

Krattenmacher, Samuel

Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 92-102



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Krattenmacher, Samuel: Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 92-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138986

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz

Samuel Krattenmacher

Zusammenfassung Die Sicherstellung der Qualität in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer ist eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonenbildungsinstitutionen. In der Praxis ist diese Anforderung nicht einfach umzusetzen. Sie wird durch die Aus- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen angestrebt. Der Ansatz des zielorientierten pädagogischen Coachings, welcher auf der Gestaltung einer positiven Arbeitsatmosphäre, dem Erarbeiten von Zielen und dem verbindlichen Arbeiten an diesen Zielen basiert, wird in diesem Beitrag ins Zentrum gerückt. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung aus der Perspektive angehender Lehrpersonen wirkt. 481 angehende Lehrpersonen schätzten qualitative Merkmale der Betreuung durch ihre Praxislehrpersonen retrospektiv per Fragebogen ein. Das Ergebnis zeigt, dass ein zielorientiertes pädagogisches Coaching einen Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Qualität der Rückmeldung und die subjektiv eingeschätzte Erweiterung der Handlungskompetenz besitzt.

Schlagwörter berufspraktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Coaching – Zielorientierung

Effects of «Goal-oriented Pedagogical Coaching» on Self-Perceived Feedback Quality and Competence Acquisition

Abstract Ensuring the quality of teaching practice periods in schools for prospective teachers is an important task of teacher education institutions. In actual fact, this objective is not easy to achieve. Still, it can be promoted through providing in-service training for school teachers, who act as mentors in teaching practice. «Goal-oriented pedagogical coaching», an approach grounded in the creation of a positive work atmosphere, the development of goals and the commitment to these goals, is highlighted in this paper. Furthermore it will be examined whether prospective teachers perceive school teaching practice more positively when it is based on «goal-oriented pedagogical coaching». In a questionnaire 481 pre-service teachers evaluated the quality of mentoring they had received in retrospect. The result shows that «goal-oriented pedagogical coaching» has an impact on the self-perceived quality of feedback and on subjectively assessed competence acquisition.

Keywords school-based teacher training – coaching – goal orientation

1 Einleitung

Praktika sind zentrale Lerngefäße für die Entwicklung berufspraktischer Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (vgl. u.a. Arnold et al., 2011). Im deutschsprachigen Raum konzentrieren sich Untersuchungen der berufspraktischen Ausbildung unter anderem auf spezifische Merkmale von Kompetenzen, welche sich eine angehende Lehrperson in der Ausbildung aneignen sollte (vgl. Besa & Büdcher, 2014). Dieser Beitrag versucht aufzuzeigen, wie eine positive Beziehungsgestaltung der Praktikumslehrpersonen und die gemeinsame Arbeit an Zielen Auswirkungen auf das subjektive Erleben der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz von Studierenden zeitigen. Dabei steht die Zusammenarbeit zwischen angehenden Lehrpersonen und Praktikumslehrpersonen im Zentrum. Diese Dyade – angehende Lehrperson und Praxislehrperson – ist insbesondere deshalb von zentraler Bedeutung, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Praxislehrpersonen einen erheblichen Einfluss auf das Lernen in der Praxis der angehenden Lehrperson besitzen (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Es ist daher zu klären, wie sich diese Einflüsse gestalten und welche Auswirkungen sie haben.

Die Besprechungen im Praktikum sind als Lernort von grosser Bedeutung, denn Praktikumslehrperson und angehender Lehrperson bietet sich dort die Gelegenheit, sich über die Planung und das praktizierte oder beobachtete Unterrichtsgeschehen auszutauschen, daraus Ziele abzuleiten und an diesen Zielen zu arbeiten. Diese Besprechungen als Lernort sind Gegenstand aktueller Forschungsbemühungen (u.a. Gröschner & Häusler, 2014; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Unter Einbezug von Ergebnissen aus TEDS-M, der internationalen Vergleichsstudie «Teacher Education and Development Study in Mathematics», in der unter anderem Lerngelegenheiten, sogenannte OTL («Opportunities to Learn», vgl. McDonnell, 1995), zur berufspraktischen Ausbildung erfasst wurden («Wie sehr stimmen Sie mit den folgenden Aussagen über Ihre Erfahrungen in den Praktika überein?»; Tatto et al., 2012), und einer Ergänzungsstudie in der Deutschschweiz zur berufspraktischen Ausbildung, die bestimmte Prozessmerkmale in den Praktika erfasste (vgl. Krattenmacher, 2014), kann dargestellt werden, wie ein zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zur subjektiv eingeschätzten Qualität der Rückmeldung von Praxislehrpersonen sowie zur subjektiv wahrgenommenen Erweiterung der Handlungskompetenz beiträgt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Coaching als spezifische Beratungsform

