

Bäuerlein, Kerstin; Krüger, Maleika; Bühlmann, Franziska  
**Lehrpersonen als Lerncoaches - Begleitstudie zur Implementation eines neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II**  
*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 2, S. 260-275*



Quellenangabe/ Citation:

Bäuerlein, Kerstin; Krüger, Maleika; Bühlmann, Franziska: Lehrpersonen als Lerncoaches - Begleitstudie zur Implementation eines neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 2, S. 260-275 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233986 - DOI: 10.25656/01:23398

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233986>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23398>

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  
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)

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil II

## **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

**Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

Erscheint dreimal jährlich.

### **Herausgebende und Redaktion**

**Dorothee Brovelli**, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

**Kurt Reusser**, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

**Afra Sturm**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

**Markus Weil**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

### **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch)

### **Externe Mitarbeitende**

#### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Dorothee Brovelli,  
Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Afra Sturm 173

## Schwerpunkt

### Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil II

**Peter Vetter, David Hischier, Matthias Zimmermann und  
Edmund Steiner** Erfahrungen mit der Anwendung des Ansatzes  
«Entwicklungsorientierte Bildungsforschung» im Rahmen von  
Qualifikationsarbeiten in Masterstudiengängen 175

**Katja Margelisch** Methodencoaching bei Masterarbeiten –  
ein Praxisbeispiel 186

**Esther Brunner** Einbezug von Studierenden in laufende Forschungs-  
projekte – ein Gewinn für alle Beteiligten 197

**Markus Wilhelm, Dorothee Brovelli, Josiane Tardent und  
Christoph Gut** Masterarbeiten als Teil naturwissenschaftsdidaktischer  
Forschungsprojekte – eine vielversprechende Möglichkeit, um Forschung  
und Lehre zu verbinden 208

**Nina Ehrlich** Potenziale wissenschaftlicher Abschlussarbeiten für die  
Entwicklung der Fachdidaktik 222

**Anke Wischgoll und Res Mezger** Das Schreibeentwicklungsportfolio –  
Durch formatives Feedback zu akademischen Schreibfertigkeiten 232

**Afra Sturm** Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten:  
Anforderungen und Förderansätze 247

## Forum

**Kerstin Bäuerlein, Maleika Krüger und Franziska Bühlmann**  
Lehrpersonen als Lerncoaches – Begleitstudie zur Implementation eines  
neuen Konzepts für die Lehrpersonen ausbildung der Sekundarstufe II 260

**Christoph Dähling und Jutta Standop** Annotationstools für die  
kollaborative Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht 276

- Peter Tremp und Marija Stanisavljevic** Zwischen symbolischer Honorierung, Forschungsimperativ und Auratisierung. Ein Diskussionsbeitrag zu Vergabemodalitäten und Funktion von Professorinnentiteln und Professorentiteln an Pädagogischen Hochschulen 287

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Leuders, T., Christophel, E., Hemmer, M., Korneck, F. & Labudde, P. (Hrsg.). (2019). Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung (Josiane Tardent und Christoph Gut) 301
- Khan, J. (2018). Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger (Edina Krompák) 303
- Schnepel, S. (2019). Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen (Susanne Kuratli Geeler) 306
- Köhler, K. (2019). Mathematische Herangehensweisen beim Lösen von Einmaleinsaufgaben: Eine Untersuchung unter Berücksichtigung verschiedener unterrichtlicher Vorgehensweisen und des Leistungsvermögens der Kinder (Andreas Schulz) 308
- Neuerscheinungen** 310
- Zeitschriftenspiegel** 312

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Lehrpersonen als Lerncoaches – Begleitstudie zur Implementation eines neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II**

Kerstin Bäuerlein, Maleika Krüger und Franziska Bühlmann

**Zusammenfassung** Lerncoaching kann Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern fördern. In der Nordwestschweiz soll der Erwerb entsprechender Kompetenzen daher fester Bestandteil der Lehrpersonenausbildung für die Sekundarstufe II werden. Der Beitrag stellt ein neues Konzept vor, bei dem Studierende Lerncoaching in unterschiedlichen schulbasierten Settings durchführen und ihre Erfahrungen damit reflektieren. Zudem präsentiert er eine Begleitstudie zur Implementation des Konzepts. In der Studie berichteten die Studierenden in Fokusgruppeninterviews von ihren Lerncoachingerfahrungen. Das Konzept kann demnach bei Studierenden nicht nur Coachingkompetenzen fördern, sondern auch zur Sensibilisierung für die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beitragen.

**Schlagwörter** Lerncoaching – Lehrpersonenausbildung – Sekundarstufe II

### **Teachers as educational coaches – A qualitative study on the implementation of a new concept for teacher education at the upper secondary level**

**Abstract** Educational coaching can be a useful way to support pupils' learning processes. The acquisition of coaching skills should therefore be an integral part of preparation programmes for upper-secondary-level teachers. This article presents a newly devised training concept according to which student teachers in Northwestern Switzerland were given the opportunity to provide hands-on educational coaching in different school-based settings and to reflect on their experiences. The programme was evaluated by means of qualitative focus-group interviews. The results show that the coaching programme helps raise the student teachers' awareness of pupils' individual conditions for learning and promotes their coaching skills.

