und der Zufriedenheit mit dem Coaching hat. Kein Zusammenhang besteht hingegen zwischen der Betreuungsintensität und der Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Eine quantitativ intensiv gestaltete Beziehung alleine garantiert also keine Zufriedenheit mit dem Erreichen von Zielen. Welche anderen Mechanismen stehen also während einer Besprechung im Zusammenhang mit den verschiedenen Aspekten, die das zielverbindliche Arbeiten ausmachen? Um mehr über diesen sowie andere Sachverhalte und deren Auswirkungen zu erfahren, wäre es wichtig, dieses Setting und die Rolle des/der Ausbildenden darin noch differenzierter zu untersuchen.

Bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, haben das Arbeitsverhältnis, die Zielbestimmung und das zielverbindliche Arbeiten einen Einfluss auf die Erweiterung der Handlungskompetenz und auf die Zufriedenheit mit dem Coaching. Bei Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, beeinflussen nur das Arbeitsverhältnis und das zielverbindliche Arbeiten dies. Dass die Zielbestimmung dabei keine Relevanz hat, könnte daran liegen, dass Ziele eher durch Praxislehrpersonen gesetzt werden und die Dozierenden diesbezüglich keinen grossen Einfluss nehmen. Diese Befunde unterstützen die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellte Erkenntnis, dass das Arbeitsverhältnis (vgl. Grant & Cavanagh, 2007; Hascher & Moser, 1999; Horvath & Luborsky, 1993; Luborsky, 1994; Moser & Hascher, 2000; T. Schmidt & Keil, 2004) und die Arbeit mit Zielen (vgl. Grant, 2006; Grant & Cavanagh, 2007; Grant et al., 2010) wichtige Erfolgsfaktoren im Coaching sind. Des Weiteren haben die Zielbestimmung und das zielverbindliche Arbeiten bei Studierenden, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, eine Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Zielerreichung. Bei Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, konnte diesbezüglich kein Einfluss festgehalten werden. Ebenso wirkt das Arbeitsverhältnis nicht auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung ein.

Mit der Untersuchung über die Wirksamkeit des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* konnte ein Beitrag gegen mangelnde Evaluationsstudien im Bereich des Coachings und unklare Wirkungszusammenhänge in der Ausbildung angehender Lehrpersonen geleistet werden. Verfügt eine Praxislehrperson oder ein/e Dozent/in über die implizite Theorie des Zielorientierten pädagogischen Coachings und handelt danach, kann davon ausgegangen werden, dass sich dies auf die Erweiterung der Handlungskompetenz sowie die Zufriedenheit mit dem Coaching auswirkt. Somit ist das in Kapitel 3 beschriebene grundlegende Ziel der Erweiterung der Handlungskompetenz durch ein Coaching (vgl. Mikula, 2008; Struck, 2006) erreicht und in der schulpraktischen Ausbildung kann ein zielorientierter Kompetenzerwerb verwirklicht

werden. Bei den angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, konnte zudem ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Leistung und der Zufriedenheit ausgemacht werden. Diese Erkenntnis unterstützt die Ansicht von Fischer & Fischer (2005), dass Zufriedenheit und Leistung in Zusammenhang stehen. Bei angehenden Lehrpersonen, die durch Praxislehrpersonen betreut werden, hat zudem das Zielorientierte pädagogische Coaching einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Zielerreichung und auf die Einschätzung darüber, ob im Praktikum ein Wissenserwerb stattgefunden hat. Bei Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, konnten die beiden letzten Einflüsse nicht eruiert werden. Das zielorientierte Arbeiten im Coaching, das explizit in der Theorie, aber auch in den besprochenen Coachingansätzen (vgl. Kapitel 3.1.1) Bestandteil ist, zeigt somit nur im Coaching durch Praxislehrpersonen seine Wirkung. Bei angehenden durch Dozierende betreute Lehrpersonen stellt zudem die Betreuungsintensität ein Einflussfaktor dar, damit ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching durchgeführt werden kann. Folglich basiert eine Methode wie das Zielorientierte pädagogische Coaching auch auf dem Vorhandensein von genügend zeitlichen Ressourcen. Um die Qualität des Coachings massgeblich zu beeinflussen, müssten die Lehrerbildungsinstitutionen die zeitlichen Ressourcen bei der Betreuung durch Dozierende wahrscheinlich aufstocken.

Wie bereits beschrieben, erfordern professionelle Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen den gezielten Aufbau von beruflichen Handlungsschemata (vgl. Kreis & Staub, 2011; Messner, 2007), wobei das *Zielorientierte pädagogische Coaching* als Methode einen wichtigen Beitrag leisten kann. Es konnte gezeigt werden, dass das Zielorientierte pädagogische Coaching als subjektive Handlungstheorie existiert und, falls es angewandt wird, zu erfreulichen Ergebnissen führt. In der Ausbildung von Dozierenden zum Beispiel fehlt die Vermittlung von bestimmten Coachingkonzepten (Lehmann et al., 2007), was sich höchstwahrscheinlich auch auf die Ausbildung der Praxislehrpersonen übertragen lässt. In diversen Studien wurde ersichtlich, dass schon kleine Interventionen dabei helfen, die Beratungskompetenz zu verbessern (Bruder et al., 2011). So wird an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) wie auch an anderen Lehrerbildungsinstitutionen eine obligatorische Ausbildung für die eingesetzten Praxislehrpersonen durchgeführt, die helfen soll, eine qualitativ gute schulpraktische Ausbildung zu garantieren (vgl. PHSG, 2007). Es wäre wünschenswert, dass solche Aus- bzw. Weiterbildungen als obligatorisch für alle Betreuungspersonen gelten. Eine qualifizierte Ausbildung sowie permanente Fortbildung der Betreuer/innen im Lehrpraktika (Arnold & Brückner, 2010; Lenhard, 2004) sollte notwendigerweise angestrebt werden. Dies würde massgeblich zur Qualität der schulpraktischen Ausbildung beitragen. Solche Gefässe sind notwendig, um kognitive Umstrukturierungen anzuregen. Hofer (1986) beschreibt, dass, wenn bei Lehrpersonen ein bestimmtes Verhalten geändert werden sollte (zum Beispiel Förderung des Zielorientierten pädago-

gischen Coachings), zuerst die notwendigen Kognitionen eruiert werden müssen, die das Verhalten steuern. Die Rückmeldung über ihr Handeln beschreibt er dann als wirksames Vorgehen, um Kognitionen zu verändern. Dies kann nur in spezifischen Aus- und Weiterbildungen geschehen, in denen Zeit für angemessene Reflexion besteht. Wie im theoretischen Teil der Arbeit diskutiert, könnten das implizite Wissen und/oder subjektive Theorien durch Reflexion in Worte gefasst werden und somit in explizite subjektive Theorien überführt werden, wobei das Handeln der Lehrpersonen theoriegeleiteter wird (Neuweg, 1999). Daher wäre es aus methodisch-didaktischer Sichtweise sinnvoll, diese subjektiven Theorien in explizite zu überführen. Neveling (2002) beschreibt in seinem Drei-Phasen-Model (1. Explikation subjektiver Theorien; 2. Modifikation subjektiver Theorien; 3. Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten) ein mögliches Vorgehen, das in der Aus- und Weiterbildung durchaus eingesetzt werden kann. In der ersten Phase wird überprüft, ob das Zielorientierte pädagogische Coaching Bestandteil des impliziten Wissens ist. Ist dies nicht oder nur teilweise der Fall, sollen in der zweiten Phase Teilstrukturen oder ähnliche Theorien zum Konstrukt Zielorientiertes pädagogisches Coaching überführt werden. In der dritten Phase werden dann explizite Verhaltensmassnahmen aufgezeigt, um ein Zielorientiertes pädagogisches Coaching durchführen zu können. Durch das Aufzeigen von verwendeten subjektiven Theorien, zum Beispiel der Verwendung von Zielorientiertem pädagogischem Coaching, kann ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden. Als Aufbau- und Strukturierungshilfen für die Methode *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* könnten Merkblätter entwickelt werden. Diese Lernmaterialien machen auf das Zusammenspiel von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit aufmerksam und beschreiben die Wirkungsweise. Ausserdem müssten sie Anregungen enthalten, wie diese Aspekte in Eigenregie zu überprüfen und zu fördern sind.