Der Erwerb von Handlungsfähigkeit wird als oberstes Ziel in der berufspraktischen Ausbildung beschrieben (vgl. Heitzmann & Messner, 2001). Handlungskompetenzen, wie sie beispielsweise von Baumert und Kunter (2011) oder Krauss et al. (2004) beschrie-

ben werden, können sich angehende Lehrpersonen teilweise in den Praktika aneignen. Der gemeinsame Austausch zwischen angehender Lehrperson und Praxislehrperson über Planung und Durchführung von Unterricht dient dabei als ein möglicher Lernort. In diesem Beitrag wird auf das Coaching als Beratungsform eingegangen. In der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen kommen aber auch andere Formen der Beratung wie beispielsweise Mentoring und Training zum Einsatz. Diese beiden Beratungstechniken werden in der Literatur nicht klar voneinander abgegrenzt (vgl. Kaul, 2013).

Eines der Ziele von Coaching besteht darin, professionelles Handeln zu verbessern (vgl. Krall, 2008), indem das berufliche Selbstgestaltungspotenzial sowie die Selbstregulierungsfähigkeit entwickelt und gefördert werden (Pallasch & Petersen, 2005). Im schulischen Kontext kommt Coaching vielseitig, zum Beispiel als technische und instruktionelle Unterstützung oder als Hilfsmittel zur Reflexion, zum Einsatz (vgl. Denton & Hasbrouck, 2009). In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird der Begriff «Mentoring» meist auch als Gestaltung einer Lernpartnerschaft von Studierenden in den Praktika verstanden (vgl. Beck, 2003). Im Folgenden wird der Begriff «Coaching» gegenüber «Mentoring» bevorzugt.

Damit in der schulpraktischen Ausbildung überhaupt eine Beratung, zum Beispiel in Form eines Coachings, stattfinden kann, müssen Zeitgefäße zur Verfügung gestellt werden. Meistens werden diese Besprechungen in der Unterrichtsvor- und/oder Unterrichtsnachbesprechung durchgeführt. Es kann aber auch sein, dass gewisse Aspekte in Form eines Feedbacks während des eigentlichen Unterrichts besprochen werden. Am häufigsten wird jedoch die Unterrichtsnachbesprechung praktiziert (vgl. Schüpbach, 2007), indem beispielsweise Feedbacks zu Handlungen, Zielen o.Ä. gegeben werden, welche ein wichtiger Bestandteil von Coaching sind (Looss & Rauen, 2005). Auf eine weitere positive Eigenschaft von Feedback weisen Niggli, Gerteis und Gut (2008) hin: Feedback zu erworbenen Kompetenzen kann bei angehenden Lehrpersonen zu Selbstsicherheit führen.

2.2 Zielorientiertes pädagogisches Coaching

Eine gute Coachin oder ein guter Coach sollte fähig sein, im Coaching mit verschiedenen Konzepten zu arbeiten (vgl. Rauen, 2005b). Das in diesem Beitrag dargestellte zielorientierte pädagogische Coaching trägt folgenden zwei Aspekten Rechnung: der Arbeit an der Beziehung (Richter, 2010) und der Arbeit an Zielen (Riedel, 2003). Bei der theoretischen Konzipierung des Coaching-Modells wurde daher auf zwei zentrale Aspekte zurückgegriffen: die Entwicklung einer starken Arbeitsbeziehung zwischen coachender Person und Coachee sowie das zielorientierte Arbeiten, welchem Zielsetzungstheorien zugrunde liegen.

