

Boos, Maria; Dziak-Mahler, Myrle; Wendland, Sandra

## Coaching und Mentoring als Reflexionsräume

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 185-205



Quellenangabe/ Reference:

Boos, Maria; Dziak-Mahler, Myrle; Wendland, Sandra: Coaching und Mentoring als Reflexionsräume - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 185-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200855 - DOI: 10.25656/01:20085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200855>

<https://doi.org/10.25656/01:20085>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. den Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Maria Boos, Myrle Dziak-Mahler und Sandra Wendland*

## **Coaching und Mentoring als Reflexionsräume**

*Neben den universitären Begleitveranstaltungen während der Praxisphasen wurden für die Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln zwei neue Formate entwickelt und implementiert, in denen die Möglichkeit besteht, schulpraktische Erfahrungen und berufsbiografische Themen mit professioneller Unterstützung individuell zu reflektieren: Coaching und Mentoring. Im folgenden Artikel wird zunächst das Konzept und die Realisierung der Lernbegleitung im Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) beschrieben. Anschließend werden die quantitativen und qualitativen Evaluationsergebnisse der Begleitformate Coaching und Mentoring skizziert.*

### **1 Lernbegleitung im Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung**

#### **1.1 Die Bedeutung von Reflexion und Forschendem Lernen in der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden**

So vielfältig die unterschiedlichen Konzepte zur Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden und der Unterstützung ihres Professionalisierungsprozesses auch sind, herrscht doch weitestgehend Konsens darüber, dass Reflexionskompetenz für angehende Lehrerinnen und Lehrer eine notwendige Basis im Professionalisierungsprozess ist. Dabei wird „[...] Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe 2004, 859). Für die Professionalisierung der Studierenden im Lehramtsstudium sind die schulischen Praxisphasen von zentraler Bedeutung, da sie wichtige berufsbezogene Reflexionsanlässe liefern. Sie stellen bedeutsame Lerngelegenheiten für die Kompetenzentwicklung der Studierenden dar, da praktische Erfahrungen aus dem Lernort Schule mit theoretischem Wissen reflexiv verknüpft werden können (vgl. Reintjes u.a. 2018, 8). Entscheidend sei dabei nicht die Länge der schulpraktischen Phase, „sondern die Qualität der Praxisbegleitung seitens der Schulen und Hochschulen“ (Gröschner & Seidel 2012, 181). Die unterschiedlichen Formate und Konzepte zur Förderung einer (selbst-)reflexiven Grundhaltung in Verbindung mit einem selbstverantworteten Professionalisierungsprozess finden sich dabei in der institutionalisierten Lehrer- und Lehrerinnenbildung seitens der

Hochschule vor allem in Form von (verpflichtenden) Begleitseminaren während der Praxisphasen, in der eine unterstützte und angeleitete Professionalisierung angestrebt wird.

Auch das Kölner Modell strebt eine kontinuierliche Begleitung des Professionalisierungsprozesses entlang der Praxisphasen der Lehramtsstudierenden an. Grundlage bildet dabei der Ansatz der berufsbiografischen Reflexion. Diese zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studium und damit durch alle drei schulpraktischen Phasen, die die Studierenden im Bachelor und Master durchlaufen. In der ersten fünfwöchigen schulpraktischen Phase, dem *Eignungs- und Orientierungspraktikum*, steht die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule im Mittelpunkt. Die Studierenden machen sich mit vielfältigen Facetten des Schullebens und des Lehrberufs vertraut und vollziehen sukzessive den Perspektivwechsel von der Schüler- bzw. Schülerinnenrolle in die Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle. In der zweiten Praxisphase, dem vierwöchigen *Berufsfeldpraktikum*, erkunden die Studierenden außerschulische Berufsfelder und lernen an das Lehramt angrenzende pädagogische, soziale oder fachbezogene Berufe kennen. Das *Praxissemester* stellt die dritte schulpraktische Phase dar, in welcher die Studierenden während ihres Masterstudiums ein Schulhalbjahr in einer Schule ihrer angestrebten Schulform die bisher erworbenen Kenntnisse in der Praxis anwenden, erproben und reflektieren.

Neben der jeweiligen Begleitung der Praxisphasen durch universitäre Seminare ist ein elektronisch geführtes Portfolio das verbindende Element aller drei Praxisphasen. Als Reflexionsinstrument begleitet es die Studierenden in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft, regt zu einer stärkeren und differenzierten Selbstwahrnehmung an und trägt so zu einer professionellen Lehramtsausbildung bei, in der die Verknüpfung von Theorie und Praxis ein wesentliches Ziel darstellt. Dabei werden kontinuierlich und wiederholt berufsbiografische Themen der Studierenden in die Reflexion miteinbezogen und zu den neugewonnenen Praxiserfahrungen in Beziehung gesetzt.

Ein Kernelement der Begleitveranstaltungen zu den Praxisphasen ist die *Förderung der Reflexionsfähigkeit* der Studierenden, der je eigenen Ziele für die jeweilige Praxisphase, der persönlichen Eignung für den Lehrberuf und des professionellen Selbstkonzeptes.

Ein weiteres Kernelement ist das Forschende Lernen bzw. die Anbahnung einer „forschenden Grundhaltung“ bei den Studierenden. Das Forschende Lernen hat im Kölner Modell insbesondere im Praxissemester im Rahmen des von den Studierenden durchgeführten Studienprojekts seinen festen Platz, ist jedoch bereits auch in den beiden ersten schulpraktischen Phasen des Bachelors im Sinne einer Anbahnung und Erprobung implementiert. Im Rahmen des praxisphasenbegleitenden E-Portfolios bildet das Forschende Lernen einen festen Bestandteil in allen drei Praxisphasen. Die forschende Grundhaltung soll durch die Entwicklung,

Umsetzung und Evaluation einer eigenen Forschungsaufgabe für die Praxisphase unter Anleitung durch den jeweiligen Dozierenden des Begleitseminars angebahnt werden (vgl. Krämer & Hesse 2016, 10f.). Die Begleitung und Unterstützung erfolgt über die jeweiligen Dozierenden der Begleitseminare zu den Praktika sowie über ein eigens dafür entwickeltes Lernmodul zum Forschenden Lernen.

Zur Akzeptanz und Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens in den beiden Bachelorpraxisphasen im Kölner Modell liegen derzeit noch keine ausreichenden bzw. belastbaren Daten vor. Zum Forschenden Lernen im Praxissemester existieren Evaluationsergebnisse, die zeigen, dass das Studienprojekt von den Studierenden unterschiedlich bewertet wird. Während ein Teil der Studierenden das Studienprojekt als sinnvoll erlebt und die intensive wissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis als sehr positiv bewertet hat, beurteilt ein anderer Teil der Studierenden das Studienprojekt als ein eher störendes Element, welches einen vom Sammeln schulpraktischer Erfahrungen abhalten würde und zu wenig Bezug zur schulpraktischen Tätigkeit hätte (vgl. Dahlmanns u.a. 2017, 8).

Ein für die Frage, inwiefern (individuelle) Reflexionsprozesse und Forschendes Lernen möglicherweise zusammenhängen, interessanter Befund der o.g. Evaluation ist:

„So geben [...] zum Befragungszeitpunkt während des Praxissemesters 37 % der Studierenden an, dass sie ihr Studienprojekt bis dahin als sinnvoll erlebt haben. Dieser Wert fällt bei der Befragung nach dem Praxissemester auf 27 % und steigt bei der Befragung nach den Modulabschlussprüfungen auf den Maximalwert von 53 % an. Es zeigt sich also, dass die Lernerfahrungen des Studienprojekts für einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden erst nach der Auswertungs- und Reflexionsphase bzw. (erfolgreich) absolvierter Modulabschlussprüfung positiv wirkten.“ (ebd., 8f.)