Das Zielorientierte pädagogische Coaching als allgemeine Beratungsmethode lässt sich in diversen Settings einsetzen. Ein grosser Vorteil dieser Beratungsmethode besteht darin, dass sie unabhängig von spezifischen Inhalten überall einsetzbar ist, wo Lernprozesse stattfinden. Daher ist es auch von besonderem Interesse, weitere Untersuchungen in anderen Feldern vorzunehmen. Es ist sicherlich auch von hoher Bedeutsamkeit, diese mit anderen Methoden wie das in Kapitel 2.5.1 beschriebene Fachdidaktisch-Pädagogische Coaching nach Staub (vgl. 2001, 2004) oder mit dem ebenfalls beschriebenen 3-Ebenen-Mentoring nach Niggli (vgl. 2003, 2004) zu kombinieren, um eine möglichst professionelle Ausbildung anbieten zu können. Das Implementieren eines Zielorientierten pädagogischen Coachings als ressourcenorientierte Methodenkonstruktion, das vorhandene implizite, subjektive Konzepte und Methoden wie zum Beispiel den Aufbau eines positiven Arbeitsverhältnisses, die Arbeit an Zielen, eine regelmässige Beratung, das Arbeiten mit Reflexionstechnik usw. in explizite Konzepte überführt, ist ohne intensivere Schulung möglich. In Zeiten knapper finanzieller Ressourcen ist diese schlanke und sim-

ple Lösung prüfenswert. Das Zielorientierte pädagogische Coaching könnte zudem auch als Methode in der Berufseinführung eingesetzt werden, die in allen Kantonen der Schweiz bekannt ist (vgl. Beck, 2011), und auch dort einen Beitrag zur professionellen Ausbildung von Lehrpersonen leisten.

7.1 Forschungsmethodische Überlegungen

Bei dieser empirischen Untersuchung ist besonders hervorzuheben, dass aus allen Lehrerbildungsinstitutionen der Deutschschweiz Proband/innen teilnahmen und somit eine grosse Stichprobe vorhanden war, um die Fragestellungen zu beantworten. Bedeutsam ist zudem, dass nicht nur zukünftige Lehrpersonen befragt wurden, sondern auch Praxislehrpersonen und Dozierende ihre Sichtweisen darlegen konnten. Diese empirische Untersuchung bietet einen guten Einblick in den zielorientierten Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Deutschschweizer Lehrpersonen. Die erfassten Daten ermöglichten zudem die Anwendung komplexer statistischer Berechnungsmethoden wie die Verwendung von Strukturgleichungsmodellen. Die eingesetzten Methoden bringt wichtige Erkenntnisse zur Wirkung diverser Aspekte in der schulpraktischen Ausbildung hervor. Die Komplexität der Durchführung der Studie liefert aber auch Hinweise auf mögliche Optimierungen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Das Zielorientierte pädagogische Coaching wird in dieser Untersuchung indirekt über die Einschätzung der angehenden Lehrpersonen erfasst. Die Wahrnehmung der Studierenden bildet eine subjektiv erfahrene Realität ab, jedoch wird nicht alles, was von der beratenden Person methodisch praktiziert wird, auch von den Studierenden wahrgenommen. Für dieses Vorgehen sprach, dass nach konkreten Aspekten bzw. Auswirkungen des Zielorientierten pädagogischen Coaching gefragt wurde und nicht nach abstrakten Konstrukten. Somit konnte die Rekonstruktion dieser impliziten und subjektiven Theorie gelingen. In weiteren Untersuchungen sollte versucht werden, ob durch eine Anpassung des Instrumentes das Zielorientierte pädagogische Coaching auch als Selbsteinschätzung durch die Praxislehrpersonen und Dozierenden selbst erfasst werden kann. Die Items, die bestimmte Konstrukte repräsentieren, wurden in erster Linie für Studierende, die durch Praxislehrpersonen in der schulpraktischen Ausbildung betreut wurden, konstruiert. An drei weitere Stichprobengruppen (angehende Lehrpersonen durch Dozierende betreut sowie die Stichprobengruppen Praxislehrpersonen und Dozierende) wurden die Items adaptiert. Bei der Adaption der Items auf die Studierenden, die durch Dozierende betreut wurden, traten keine Schwierigkeiten auf. Eine gewisse Problematik bestand darin, diese Items so umzuformulieren, dass sie auch von den Praxislehrpersonen und Dozierenden beantwortet werden konnten und

trotzdem die gewünschte Information erfasst wurde. Auf eine Validierung der Items und Konstrukte anhand der Erprobung in einer Vorstudie musste bei der Erstellung der Messinstrumente aufgrund organisatorischer Bedingungen verzichtet werden (vgl. Kapitel 5.1). Mit diesem eher unüblichen Vorgehen wurde in Kauf genommen, dass bestimmte Items im Nachhinein aus der Analyse ausgeschlossen werden mussten oder Konstrukte nicht gebildet werden konnten. Anhand der Konstruktmodellierung zeigte sich, dass einige der umformulierten Items anscheinend nicht das Gleiche messen. Dies führte dazu, dass diese Konstruktberechnungen – wie zu erwarten – ‚nur' auf Basis der Stichprobe der angehenden Lehrpersonen möglich waren. In einer weiteren Studie müssten die Instrumente erneut überprüft werden. Sollten zusätzlich ähnliche Konstrukte für Praxislehrpersonen und Dozierende erstellt werden, müssten diesbezüglich inhaltliche Änderungen vorgenommen werden und ebenfalls einer Prüfung unterzogen werden. Zum Beispiel müsste, um die abhängigen Konstrukte berechnen zu können, unter Umständen versucht werden, die Items so zu formulieren, dass diese einer Selbsteinschätzung entsprechen, und nicht, wie teilweise in der vorliegenden Untersuchung vorhanden, einer subjektiven Bewertung der angehenden Lehrpersonen durch eine Perspektivenübernahme. Beispielsweise könnten Items in der folgenden Art abgeändert werden: ‚Die/der Studierende war mit der Zielerreichung zufrieden' in ‚Ich war mit der Zielerreichung der/des Studierenden zufrieden'. Es wäre zu prüfen, ob die Konstrukte so besser gebildet werden könnten. Dass die Konstruktberechnungen bei den Praxislehrpersonen und Dozierenden nicht funktionierten, könnte aber auch auf verschiedene andere Gegebenheiten (Auftrag und Umfang der Betreuung usw.) zurückzuführen sein. In weiteren Analysen wäre darauf zu achten, dass solchen spezifischen Gegebenheiten mehr Beachtung geschenkt wird. Zum Beispiel besitzen Dozierende einen anderen Auftrag, als ihn die Praxislehrpersonen innehaben (vgl. Kapitel 2.4). Sowohl im quantitativen Umfang als auch in qualitativen Aspekten unterscheiden sie sich wesentlich voneinander. Weitere Forschungsbestrebungen müssten diesem Umstand expliziter Rechnung tragen. Dies könnte dadurch geschehen, dass der Betreuungsumfang der Dozierenden genauer erfasst wird und deren Rolle differenziert betrachtet wird. Gerade in Bezug auf die Einschätzung der Betreuungsintensität bleiben einige Fragen offen. Angehende Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden, aber auch die Dozierenden selbst verwenden teilweise die Kategorie ‚immer' für die Beantwortung der Betreuungsintensität. Da stellt sich die Frage, was diesem Fall die Kategorie ‚immer' bedeutet. Entweder sind es Dozierende, die auch als Praxislehrpersonen wirken, oder die angehenden Lehrpersonen und die Dozierenden beantworteten die Frage auf den gesamten Moment der effektiv durchgeführten Betreuung (vgl. Kapitel 6.7). Die effektive Betreuung kann als Zeitraum angesehen werden, in der immer eine Betreuung stattgefunden hat, wenn eine Betreuungsperson anwesend war. Eine Klärung diesbezüglich wäre vorzunehmen. Zudem sollten die Durchführung von Unterrichtsvor- bzw. -nachbesprechungen und die Möglichkeit, im Unter-