**Keywords** educational coaching – teacher education – upper secondary level

## **1 Einleitung**

Aufgabe der Schule ist es, allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an der modernen Wissensgesellschaft zu ermöglichen und sie zu lebenslangem selbstreguliertem Lernen zu befähigen (Kobarg & Seidel, 2007). Lehrpersonen sollen daher alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angemessen unterstützen (Budde, 2013; Gomolla, 2009; Sturm, 2013). Lerncoaching kann dazu beitragen, dies zu erreichen, indem Lehrpersonen einzelnen

Schülerinnen und Schülern klärend, anregend und unterstützend zur Seite stehen und so ihre persönlichen Lernprozesse fördern (Nicolaisen, 2016).

Das Projekt APaCh («Ausbildungspartnerschaft für Chancengerechtigkeit»<sup>1</sup>) hatte unter anderem zum Ziel, Lerncoaching theoretisch und praktisch in der Lehrpersonenausbildung für die Sekundarstufe II an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) zu verankern. Im Rahmen des Projekts wurde ein Konzept für die Ausbildung entwickelt, das es den Studierenden ermöglicht, während eines Pflichtpraktikums Lerncoaching in unterschiedlichen schulbasierten Settings durchzuführen und in Begleitseminaren ihre Erfahrungen damit zu reflektieren. Die Einführung des Konzepts wurde wissenschaftlich begleitet, wobei sich das Erkenntnisinteresse vor allem auf die subjektiven Erfahrungen der Studierenden mit dem Lerncoaching richtete. Der vorliegende Beitrag legt theoretische Überlegungen zum Lerncoaching dar und stellt das darauf basierende Konzept für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II vor. Darüber hinaus präsentiert er Ergebnisse der Begleitstudie zur Implementation des Konzepts sowie Implikationen für die Weiterentwicklung des Konzepts und seine Umsetzung.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Lerncoaching als fächerübergreifende Lernprozessbegleitung

Gemäss Ryter (2018) bezeichnet der Begriff «Coaching» eine ziel- und ressourcenorientierte Beratung, in der Handlungsstrategien erarbeitet werden, die es der gecoachten Person ermöglichen, selbst gesteckte Ziele eigenständig zu erreichen. Die coachende Person nimmt dabei eine nicht wissende Haltung ein. Sie geht davon aus, dass die Lösung im Coachee selbst liegt, und regt mit Fragen das Finden eigener Lösungswege an. Lerncoaching stellt eine spezifische Variante des Coachings dar, bei der das Lernen im Fokus steht (Nicolaisen, 2017) und die zum Ziel hat, Lernende mittel- bis langfristig und fächerübergreifend zu selbstreguliertem Lernen zu befähigen (Stebler, Reusser & Pauli, 2016). Entsprechend stehen die Lernprozesse im Vordergrund, nicht die fachlichen Inhalte (Nicolaisen, 2017; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Beispielsweise geht es darum, individuell passende Lernstrategien zu finden, Lernblockaden zu lösen, die Motivation zu fördern und die Selbststeuerungskompetenz zu stärken (Nicolaisen, 2017). Ansatzpunkt sind beim Lerncoaching immer die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, und die Förderung erfolgt unter Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen (Nicolaisen, 2017; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses werden kognitive, metakognitive, behaviorale, motivationale und soziale Faktoren berücksichtigt (Müller, 2019).

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde durch die Stiftung Mercator Schweiz gefördert (Laufzeit 2016–2019).



Wie generell beim Coaching geht die Lehrperson auch beim Lerncoaching grundsätzlich davon aus, dass die Lösung nicht vorgegeben werden kann, sondern vielmehr in der lernenden Person selbst liegt (Nicolaisen, 2016). Aufgabe der Lehrperson ist es daher, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre eigenen Ressourcen zu aktivieren. Kurze Inputs, beispielsweise zu Lernstrategien, können die Schülerinnen und Schüler inspirieren, wenn ihnen eigene Ideen für die Problemlösung fehlen (Hardeland, 2017; Nicolaisen, 2017; Schnebel, 2019). So wird ihr Handlungsspielraum erweitert und sie werden dazu befähigt, Strategien zielführend einzusetzen. Werden Informationen mit Varianten vorgestellt und Wahlmöglichkeiten geschaffen, verlangt dies von den Lernenden eigene Entscheidungen und damit Selbstaktivität.