Die Ergebnisse aus dem Praxissemester zeigen also, dass nicht alle Studierenden dem Forschenden Lernen im Rahmen des Studienprojekts positiv gegenüberstehen. Wichtige Faktoren für eine positive Wahrnehmung des Studienprojekts seien insbesondere zum einen ein Verständnis der Studierenden über die Relevanz einer Theorie-Praxis-Verzahnung im Sinne des Forschenden Lernens und zum anderen die erlebte Sinnhaftigkeit bzw. persönliche Relevanz des Studienprojekthemas (vgl. ebd.). Aufgrund dieser uneinheitlichen Einstellung der Studierenden gegenüber dem Studienprojekt im Praxissemester erscheint es umso notwendiger, die Akzeptanz und Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens und der Theorie-Praxis-Verzahnung auch in den beiden Praxisphasen im Bachelor zu eruieren.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und wie individualisierte Formate der Begleitung einen Beitrag zu den beiden Kernelementen des Begleitkonzepts der Praxisphasen im Kölner Modell – Förderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit und Anbahnung einer forschenden Grundhaltung – leisten können. Dazu wurden im ZfL zwei neue Formate implementiert – das Mentoring und das Coaching.

## 1.2 Coaching und Mentoring als Reflexionsräume

Coaching- und Mentoringprogramme für Studierende sind an deutschen Hochschulen mittlerweile weit verbreitet. Häufig richten sich diese Angebote an Studienanfängerinnen und Studienanfänger, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler oder Studierende in der Studienabschlussphase, aber auch fachspezifische Angebote sind zu finden, die sich gezielt an beispielsweise Medizinstudierende, Jurastudierende oder Lehramtsstudierende richten. Dabei wird insbesondere dem Coaching ein hohes Potenzial zugesprochen. So seien Coachinggespräche eine besonders gute Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. Greif 2008, 86ff.).

Das Coaching- und das Mentoringangebot des ZfL Köln ist im Gegensatz zu den verpflichtenden Begleitseminaren ein freiwilliges Zusatzangebot für Lehramtsstudierende während der Praxisphasen, aber auch darüber hinaus. Beide Formate bieten den Studierenden studienbegleitend, sowie vor Studienbeginn und während des Übergangs in den Vorbereitungsdienst, eine Anlaufstelle für ihre individuellen Anliegen. Dies können Fragestellungen zur Schulpraxis, zum Schulalltag und zum Lehrberuf sein, aber auch Herausforderungen, die durch eine Differenzwahrnehmung von schulpraktischen Erfahrungen und denen an der Hochschule vermittelten theoretischen Inhalten entstehen. Weitere Anliegen können Studien- und Berufswahlzweifel sowie die Reflexion eigener Fähigkeiten und Kompetenzen in Relation zu den Anforderungen des Berufs der Lehrerin bzw. des Lehrers sein.

Die Reflexion der je individuellen und subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse aus den Schulpraktika erfordert eine ebenso individuelle Begleitung und Unterstützung, welche in den Begleitseminaren im Rahmen der gesamten Seminargruppe oder eines Lernteams mit Kommilitonen nicht ausreichend gegeben sein kann. Bei einigen Studierenden können die schulpraktischen Erfahrungen Unsicherheit, Zweifel oder gar Krisen im Hinblick auf die Berufswahl Lehrerin bzw. Lehrer hervorrufen, die allein oder innerhalb der Seminargruppe nicht (ausreichend) aufgefangen und/oder reflektiert werden können. Es stellt sich die bedeutsame Frage, inwiefern die Lernbegleitung an Hochschulen ermöglichen kann, auf die schulpraktischen Lernerfahrungen der Studierenden stärker auf individueller Ebene einzugehen (vgl. Gröschner & Seidel 2012, 181).

Neben der Individualität weist beispielsweise Ryter (2018) darauf hin, dass auch die Vertraulichkeit eine bedeutende Rolle spiele:

„Coaching als Beratungsformat, das Autonomie stärkt und persönliche Anliegen im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und die Ausgestaltung der Berufsrolle bearbeitet, ist auf Vertraulichkeit und einen bewertungsfreien Raum angewiesen.“ (Ryter 2018, 34)

Dem soll mit dem Coaching- und Mentoringangebot des ZfL entsprochen werden. Der geschützte Raum und das höchstverbindliche Maß an Vertraulichkeit

innerhalb dieser Beratungsformate soll es den Studierenden leichter machen, persönliche, individuelle Anliegen wie beispielsweise Studienzweifel oder kritische schulpraktische Erfahrungen zu reflektieren.

Im Folgenden werden beide Angebote detailliert erläutert. Nach der konzeptuellen Vorstellung werden anschließend Evaluationsergebnisse im Hinblick auf Nutzen, Zufriedenheit und Wirkung der beiden Formate aus verschiedenen Perspektiven präsentiert.

### 1.3 Das PEP-Mentoring: Konzept und Realisierung

An der Universität zu Köln werden derzeit ca. 14.000 Lehramtsstudierende ausgebildet. Im Beratungszentrum des ZfL können sich Studierende und Studieninteressierte mit ihren Anliegen und Fragen rund um das Lehramtsstudium beraten lassen. Um auch Studierende unterstützen zu können, die komplexere Anliegen, beispielsweise zur Berufseignung oder zu Studienzweifeln haben, wurde das Konzept des Beratungszentrums dahingehend erweitert, dass zum einen das „PEP-Mentoring“ ins Leben gerufen wurde. Das PEP-Mentoring (= Potenziale, Entscheidungen, Pläne) ist ein Kooperationsprojekt des Kölner ZfL und des Arbeitsbereichs Gasthörer- und Seniorenstudium der Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit der Universität zu Köln<sup>1</sup>.

In verschiedenen Phasen des Studiums, aber auch während oder nach einer Praxisphase in der Schule stellen sich Lehramtsstudierende mitunter die Frage, ob der eingeschlagene Berufsweg richtig war oder ob nicht auch alternative Tätigkeitsfelder zum Lehramt in Betracht kommen. Das PEP-Mentoring versteht sich als ein solches Unterstützungsangebot, durch das Lehramtsstudierende die Möglichkeit erhalten, auf Seniorstudierende als Mentorinnen bzw. Mentoren zurückzugreifen, die langjährig als Lehrkräfte tätig waren. Die Studierenden erhalten im Mentoring die Gelegenheit, von dem Wissen und den Erfahrungen pensionierter Lehrkräfte zu profitieren. Ebenso wie im Coaching erhalten die Studierenden eine individuelle Betreuung und Begleitung durch den Mentor bzw. die Mentorin, welche die Mentee-Welt aus gesunder Distanz betrachten und mit dem Mentee persönliche Fähigkeiten und Einstellungen reflektieren (vgl. Graf & Edelkraut 2017, 63). Die Selbstreflexion und die Selbstwahrnehmung gehören dabei zu den interpersonellen Fähigkeiten des Mentees (vgl. ebd., 176), welche je nach Ausprägung durch das Mentoring weiterentwickelt werden können.

Das Mentoring-Angebot richtet sich in erster Linie an Lehramtsstudierende, die eine berufliche Orientierung außerhalb des Lehramts suchen, in ihrer Berufswahl gestärkt werden möchten oder in der Umsetzung zum Erreichen ihres Berufswunsches unterstützt werden möchten. Daraus können sich Anliegen ergeben, wie beispielsweise die Frage, ob man wirklich den Beruf des Lehrers/der Leh-

<sup>1</sup> Das Ursprungskonzept zum PEP-Mentoringprogramm wurde von Dr.‘ Anne Löhr entwickelt.

rerin ergreifen möchte, das Klären beruflicher und persönlicher Ziele, die Reflexion eigener Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Schwächen und Entwicklungspotenziale, aber auch Fragen zum Schulalltag einer Lehrkraft oder zu den Entwicklungsmöglichkeiten im Schuldienst können ein mögliches Anliegen sein. Grundsätzlich kann jeder Lehramtsstudierende der Universität zu Köln am PEP-Mentoring teilnehmen, auch außerhalb der schulischen Praxisphasen.