richt eigenständig zu handeln, auch inhaltlich betrachtet werden. Zu erfahren wäre, wie genau betreut wird und welche Inhalte diskutiert werden.

In dieser Untersuchung war es aufgrund der Art und Weise, wie die Erhebung durchgeführt wurde, nicht möglich, die einzelnen Proband/innengruppen auf Individualebene einander zuzuweisen. In einer zukünftigen Untersuchung müsste darauf geachtet werden, dass die Proband/innen-Paare (angehende Lehrperson und Praxislehrpersonen/Dozierende) einander zugeordnet werden können. Dadurch würden sich weitere Berechnungsmöglichkeiten ergeben und die Validierung der Aussagen könnte auch auf Individualebene vorgenommen werden.

Die Entwicklung neuer valider Messinstrumente ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die mit einigen Schwierigkeiten verbunden sein kann. Aus der vorliegenden Arbeit können einige Schlussfolgerungen gezogen werden, die für zukünftige empirische Forschungen möglicherweise von Nutzen sind. Bei der Berechnung des Konstruktes zweiter Ordnung, welches das Zielorientierte pädagogische Coaching repräsentiert, treten bei der Population (angehende Lehrpersonen, die durch Dozierende betreut wurden) sehr gute Fit-Indizes auf (vgl. Abbildung 39). Diese eher etwas zu guten Werte weisen eventuell auf Probleme im Modell hin. Das könnte wiederum darauf hindeuten, dass die Funktion oder die Art und Weise des Coachings im Vergleich zum Coaching durch Praxislehrpersonen anders ist und diese in das Modell des Konstruktes zweiter Ordnung einfliessen. Das Zielorientierte pädagogische Coaching für Dozierende müsste in einer weiteren Untersuchung an einer anderen Population verifiziert werden. Die erweiterten Modelle erzeugen jedoch wieder plausible Fit-Indizes (vgl. zum Beispiel Abbildung 43), weshalb das Modell für Berechnungen in dieser empirischen Untersuchung weiterhin akzeptiert wurde.

In zukünftigen empirischen Studien könnte in Bezug auf die Erfassung der Leistung auch ein anderes Vorgehen gewählt werden. In der vorliegenden Arbeit wird mit subjektiv eingeschätzten Leistungsaspekten gearbeitet, was unter anderem üblich ist (Schmidt & Kleinbeck, 2004). Dennoch sollte in weiteren Studien versucht werden, die Leistungen in standardisierter Form anhand objektiver Qualitätsmerkmalen zu erfassen. Neben der subjektiven Wichtigkeit der Ziele sollte erneut geprüft werden, ob hochgesteckte und spezifisch gestaltete Ziele, die zu höherer Leistung führen (Locke, 1996; Locke & Latham, 1990, 2002), nicht doch ins Modell integriert werden könnten. Auch danach wurde nicht gefragt, ob das Handeln der beratenden Person hilfreich war, gerade hohe Ziele zu setzen, da die Hilfe beim Festlegen von hohen Zielen ein wichtiger Aspekt des Coachings ist (vgl. Gregory et al., 2011). Dadurch würden zusätzliche qualitative Aspekte erfasst.

Ebenfalls wurden in dieser Untersuchung nur ausgewählte Merkmale und Faktoren als Wirkungsmechanismen in das Modell integriert. Ein Anspruch auf den Einbezug aller Wirkungsfaktoren wurde dabei nicht erhoben. Weitere Faktoren im Coaching beeinflussen beispielsweise das Coachingverhältnis und

dessen Effektivität, die wiederum zur Förderung der individuellen Entwicklung (Gregory et al., 2011) beitragen. Zum Beispiel wurden motivationale Aspekte und Persönlichkeitseigenschaften usw. nicht berücksichtigt, die aber sicherlich von zentraler Bedeutung sind. So können bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie Neurotizismus einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben (Fischer & Fischer, 2005), was wiederum indirekt einen Einfluss auf das Coaching haben könnte. Zudem steht zielorientiertes Arbeiten als Motivationsaspekt mit der Leistung in Zusammenhang (vgl. Ames, 1992; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Ebenfalls hat die Selbstwirksamkeit neben der Zielsetzung einen hohen Einfluss auf die Leistung (Locke & Latham, 2002). Daher könnte auch die Selbstwirksamkeit in einem weiteren Schritt ins Modell integriert werden.

Was in jeder Hinsicht in zukünftigen Forschungen angestrebt werden sollte, ist, darauf zu achten, dass in allen Teilstichproben genügend Proband/innen enthalten sind. Dadurch könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbessert werden. Um Kausalaussagen machen zu können, wäre zudem eine echte Längsschnittstudie in Betracht zu ziehen.

7.2 Schlussfolgerungen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen

Aufgrund dieser empirischen Untersuchung können verschiedene Empfehlungen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen abgeleitet werden. Es wäre wünschenswert, dass Lehrerbildungsinstitutionen verbindliche Aus- und Weiterbildungen für Praxislehrpersonen und Dozierende, die Studierende in der schulpraktischen Ausbildung begleiten, anbieten würden. Die betreuenden Personen sollten für die Wichtigkeit einer positiven Arbeitsbeziehung und eines zielorientierten Arbeitens sensibilisiert werden. Ebenfalls ist es von zentraler Bedeutung, den Betreuungspersonen eine optimale Struktur aufzuzeigen. Dies beinhaltet unter anderem, dass der Nutzen von Unterrichtsvorbesprechungen neben den -nachbesprechungen aufgezeigt wird. In einer solchen Ausbildung wäre zu vermitteln, welche Themen in einer Besprechung wichtig sind. Planerische Reflexion sollte in der Vorbesprechung integriert sein und die durchgeführten Lektionen sowie positive und negative Aspekte des durchgeführten Unterrichts in der Nachbesprechung kommuniziert werden. Ebenfalls müsste den Betreuer/innen aufgezeigt werden, wie sie sich während des Unterrichtens ihrer Praktikant/innen verhalten sollen. Der reine Beobachterstatus müsste vermieden werden und beispielsweise das Vorgehen des ‚cognitive apprenticeship'-Ansatzes (vgl. Kapitel 3.3) eine Bedeutung erhalten. Gemeinsames Arbeiten ist die Basis für einen optimalen Kompetenzerwerb, wobei sich die Betreuungsperson im Verlauf des Lernprozesses