## **2.2 Mögliche Lerncoachingsettings**

Lerncoaching kann sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Unterrichts stattfinden (Müller, 2019; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Beispielsweise kann sich eine Lehrperson im Unterricht punktuell – häufig in einem offenen Unterrichtssetting oder während einer Übungsphase – für kurze Zeit der individuellen Lernsituation einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers widmen und lösungs- und ressourcenorientierte, non-direktive Lernprozessberatung leisten (Martin, 2015). Eine andere Form von Lerncoaching im Unterricht besteht darin, die ganze Klasse in das Finden guter Lösungsstrategien einzubeziehen und so den Lernprozess möglichst aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Ausserunterrichtliches Lerncoaching besteht demgegenüber meist in regelmässigen, geplanten Gesprächen der Lehrperson mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (Schnebel, 2019; Stebler et al., 2016). In diesen Gesprächen wird eine Standortbestimmung vorgenommen und der bisherige Lernprozess reflektiert und evaluiert. Zudem werden gemeinsam neue Ziele festgelegt und Vorgehensweisen erarbeitet. Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion, berät sie gezielt mit Blick auf das Lernen und leistet emotionale Unterstützung. Das Lerncoaching muss dabei nicht zwingend in Form von Einzelgesprächen stattfinden. Es ist durchaus möglich, mehrere Lernende mit einem ähnlichen Anliegen oder Mitglieder eines Projektteams bzw. einer Arbeitsgruppe gemeinsam zu coachen (Bastian & Hellrung, 2011; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Ausserunterrichtliches Lerncoaching zielt einerseits darauf ab, die Schülerinnen und Schüler sukzessive zu selbstreguliertem Lernen über längere Phasen hinweg zu befähigen. Andererseits können die Gespräche auch als Grundlage für eine stärkere Individualisierung und Adaptivität des Unterrichts dienen (Müller, 2019) oder eine zusätzliche Unterstützung für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen oder Lernschwierigkeiten bieten (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016).

## **2.3 Erforderliche Kompetenzen für das Lerncoaching**

Lerncoaching stellt hohe Ansprüche an die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen; insbesondere Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen sind gefor-

dert. Hierunter fallen neben Wissen über Beratung im Allgemeinen auch Wissen über Beratung im interkulturellen Kontext sowie Strategien lösungsorientierter Gesprächsführung, zum Beispiel aktives Zuhören, das Führen interaktiver Dialoge oder das Stellen von lösungsorientierten, offenen und weiterführenden Fragen anstelle von geschlossenen Erklärungen und Instruktionen (Baumert & Kunter, 2006; Lippmann, 2006; Müller-Lehmann, 2019; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016).

Des Weiteren sind Wissen zu den Ursachen von und zum Umgang mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sowie Wissen über Lernprozesse und Lernstrategien erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler individuell in ihren Lernprozessen unterstützen zu können (Krammer, 2009; Müller-Lehmann, 2019). In einer Studie von Perkhofer-Czapek und Potzmann, die unter anderem das Verständnis des Begriffs «(Lern-)Coach» und damit verbundene Rollenerwartungen und Handlungsfelder untersuchte, führte etwa ein Viertel der befragten Lehrpersonen an, dass Lerncoaches über ein breites Repertoire an Lernstrategien verfügen sollten (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 319). Über die Hälfte der Befragten gab darüber hinaus an, dass Lerncoaches Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Lernstrategien vertraut machen sollten (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 299), was auch Hardeland (2017) und Nicolaisen (2017) bei entsprechendem Bedarf und gegebener Aufnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler befürworten. Die Diversität der an Lerncoaches gestellten Anforderungen, aber auch der immer wieder erforderliche Wechsel zwischen fachlicher Wissensvermittlung und fachunabhängigem Lerncoaching sind für Lehrpersonen anspruchsvoll und verlangen nach Flexibilität und klaren Rollendefinitionen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016).

Der Aufbau der für das Lerncoaching erforderlichen Kompetenzen ist ein langer Prozess, der im Idealfall bereits während der Ausbildung zur Lehrperson beginnt (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Durch gezieltes Training lassen sich Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen entwickeln (Nicolaisen, 2017). Ebenso wichtig wie praktische Erfahrungen sind aber ein fundierter theoretischer Hintergrund und die Reflexion der Erfahrungen vor diesem Hintergrund. Fehlt eines dieser Elemente, besteht die Gefahr, dass subjektive Theorien nicht kritisch auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden und sich suboptimale Handlungsmuster verfestigen (Bastian & Hellrung, 2011; Krammer, 2009). Krammer (2009) fordert daher ein praxisnahes Setting sowie forschendes, fallbasiertes Lernen, das situiert an die Erfahrungen der Lehrpersonen anknüpft. In der berufspraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW wurde ein Konzept entwickelt, das ein solches Setting für den Aufbau von Lerncoachingkompetenzen in der Lehrpersonenausbildung für die Sekundarstufe II schafft.