Die Mentorinnen und Mentoren ermutigen die Mentees, wichtige Fähigkeiten und Einstellungen für die Zukunft zu entwickeln. Zudem geben sie ihre Erfahrungen im Lehrberuf (berufliche, fachliche, persönliche) weiter und geben den Mentees Feedback zu anstehenden Entscheidungen. Sie helfen ihnen, Probleme neu zu durchdenken und mögliche Perspektiven zu beleuchten. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen und regen an, können aber keine Lösungen für die Mentees finden. Die Zielverantwortung sowie die Vor- und Nachbereitung der gemeinsamen Treffen liegen im Aufgabenbereich der Mentees. Dazu gehört beispielsweise auch das Verfassen eines Selbstreports zur Selbstreflexion der bisherigen Berufserfahrungen und Kompetenzen.

Der Mentoring-Prozess verläuft in vier aufeinander aufbauenden Phasen: Vorbereitung und Kennenlernen, Reflexionsphase, Aktionsphase und Evaluation. Im ersten Treffen erfolgt das Kennenlernen und die Entscheidung, ob beide gemeinsam als Tandem arbeiten möchten. Sie schließen ein Arbeitsbündnis und bestimmen den Standort des Mentees. Das zweite Treffen dient der Potenzialanalyse der Kompetenzen des Mentees auf Grundlage seines Selbstreports. Gemeinsam werden Ziele bestimmt, die der/die Mentee erreichen möchte. In der Aktionsphase setzt der/die Mentee die formulierten Ziele um und trifft sich nach einer gewissen Zeit ein drittes Mal mit seiner Mentorin oder seinem Mentor, um die Umsetzung der Ziele zu überprüfen und zu reflektieren sowie die gemeinsame Zusammenarbeit zu evaluieren. In der Regel treffen sich die Mentoring-Tandems zu drei Präsenzterminen von jeweils 90 Minuten. Die Abstände zwischen den Treffen können dabei individuell variieren. Die Treffen finden in einem geschützten Rahmen statt, im persönlichen Gespräch zwischen dem oder der Mentee und dem Mentor oder der Mentorin. Alle Informationen werden vertraulich behandelt. Das im Rahmen dieses Kooperationsprojektes angebotene individuelle Mentoring durch erfahrene Seniorstudierende ist für die Lehramtsstudierenden kostenfrei. Die Seniorstudierenden arbeiten ehrenamtlich.

#### **1.4 Das Speed-Coaching: Konzept und Realisierung**

Darüber hinaus können Studieninteressierte und Lehramtsstudierende der Universität zu Köln kostenfrei am „Speed-Coaching“ des ZfL teilnehmen. Durchgeführt werden die ca. 60-minütigen Coachings von 24 Kolleginnen und Kollegen

aus dem ZfL, die zu „Fachcoaches Lehrer- und Lehrerinnenbildung“<sup>2</sup> ausgebildet wurden. In Anlehnung an Greif (2005, 7) verstehen auch wir Coaching als Instrument „zur Verbesserung der persönlichen Effektivität“ und als hilfreiches Instrument zur Selbstreflexion. Das Speed-Coaching kann als eine Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden, die die Entdeckung, Aktivierung und Weiterentwicklung der Ressourcen der Coachingnehmenden zum Ziel hat. Unabdingbare Gelingensbedingung des Coaching-Prozesses ist ein beidseitiges Bewusstsein darüber, dass der hier definierte Coachingansatz keine psychologische Beratung ist.

Wiemer (2012, 54) beschreibt, dass Coaching nur wirksam sein kann, wenn es von gut ausgebildeten Coaches durchgeführt wird. Deshalb wurde am ZfL gemeinsam mit einer Bonner Coachingakademie<sup>3</sup> eine professionelle Weiterbildung für die KollegInnen entwickelt, die zu „Fachcoaches Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ ausgebildet wurden.

Der eigens entwickelte Coaching-Prozess besteht aus drei unterschiedlichen Phasen des Coachings: (1) das Priming (PRE-Process), (2) die Speed-Coachingsitzung (PERSONAL-Coaching) und (3) das Follow-Up (POST-Conclusion). Diese Phasen werden im Folgenden kurz skizziert:

#### *(1) PRE – Das initiale Priming:*

Das PRE-Coaching ist vor dem eigentlichen Coachingtermin verortet, aber bereits ein bedeutsamer Teil des Gesamtprozesses. Auf der Internetseite des ZfL erhalten Studierende weiterführende Informationen über das Beratungsangebot<sup>4</sup> und können einen Termin buchen<sup>5</sup>. Im Anschluss wird durch fünf Fragen zum anstehenden Coachingprozess eine erste Reflexion und gedankliche Fokussierung der Studierenden angeregt (Pre-Intervention). Die Fragen lauten:

1. Beschreiben Sie bitte kurz (in max. 5 Sätzen) Ihr Anliegen.
2. Was erhoffen Sie sich durch den Coachingtermin in Bezug auf Ihr Anliegen?
3. Was sollte im Coachingtermin auf keinen Fall passieren?
4. Was haben Sie bisher in Bezug auf Ihr Anliegen unternommen?
5. Versetzen Sie sich bitte in die Rolle einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen oder jemand anderen, die/der Sie sehr gut kennt. Schildern Sie bitte kurz, wie sie oder er Sie in Bezug auf Ihr Anliegen wahrnimmt.

2 Ausführliche Beschreibung der Ausbildung und dem der Ausbildung zugrundeliegende eigens entwickelten Konzeptes in: Dziak-Mahler, M.; Hemker, D. & Schwarzer-Wild, J. (2016): „Think outside the box“ – Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. In: Boos, M., Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann.

3 WCTC Akademie – Wild Consulting Training Coaching: <http://www.wctc-akademie.de/> (letzter Zugriff: 28.07.18)

4 <https://zfl.uni-koeln.de/coaching-mentoring.html> (letzter Zugriff: 11.08.19)

5 <http://zflweb.uni-koeln.de/coachingevent/> (letzter Zugriff: 11.08.19)

Dieser Entscheidungsprozess ist für das Coaching wichtig und kann bereits als Teil des angestrebten Klärungsprozesses angesehen werden (Rauen 2013, 11).

*(2) PERSONAL – Die Speed-Coachingsitzung:*

Die Sitzung findet in einem Raum des ZfL statt, der eigens für diesen Zweck eingerichtet ist. Die Coaches erläutern zunächst das Setting (Kurzzeitintervention, Vertraulichkeit, Erwartungshorizont). Dann präzisieren die Studierenden – unter methodischer Anleitung – eine Zielformulierung und fixieren diese. Mithilfe einer Skala, die den Ist-Zustand dem idealen Referenzpunkt sowie einem gewünschten Ausgang gegenüberstellt, wird die Messbarkeit sichergestellt. Daran schließt sich die methodengestützte Bearbeitung des Themas unter Einsatz der ZESS-Toolbox (s.o.) an. Die Sitzung erfolgt in einem Zeitrahmen von max. 60 Minuten. Über eine Maßnahmenmatrix werden je nach Coachinganlass am Ende der Sitzung mögliche weitere Schritte aufgezeigt und festgehalten. Abschließend werden die Studierenden gebeten, ihre Einordnung auf der Skala zu wiederholen.

*(3) POST – Das Follow-up:*

Vier Wochen nach dem Gespräch findet eine abschließende Befragung statt. Die Studierenden werden via E-Mail um die Teilnahme an einem Online-Fragebogen (der Post-Conclusion) gebeten. Diese dient einerseits der Sicherung der Nachhaltigkeit der Coachingergebnisse durch Erinnerung der Coachingnehmenden. Zudem ermöglicht sie eine Erfassung der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Coachings.

Das Coaching- und Mentoringangebot wird regelmäßig quantitativ und qualitativ evaluiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

## **2 Empirische Untersuchung der Begleitformate auf Angebots- und Nutzenseite**

### **2.1 Das PEP-Mentoring: Evaluationsergebnisse**

Das Mentoring-Programm wird mittels eines Prä-Post-Designs evaluiert. Hierbei erhalten die Mentees vor der ersten Sitzung einen schriftlichen Fragebogen, in welchem sie ihre Erwartungen und Ziele an das Mentoring einschätzen sollen. Nach der letzten Mentoringsitzung (i.d.R. nach dem dritten Treffen) werden die Mentees erneut schriftlich zur Erfüllung und den Ergebnissen des Mentorings befragt. Die Mentorinnen und Mentoren erhalten einen schriftlichen Fragebogen jeweils nach Abschluss des Mentoringprozesses, um die Rahmenbe-

dingungen, ihre Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit dem/der Mentee einzuschätzen. Alle Fragebögen werden anonym ausgefüllt.