Das zielorientierte pädagogische Coaching gestaltet sich aus den Teilkonstrukten «Arbeitsverhältnis», «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit». Da eine positive

Arbeitsbeziehung zwischen Ausbildenden und Lernenden ein Erfolgsfaktor für Lernprozesse im Praktikum ist (vgl. Hascher & Moser, 1999), ist das Teilkonstrukt «Arbeitsverhältnis» in diesem Coaching-Ansatz ein Bestandteil. Generell kann gesagt werden, dass der Qualität der Beziehungen in einem Coaching, vonseiten der Betreuungspersonen und der Studierenden, ein besonderer Stellenwert zugewiesen wird. Insbesondere das Wohlbefinden ist ein Erfolgsfaktor im Coaching (Schmidt & Keil, 2004). Richter (2010) weist darauf hin, dass eine positive Beziehung im Coaching vor allem durch die coachende Person beeinflusst wird. Darüber sollten sich Praktikumslehrpersonen im Klaren sein. In Bezug auf das zielorientierte pädagogische Coaching ist weiter zentral, dass für die gemeinsame Arbeit an Zielen ein gutes Arbeitsverhältnis vorausgesetzt wird (vgl. Lang, 2004).

Im Coaching ist unter anderem die Klärung von Zielen ein wesentlicher Bestandteil des Prozesses (Rauen, 2005a), daher ist «Zielbestimmung» ein weiteres Teilkonstrukt in diesem Ansatz. Gemäss der Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1990) kann davon ausgegangen werden, dass der Inhalt eines Zieles die Handlung beeinflusst. Zudem besitzt das zielorientierte Arbeiten motivationale Aspekte, die einer Person helfen können, eine bestimmte Leistung zu vollbringen (vgl. Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Das Teilkonstrukt «Zielverbindlichkeit» ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil des zielorientierten pädagogischen Coachings. Nach Locke (1996) ist die Zielverbindlichkeit gewährleistet, wenn Ziele schwierig sowie spezifisch sind und eine Person davon ausgeht, dass sie das Ziel erreichen kann. Somit reicht es nicht aus, einfach Ziele zu setzen, sondern es muss auch garantiert werden, dass daran gearbeitet wird. Dabei spielen die Rückmeldung als Moderator (vgl. Locke & Latham, 2002) sowie die Kontrolle der Zielerbeit (vgl. Grant, 2003) eine wichtige Rolle.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Inwiefern wirkt sich ein zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen auf die subjektiv wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz und auf die subjektive Einschätzung der Rückmeldungsqualität von Praxislehrpersonen aus? Eine positive Arbeitsbeziehung zwischen Praxislehrperson und angehender Lehrperson wird als förderlich für Lernprozesse im Praktikum angesehen (vgl. Hascher & Moser, 1999) und die Arbeit an Zielen besitzt einen Einfluss auf die Leistung, wobei der Rückmeldung eine Moderatorenfunktion zugesprochen wird (vgl. Locke, 1996; Locke & Latham, 1990, 2002). Daher wird von der Hypothese ausgegangen, dass ein zielorientiertes pädagogisches Coaching einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Erweiterung der Handlungskompetenz und auf die subjektive Einschätzung der Qualität der Rückmeldung von Praxislehrpersonen haben wird. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, welche Rolle dabei die

Intensität der Betreuung einnimmt. In Bezug auf die Unterrichtsvorbesprechung konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die Dauer der Vorbesprechung mit der wahrgenommenen Qualität des Dialogs sowie mit dem Umfang an Feedback und Reflexion im Zusammenhang steht. Zudem konnte bei der Unterrichtsnachbesprechung ein Zusammenhang zwischen dem Umfang des Feedbacks und der Reflexion nachgewiesen werden (vgl. Staub et al., 2014).