sukzessive zurücknimmt. Somit tragen beide Seiten zu einem konstruktiven Lernprozess bei. Zielorientierte Methodenkenntnisse wie zum Beispiel das Zielorientierte pädagogische Coaching wären zu schulen und/oder zu repetieren. Zudem wäre grundlegend zu vermitteln, dass der wichtige Moment der Zielbestimmung nicht nur den Praktikumslehrpersonen überlassen wird. Gerade hier sollten die Lehrerbildungsinstitutionen darauf achten, dass Dozierende die Scharnierfunktion des Theorie-Praxis-Bezuges gewährleisten und gemeinsam mit den Studierenden spezifische Arbeiten an theoretischen Themen in der berufspraktischen Ausbildung angehen. Diese Themenbereiche müssen kenntlich gemacht und reflektiert werden. Im Speziellen sollten die Betreuungspersonen dafür geschult werden, dass sie zielverbindlich mit ihren Studierenden arbeiten. Eine fortlaufende Sicherstellung, dass die Studierenden an ihren Zielen arbeiten, muss in den Lernprozess einbezogen werden, sei dies durch die Vergewisserung in den Unterrichtsbesprechungen und/oder durch die permanente Reflexion in einem Praktikumslernportfolio. Auf die Integration des Portfolios wird weiter unten nochmals eingegangen.

Um einen erfolgreichen Kompetenzerwerb garantieren zu können, ist ein gutes Arbeitsverhältnis von besonderer Bedeutung. Wird zu Beginn oder im Verlauf des Praktikums klar, dass die angehende Lehrperson und ihre Betreuungsperson keine gute Arbeitsbeziehung aufbauen können, muss dies angesprochen und Massnahmen zur Verbesserung eingeleitet werden. Falls sich keine Verbesserung abzeichnet, sollte ein Wechsel der Betreuungsperson angestrebt werden, um den Lernerfolg nicht unnötig zu erschweren.

Unter anderem stellen Bachelor- oder Masterarbeiten „Standortbestimmungen und Rückmeldungen in einem Lernprozess dar und sichern die Zielerreichung von Ausbildungen“ (Tremp & Reusser, 2007, S. 5). Portfolios sind ein gängiges Mittel, um dies sicherzustellen. So wird an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen der Einsatz eines Portfolios explizit vorgeschrieben und gilt als Leistungsnachweis für das abgeschlossene Praktikum (PHSG, 2007). Ein durchgeführtes Zielorientiertes pädagogisches Coaching könnte auch als begleitende Methode für eine angewandte Abschlussarbeit zur Erlangung des Bachelor- oder Masterdiploms dienen. Anhand einer Problemstellung mit den daraus abgeleiteten Zielen können diese im Schulpraktikum bearbeitet werden. Neben einer theoretischen Aufarbeitung der Problemstellung oder einer Frage kann dann die Reflexion des Lernprozesses in Form einer umfangreicheren schriftlichen Arbeit abgehandelt werden. Eine mögliche methodische Form ist das Festhalten des Prozessverlaufs in Form eines Diskurses an den zu erreichenden Zielen. Die schriftliche Reflexion als grundlegende Methode wird durch ein Reflexionsstufenmodell als Kreislauf (Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, Reflexion Erkenntnisgewinn und erneute Unterrichtsvorbereitung usw.) gestaltet (vgl. Hänssig, 2007, 2010). Daraus können zentrale Schlussfolgerungen für das zukünftige professionelle Lehrer/innenhandeln gezogen werden. Nebenbei wird der Theorie-Praxis-Bezug durch Re-

flexion verstärkt. Den Dozierenden käme hierbei eine zentrale Funktion zu. Ihre Rolle als Beobachter/innen und/oder Beurteiler/innen würde um die des Lernprozessbegleiters/der Lernprozessbegleiterin erweitert werden. Darüber hinaus könnte der Theorie-Praxis-Verbindung mehr Substanz gegeben werden. In Bezug auf deren Nutzen müssten weitere Überlegungen und Untersuchungen vorgenommen werden.

8 Literatur

Adamina, M. & Tanner, A. (2006). Die Modularisierung der fachlich-fachdidaktischen Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 24*(3), 346–355.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271.

Anliker, E. (2008). Coachee sorgfältig an seine eigene Lösung heranführen. *Panorama, 2*, 4–5.

Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17.0 User's Guide*. Retrieved from: http://www.jou.ufl.edu/research/lab/pdf/Amos-17.0-User's-Guide.pdf (05.04.2011).

Arnold, D. & Brückner, M. (2010). Funktion und Wirkung der grundwissenschaftlichen Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität Frankfurt. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 73–139). Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Aron, A. & Aron, E. (1999). *Statistics for psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Astleitner, H. (2002). *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis*. Verfügbar unter: http://www.qis.at/material/astleitner_unterrichtsqualität.pdf (27.07.2011).

Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching: Durch Systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.

Baer, M., Beck, E., Brühwiler, C., Guldimann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(1), 62–81.

Baer, M., Dörr, G., Guldimann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C. (2008). Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik, 22*(3), 259–273.

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 85–117.

Bamberger, G.G. (2010). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch*. Weinheim: Beltz.

Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Dufter-Weis, A., Maurus, A. & Munz, C. (2010). *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende*

begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld: Bertelsmann.
Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.
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.
Beck, E. (2003). Training, Coaching oder Mentoring? *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 4*, 52–56.
Beck, E. (2011). *Reform in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Paper presented at the SGBF-Kongress 2011 in Kooperation mit SGL und SGS, Basel.
Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim: Juventa.
Biedermann, H., Oser, F., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2011). Wirksame Lehrerausbildung: Globale Ausbildungskultur und/oder regionale Routinenschulung? TEDS-M – erste internationale Vergleichsstudie der IEA mit Fokus auf die Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 29*(1), 66–81.
Bipp, T. & Kleinbeck, U. (2005). Wirkung von Zielen. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 151–166). Stuttgart: Kohlhammer.
Blömeke, S. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010a). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010b). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik, 22*(3), 74–304.
Bodensohn, R. & Schneider, C. (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung Standardbezogener Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 206–238). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bosshart, S. (2006). Modularisierung der Berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Rorschach. Die Balance zwischen inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Zerstückelung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 24*(3), 366–374.

Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching*. London: Kogan Page.

Bromme, R. (1993). Von den Schwierigkeiten der Suche nach dem Wissen hinter dem Können: Ursachen und Forschungsstrategien. In V. Lippens (Hrsg.), *Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen* (S. 181–138). Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills: Sage Publications.

Bruder, S., Hertel, S. & Schmitz, B. (2011). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 718–730). Münster: Waxmann.

Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkraften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 274–286). Weinheim: Beltz.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carnoy, M., Beteille, T., Brodziak, I., Loyalka, P. & Luschei, T. (2009). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement?* Amsterdam: IEA.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Associates.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453–494). Hillsdale: Erlbaum.

Crisand, E. & Rahn, H.-J. (2010). *Psychologische Grundlagen im Führungsprozess*. Hamburg: Windmühle.

Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.

Dargel, A. & Brunstein, J. C. (2005). Ziele. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 277–287). Güttingen: Hogrefe.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods, 2*, 292–307.

Denner, L. (2009). „... irgendwann hat man seine Linie gefunden." Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung – Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 95–128). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Denton, C. A. & Hasbrouck, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 19*(2), 50–190.