Im Zeitraum von Oktober 2017 bis Juni 2019 wurden insgesamt 22 Mentorings durchgeführt und abgeschlossen, wovon insgesamt zwölf Tandems quantitativ evaluiert werden konnten, da sie sowohl an der Prä- als auch an der Postbefragung teilgenommen haben. Die qualitative Untersuchung erfolgte im Juni 2019 in Form von teilstrukturierten, leitfadengestützten Gruppeninterviews, zum einen mit ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Mentorings (n=2) und zum anderen mit den aktiven Mentorinnen und Mentoren (n=5).

Zu Beginn des Mentorings waren die Mentees im Durchschnitt 24,5 Jahre alt, fünf waren männlich und sieben weiblich. Die Mehrheit von ihnen studierte das Lehramt für Gymnasien/Gesamtschulen (n=4), drei studierten das Lehramt Sonderpädagogik und zwei das Lehramt an Grundschulen. Eine Person war in der Schulform Berufskolleg eingeschrieben. Zwei machten keine Angabe zur studierten Schulform. Die Mehrheit strebte zum Befragungszeitpunkt den Bachelor für das Lehramt (n=6), vier Befragte den Master of Education sowie eine Person das Staatsexamen für das Lehramt an. Ein Befragter machte keine Angabe zum angestrebten Abschluss.

Die Mentorinnen und Mentoren gaben an, dass Zweifel der Mentees an ihrer Studien- und Berufswahl, an ihrer gewählten Schulform und/oder ihren studierten Fächern das bisher häufigste Anliegen war.

„Zweifel an sich selbst, ob sie das Richtige gewählt haben, ob sie die nötigen Kompetenzen mitbringen, und ob sie den Problemen, die sie da im Alltag der Schule erwartet, gewachsen sind“, und dass die Gespräche überwiegend geprägt waren davon, „[...] dass die Mentees unsicher waren im Hinblick auf ihre Berufswahl.“

Ein essenzielles Ziel des Mentorings ist die Klärung beruflicher Ziele der Mentees. In der Prä-Befragung wurden dazu die persönlichen Erwartungen an das Mentoring abgefragt. Elf der zwölf Befragten stimmten voll und ganz zu, sich vom Mentoring zu erhoffen, sich über ihre beruflichen Ziele klarer zu werden, eine Person stimmte dem eher zu. Nach Abschluss des Mentorings gaben alle zwölf Befragten an, dass ihnen ihre beruflichen Ziele nun klarer sind (fünf Personen stimmten voll und ganz zu, sieben Personen stimmten eher zu).

Vor dem Mentoring gaben zudem fünf der Mentees an, eher unsicher im Formulieren beruflicher Ziele zu sein, zwei waren sich sogar sehr unsicher. Nach dem Mentoring schätzten sich sieben von zwölf Befragten als sehr sicher darin ein, vier als eher sicher, und eine Person noch eher unsicher. Hier zeigte sich insgesamt betrachtet eine deutliche Veränderung im Vorher-Nachher-Vergleich.

Eine weitere Zielsetzung des Mentorings ist die Hilfestellung bei der Umsetzung erster Schritte in Richtung eines erfolgreichen Studienabschlusses und der Planung des weiteren Berufsweges. Acht von zwölf Mentees stimmten in der Prä-Be-

fragung voll und ganz zu, sich vom Mentoring zu erhoffen, dass es ihnen langfristig in ihrer Lebenswegplanung nutzt, vier stimmten eher zu. In der Post-Befragung stimmten acht von zwölf Befragten voll und ganz zu, dass das Mentoring für sie von langfristigem Nutzen sein wird, vier stimmten dem eher zu.

Vor dem Mentoring schätzten vier Befragte ihre Kompetenz, eigene Lösungswege zu entwickeln, als eher unsicher ein, zwei als sehr unsicher. Nach dem Mentoring gaben sechs Befragte an, sehr sicher darin zu sein, vier gaben an, eher sicher zu sein. Zwei gaben an, noch eher unsicher zu sein. Hier zeigte sich demnach auch eine deutlich positive Veränderung bei der Selbsteinschätzung. Neun von zwölf Mentees stimmten zudem voll und ganz zu, sich mit Hilfe des Mentorings konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet haben zu können.

Weiterhin ist eine Zielsetzung des Mentorings die Entfaltung und Ausschöpfung der individuellen Kompetenzen und Potenziale im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl, welche im Mentoring gemeinsam mit dem Mentor oder der Mentorin angeleitet reflektiert werden können. In der Prä-Befragung schätzten sich zwei Befragte in ihrer Kompetenz, persönliche Stärken und Schwächen zu reflektieren, als sehr unsicher ein, fünf als eher unsicher. Nach dem Mentoring sagten fünf Mentees, sich darin nun sehr sicher zu sein, sieben eher sicher.

Bezüglich der Reflexion der eigenen Studien- und Berufswahl sowie eigener Kompetenzen und Ziele waren sich die interviewten Mentees einig, dass die Selbstreflexion nicht erst im eigentlichen Mentoring stattfinden würde, sondern „[...] *das fängt ja schon an mit der Entscheidung, dass ich mich auf sowas einlasse. Und dann wird dieser Prozess einfach nur begleitend fortgeführt.*“ Der Aspekt einer begleiteten bzw. angeleiteten Reflexion scheint dabei ein wichtiger Faktor zu sein, denn die Anleitung helfe einem,

„[...] weil das eine Struktur dann bekommt und in dem Sinne auch irgendwie eine Problemlösekompetenz. Sozusagen ich habe ein Problem und ich entscheide mich dafür, eine Maßnahme zu ergreifen, und auch das ist dann angeleitet.“

Mit dem Mentoringprozess sowie dem Mentoringergebnis zeigte sich eine hohe Zufriedenheit auf beiden Seiten. Alle Mentorinnen und Mentoren sowie alle Mentees waren mit dem Mentoringprozess und mit dem Mentoringergebnis voll zufrieden. Neun von zwölf Mentees gaben an, dass ihre Erwartungen an das Mentoring voll erfüllt wurden. Alle Mentees gaben an, dass sie mit hoher bis sehr hoher Wahrscheinlichkeit grundsätzlich noch einmal ein Mentoring in Anspruch nehmen würden. Dies deckte sich auch mit den Ergebnissen aus der qualitativen Befragung. Zudem wurde von Mentees die Idee geäußert, das Mentoring studienbegleitend durchzuführen,

„[...] also nicht nur diese Perioden, wenn man gerade einen Konflikt hat. Wenn man vielleicht dann auch schon präventiv solche Konflikte nicht vertiefen lässt, die entstehen

ja sowieso immer, aber dass man das begleitend komplett durchzieht, ob's jetzt nun im Bachelor ist die drei Jahre oder ob's zwei Termine im Semester sind.“

Viele Studierende würden sich einen höheren Praxisbezug in ihrem Studium wünschen, weshalb der Erfahrungsaustausch mit Personen aus der Schulpraxis im Rahmen eines Mentorings als sehr wertvoll eingeschätzt wurde. Die Mentorinnen und Mentoren seien „[...] Leute, die eigene Erfahrungen mitbringen und die gerne mit dir teilen. Und das ist halt super viel wert.“

Im Gegensatz zum schulischen Mentorat während der Praxisphasen und des Vorbereitungsdienstes, bei dem die Mentorinnen und Mentoren die Studierenden in der jeweiligen Ausbildungsschule betreuen, wurde der Vorteil bei den PEP-Mentorinnen und Mentoren darin gesehen, „[...] dass sie nicht mehr im Beruf stehen. Das finde ich gerade daran das Spannende. Die haben dann einen ganz anderen Blickwinkel vielleicht da drauf und noch mehr Erfahrung.“ Auch die interviewten Mentorinnen und Mentoren sahen ihre Rolle als Außenstehender bzw. Außenstehende als einen Vorteil. Die Mentees waren