#### **2.4 Lerncoaching in der berufspraktischen Ausbildung für die Sekundarstufe II an der Pädagogischen Hochschule FHNW**

Ein Grossteil der Studierenden der Pädagogischen Hochschule FHNW absolviert die Praktika an sogenannten «Partnerschulen», die besonders eng mit der Pädagogischen Hochschule zusammenarbeiten. In der Ausbildung für die Sekundarstufe II handelt es sich dabei um Maturitätsschulen. An allen Partnerschulen finden begleitend zu den Praktika fachübergreifende Begleitseminare statt, die von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule geleitet werden und in denen die Studierenden ihre Praxiserfahrungen reflektieren, diskutieren und in einen theoretischen Kontext einordnen. Das Lerncoaching wurde in das zweite Pflichtpraktikum mit Begleitseminar (fortan «Seminar» genannt) integriert.

Das neue Lerncoachingkonzept der berufspraktischen Ausbildung für die Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule FHNW sieht vor, dass Studierende ausserhalb des Klassenunterrichts mit einzelnen Schülerinnen und Schülern Lerncoachings durchführen. Dies soll es den Studierenden ermöglichen, sich auf das Lerncoaching zu fokussieren, ohne sich zugleich auf weitere Anforderungen des Klassenunterrichts konzentrieren zu müssen. Ziel dieses Lerncoachings ist es, dass die Studierenden ein tieferes Verständnis individueller Lernprozesse ausgewählter Schülerinnen und Schüler erwerben, Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten von Einzelnen erkennen sowie Frage- und Gesprächsführungstechniken üben, um so die eigenen Lerncoachingkompetenzen auf- und auszubauen. Auf diese Weise sollen erste und wichtige Voraussetzungen geschaffen werden, um Lerncoaching später auch im Unterrichtsalltag umsetzen zu können.

Da sich die Partnerschulen bezüglich bereits bestehender Unterstützungs- und Coachingangebote für Schülerinnen und Schüler unterscheiden, ist das Lerncoachingkonzept der Pädagogischen Hochschule so aufgebaut, dass es von den Dozierenden der Seminare an die jeweiligen schulspezifischen Gegebenheiten angepasst werden kann. Den Dozierenden werden zwei grundsätzliche Settings vorgeschlagen, in denen das Lerncoaching an der Partnerschule umgesetzt werden kann: 1) Erstellen eines Lernporträts (Beobachten einer Schülerin oder eines Schülers im Unterricht während einer bis zweier Lektionen, anschliessend Führen eines Interviews mit dieser Schülerin oder diesem Schüler über ihr bzw. sein Lernverhalten und Verfassen eines schriftlichen Lernporträts oder Präsentation und Diskussion der Erkenntnisse im Seminar) oder 2) Durchführung eines (idealerweise mehrwöchigen) Lerncoachings mit einzelnen oder mehreren Schülerinnen und Schülern. Die konkrete Umsetzung der Settings variiert von Schule zu Schule in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren wie zum Beispiel bereits bestehenden Angeboten oder auch Unterstützungsbedarf und Bedürfnissen seitens der Schülerinnen und Schüler.

Im Seminar behandeln die Dozierenden die Themen «Lerncoaching» und «Lösungsorientierte Gesprächsführung» mit den Studierenden sowohl theoretisch als auch anhand verschiedener Übungen. In allen Seminaren geben sie den Studierenden zudem die Gelegenheit, zwischen und nach den Lerncoachingsitzungen ihre Erfahrungen zu diskutieren, und regen sie dazu an, diese mit der Theorie zu verbinden. Den Dozierenden steht entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung.<sup>2</sup> Bei der Einführung des Konzepts im Rahmen des APaCh-Projekts erhielten die Dozierenden zudem die Möglichkeit, bei Bedarf eine Fachperson für einen Workshop zum Thema «Lerncoaching» in ihr Seminar einzuladen. Vier Dozierende nahmen dieses Angebot wahr. Ausserdem wurden für die Dozierenden Weiterbildungsmöglichkeiten in den Bereichen «Lerncoaching» und «Lösungsorientierte Gesprächsführung» geschaffen.<sup>3</sup>

Die Implementierung des Lerncoachingkonzepts verfolgte das Ziel, Lerncoaching in der Lehrpersonenausbildung zu verankern und zugleich die spezifischen Gegebenheiten der in die berufspraktische Ausbildung involvierten Schulen zu berücksichtigen. Das Erkenntnisinteresse der nachfolgend dargestellten qualitativen Begleitstudie zur Einführung des Konzepts in die Lehrpersonenausbildung für die Sekundarstufe II richtete sich auf die subjektiven Erfahrungen der Studierenden in den verschiedenen Lerncoachingsettings und deren Umsetzungsvarianten. Es geht dabei um eine partizipativ angelegte Wirkungseinschätzung, welche die Perspektive der Studierenden integriert, und nicht um einen objektiven Wirksamkeitsnachweis. Die Forschungsfrage lautet daher: Welche Erfahrungen machen die Studierenden mit dem neuen Lerncoachingkonzept in der berufspraktischen Ausbildung für die Sekundarstufe II?