Wie im theoretischen Teil erläutert wurde, sollte eine Betreuungsperson mit verschiedenen Konzepten arbeiten. Ableitend aus den genannten Ergebnissen und den theoretischen Überlegungen wird die Hypothese aufgestellt, dass die Intensität der Betreuung im Zusammenspiel mit dem zielorientierten pädagogischen Coaching einen Effekt auf die subjektiv wahrgenommene Rückmeldungsqualität und die subjektiv eingeschätzte Erweiterung der Handlungskompetenz besitzt.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Erhebung der Daten wurde im Rahmen von TEDS-M 2008 durchgeführt. Die Probandinnen und Probanden waren an 16 Deutschschweizer Lehrpersonenbildungsinstitutionen immatrikuliert und absolvierten in 21 Ausbildungsgängen der Primarstufe und acht Ausbildungsgängen der Sekundarstufe I ihre Ausbildung zur Lehrperson. Die Erhebung wurde schriftlich in Form eines Fragebogens durchgeführt und fand im letzten Semester der Ausbildung des Jahres 2008 statt. In einer angegliederten Schweizer Zusatzerhebung schätzten die Studierenden retrospektiv qualitative Merkmale der Betreuung durch die jeweiligen Praxislehrpersonen im letzten Kompaktpraktikum oder im Schlusspraktikum ein. Die zur Analyse verwendete Teilstichprobe umfasst insgesamt 481 angehende Lehrpersonen, nämlich 380 weibliche und 101 männliche Studierende im Alter von 20 bis 48 Jahren, wobei diese im Mittel 23.97 Jahre alt waren ($SD = 3.67$). Davon absolvierten zum Zeitpunkt der Untersuchung 410 Studierende die Ausbildung für die Primarstufe und 71 Studierende die Ausbildung für die Sekundarstufe I.

4.2 Instrumentarium

Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden die Items für die Skalen entwickelt und anhand faktorenanalytischer Überlegungen zusammengefasst (vgl. Krattenmacher, 2014). Das Teilkonstrukt «Qualität der Rückmeldung» wurde dem Testinstrument der Haupterhebung zu TEDS-M 2008 entnommen. Die Teilkonstrukte «Arbeitsverhältnis», «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit» bilden zusammen das Konstrukt «Zielorientiertes pädagogisches Coaching». Die Skala «Arbeitsverhältnis» liefert Hinweise auf das zwischenmenschliche Verhältnis, die Arbeitsatmosphäre und das Wohlbefinden in der Arbeitsbeziehung (Beispielitem: «Der Praxislehrperson gelang es, Rahmenbedingungen herzustellen, in denen ich mich wohlfühlte, eigene Ideen zu präsentieren» – $\alpha = .851$; $r_{it} = .753$). Die Skala «Zielbestimmung» liefert Auskunft zum Analyse-

prozess und zur Präzision bei der Zielsetzung (Beispielitem: «Die Ziele, welche wir während des Coachings setzten, waren häufig ein wenig vage» [recodiertes Item] – $\alpha = .675$; $r_{it} = .584$). Die Skala «Zielverbindlichkeit» gibt Auskunft darüber, wie verbindlich an den Zielen gearbeitet wurde und ob über den Fortschritt in Bezug auf die Zielerreichung Rechenschaft abgelegt werden musste (Beispielitem: «Die Praxislehrperson überprüfte regelmässig, ob ich in Bezug auf die gesetzten Ziele Fortschritte machte» – $\alpha = .699$; $r_{it} = .596$). Die Skala «Qualität der Rückmeldung» liefert Hinweise dazu, wie die Rückmeldung zur Verbesserung des Verständnisses bezüglich Schülerinnen und Schülern sowie Lehrmethoden beitrug und wie die Rückmeldung dabei half, Fachwissen und Lehrmethode zu verbessern (Beispielitem: «Die Rückmeldungen, die ich von meinen Praktikumslehrpersonen erhielt, halfen mir, die Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen» – $\alpha = .661$; $r_{it} = .448$). Die Skala «Erweiterung der Handlungskompetenz» erfasst diejenigen Aspekte, die sich darauf beziehen, ob die Tätigkeit der Praxislehrperson dabei half, sich besser vorzubereiten, besser zu unterrichten oder besser zu reflektieren (Beispielitem: «Die Tätigkeit der Praxislehrperson half mir, besser zu unterrichten» – $\alpha = .826$; $r_{it} = .714$). Das Item «Betreuungsintensität» repräsentiert einen Gesamtscore der Häufigkeit der Betreuung und setzt sich aus drei Einzelitems zusammen (Beispielitem: «Ich besprach mit der Praxislehrperson den zu haltenden Unterricht vor»).