„[...] besonders dankbar dafür, mit jemandem sprechen zu können, der nicht im System der Universität drinsteckt, sondern jemand Externes, mit dem man alles vertraulich reden kann. [...] Das kam also auch immer wieder zum Ausdruck, dass die Möglichkeit, mit jemandem außerhalb des Systems sprechen zu können, sehr wichtig ist.“

Die befragten Mentees äußerten zudem, dass die universitären Begleitseminare zu den Praxisphasen zwar die Reflexion bei den Studierenden anregen soll, dies jedoch nicht immer der richtige Ort dafür sei, da manche Studierende zwar schon über ihre Erfahrungen sprechen möchten, jedoch nicht in der Seminargruppe. „Die trauen sich dann einfach nicht, das kann's ja auch sein.“

Im Konzept des Mentorings ist verankert, dass die Mentorinnen und Mentoren ermutigen, Feedback geben, zur Reflexion anregen und eigene Erfahrungen an die Mentees weitergeben. Schaut man auf die Ergebnisse der qualitativen Befragung, zeigte sich, dass die Mentorinnen und Mentoren sich selbst in der Rolle des „Alten“, als „Impulsgeberin“ oder als „Resonanzkörper“ erlebten und beschrieben. Kernanliegen war es jedoch vor allem, „[...] Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, möglichst mit Langzeitwirkung, mit Nachhaltigkeit.“ Dabei verband sie ihre sehr ähnliche Motivation, warum sie sich als Mentorin bzw. Mentor engagieren. Alle gaben als Hauptmotivation die Zusammenarbeit mit jungen Menschen an. „Es ist für mich eine schöne und ausgleichende Tätigkeit, etwas im Alltagsgeschehen mit jungen Menschen drinzubleiben.“ Weiterhin gaben alle an, dass die Tätigkeit als Mentorin bzw. als Mentor für sie wichtig und befriedigend war.

Eine mögliche Langzeitwirkung bzw. Nachhaltigkeit des Mentorings war ebenfalls ein zentraler Gegenstand sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Evaluation. Während acht von zwölf Mentees voll und ganz und vier der Mentees

eher zustimmten, dass das Mentoring für sie von langfristigem Nutzen sein wird, schätzten die Mentorinnen und Mentoren dies eher etwas zurückhaltender ein:

„Also es gibt sicher Personen, die kriegen so einen entscheidenden oder wichtigen Impuls durch das Mentoring, dass sie ihren Weg ändern vielleicht und dann merken, ok das passt jetzt viel besser zu mir. Aber ich glaube, es gibt auch solche, für die ist das vielleicht im Augenblick ganz interessant, aber es ist nicht weiter nachhaltig.“

Zudem hinge dies auch teilweise davon ab, zu welchem Zeitpunkt ihres Studiums die Studierenden ein Mentoring in Anspruch nehmen und ob sie bereits Praxisphasen durchlaufen hätten. Ein Mentor berichtete von einer Studierenden, die während des Praxissemesters das Mentoring in Anspruch genommen hatte. In seinen Augen war es eine

„[...] deutliche Bereicherung, [...] dass sie ihre Erfahrungen aus dem Praxissemester bereits in das Mentoringgespräch mit einbringen konnte. [...] Dagegen, wenn jemand so gerade im Bachelor angefangen hat, im ersten, zweiten Semester ist, ja das ist eine ganz andere Perspektive dann.“

In einer offenen Abfrage der Post-Befragung, welche Veränderungen die Mentorinnen und Mentoren am Mentee während der Sitzungen wahrgenommen haben, betrafen die meisten Nennungen eine Stärkung der Selbstreflexion und der Selbstsicherheit. Die meisten Mentees seien beim Kennenlernen bzw. ersten Treffen „[...] immer sehr zögerlich“ und die Offenheit sei eingeschränkt. Im Verlauf der weiteren Treffen entwickle sich dann jedoch eine zunehmende Offenheit auf Seite der Mentees, bei denen Probleme „[...] auf den Tisch gelegt [werden], die man eigentlich mit nur ganz, ganz wenigen Leuten bespricht. Und das macht so'ne vertrauensvolle Basis.“ Die Mentorinnen und Mentoren beschrieben dies als Veränderungsprozess bei den Mentees,

„[...] dass sie merken, sie können hier über ihre Probleme reden. Und wenn man zu diesen Problemen auch Lösungen gefunden hat, dann gehen sie auch selbstgestärkt aus diesem Gespräch heraus. Und das habe ich also mehr als einmal erlebt. Und das macht einen schon froh, dass man merkt, hier geht jemand erhobenen Hauptes wieder raus und sagt ich hab' hier was für mich gelernt.“

Ebenso wie das Mentoringprogramm wurde auch das Coachingangebot aus Perspektive beider beteiligten Akteure, Coachingnehmende und Coaches, umfangreich evaluiert. Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

## 2.2 Das Speed-Coaching: Evaluationsergebnisse

Von Oktober 2017 bis Juli 2019 haben am ZfL insgesamt 289 Coachings stattgefunden.

Das Coaching wird durch eine Post-Befragung evaluiert, welche zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erfolgt. Zum einen erhalten die Coachingnehmenden direkt nach der Coachingsitzung einen schriftlichen Kurzfragebogen, in welchem sie zu ihrer Zufriedenheit und Zielerreichung innerhalb des Coachings befragt werden. An dieser Erhebung haben sich bis dato 171 Studierende beteiligt, was einer Rücklaufquote von 59,2 % entspricht. Nach vier Wochen erhalten die Studierenden einen Online-Fragebogen, in welchem die retrospektive Einschätzung des Coachings bezüglich der Wirksamkeit und des langfristigen Nutzens im Mittelpunkt steht. Zur quantitativen Evaluation können bis dato 82 ausgefüllte Online-Fragebögen herangezogen werden, was einer Rücklaufquote von 28,4 % entspricht.

Die qualitative Untersuchung des Coachings erfolgte im Juni 2019 in Form von teilstrukturierten, leitfadengestützten Gruppeninterviews. Dazu wurden einerseits ehemalige Coachingnehmende rekrutiert (n=7) und zum anderen Fachcoaches (n=3), die bereits seit einem längeren Zeitraum Coachings im ZfL durchführen und daher aus ihrer Tätigkeit als Coach sowie aus ihren durchschnittlich bisher 20 Coachings berichten konnten.

Die Coachingnehmenden, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben (n=82), waren im Mittel 24,2 Jahre alt, 78 % waren weiblich und 22 % männlich. Die Mehrheit befand sich zum Zeitpunkt des Coachings im Bachelorstudium (83 %), 17 % befanden sich im Masterstudium. 34 % studierten das Lehramt für Gymnasium/Gesamtschule, ebenfalls 34 % das Lehramt Sonderpädagogische Förderung. Jeweils 11 % studierten das Lehramt für Grundschulen bzw. das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. 4 % waren im Lehramtsstudiengang Berufskolleg eingeschrieben, 6 % gaben Sonstiges an.

Zunächst einmal war die Zufriedenheit mit dem Coaching von zentralem Evaluationsinteresse. Aus der Befragung direkt nach der Coachingsitzung lässt sich eine sehr hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Coaching ableiten (n=171): Auf einer zehnstufigen Skala von 1 = gar nicht zufrieden bis 10 = sehr zufrieden ergab sich ein Mittelwert von 9,09 (Median: 10; Modalwert: 10). Auch in der zweiten Post-Befragung vier Wochen nach dem Coaching zeichnete sich eine hohe Gesamtzufriedenheit der Studierenden (n=82) ab. 52 % gaben an, insgesamt mit ihrem Coaching sehr zufrieden zu sein, 34 % waren eher zufrieden, 12 % waren eher unzufrieden, 2 % sehr unzufrieden. Auch die hohe Weiterempfehlungsrate bestätigte dies: in der ersten Post-Befragung gaben 99 % der Befragten an, das ZfL-Coaching weiterzuempfehlen. In der zweiten Post-Befragung sagten dies 94 %.