Dewe, B. & Schwarz, M. P. (2011). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. Hamburg: Dr. Kovač.

EDK. (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29978/files/Regl_SekI_d.pdf (21.07.2011).

EDK. (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29975/files/Regl_AK_VS_PS_d.pdf (21.07.2011).

EDK. (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Ellinger, A. D., Ellinger, A. E. & Keller, S. B. (2003). Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction, and Warehouse Employee Performance. A Dyadic Perspective in the Distribution Industry. *Human Resource Development Quaters, 14*(4), 435–458.

Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.

Fischer-Epe, M. (2008). *Coaching: miteinander Ziele erreichen.* Reinbek: Rowohlt.

Fischer, L. & Fischer, O. (2005). Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alte Risiken eines zentralen Konzeptes der Organisationspsychologie. *Wirtschaftspsychologie, 7*(1), 5–20.

Fischler, H. & Schröder, H.-J. (2003). Fachdidaktisches Coaching für Lehrende in der Physik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9*, 43–62.

Fischler, H. & Schröder, H.-J. (2004). Effekte fachdidaktischen Coachings. In A. Pitton (Hrsg.), *Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung* (S. 119–121). Münster: Lit.

Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.),

Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 540–572). Münster: Waxmann.

Fromm, S. (2010). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechung als Lerngelegenheit in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 126–139.

Garvey, B., Stokes, P. & Megginson, D. (2009). *Coaching and Mentoring. Theory and Practice.* Los Angeles: Sage.

Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.

Gollwitzer, P. M. (1995). Zielbegriffe und -theorien in der heutigen Psychologie. In K. Pawlik (Hrsg.), *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994* (S. 295–300). Göttingen: Hogrefe.

Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality, 31*(3), 253–264.

Grant, A. M. (2006). An integrative goal-focused approach to executive coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence Based Coaching Handbook: Putting Best Practices to Work for Your Clients* (pp. 153–192). New York: John Wiley & Sons.

Grant, A. M. & Cavanagh, M. J. (2007). The Goal-focused Coaching Skills Questionnaire: Preliminary Findings. *Social Behavior and Personality, 35*(6), 751–760.

Grant, A. M., Green, L. S. & Rynsaardt, J. (2010). Developmental Coaching for High School Teachers: Executive Coaching Goes to School. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62*(3), 151–168.

Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-Focused Therapy: Coaching Clients to Work Through Their Feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.

Gregory, J. B., Beck, J. W. & Carr, A. E. (2011). Goals, feedback, and self-regulation: Control theory as a natural framework for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 63(1)*, 26–38.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (1999). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Gruber, H. & Rehrl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1*, 8–16.
Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of Sample-Size to the Stability of Component Patterns. *Psychological Bulletin, 103*(2), 265–275.
Gudjons, H. (2005). „Ich bin doch kein Psychologe!" Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufes. *Pädagogik, 57*(6), 6–9.
Hänssig, A. (2007). Portfolio in der Lehrerbildung – eine Methode für reflexives Schreiben? *L-news, 27*, 6–9.
Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 141–180). Baltmannsweiler: Schneider.
Harter, S. & Jean-Luc, P. (2010). Leistungsbeurteilung im Schulpraktikum. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 203–213). Mümster: Waxmann.
Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft*, 130–148.
Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 21*(3), 312–335.
Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 217–231.
Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.
Hauser, E. (2007). Ziel-Navigation. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools II. Erfolgreiche Coaches präsentieren Interventionstechiken aus ihrer Coaching-Praxis* (S. 66–68). Bonn: managerSeminare.
Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(1), 5–16.
Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
Hermann, U. & Horstendahl, M. (2002). Praktika als Weg zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In U. Hermann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.
Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.

Herzig, B. (2007). *Gute Lehrer braucht das Land... der lange Weg der Professionalisierung*. Verfügbar unter: http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/downloads/herzigvortrag.pdf (25.08.2011)

Herzog, W. & Felten, R. v. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(1), 17–28.

Hess, T. & Roth, W. L. (2001). *Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*. Heidelberg: Asanger.

Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education, 15*, 273–285.

Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.

Höher, P. (2007). *Coaching als Methode des Organisationslernens*. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage.

Homburg, C. & Baumgartner, H. (1998). Beurteilung von Kausalmodellen: Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. In L. Hildebrandt & C. Homburg (Hrsg.), *Die Kausalanalyse. Ein Instrument der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung* (S. 343–369). Stuttgart: Schäffer Poeschel Verlag.

Homburg, C. & Giering, A. (1998). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte – Ein Leitfaden für die Marketingforschung. In L. Hildebrandt & C. Homburg (Hrsg.), *Die Kausalanalyse. Ein Instrument der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung* (S. 111–146). Stuttgart: Schäffer Poeschel Verlag.

Homburg, C. & Klarmann, M. (2006). Die Kausalanalyse in der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung – Problemfelder und Anwendungsempfehlungen. *Die Betriebswirtschaft, 66*, 727–748.

Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flagmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik, 22*(3), 353–381.

Horvath, A. O. & Luborsky, L. (1993). The Role of the Therapeutic Alliance in Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 561–573.

Hu, L.-t. & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55.

Humpert, W. & Dann, H.-D. (2001). *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells*. Bern: Huber.

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.

Jansen, A., Mäthner, E. & Bachmann, T. (2003). Evaluation von Coaching. Eine Befragung von Coachs und Klienten zur Wirksamkeit von Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 3*, 245–254.

Kersten, B. (2001). Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 399–435). Chur: Rüegger.

Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G. Willems, J. H. J. Stackenborg & W. Veugelers (Hrsg.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 167–174). Kessel-Lo: Velon.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Kempten: Klinkhardt, Westermann.

Krall, H. (2008). Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 15–26). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32*(1), 59–84.

Kraus, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Löwen, K. (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.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 198–210.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 61–83.

Kretschmer, H. & Stary, J. (2007). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin: Walter de Gruyter.

Küster, O. & Müller, K. (2009). Lerngelegenheiten im Praxisjahr - Attribuierung von Lernpotentialen in Theorie oder Praxisphasen. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 151–170). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Lang, A. M. (2004). Zielklärung als konstruktivistische Intervention. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis* (S. 121–127). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldimann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. l. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Kempten: Klinkhardt, Westermann.

Liebsch, K. (2010). Wissen und Handeln. Ein Plädoyer zur Gestaltung des Theorie/Praxis-Verhältnisses. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 9–25). Baltmannsweiler: Schneider.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.

Lippmann, E. (2009). Settings. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 47–66). Heidelberg: Springer.

Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*(2), 117–124.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Taks Performance*. New Jersey: Prentice Hall.

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.

Looss, W. & Rauen, C. (2005). Einzel-Coaching - Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 154–182). Göttingen: Hogrefe.

Luborsky, L. (1994). Therapeutic alliances as predictors of psychotherapy outcomes: Factors explaining the predictive success. In L. S. Greenberg & A. O. Horvath (Eds.), *The working alliance. Theory, research, and practice* (pp. 38–50). New York: Wiley.

Lüders, M. (2010). Methodentraining in der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 247–258). Münster: Waxmann.

Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1985). Application of Confirmatory Factor Analysis to the Study of Self-Concept: First- and Higher Order Factor Models and Their Invariance Across Groups. *Psychological Bulletin, 97*(3), 562–582.

Mäthner, E., Jansen, A. & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkungsfaktoren von Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 55–75). Göttingen: Hogrefe.

Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Verhalten*. München: Pearson Studium.

Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.