Die Skalen «Arbeitsverhältnis», «Erweiterung der Handlungskompetenz» und «Qualität der Rückmeldung» umfassen je vier Items, die Skalen «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit» je drei Items. Alle Items waren vierstufig und mit Ausnahme der Items zur Betreuungsintensität («nie» bis «immer») mit Abstufungen zwischen «stimme nicht zu» bis «stimme zu» einzuschätzen. Bei der Reliabilitätsanalyse liegen die Werte von Cronbachs Alpha jeweils über $.5^1$ und die Trennschärfekoeffizienten aller Items besitzen Werte über $.3^2$.

4.3 Auswertungsverfahren

Als Messmodell (in Abbildung 1 grau hinterlegt) wurde das Konstrukt des zielorientierten pädagogischen Coachings in einer früheren Arbeit anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zweiter Ordnung ausgewiesen. Dabei sind die Teilkonstrukte «Arbeitsverhältnis», «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit» Bestandteile des Konstrukts «Zielorientiertes pädagogisches Coaching» (vgl. Krattenmacher, 2014). Um Aussagen zu den Zusammenhängen zwischen dem Konstrukt des zielorientierten pädagogischen Coachings und der Betreuungsintensität, der subjektiv wahrgenommenen Einschätzung der Rückmeldungsqualität und der Erweiterung der Handlungskompetenz zu machen, wurde ein Strukturgleichungsmodell spezifiziert (veranschau-

¹ Interpretation der Alpha-Werte: $\alpha \geq .5$ = ausreichende Reliabilität; $\alpha \geq .7$ = zufriedenstellende Reliabilität; $\alpha \geq .9$ = hohe Reliabilität (Wittenberg, 1998).

² Interpretation der Trennschärfe: $r_{it} \geq .3$ = mittelmässige Trennschärfe; $r_{it} \geq .5$ = hohe Trennschärfe (Weise, 1975).

licht in Abbildung 1). Die Ergebnisse werden im Sinne von Wirkungszusammenhängen interpretiert.

5 Ergebnisse

Das gebildete Strukturgleichungsmodell soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich ein zielorientiertes pädagogisches Coaching auf die subjektiv wahrgenommene Erweiterung der Handlungskompetenz und auf die subjektive Einschätzung der Rückmeldungsqualität von Praxislehrpersonen auswirkt. Weiter soll es aufzeigen, welche Rolle die Intensität der Betreuung dabei einnimmt. Das zur Beantwortung der Fragestellungen gebildete Strukturgleichungsmodell ist in Abbildung 1 dargestellt. Die Schätzungen der Parameter sind in standardisierter Form abgebildet. Die Gütekriterien³ (Modell-Fit) beziehen sich auf das gesamte Messmodell, inklusive der manifesten Variablen, wobei diese in Abbildung 1 nicht abgebildet sind, aber dennoch auf ihre Güte hin überprüft wurden.

Im Strukturgleichungsmodell wird ersichtlich, dass sich mit dem zielorientierten pädagogischen Coaching als höherem Konstrukt die Teilkonstrukte «Arbeitsverhältnis», «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit» hervorsagen lassen (in Abbildung 1 grau hinterlegt). Anhand des abgebildeten Strukturgleichungsmodells wird deutlich, dass das zielorientierte pädagogische Coaching 63% der Varianz auf dem Teilkon-

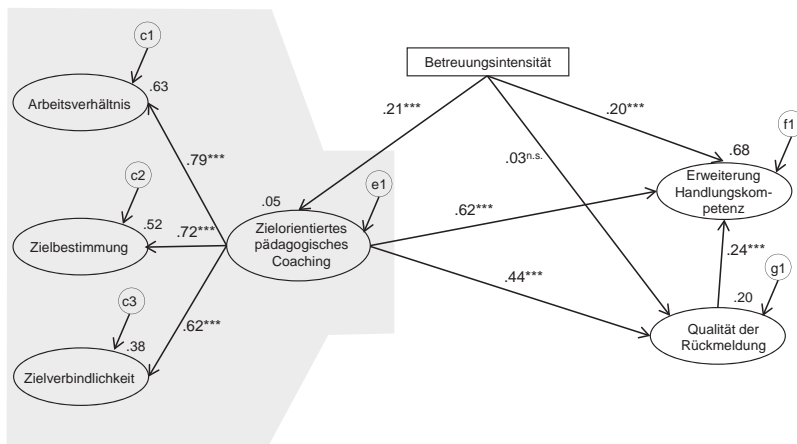


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell (Anmerkung zum Modell-Fit: $N = 380$; $\chi^2 = 368.078$; $df = 144$; $p = .000$; $\chi^2/df = 2.556$; SRMR = .066; RMSEA = .064; CFI = .912).