### 3 Methode

Zum Zeitpunkt der Erhebung waren 123 Studierende in insgesamt zwölf Seminaren eingeschrieben. Das Datenmaterial für den vorliegenden Beitrag umfasst die transkribierten Tonaufzeichnungen leitfadengestützter Fokusgruppeninterviews von 32 Studierenden (17 weiblich, 15 männlich) aus sieben dieser Seminare. Von den sieben Seminaren fanden sechs an Partnerschulen (fünf Gymnasien, eine Berufsmaturitätsschule) statt. Ein Seminar war schulunabhängig organisiert und wurde im Campus der Pädagogischen Hochschule durchgeführt. Die Auswahl der Seminare für die vorliegende Studie erfolgte mit dem Ziel, ein möglichst breites Spektrum an Umsetzungsvarianten der beiden Lerncoachingsettings abzudecken. In fünf der sieben Seminare wurde ein Lerncoaching durchgeführt. Dafür wurde in drei Seminaren ein kurzes Lerncoaching mit zwei Sitzungen (eine Standortbestimmung und ein Coaching) und in zwei Seminaren ein längerfristiges Lerncoaching von mehreren Wochen geplant. In einem Seminar entschied sich die Seminarleitung für das Setting des Lernporträts und in einem weiteren Seminar war eine Kombination aus einer Hospitation im schulinternen Förderkurs und

<sup>2</sup> Das Material kann bei den Autorinnen angefordert werden.

<sup>3</sup> Die Broschüre zu den Weiterbildungsmöglichkeiten kann bei den Autorinnen angefordert werden.

einem Lerncoaching einer Schülerin bzw. eines Schülers sowohl innerhalb des Förderkurses als auch in zwei zusätzlichen Einzelsitzungen vorgesehen. Abweichungen von der geplanten Umsetzung werden im Ergebnisteil berichtet. Die für die Begleitstudie ausgewählten Seminare wurden alphabetisch mit den Buchstaben A bis G bezeichnet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Lerncoachingsettings und Umsetzungsvarianten

Seminar	Setting und Umsetzung	Auswahl der Schülerinnen und Schüler durch
A	Mehrwöchiges Lerncoaching	Schülerinnen und Schüler
B	Mehrwöchiges Lerncoaching	Lehrpersonen
C	Zweimaliges Lerncoaching	Studierende
D	Zweimaliges Lerncoaching	Studierende
E	Zweimaliges Lerncoaching	Studierende
F	Lernporträt	Studierende
G	Hospitation im Förderkurs und Lerncoaching für einzelne Schülerinnen und Schüler	Lehrpersonen

Die leitfadengestützten Fokusgruppeninterviews wurden von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Forschungsteams durchgeführt, nachdem alle Lernporträts erstellt worden waren und alle Coachingsitzungen stattgefunden hatten. Die Interviews dauerten etwa eine Stunde und wurden auf Hochdeutsch geführt. Um eine Gruppengröße zu gewährleisten, in der alle zu Wort kommen konnten, wurden bei Seminaren mit mehr als zehn Teilnehmenden zwei bis fünf Freiwillige für das Interview ausgewählt. In kleineren Seminaren wurde die ganze Gruppe befragt. Es stand den Studierenden aber auch hier frei, sich von der Interviewteilnahme zu entschuldigen. Eine Person machte von diesem Angebot Gebrauch.

Der Interviewleitfaden stellte mittels Erzählaufforderungen sicher, dass die folgenden Themenfelder angesprochen wurden: 1) Ablauf des Lerncoachings, 2) Erwartungen und Ziele der Studierenden mit Blick auf das Lerncoaching, 3) wahrgenommener Nutzen für die Schülerinnen und Schüler, 4) erwarteter Einfluss der Lerncoachingerfahrung auf die spätere Unterrichtspraxis, 5) Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Lerncoaching sowie 6) Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der Studierenden zur Organisation und zur Umsetzung des Lerncoachingkonzepts. Die Erzählaufforderungen wurden von der Interviewerin umgangssprachlich formuliert und die Abfolge der Themenblöcke wurde dem Gesprächsfluss situativ angepasst.

Alle Interviews wurden anschliessend wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 85). Hierfür wurden alle Interviews in einem ersten Schritt von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Forschungsteams vollständig codiert. Aufgrund der verschiedenen Umset-

zungsvarianten an den Schulen und der Vielfalt der berichteten Themen wurden bei der Auswertung zunächst induktive Kategorien gebildet. Thematisch ähnliche Kategorien wurden anschliessend zusammengefasst. So entstanden insgesamt sieben Hauptkategorien, welche sich teilweise an den Themen des Interviewleitfadens orientieren, diese aber auch ergänzen. Der Vorgang ist in Tabelle 2 exemplarisch an der Hauptkategorie «Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler» dargestellt.