Wie bereits im Coachingkonzept erwähnt, ist das durch die Studierenden formulierte Coachingziel ein zentraler Bestandteil des Coachings und dessen Erreichung ein weiterer wichtiger Gegenstand der empirischen Untersuchungen. Nicht zu-

letzten auch deshalb, da die wahrgenommene Zielerreichung durch die Studierenden signifikant mit der Gesamtzufriedenheit korrelierte ( $r_s^6 = .590, p < .001, n=82$ ). Direkt nach dem Coaching schätzten die Studierenden auf einer Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) die Zufriedenheit mit der Erreichung ihres Coachingziels im Mittel mit 8,64 ein (Median: 9; Modalwert: 10). In der Online-Befragung gaben 72 % an, durch das Coaching ihrem Ziel näher gekommen zu sein, dass sie in der Coachingsitzung formuliert haben, während 28 % sagten, dies treffe (eher) nicht zu.

Die Ziele variierten dabei je nach Anliegen der Studierenden sehr. Die Coaches berichteten, dass die häufigsten Anliegen ihrer Coachingnehmenden bisher die Bereiche Studien- und Berufswahlzweifel, Entscheidungsfindung und Eignungs- und Praktikumsreflexion betrafen. So individuell die Anliegen der Studierenden waren, so unterschiedlich waren auch die Erkenntnisse, welche sie aus dem Coaching mitgenommen haben.

In der Onlinebefragung gaben 78 % der Studierenden an, mehr Klarheit über ihre Situation gewonnen zu haben. In den Interviews berichteten die befragten Studierenden davon, dass ein Coaching dabei helfe, „[...] die Gedanken zu ordnen, dass man das nicht alleine macht und vor allem eine Person hat, die neutral an die Sache rangeht und einem hilft, einmal die Gedanken zu ordnen“. Weiterhin helfe es beim „[...] Lösen von angespannten Situationen im Kopf“. Es sei sehr hilfreich, „[...] um einfach so ein bisschen den Druck wegzunehmen und sich ein bisschen gelöst zu fühlen danach“ und um einen „[...] Anstoß zur eigenen Problemlösung zu bekommen“. Dies deckte sich auch mit der Einschätzung der befragten Fachcoaches, welche davon berichteten, dass Studierende „[...] dieses lösungsorientierte Aus-Sich-Selbst-heraus, also weniger defizitorientiert [...]“ aus dem Coaching mitnehmen würden und das „[...] Gefühl, dass sie selbst eine Lösung erarbeiten können.“ Die Coaches berichteten zudem, dass viele Studierende überrascht und dankbar waren, „[...] dass an dieser Massenuni mal jemand da ist, der sich interessiert und dir zuhört.“

Neben den abgefragten Items in der Onlinebefragung zum Nutzen des Coachings ergaben sich in den Interviews noch weitere Aspekte. So gab die Hälfte der Studierenden an, dass ihnen insbesondere die professionelle Art des Coachinggesprächs sowie eingesetzte Methoden in Erinnerung geblieben seien. Andere Studierende berichteten davon, dass sie im Coaching eine Bestätigung für ihren Weg bekommen hätten, wodurch sie nach dem Coaching entlasteter und beruhigter waren. Andere nahmen Anregungen oder Literaturtipps mit:

„Von aktivem Zuhören, also ausreden lassen, Anregungen, Hilfestellung, bis hin zu wirklich praktischen Methoden, die wir gemacht haben, die ich auch für zu Hause mit-

---

6 Spearman Rang Korrelation

nehmen konnte, also wirklich noch mal was zur Hand haben, Lektüreangebote – also es war ganz, ganz klasse.“

Dass Erkenntnisse aus dem Coaching bereits in den Alltag umgesetzt und transferiert werden konnten, dem stimmten 60 % der Studierenden in der quantitativen Befragung zu. Weiterhin stimmten 75 % der Befragten zu, sich ihrer Stärken durch das Coaching deutlicher bewusst geworden zu sein.

Die Coaches schätzten ein, dass ein Coaching einerseits als eine kurzfristige Intervention dienen, andererseits aber auch langfristig nachhaltig sein kann. Im Idealfall würde beides passieren, sowohl eine kurzfristige Hilfestellung, z.B. bei Entscheidungsthemen, in denen man mehr Klarheit erhält, aber auch eine langfristige Wirkung. Grundsätzlich sei aber in jedem Coaching „[...] *auch immer ein Funken mit drin [...], Sachen die man grundsätzlich mitnimmt.*“ Die Studierenden sahen eine Langzeitwirkung gar nicht vorrangig als das wichtigste Ziel an. Manchmal würde es einfach nur helfen für den Moment, „[...] *das mal rauszulassen und Unterstützung zu bekommen, teilweise diesen großen Knoten erstmal zu lösen.*“ Dies betrifft beispielsweise Themen wie Zeit- und Stressmanagement. Bei Themen, die die eigene berufliche Zukunft und Entscheidungsfindung betreffen würden, könne es jedoch durchaus sein, dass ein Coaching langfristig nachwirkt.

Bei der Evaluation der Onlinebefragung zeichnete sich ab, dass das Item „*Ich denke, dass mein Coaching von langfristigem Nutzen sein wird.*“ einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit hat. Insgesamt stimmten 72 % der Studierenden zu, dass ihnen das Coaching von langfristigem Nutzen sein wird.

Ein Aspekt, der in den qualitativen Befragungen wiederholt aufkam, war die Erfahrung des Perspektivwechsels im Coaching. Die Möglichkeit, einen anderen Blickwinkel einzuholen, war ein Punkt, an den sich alle befragten Studierenden zurückerinnern konnten. So berichtete eine Studierende davon, dass sie „[...] *noch mal so eine Änderung von Perspektiven oder ein anderer Blickwinkel, mit dem man auf das Praktikum schaut [...]*“ mitgenommen hätte und das Coaching für sie deshalb „[...] *eine sinnvolle Angelegenheit*“ war. Studierende sahen einen Vorteil darin, „[...] *die eigene Situation aus einer anderen Perspektive zu betrachten.*“ Auch die Coaches stimmten zu, dass die Erfahrung eines Perspektivwechsels für die Coachingnehmenden „[...] *wirklich was auslösen und nochmal Klarheit schaffen [kann].*“ Viele der eingesetzten Coachingmethoden fokussieren diesen Perspektivwechsel, in welchem die Studierenden von „*Ich gucke nur durch meine Brille [...]*“ zu „[...] *ich gucke [...]* *auch durch die Brille des anderen.*“ gelangen. Sich selbst einmal von außen zu betrachten sei für Studierende sowohl in Situationen im Studium als auch später im Berufsleben

„[...] eine ganz, ganz wichtige Sache, die sie mitnehmen. [...] Also dass sie dadurch einen gewissen Aha-Effekt haben, also ein Aha-Erlebnis im Hinblick darauf, ok, ich kann anders auf eine Sache drauf gucken und schon ergeben sich neue Sachen.“

79 % der Studierenden der Onlinebefragung gaben an, sie würden bei Gelegenheit noch einmal an einem Coaching teilnehmen. In der qualitativen Befragung gaben die Studierenden einheitlich an, dass sie ebenfalls noch einmal ein Coaching in Anspruch nehmen würden, sofern sie ein Anliegen hätten. Grundsätzlich wird vor allem der Bedarf, an einem Coaching teilzunehmen, in den schulpraktischen Phasen des Studiums gesehen, insbesondere während des Praxissemesters und besonders auch dann, wenn Schwierigkeiten auftreten würden. Das Coachingangebot würde Sicherheit geben, beispielsweise *„Wenn man dann eine überfordernde Situation hat und weiß, ok da ist jetzt jemand eine Stunde nur für mein Problem und nur für mich.“*

Die befragten Studierenden gaben zudem an, dass sie Coaching als ein hilfreiches Instrument kennengelernt haben und sich insbesondere im Vorbereitungsdienst vorstellen können, wieder an einem Coaching teilzunehmen: *„Und ich glaube, gerade so im Vorbereitungsdienst oder wenn man halt in der Schule ist oder wenn man gerade irgendwie einen Wechsel durchmacht, z.B. vom Master in die Schule geht, dann wird es auch benötigt.“*

Ebenso wie das Mentoring wurde auch das Coaching als eine gute Möglichkeit angesehen, schwierigere Situationen zu besprechen und zu reflektieren, was man *„[...] nicht im Seminar eineinhalb Stunden besprechen kann und vielleicht auch gar nicht mit allen zusammen besprechen möchte.“* Der klare Vorteil eines Coachings gegenüber einer Praxisreflexion im Rahmen von Begleitseminaren wurde demnach vor allem in dem geschützten und individuellen Raum gesehen, in der sich der Coach nur für eine Person persönlich Zeit nimmt, neutral ist und beispielsweise nicht wie Dozierende der Begleitseminare über das Bestehen oder Nicht-Bestehen in einem Kurs entscheidet.