³ Grenzwerte der Anpassungsgüte: CFI $\geq .9$, SRMR $\leq .08$ und RMSEA $\leq .06$ (Hu & Bentler, 1999); $\chi^2/df \leq 3$: gutes Anspruchsniveau (Homburg & Giering, 1998).

strukt «Arbeitsverhältnis» aufklärt ($\beta = .79^{***}$). Des Weiteren klärt das zielorientierte pädagogische Coaching auf dem Teilkonstrukt «Zielbestimmung» 52% an Varianz auf ($\beta = .72^{***}$) und die aufgeklärte Varianz beträgt auf dem Teilkonstrukt «Zielverbindlichkeit» 38% ($\beta = .62^{***}$). Im Strukturgleichungsmodell ist weiter zu sehen, dass die Betreuungsintensität aus der Perspektive der Studierenden keinen direkten Zusammenhang mit der Einschätzung der Qualität der Rückmeldung ($\beta = .03$ n.s.) aufweist und nur einen geringen Einfluss auf die Einschätzung bezüglich der Erweiterung der Handlungskompetenz ($\beta = .20^{***}$) besitzt. Der Einfluss lässt sich indirekt über das Konstrukt des zielorientierten pädagogischen Coachings nachweisen. So klären die Konstrukte «Betreuungsintensität» ($\beta = .21^{***}$) und «Zielorientiertes pädagogisches Coaching» ($\beta = .62^{***}$ sowie $\beta = .44^{***}$) zusammen einen hohen Anteil an Varianz auf den latenten Konstrukten «Erweiterung der Handlungskompetenz» und «Qualität der Rückmeldung» auf. Hinzu kommt, dass die subjektiv wahrgenommene Qualität der Rückmeldung einen Effekt auf die Erweiterung der Handlungskompetenz besitzt ($\beta = .24^{***}$). Die Varianzaufklärung beträgt auf dem latenten Konstrukt «Erweiterung der Handlungskompetenz» 68% und auf dem latenten Konstrukt «Qualität der Rückmeldung» 20%, dies mit einem entsprechend akzeptablen Modell-Fit.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern ein zielorientiertes pädagogisches Coaching in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen zur subjektiv wahrgenommenen Erweiterung der Handlungskompetenz und zur subjektiven Einschätzung der Qualität der Rückmeldungen von Praxislehrpersonen beiträgt. Ebenfalls geklärt werden soll, welche Rolle dabei die Intensität der Betreuung einnehmen wird. Es kann empirisch nachgewiesen werden, dass die Intensität der Betreuung keinen direkten Effekt auf die Qualität der Rückmeldung besitzt, jedoch direkt auf die Erweiterung der Handlungskompetenz einwirkt. Ein indirekter Effekt kann allerdings über das zielorientierte pädagogische Coaching festgehalten werden. Weiter leistet das zielorientierte pädagogische Coaching während der Begleitung von angehenden Lehrpersonen durch Praxislehrpersonen einen Beitrag zur subjektiven Wahrnehmung der Erweiterung der Handlungskompetenz und der Qualität der Rückmeldung.

Aufgrund der Ergebnisse können Überlegungen dazu vorgenommen werden, was dies für die Arbeitsgestaltung zwischen angehender Lehrperson und Praxislehrperson bedeuten würde. Das Ergebnis zeigt, dass allein der zeitliche Umfang der Betreuung wenig Auswirkung auf die subjektiv wahrgenommene Qualität der Rückmeldung und die subjektiv eingeschätzte Erweiterung der Handlungskompetenz besitzt. Es müsste daher dem Einsatz von spezifischen Techniken, wie beispielsweise der Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung oder dem Erarbeiten von qualitativ guten Zielen, und dem verbindlichen Arbeiten an Zielen vonseiten der Praxislehrpersonen besonders Beachtung geschenkt werden. Für die Betreuungsarbeit in den Praktika würde dies bedeu-

ten, dass sich die Praxislehrperson und ihre Auszubildende oder ihr Auszubildender Zeit nehmen, um sich über die Gestaltung der Arbeitsbeziehung auszutauschen. Ferner sollte sich die angehende Lehrperson Ziele setzen, diese gegebenenfalls anpassen und verbindlich an den definierten Zielen arbeiten.