Tabelle 2: Auszug aus dem Codierleitfaden

Hauptkategorie	Unterkategorie(n)	Definition	Ankerbeispiele
Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	– Lernverhalten	Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich Lernen und dass sie von vielen Faktoren (in der Schule und ausserhalb) beeinflusst werden.	«Was mir sicher hängen geblieben ist, ist, dass es viele unterschiedliche Arten gibt, wie man etwas lernen kann, und dass es nicht nur die eine Art gibt, sei das Karteikärtchenschreiben, Zusammenfassung.»
	– Häusliche Probleme		
	– Motivationsprobleme	Daraus gezogene Einsicht, dass nicht alle stillen Schülerinnen und Schüler Leistungsverweigerung zeigen.	«Was vielleicht noch dazukam, ist, dass man sich bewusst wurde, dass wir es nicht nur mit Lernenden zu tun haben, also das Lernen nicht nur einfach von uns abhängt, sondern dass es eben auch Jugendliche sind, die abgelenkt sind durch Handy etc. Und dass da viele andere Faktoren auch das Lernen beeinflussen.»
	– Konzentrationsprobleme		
	– Organisationsprobleme		
	– Probleme mit der Lernsteuerung		
	– Fehlende Sprachkenntnisse (inkl. Probleme mit Hochdeutsch)		
	– Probleme mit dem Selbstbewusstsein		
	– Fachliche Probleme		
– Externale Attribution	«Weil, wenn wir dann diese Stufe unterrichten, wir bekommen solche Kinder, die haben keine Ahnung vom Lernen.»		

In einem zweiten Schritt erfolgte eine konsensuelle Codierung nach Hopf und Schmidt (1993) sowie Schmidt (2013). Ziel dieser konsensuellen Codierung waren die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material und die Reflexion der eigenen Interpretationen (Becker, Moser, Fleßner & Hannover, 2019; Hopf & Schmidt, 1993; Schmidt, 2013). Hierfür codierte eine zweite wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungsteams alle Interviews mithilfe des bestehenden Codierleitfadens unabhängig von der vorherigen Codierung der Kollegin. Anschliessend wurden die Codierungen der beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen verglichen. Ergaben sich Unterschiede in der Codierung, wurde die Kategorienzuordnung diskutiert, bis eine Einigung erzielt wurde. Auf diese Weise wurden auch Codierfehler eliminiert (Hopf & Schmidt, 1993; Schmidt, 2013).

## 4 Resultate

Insgesamt wurden den sieben Hauptkategorien 574 Aussagen zugeordnet (vgl. Tabelle 3). Hauptkategorie 7 beinhaltet spezifische Rückmeldungen zu den einzelnen Seminaren, welche der jeweiligen Seminarleitung übermittelt wurden. Im vorliegenden Beitrag werden diese Rückmeldungen nicht behandelt, da sie einerseits in keinem direkten Zusammenhang mit dem Lerncoaching standen (diesbezügliche Rückmeldungen finden sich in Hauptkategorie 6) und andererseits die Anonymität der einzelnen Schulen und Dozierenden nicht gewährleistet werden könnte. Die Ergebnisse zu den Hauptkategorien 1 bis 6 werden zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, werden im Folgenden Wiederholungen, Pausen oder Füllwörter in den Zitaten der Studierenden weggelassen.

Tabelle 3: Übersicht über die Hauptkategorien (*N* = absolute Anzahl der Nennungen über alle Interviews)

Hauptkategorie		<i>N</i>
1	Inhaltlicher und organisatorischer Ablauf des Lerncoachings	159
2	Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	64
3	Erfahrungen in der Rolle des Lerncoaches	110
4	Transfer auf spätere Lehrtätigkeit	72
5	Nutzen für die Schülerinnen und Schüler	43
6	Verbesserungsvorschläge und Rückmeldung zum Lerncoachingkonzept	61
7	Kritik am organisatorischen Ablauf in den einzelnen Seminaren	65

### Hauptkategorie 1: Inhaltlicher und organisatorischer Ablauf des Lerncoachings

Bezüglich der konkreten Umsetzung des Lerncoachings berichteten die Studierenden teils über Abweichungen von der ursprünglichen Planung. So war in Seminar A geplant, dass die Studierenden an einem festen Tag in der Woche eine Coachingsprechstunde anbieten und jeweils zwei Coachingsitzungen mit interessierten Schülerinnen und Schülern durchführen. Informationen zu Ort und Zeitpunkt wurden vorher per Flyer von den Lehrpersonen verteilt. Letztlich kam es dann aber zu mehrwöchigen Lerncoachings mit denselben Schülerinnen und Schülern.