Mento, A. J., Locke, E. A. & Klein, H. J. (1992). Relationship of goal level to valence and instrumentality. *Journal of Applied Psychology, 77*, 395–405.

Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung, 25*(3), 364–376.

Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2*, 10–19.

Messner, R. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18(2)*, 157–171.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Mikula, E. (2008). Supervision und Coaching im schulischen Kontext. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 169–182). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.

Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf (26.07.2011).

MPI. (2011). COACTIV: *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI). Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html (24.04.2011).

Müller-Commichau, W. (2006). Coaching in pädagogischen Handlungsfeldern. *Odgojne Znanosti, 8*(2), 385–399.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.

Müller, C. T. (2003). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als determinate schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logog.

Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Mutzeck, W. (2008a). Kollegiale Supervision. Eine Möglichkeit der beruflichen Unterstützung, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. In W. Mutzeck & J. Schlee (Hrsg.), *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen* (S. 48–70). Stuttgart: Kohlhammer.
Mutzeck, W. (2008b). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim: Beltz.
Negri, C. (2009). Coaching im Rahmen der betrieblichen Bildung. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 191–201). Heidelberg: Springer.
Nerdinger, F. W. (2006). Motivierung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 385–407). Göttingen: Hogrefe.
Nerdinger, F. W. (2007). Motivierung. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 379–387). Göttingen: Hogrefe.
Neuweg, H. G. (1999). *Könnerschaft und impliztes Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
Neveling, A. (2002). Theorie und Praxis der Kollegialen Handlungsplanung (KoHaPla). In W. Mutzeck, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 144–189). Weinheim: Beltz.
Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 4*, 8–15.
Niggli, A. (2004). *Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Paper presented at the ATEE 29th Annual Conference – ITALIA 2004.
Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R. (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 140–151.
Niggli, A., Heitzmann, A., Messner, H., Pauli, C., Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Facetten von Coaching und Mentoring. Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26*(2), 123–125.
Oelkers, J. (2011). Verfeindete Geschwister in der Lehrerbildung. *ph akzente, 3*, 31.
Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach? Eine evaluative Pilotstudie*. Stuttgart: ibidem.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15*(1), 26–37.
Oser, F. (1998). *Ethos: die Vermenschlichung des Erfolgs: zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
Oser, F. (2000). Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18*(1), 82–84.
Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger Verlag.
Oser, F. (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 148–204). Kempten: Klinkhardt, Westermann.
Oser, F. (2007). Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In B. Dietrich (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 103–122). Paderborn: Schöningh.
Oser, F. (2008). Zu-Mutung: Ein pädagogisches Kompetenzprofil. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemässe Führung – zeitgemässer Unterricht* (S. 67–80). Baltmannsweiler: Schneider.
Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2010). *Deutschschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Verfügbar unter: http://www.teds-m.ch/download/Erste_Ergebnisse_110222.pdf (11.03.2011).
Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger Verlag.
Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
Osterloh, M. & Frost, J. (2002). Motivation und Wissen als strategische Ressource. In B. S. Frey & M. Osterloh (Hrsg.), *Managing Motivation. Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können* (S. 43–68). Wiesbaden: Gabler.
Pallasch, W. (1997). *Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. München: Juventa.
Pallasch, W. & Hameyer, U. (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung.* Weinheim: Juventa.
Pallasch, W. & Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.

Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft, 31*(3), 238–272.

Perrig, W. J. (2006). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im Kontext impliziter und expliziter Erfahrung. Eine kognitionspsychologische Analyse. In Y. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (S. 53–71). Zürich: Pestalozzianum.

Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.

Peterson, D. B. & Millier, J. (2005). The Alchemy of Coaching: "You're Good, Jennifer, But You Could Be Really Good". *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 57*(1), 14–40.

Petzold, H., G. (2004). *Coaching als „soziale Repräsentation" – sozialpsychologische Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zu einer modernen Beratungsform SUPERVISION Theorie - Praxis - Forschung*. Verfügbar unter: http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/02-2002-2002g-update-2004-petzold-h-g-coaching-als-soziale-repraesentation.html (05.03.2010).

PHSG (2007). Konzept für den Studienbereich Berufspraktische Studien (BPS). Abteilung Sekundarstufe I. Masterausbildung ab 2007. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG).

PHSG (2011). Berufspraktische Studien Sek I. Ausbildungskurs für Praktikumsleitungen 2011. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG).

Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft, 4*(7), 58–66.

Rauen, C. (2003). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.

Rauen, C. (2005a). Der Ablauf eines Coaching-Prozess. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 273–288). Göttingen: Hogrefe.

Rauen, C. (2005b). *Handbuch Coaching*. Göttingen: Hogrefe.

Rauen, C. (2005c). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.

Rauen, C. (2007). Coaching. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 388–394). Göttingen: Hogrefe.

Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.

Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur „neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung, 12*, 19–37.

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.

Richter, K. F. (2010). *Coaching als kreativer Prozess*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Riedel, J. (2003). *Coaching für Führungskräfte. Erklärungsmodell und Fallstudien*. Berlin: Deutscher Universitätsverlag.

Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51–65.

Ruppert, F. (1999). Kommunikation, Kooperation und Gesprächsführung in Arbeitsbeziehungen. In C. G. Hoyos (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 537-557). Weinheim: Beltz.

Ryter Krebs, B. (2006). Reflexivität und Lernberatung. In H. Forneck, M. Gyger & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung* (S. 141–164). Bern: hep.

Schmidt, K.-H. & Kleinbeck, U. (2004). Leistung und Leistungsförderung. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 891–945). Göttingen: Hogrefe.

Schmidt, T. & Keil, J.-G. (2004). Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. Ein Screening der Coachinglandschaft aus Sicht von Coachingnehmern. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 3*, 239–252.

Schreyögg, A. (2003). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt: Campus Verlag.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schüpbach, J. (2001). Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgmeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 232–243.

Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern: Haupt.

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.

Seifried, J. (2008). Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37*(6), 10–13.

Seyfried, C. & Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibung als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1*, 17–24.

Shevlin, M., Miles, J. N. V., Davies, M. N. O. & Walker, S. (2000). Coefficient alpha: a useful indicator of reliability? *Personality and Individual Differences, 28*, 229–237.

Siebert, H. (2006). Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 43–58). Bielefeld: Bertelsmann.

Sodenkamp, D., Schmidt, K.-H., & Kleinbeck, U. (2002). Balanced Scorecard, Erfolgsfaktoren-basierte Balanced Scorecard und Partizipatives Produktivitätsmanagement. Ein Vergleich. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 1(4)*, 182–195.

Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 64–71). Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement – the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction, 13*, 403–422.

SPSS Inc. (2008). *SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide*. Retrieved from: http://support.spss.com/productsext/SPSS%20Statistics/ESD/17/User%20Manuals/English/SPSS%20Statistcs%20Base%20User's%20Guide%2017.0.pdf (05.04.2011).

Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praxislehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. In H. Badertscher, H.-U. Grunder, T. Hascher & A. Hollenstein (Hrsg.), Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung. Band 13. Bern: Haupt Verlag.

Stadelmann, W. (2010). *Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz: Entwicklungsperspektven der Pädagoischen Hochschulen (exemplarischer Überblick)*. Paper presented at the Arbeitstag, PHSG: „Bewegungen in der PH-Landschaft: aktuelle Situation und Ausblick", Pädagogische Hochschule St.Gallen, Gossau.

Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 175–198.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3*, 113–141.