An Schweizer Lehrpersonenbildungsinstitutionen sind Aus- und Weiterbildungsprogramme für Praxislehrpersonen weit verbreitet, in anderen Lehrpersonenbildungskulturen mag das weniger oder nicht der Fall sein. Gröschner und Häusler (2014) konnten aufgrund der KLiP-Studie («Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum») aufzeigen, dass beispielsweise im deutschen Bundesland Thüringen nur etwa ein Drittel der Praxislehrpersonen auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden. Aus- und Weiterbildungsprogramme für Praxislehrpersonen könnten spezifische Beratungstechniken sowie methodische Aspekte beinhalten. In der Schweiz werden in solchen Aus- und Weiterbildungen teilweise spezifische Ansätze wie beispielsweise das sogenannte Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001) oder das 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2005) vermittelt.

Kritisch zu beleuchten ist, dass das Modell mit den Teilkonstrukten «Arbeitsverhältnis», «Zielbestimmung» und «Zielverbindlichkeit» gebildet wurde, ein gutes Coaching jedoch auch weitere wichtige Dimensionen beinhaltet. Weiter ist darauf hinzuweisen, dass die Qualität der Rückmeldung und die Erweiterung der Handlungskompetenz in dieser Studie durch Selbsteinschätzung erfasst wurden. Ebenfalls war die Erhebung so gestaltet, dass die Items retrospektiv eingeschätzt wurden. Zukünftige Forschung in diesem Bereich müsste darauf ausgerichtet sein, methodische Ansätze auf deren Wirkung hin zu überprüfen. Für den dargelegten methodischen Ansatz des zielorientierten pädagogischen Coachings würde dies bedeuten, Praxislehrpersonen diesbezüglich zu schulen. Anhand einer Längsschnittstudie könnten in zukünftigen Untersuchungen Wirkungsweisen besser herausgearbeitet werden. Unter Einbezug von Bewertungen durch Praxislehrpersonen oder Dozierende könnte das Problem der subjektiven Wahrnehmung gemindert werden.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T.** (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- 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.
- 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*, 3 (4), 52–56.

Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings

- Besa, K.-S. & Büdcher, M.** (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Denton, C.A. & Hasbrouck, J.** (2009). A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (2), 150–175.
- Grant, A.M.** (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality*, 31 (3), 253–264.
- Gröschner, A. & Häusler, J.** (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P.** (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312–335.
- Heitzmann, A. & Messner, H.** (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 5–16.
- 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.
- 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.
- Kaul, C.** (2013). Coaching – Mentoring – Training – Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (2), 36–40.
- 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krattenmacher, S.** (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al.** (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- 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.
- 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 Task Performance*. Upper Saddle River, NJ: 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.
- McDonnell, L.M.** (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305–322.
- 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 Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 140–151.
- Pallasch, W. & Petersen, R.** (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.

- Rauen, C.** (2005a). Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 273–288). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C.** (2005b). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.
- Richter, K.F.** (2010). *Coaching als kreativer Prozess*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riedel, J.** (2003). *Coaching für Führungskräfte: Erklärungsmodell und Fallstudien*. Berlin: Deutscher Universitätsverlag.
- Schmidt, T. & Keil, J.-G.** (2004). Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. Ein Screening der Coachinglandschaft aus Sicht von Coachingnehmern. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 11* (3), 239–252.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J.** (2003). Goal orientation and achievement – the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction, 13* (4), 403–422.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19* (2), 175–198.
- Staub, F.C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S.** (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Tatto, M.T., Schwillie, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck et al.** (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Weise, G.** (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Wittenberg, R.** (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Autor

Samuel Krattenmacher, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, samuel.krattenmacher@phsg.ch