In Seminar B fand das geplante mehrwöchige Lerncoaching statt. Im Vorfeld wurden Lehrpersonen der Partnerschule gebeten, Schülerinnen und Schüler anzumelden, bei denen sie einen Coachingbedarf sahen. Obwohl ursprünglich Einzelcoachings geplant waren, wurden teilweise einzelnen Studierenden mehrere Schülerinnen und Schüler

zugewiesen, welche dann in Kleingruppen gecoacht wurden. Die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen führte in Seminar B dazu, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwierigkeiten teilnahmen. In Seminar A dagegen hatten sich auch Schülerinnen und Schüler mit guten Schulleistungen gemeldet.

In den Seminaren C, D und E führten die Studierenden wie geplant zwei Coachingsitzungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durch, wobei das erste Treffen ein Standortgespräch war. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgte durch die Studierenden, teilweise unterstützt durch die Lehrpersonen der Partnerschule. In Seminar E entschieden sich die Studierenden aus Zeit- und Organisationsgründen, das Lerncoaching vom Praktikum abzukoppeln und es stattdessen mit Schülerinnen und Schülern aus dem Freundes- oder Familienkreis durchzuführen.

In Seminar G war ursprünglich geplant gewesen, dass die Studierenden zunächst im Förderkurs hospitieren und anschliessend zwei Einzelcoachingsitzungen mit Schülerinnen und Schülern aus diesen Kursen durchführen. Dieses Vorhaben wurde aber aus organisatorischen Gründen vonseiten der Partnerschule dahingehend abgeändert, dass die Studierenden eine Stunde in einem bereits etablierten Förderkurs leiteten. Das Thema wurde von der Kursleitung vorgegeben. Individuelle Coachinginteraktionen konnten hier nur sehr vereinzelt im Rahmen des Kurses stattfinden, zum Beispiel während der Stillarbeitszeit. In Seminar F führten die Studierenden wie geplant mit jeweils einer Schülerin oder einem Schüler ein Gespräch (ca. 20 Minuten) und erstellten daraus ein Lernporträt. Der inhaltliche Ablauf der Gespräche wurde im Vorfeld im Seminar thematisiert. Die Studierenden wählten die Schülerinnen und Schüler selbst aus, meist aus ihren eigenen Praktikumsklassen.

Zusammenfassend zeigen die Interviews, dass die Umsetzung der Lerncoachingsettings zwischen den Seminaren deutlich variierte. Sie wurde vorab flexibel auf die besonderen Gegebenheiten der jeweiligen Schule abgestimmt und im Verlauf der Lerncoachings weiter an die Bedürfnisse der Schule, der Schülerinnen und Schüler und der Studierenden angepasst.

## **Hauptkategorie 2: Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler**

In allen Seminaren wurde von den befragten Studierenden hervorgehoben, dass sie einen vertieften Einblick in die unterschiedlichen Lernwelten und Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler erhalten hätten. Sie berichteten nicht nur von der Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler auf sehr unterschiedliche Arten lernen, sondern auch davon, wie unterschiedlich die Ausgangsbedingungen und familiären Hintergründe der Schülerinnen und Schüler gewesen seien. So hätten einige Schülerinnen und Schüler zum Beispiel von einem fehlenden Rückzugsort zum Erledigen der Hausaufgaben berichtet oder davon, dass sie in ihrem Alltag in vielfältige familiäre Verpflichtungen eingebunden seien. Diese individuellen Hintergründe identifizierten



die Studierenden als wichtige Faktoren für den Lernerfolg. Sie zu verstehen, sei daher ausschlaggebend dafür, auch schwächere und stille Schülerinnen und Schüler besser einschätzen und unterstützen zu können, was folgendes Zitat illustriert:

*Oder für mich war noch wichtig, zu sehen, dass oftmals die schlechten oder schwächeren Schüler mit schlechten Noten mit so viel anderen Sachen zusammenhängen wie mit, ob man jetzt guten Unterricht macht oder nicht. [...] Viele Lernende sind zum Beispiel überfordert mit der Organisation der Blätter oder [haben] kein Hausaufgabenbüchlein oder solche Sachen. Und dann kann man das noch so strukturiert vorgeben als Lehrperson, wenn das nicht wirklich geschult wird oder man nicht mal mit dieser Person hinsitzt [und fragt:] «Wie sieht es denn in deinem Zimmer zu Hause [aus], hast du einen richtigen Arbeitsplatz [...]?» Und auch, dass man auch die Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen muss, um das zu hinterfragen, warum jemand schlechte Noten hat. Und da kamen wirklich spannende Geschichten dabei raus [...]. Im ersten Moment hätte man einfach gedacht «ja der ist einfach faul». Und dann stellt sich heraus, dass er zu Hause einfach Familienoberhaupt eigentlich ist und [für] alle kochen und putzen muss [...]. (Seminar C, Stud. 4)*