Staub, F. C., Mahon, L. K. & Miller, A. (1998). *Content-Focused Coaching: Scaffolding Teaching and Reflection on Core Issues of Instructional Practice.* Paper presented at the American Educational Research, San Diego.

Staub, F. C. & Niggli, A. (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27*(1), 93–103.

Staub, F. C., West, L. & Bickel, D. D. (2004). *Content-Focused Coaching*. Paper presented at the Advancing Teacher Learning. Design and Implementation of Innovative Professional Development, Monte Verità/Ascona, Switzerland.

Struck, K.-G. (2006). *Der Coaching-Prozess. Der Weg zu Qualität: Leitfragen und Methoden*. Erlangen: Publicis.

Szabó, P. (2004). Lösungsorientierte Kurzzeitberatung. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis* (S. 41–48). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G. (2008). Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework. East Lansing: MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität.

Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Kempten: Klinkhardt, Westermann.

Tremp, P. & Reusser, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. *Beiträge zur Lehrerbildung, 25*(1), 5–13.

Trzaska, E. (2011). Die Bedeutung von Vertrauen im internen Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 18*, 129–144.

Urban, D. & Mayerl, J. (2008). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 157–174.

Wahren, H.-K. E. (1997). *Coaching*. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft.

Wahren, H.-K. E. (2005). Präventive Interventionen vor einem Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 137–152). Göttingen: Hogrefe.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2009). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine Anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von Amos, Smartpls und SPSS*. Berlin: Springer.

Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests.* Göttingen: Hogrefe.

West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Struc-*

tural equation modeling: concepts, issues, and applications (pp. 56–75). Thousand Oaks: Sage Publications.
Wild-Näf, M. (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Zürich: Rüegger.
Wildt, B. (2004). Beratung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 519–531). Kempten: Klinkhardt, Westermann.
Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
Wosnitza, M. & Jäger, R. S. (2000). *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
Zirkler, M. (2009). Lernformen, Kontexte und Transfer im Coaching. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 294–304). Heidelberg: Springer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Kraus et al., 2004)..... 23
Abbildung 2: Modell professioneller Entwicklung (Messner, 2007, S. 371).....26
Abbildung 3: Wissensarten und Unterscheidungsformen (Herzig, 2007, S. 7)..... 42
Abbildung 4: Didaktischer Dreischritt *cognitive apprenticeship-Ansatz*, adaptiert in Anlehnung an Reusser (1995)..... 44
Abbildung 5: Coachingprozess als Lernprozess.....47
Abbildung 6: Zentrale Elemente des Leistungskreislaufs der Zielsetzungstheorie (vgl. Locke & Latham, 2002).....52
Abbildung 7: Modell der Selbstregulierung im Zielorientierten Coaching (Grant, 2003).....53
Abbildung 8: Zielorientiertes pädagogisches Coaching als Triangulation von Arbeitsverhältnis, Zielbestimmung und Zielverbindlichkeit.....59
Abbildung 9: Untersuchungsmodell: *Zielorientiertes pädagogisches Coaching* während der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum.....74
Abbildung 10: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung der *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussage der Studierenden.....99
Abbildung 11: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung der *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussage der Ausbildenden.....100
Abbildung 12: Prozentuale Nennungen der Zustimmung zur Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* der gesetzten Ziele nach Aussage der Studierenden.....102
Abbildung 13: Prozentuale Nennungen der Zustimmung zur Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* der gesetzten Ziele nach Aussage der Ausbildenden.....102
Abbildung 14: Vergleich der Anzahl an *fachlichen-, didaktischen- und pädagogischen Zielen* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....106
Abbildung 15: Prozentuale Nennungen an *fachlichen Zielen* nach Aussage der Studierenden.....107
Abbildung 16: Prozentuale Nennungen an *didaktischen Zielen* nach Aussagen der Studierenden.....107
Abbildung 17: Prozentuale Nennungen an *pädagogischen Zielen* nach Aussage der Studierenden.....108

Abbildung 18: Einschätzung der *Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden 109
Abbildung 19: *Aneignung von Wissen* während des *Studiums* und in der *schulpraktischen Ausbildung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....111
Abbildung 20: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung des *Aneignens von Wissen im Studium* nach Aussage der Studierenden.....112
Abbildung 21: Prozentuale Nennung der Zustimmung zur Einschätzung des *Aneignens von Wissen im Praktikum* nach Aussage der Ausbildenden.....113
Abbildung 22: Einschätzung des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....114
Abbildung 23: Einschätzung des *Arbeitsverhältnisses* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....115
Abbildung 24: Einschätzung der *Zielbestimmung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden 116
Abbildung 25: Einschätzung der *Zielverbindlichkeit* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....117
Abbildung 26: Einschätzung der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....120
Abbildung 27: Einschätzung der *Erweiterung der Handlungskompetenz* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....121
Abbildung 28: Einschätzung der *Zufriedenheit mit dem Coaching* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....122
Abbildung 29: Einschätzung der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....123
Abbildung 30: Einschätzung der Häufigkeit von *Unterrichtsvorbesprechung*, *Anwesenheit* während des Unterrichts und der *Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....126
Abbildung 31: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit der *Durchführung der Unterrichtsvorbesprechung* nach Aussage der Studierenden.....128
Abbildung 32: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit bei der *Anwesenheit während des Unterrichts* nach Aussage der Studierenden.....129

Abbildung 33: Prozentuale Nennungen der Häufigkeit der *Durchführung der Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussage der Studierenden.....129
Abbildung 34: Zustimmung zur Nützlichkeit der *Unterrichtsvorbesprechung*, *Anwesenheit der Betreuungsperson während des Unterrichts* und der *Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussagen der Studierenden und Ausbildenden.....134
Abbildung 35: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Unterrichtsvorbesprechung* nach Aussage der Studierenden.....135
Abbildung 36: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Anwesenheit der Betreuungsperson* während des Unterrichtens nach Aussage der Studierenden..... 136
Abbildung 37: Prozentuale Zustimmung zur *Nützlichkeit der Unterrichtsnachbesprechung* nach Aussage der Studierenden.....137
Abbildung 38: Second-Order-Faktorenanalyse des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* in der Population der Studierenden, welche die Betreuung durch Praxislehrpersonen einschätzten.....153
Abbildung 39: Second-Order-Faktorenanalyse des *Zielorientierten pädagogischen Coachings* in der Population der Studierenden, welche die Betreuung durch Dozent/innen einschätzten.....155
Abbildung 40: Auswirkungen des Zielorientierten pädagogischen Coachings von Praxislehrpersonen auf die Wahrnehmung der Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching.....157
Abbildung 41: Reduziertes Untersuchungsmodell: Coaching während der berufspraktischen Ausbildung im Praktikum...160
Abbildung 42: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Zielorientiertem pädagogischen Coaching in der schulpraktischen Ausbildung von Praxislehrpersonen.....161
Abbildung 43: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Zielorientiertem pädagogischen Coaching in der schulpraktischen Ausbildung von Dozierenden.....162