Am Coaching wurde der Aspekt der Offenheit von den Studierenden besonders positiv und hilfreich für die Reflexion eingeschätzt. Besonders gut gefallen habe einer Befragten, *„[...] dass es offen war und Zeit und Raum geboten, hat einfach über Angelegenheiten zu sprechen. Etwas auszusprechen hilft, sich selbst in den Situationen zu reflektieren.“*

Zudem wäre man *„ganz frei in dem, was man sagt. Also man wird halt nie gezwungen, alles komplett auf den Tisch zu legen, sondern man entscheidet eben selber, wie weit möchte man gehen und was möchte man ins Gespräch einbringen.“*

Hier schien es von besonderer Bedeutung zu sein, dass der jeweilige Coach eine Atmosphäre schuf, die Selbstreflexion ermöglichte. Die Ergebnisse der Onlinebefragung zeigten, dass 96 % der Coachingnehmenden zustimmten, dass ihr Coaching in angenehmer Atmosphäre stattgefunden habe. 96 % stimmten zu, ein vertrauensvolles Verhältnis zum Coach gehabt zu haben und 99 % stimmten zu, dass ihre Beziehung von gegenseitiger Wertschätzung geprägt war. Weiterhin gaben 98 % an, dass sich die Beziehung durch Offenheit auszeichnet hat.

Im Verlaufe der qualitativen Befragungen konnte ein weiterer Aspekt identifiziert werden, der eine nicht unbedeutende Rolle bei der Wahrnehmung des Coachingangebots zu spielen scheint – der Begriff des Coachings an sich. Hier deckten sich die Einschätzungen sowohl von Coachingnehmenden als auch von den Coaches. Für die Studierenden schien das Coaching kein fest umrissener Begriff zu sein, weshalb auch die Vorstellungen und Erwartungen von einem Coaching subjektiv sehr variierten. Auch zeigte sich, dass Coaching und Beratung für Studierende nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Die Studierenden definierten Coaching überwiegend als „[...] *Beratung, bei der man über Probleme spreche und diese klären würde*“ oder auch ein „[...] *Gespräch, wo man schon darüber nachdenkt, wie man vielleicht gewisse Sachen anders angeht oder Tipps kriegt oder so.*“ Auch die Coaches stellten aus ihrer bisherigen Erfahrung fest, dass viele Studierende keine klare Vorstellung davon hätten, was ein Coaching ist. Dies würde auch dazu führen, dass manche Studierende – trotz der Informationen zum Coachingangebot auf der Homepage des ZfL – im Coaching erwarten würden, „[...] *dass ich denen erkläre, wie es geht. ‚Ich fühle mich vor der Klasse unwohl, und jetzt sagen Sie mir mal, wie ich's besser machen kann!‘*“. In diesen Fällen klärten die Coaches dann direkt zu Beginn des Coachings über die Unterschiede zwischen einem Coaching, einer Beratung und einem Mentoring auf.

Das größte Hindernis, ein Coaching trotz Bedarfs nicht in Anspruch zu nehmen, könnte sein, dass die Studierenden eventuell Angst hätten, sich einem Thema zu stellen. Dies wurde sowohl von den Coaches als auch von den Coachingnehmenden so gesehen. Es sei eine Hemmschwelle, bestimmte Probleme offen anzusprechen:

„Selbst wenn man weiß, da gibt es so ein Coaching, aber sich dann wirklich dazu überwinden, dahin zu gehen, darüber zu reden, sich damit auseinanderzusetzen, die Hemmschwelle ist glaube ich doch größer, als man sich selbst oft eingestehen will.“

Weiterhin seien einige Studierende, die Zweifel an ihrer Studienwahl haben, lange Zeit „[...] *gegenüber sich selbst noch nicht so ehrlich, es sich einzugestehen und dementsprechend ist es dann natürlich noch viel schwieriger, gegenüber anderen Leuten so ehrlich zu sein.*“

Ob ein Coaching auch langfristig wirksam und nachhaltig sein kann, ist ein sehr interessanter Aspekt, der jedoch schwierig zu evaluieren ist, da keine Längsschnittdaten vorliegen. Sowohl die Studierenden als auch die Fachcoaches taten sich in den qualitativen Interviews recht schwer mit einer Einschätzung dieses Aspekts. Zudem hänge dies auch vom individuellen Anliegen ab, mit dem die Studierenden in ein Coaching kämen.

Ausgehend von den dargestellten Evaluationsergebnissen erfolgt im Fazit ein Ausblick darüber, was die gewonnenen Erkenntnisse für die weitere konzeptuelle Umsetzung bedeuten.

### 3 Fazit und Ausblick

Das Coaching- und Mentoringangebot wird gut angenommen und als eine wichtige Erweiterung des Beratungsangebotes des ZfL wahrgenommen. In den quantitativen und qualitativen Rückmeldungen der Studierenden wird deutlich, dass sie durch die beiden Angebote die Erfahrung machen, dass sie auch an einer großen Universität wie der Universität zu Köln mit ihren individuellen Ausgangslagen ernst genommen werden und Unterstützung erhalten. Insbesondere die Möglichkeit, mit einer neutralen Person Themen besprechen zu können, die manchen unangenehm sind, wird von den Studierenden sehr geschätzt. In der vertraulichen und geschützten Atmosphäre des Coachings und Mentorings können Zweifel und Unsicherheiten offenbart werden. Die Studierenden können entwicklungsbedürftige Kompetenzen reflektieren und Feedback dazu erhalten, ohne negative Konsequenzen von hochschulischen oder schulischen Bewertungsinstanzen erfahren zu müssen. Die Angebote ermöglichen eine individuelle Begleitung von Studierenden, in der Zeit und Raum für (Selbst-)Reflexion geboten wird. Auch in den Anliegen, mit welchen die Studierenden bisher in die Mentorings und Coachings kamen, zeigt sich, dass Themen rund um die Berufswahlreflexion und Eignungsreflexion den größten Teil der Anliegen ausmachen. Am häufigsten geht es um die Unsicherheit in der Berufs-, Schulform-, Fächerwahl und/oder um Zweifel an eigenen (Lehr-)Kompetenzen. In Coaching- und Mentoringsitzungen erfahren die Studierenden Bestärkung, sie berichten von einer Steigerung des Selbstwertgefühls und erlangen mehr Klarheit über ihre berufliche Zukunft.

Das Coaching wird von allen befragten Studierenden als ein hilfreiches Instrument zur Reflexion erlebt, auf das sie im Laufe ihrer Ausbildung erneut zurückgreifen würden. In den Rückmeldungen der Coaches wird deutlich, dass auch sie die Gespräche mit den Studierenden als eine Bereicherung empfinden und sie davon ausgehen, dass sie die Herausforderungen, denen Studierende heute in ihrem Studium begegnen, durch die Gespräche besser einschätzen können. Die Coaches betonen in den Supervisionstreffen außerdem regelmäßig, dass diese Erkenntnisse und auch das Wissen, das sie über Coaching und Kommunikation in der Ausbildung zum Fachcoach Lehrer- und Lehrerinnenbildung erworben haben, ihnen auch bei ihren anderen Tätigkeiten am ZfL helfen.

Das Mentoring wird von den Studierenden vor allem dazu genutzt, ihren zukünftigen Berufsweg zu planen und ihre beruflichen Ziele zu reflektieren und zu überprüfen. Dabei wird die Berufserfahrung der Mentorinnen und Mentoren sehr geschätzt, da sie „Insider“-Wissen aus dem Schuldienst vermitteln können, das hilfreich für die eigenen Berufspläne sein kann. In den Befragungen wurde zudem deutlich, dass auch die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Tätigkeit einen Gewinn für sich selbst sehen.