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: An der Studie beteiligte Hochschulen der Deutschschweiz....70
Tabelle 2: Skalen der Dimension *Zielorientiertes pädagogisches Coaching;* Population der angehenden Lehrpersonen....75
Tabelle 3: Items der Skala *Arbeitsverhältnis;* Population der angehenden Lehrpersonen....76
Tabelle 4: Items der Skala *Zielbestimmung;* Population der angehenden Lehrpersonen....78
Tabelle 5: Items der Skala *Zielverbindlichkeit;* Population der angehenden Lehrpersonen....79
Tabelle 6: Skalen der Dimension *Zufriedenheit;* Population der angehenden Lehrpersonen....80
Tabelle 7: Skalen der Dimension *Erweiterung der Handlungskompetenz;* Population der angehenden Lehrpersonen....80
Tabelle 8: Items der Skala *Zufriedenheit mit Coaching;* Population der angehenden Lehrpersonen....81
Tabelle 9: Items der Skala *Zufriedenheit mit der Zielerreichung;* Population der angehenden Lehrpersonen....82
Tabelle 10: Items der Skala *Erweiterung der Handlungskompetenz;* Population der angehenden Lehrpersonen....83
Tabelle 11: Items der Dimension *Betreuungsintensität;* Population der angehenden Lehrpersonen....84
Tabelle 12: Items der Dimension *Nützlichkeit Betreuungsintensität;* Population der angehenden Lehrpersonen....84
Tabelle 13: Items der Dimension *Zielarten;* Population der angehenden Lehrpersonen....85
Tabelle 14: Item *Zielerreichung;* Population der angehenden Lehrpersonen....85
Tabelle 15: Items *Sinnhaftigkeit* und *Wichtigkeit* der gesetzten Ziele; Population der angehenden Lehrpersonen....86
Tabelle 16: Items der Dimension *Wissenserwerb;* Population der angehenden Lehrpersonen....86
Tabelle 17: Items der Dimension *Wertschätzung Wissenserwerb;* Population der angehenden Lehrpersonen....87
Tabelle 18: Stichprobenbeschreibung der angehenden Lehrpersonen....88
Tabelle 19: Stichprobenbeschreibung der Praxislehrpersonen und Dozierenden....89
Tabelle 20: Gruppenunterschiede bei der Einschätzung von Zielsetzung in der schulpraktischen Ausbildung....96

Tabelle 21: *Arbeitsverhältnis*, *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Betreuungszufriedenheit* nach Zielsetzung laut Aussage der Studierenden.....96
Tabelle 22: *Arbeitsverhältnis*, *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Betreuungszufriedenheit* nach Zielsetzung laut Aussage der Ausbildenden.....97
Tabelle 23: Zustimmung zur *Wichtigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussagen der Studierenden und der Ausbildenden.....99
Tabelle 24: Zustimmung zur *Sinnhaftigkeit der gesetzten Ziele* nach Aussagen der Studierenden und der Ausbildenden.....101
Tabelle 25: Unterschiede der Dimensionen *Arbeitsverhältnis*, *Zielbestimmung* und *Zielverbindlichkeit* nach Aussage der Studierenden.....118
Tabelle 26: Unterschiede der Dimensionen *Arbeitsverhältnis*, *Zielbestimmung* und *Zielverbindlichkeit* nach Aussage der Ausbildenden.....118
Tabelle 27: Unterschiede der Dimensionen *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden.....123
Tabelle 28: Unterschiede der Dimensionen *Erweiterung der Handlungskompetenz* und *Zufriedenheit mit dem Coaching sowie mit der Zielerreichung* nach Aussage der Ausbildenden.....124
Tabelle 29: Unterschiede der Dimension *Betreuungsintensität* nach Aussage der Studierenden.....130
Tabelle 30: Unterschiede der Dimension *Betreuungsintensität* nach Aussage der Ausbildenden.....131
Tabelle 31: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichtens* und der *Unterrichtsvor-* bzw. *-nachbesprechung* sowie der Zusammenhang der *Unterrichtsvor-* und *-nachbesprechung*.....132
Tabelle 32: Unterschiede der Dimension *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* nach Aussage der Studierenden.....138
Tabelle 33: Unterschiede der Dimension *Nützlichkeit der Betreuungsintensität* nach Aussage der Ausbildenden.....138
Tabelle 34: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* (Begleitung während des Unterrichtens, Unterrichtsvor- und -nachbesprechung) und den einzelnen Indikatoren der *Nützlichkeit der Betreuungsintensität*.....141
Tabelle 35: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* und dem *Arbeitsverhältnis*, der *Zielbestimmung* und dem *zielverbindlichen Arbeiten* nach Aussage der Studierenden.....142

Tabelle 36: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichts*, der *Unterrichtsvor- sowie der -nachbesprechung* und dem *Arbeitsverhältnis*, der *Zielbestimmung* sowie dem *zielverbindlichen Arbeiten* nach Aussage der Studierenden.....144
Tabelle 37: Zusammenhang zwischen der *Betreuungsintensität* und der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching* sowie der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden.....146
Tabelle 38: Zusammenhang zwischen der *Anwesenheit während des Unterrichts*, der *Unterrichtsvor-* sowie der *-nachbesprechung* und der *Erweiterung der Handlungskompetenz*, der *Zufriedenheit mit dem Coaching* sowie der *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden.....147
Tabelle 39: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Erweiterung der Handlungskompetenz* nach Aussage der Studierenden.....149
Tabelle 40: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Zufriedenheit mit dem Coaching* nach Aussage der Studierenden.....150
Tabelle 41: Einfluss des *Arbeitsverhältnisses*, der *Zielbestimmung* sowie der *Zielverbindlichkeit* auf die *Zufriedenheit mit der Zielerreichung* nach Aussage der Studierenden.....151
Tabelle 42: Strukturgleichungsmodell des Zielorientierten pädagogischen Coachings und dessen Auswirkung auf die Erweiterung der Handlungskompetenz durch das Coaching, die Zufriedenheit mit dem Coaching und mit der Zielerreichung.....158
Tabelle 43: Strukturgleichungsmodell Zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung.....162

11 Anhang

Der Anhang zu diesem Buch kann auf der Verlagsseite www.budrich-verlag.de kostenlos heruntergeladen werden (DOI 10.3224/847400530A).

Empirie – Theorie – Praxis

Andreas Gruschka

Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis

2013. 286 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0069-1

Die pädagogische Denkform hat über lange Zeit die Rede über Unterricht bestimmt. Von der Schule wird Erziehung und Bildung durch den Unterricht erwartet. Theorien dazu, wie dies geschehen soll und kann, wurden im Übermaß vorgelegt. Theorien aber, die zeigen, wie Unterrichten sich als Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik real vollzieht, welchen Logiken also die Praxis folgt, hat die wissenschaftliche Pädagogik bislang nicht vorgelegt. Der Autor entfaltet eine empirisch gehaltvolle pädagogische Theorie des Unterrichtens auf der Grundlage eines langjährigen Forschungsprojektes.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de
www.budrich-verlag.de

Qualität pädagogischer Beziehungen

Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2013. 136 Seiten, Kart.
14,90 € (D), 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-0098-1

Die Art, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Lernenden ansprechen, ist für ihr Wohlergehen und ihre Leistungen in allen Bildungsstufen folgenreich. Anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster wirken sich auf Entwicklung und Lernen ebenso aus wie auf die demokratische Sozialisation.

Das Buch bietet Einblicke in historische, theoretische und empirische Grundlagen der Analyse pädagogischer Beziehungen. Es stellt Ansätze zu einer interdisziplinär fundierten aktuellen Theorie pädagogischer Relationalität und Intersubjektivität, die die Vielfalt der Lernenden einbezieht, vor.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de
www.budrich-verlag.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de

- **Einzelbeiträge im Download**
- **Print + Online Abonnements**
- **Online-Freischaltung über IP**
- **mit *open access*-Bereich**

Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo Print + Online bekommen Sie Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert. Zusätzlich haben Sie Zugriff auf das gesamte Online-Archiv.

Fragen Sie uns!

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-journals.de

www.budrich-journals.de