Ein vielgenannter Aspekt in den Befragungen ist der des Perspektivwechsels. Durch das Coaching und das Mentoring werden die Studierenden an – für viele erst einmal ungewohnte – Reflexionsmethoden herangeführt, die ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Einnahme einer professionellen Distanz fördert. Dieses Ergebnis ist insbesondere im Hinblick auf die Förderung des Forschenden Lernens bzw. der Theorie-Praxis-Verzahnung im Allgemeinen wichtig. Coaching und Mentoring können eine sinnvolle Ergänzung und Unterstützung bei der Entwicklung einer forschenden und selbstreflexiven Grundhaltung sein. Mehr noch: Möglicherweise führt die positive Erfahrung eines Perspektivwechsels zu einem Zugang zum Forschenden Lernen bei den Studierenden, der bisher bei der Konstruktion des Studienprojekts im Praxissemesters und auch bei der Anbahnung des Forschenden Lernens im Bachelor nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Folgt man der Definition von Huber u.a. (2009) erlernen die Studierenden mittels des Forschenden Lernens den Prozess der „Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen“ kennen. Huber stellt den Begriff des Forschens in den Mittelpunkt. Stellt man den Begriff des Lernens in den Vordergrund, kann für das Forschende Lernen folgendes Lernverständnis von Faulstich reklamiert werden:

„Lernen ist ein Akt der Erkenntnis zwischen Erfahrung und Begreifen. Es geht beim Lernen darum, durch Erfahrung interne, in sich drehende Kreisläufe des Denkens zu öffnen und das Neue zuzulassen. In den Routinen menschlicher Aktivitäten könnten so Lücken aufbrechen, woraus Widerstände hervordrängen. So kann Neues entstehen. Angestoßen wird Lernen durch Probleme, Irritationen, Diskrepanzen oder Krisen, welche die Reflexion dieser Erfahrungen provozieren und das Denken verändern. Lernen ist eine kognitiv-emotional-motorische Einheit. Impulse zum Lernen rufen immer auch Emotionen hervor. Lernanlässe ergeben sich so aus der Motivation, Probleme zu lösen, aus dem Wunsch, mehr zu wissen und zu können oder aus Bedürfnissen, die man befriedigen will.“ (Faulstich 2014)<sup>7</sup>

Der bewusst und methodisch herbeigeführte Perspektivwechsel könnte verstärkt als Zugang zum Forschenden Lernen genutzt werden. Das Forschende Lernen, i.e. das Studienprojekt, könnte in einem solchen Sinn des Perspektivwechsels stärker als bewusste Einnahme einer Meta-Perspektive verstanden und so Teil der (individuellen) Reflexion der Studierenden werden. Wird bisher im Coaching (und Mentoring) der Perspektivwechsel im Sinne eines Einnehmens der Sicht einer anderen Person oder Personengruppe verstanden, so könnte auch die Meta-Position, verstanden als explizit distanzierte Sicht, bewusst eingenommen werden. Ein Hinweis, dass dieser Weg zielführend sein könnte, sind die eingangs zitierten Evaluationsergebnisse zum Studienprojekt im Praxissemester, nach denen die Akzeptanz und das Erkennen von Sinnhaftigkeit mit dem zeitlichen Abstand und

<sup>7</sup> Hier zitiert nach: Stangl, W. (2019). Stichwort: ‚Lernen‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/551/lernen/> (letzter Zugriff: 22.08.19)

weiterer reflektierend angelegter Auseinandersetzung mit dem Studienprojekt signifikant stieg.

Zusammenfassend wird in den Evaluationsergebnissen deutlich, dass die Ziele der Coaching- und Mentoringangebote bei der Mehrheit der Studierenden erreicht werden können. Die Evaluationsergebnisse identifizieren jedoch auch Anschlussstellen und Aspekte, die für eine Konzeptweiterentwicklung und –überprüfung wichtig sind. Besonders die Hinweise der Studierenden, beide Formate stärker an schulische Praxisphasen anzubinden, um mehr Studierende mit diesem Angebot zu erreichen, sind interessant und korrelieren mit der Hypothese, dass das Forschende Lernen als integraler Teil der Praxisphasen stärker als bisher im Sinne des Aufbaus von Reflexionskompetenz genutzt werden kann. Hierfür bedarf es einer Weiterentwicklung des ZfL-Praxisphasenkonzepts in Gänze, aber auch eine noch stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit des ZfL mit den Dozierenden in den Fächern, die das Studienprojekt betreuen.

Trotz der hohen Akzeptanz und wahrgenommenen Sinnhaftigkeit beider Formate sind diese unter Studierenden noch nicht bekannt genug. Dabei wird es hilfreich sein, die Angebote „Coaching“, „Mentoring“ und „Beratung“ inhaltlich stärker voneinander abzugrenzen, weshalb als ein erster Schritt die Darstellung auf der ZfL-Homepage noch einmal überarbeitet werden wird. Hierfür bedarf es einer Weiterentwicklung des ZfL-Praxisphasenkonzepts, aber auch eine noch stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Praktikumsschulen, den Ausbildungslehrkräften und den Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung.

Langfristiges Ziel ist es, dass Coaching und Mentoring von den Studierenden als etablierte Formate angesehen werden, die gezielt als Reflexionsinstrumente bzw. –räume genutzt werden können und dass diese insbesondere in Praxisphasen in Anspruch genommen werden, um die Theorie-Praxis-Verzahnung zu verstärken. Obwohl die Evaluationsergebnisse umfangreiche Hinweise für die Weiterkonzeption liefern konnten, sind wir uns über die Limitationen der empirischen Erhebungen bewusst. Die Evaluation ist grundsätzlich auf das freiwillige Engagement der Studierenden angewiesen, die an den Formaten teilgenommen haben. Daher ist es möglich, dass die Ergebnisse Verzerrungen unterliegen, beispielsweise wenn nur Studierende an der Befragung teilnehmen, die das Angebot als besonders positiv oder besonders negativ in Erinnerung haben. Um weitere Forschungsergebnisse zu gewinnen, werden die Praxisphasen und die Unterstützungsangebote auch weiterhin quantitativ und qualitativ evaluiert werden. Das Ziel ist es dabei, u.a. noch mehr über die Wirksamkeit der Praxisphasen sowie des Mentoring- und Coachingangebots herauszufinden.

## Literatur

- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 857-875.
- Dahlmanns, Claus; Felde, Lena & Keßler, Catie (2017): Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln. Ausgewählte Ergebnisse aus der Prozessevaluation des Praxissemesters. In: Zentrum für LehrerInnenbildung Köln (Hrsg.): Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln. Band 10. Online unter: [zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publicationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Prozess-Evaluation\\_Ergebnisse\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publicationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf). (Abrufdatum: 16.08.2019).
- Dziak-Mahler, Myrle; Hemker, Donald & Schwarzer-Wild, Julia (2016): „Think outside the box“. Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. In: Boos, Maria/Krämer, Astrid/Kricke, Meike (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann. 80-97.
- Graf, Nele & Edelkraut, Frank (2017): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer.
- Greif, Siegfried (2005): Mehrebenencoaching von Individuen, Gruppen und Organisationen. Eine umfassende und genaue Definition von Coaching als Förderung der Selbstreflexion. Frankfurt a. M. Online unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Mehrebenencoaching.pdf> (Abrufdatum: 19.06.2018).
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 170-183.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (2009): Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Band 10. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Krämer, Astrid & Hesse, Sebastian (2016): Bachelor-Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. In: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (Hrsg.): Praxisphasen Innovativ. Konzepte und Befunde aus der LehrerInnenbildung. Band 4. Köln. Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/pp-innovativ.html>. (Abrufdatum: 26.08.2019).
- Rauen, Christopher (2013): Coaching-Tools – Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele & im Brahm, Grit (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann Verlag. 7-19.
- Ryter, Annamarie (2018): Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann Verlag. 23-39.
- Wiemer, Matthias (2012): Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 19 (2012) 1, 49–57.