In einigen Interviews führten die Studierenden die von den Schülerinnen und Schülern berichteten Motivations- und Konzentrationsprobleme sowie Defizite in der Lernsteuerung auch auf den Wechsel in die Sekundarstufe II zurück. Eine Studentin berichtete Folgendes über die von ihr begleitete Schülerin: «*Sie hat auch gesagt, sie hätte in der Sek nie gelernt. Nie richtig gelernt, wie sie lernen muss*» (Seminar B, Stud. 3). Die Studierenden haben also unabhängig von der konkreten Umsetzung des Lerncoachings erfahren, wie stark die Lernvoraussetzungen und die familiären Hintergründe der Schülerinnen und Schüler variieren und wie bedeutsam die individuellen Bedingungen für den jeweiligen Lernerfolg sind. Daher kamen die Studierenden in allen Seminaren zu dem Schluss, dass es wichtig sei, die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu kennen, auf diese einzugehen und gezielt an die individuellen Voraussetzungen anzuknüpfen.

### **Hauptkategorie 3: Erfahrungen in der Rolle des Lerncoaches**

In allen Seminaren, die das Setting des Lerncoachings gewählt hatten, empfanden die Studierenden die Rolle des Lerncoaches als spannend, aber auch als herausfordernd. Dabei ist vor allem der Aspekt, als unterstützende, nicht wissende Person zu agieren, welche die Lösungen nicht einfach vorgibt, für die Studierenden neu und erfordert Übung, was folgendes Zitat exemplarisch zeigt:

*Was ich jetzt am Anfang noch schwierig fand, war sich wirklich zurückzuhalten, sich genau zu überlegen, okay, ich darf jetzt nicht Tipps geben, sondern wie stelle ich jetzt diese Frage, dass das Gegenüber auf Lösungen kommt. Diese Reflexion des Gegenübers anzuregen, das finde ich schon noch schwierig am Anfang. (Seminar E, Stud. 3)*

Nach Abschluss des Lerncoachings sehen sich die Studierenden daher auch erwartungsgemäss (noch) nicht als Coachingexpertinnen und Coachingexperten; vielmehr werten sie die Erfahrung als ersten Schritt in Richtung Lerncoaching. Darüber hinaus identifizierten die Studierenden es als wichtige Aufgabe von Lerncoaches, eine positive und vertrauensvolle Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und

damit eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Lerncoaching zu schaffen. Sie zogen aber das Resümee, dass ein solcher Beziehungsaufbau seine Zeit erfordere, und nicht alle Studierenden hatten das Gefühl, mit den Schülerinnen und Schülern lange genug zusammengearbeitet zu haben, um dies zu erreichen.

#### **Hauptkategorie 4: Transfer auf spätere Lehrtätigkeit**

Für ihre Arbeit als Lehrperson sehen die Studierenden aller Seminare insbesondere das vertiefte Verständnis für und die Erfahrungen mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Gewinn an. Aufgabe der Lehrpersonen sollte es ihrer Meinung nach sein, die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von individuell geeigneten Lernstrategien zu unterstützen. Die meisten Studierenden sahen dabei auch die Notwendigkeit, Lerncoaching im Unterricht einzusetzen, da es dort ebenfalls wichtig sei, die individuellen Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und auf sie einzugehen. Sie zeigten sich motiviert, dies auch in ihrer späteren Lehrtätigkeit zu tun. Dies wird in folgendem Zitat deutlich:

*Was mir sicher hängen geblieben ist, ist, dass es viele unterschiedliche Arten gibt, wie man etwas lernen kann, und dass es nicht nur die eine Art gibt, sei das Karteikärtchenschreiben, Zusammenfassung, und dass man vielleicht auch im Unterricht mehr Platz lassen soll oder es teilweise auch offenlassen soll, wie die Schülerinnen und Schüler sich jetzt das Material oder den Unterrichtsstoff aneignen, oder dass man sie vielleicht auch darauf aufmerksam macht, dass es unterschiedliche Methoden gibt. (Seminar A, Stud. 3)*

#### **Hauptkategorie 5: Nutzen für die Schülerinnen und Schüler**

Da in den meisten Seminaren nur kurze Lerncoachings durchgeführt worden waren, fiel es den Studierenden schwer, einzuschätzen, inwiefern es einen langfristigen Nutzen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler gab. Einige Studierende der Seminare A, B, C und D berichteten aber über positives Feedback von den Schülerinnen und Schülern und von deren positiver Entwicklung hinsichtlich der Motivation, der Nutzung von Lernstrategien und der Arbeitsorganisation. Eine Studierende berichtete sogar von einem Notensprung bei der von ihr begleiteten Schülerin: *«Sie ist nie wieder ungenügend gewesen seit[dem] und [war] immer so eine gute etwa Note drüber»* (Seminar C, Stud. 3). In den Seminaren G und E schätzten die Studierenden dagegen die Dauer des Lerncoachings bzw. der einen Stunde im Förderkurs als zu kurz für wirkliche Veränderungen ein. Interessanterweise zeigte sich mit Blick auf den von den Studierenden wahrgenommenen Nutzen für die Schülerinnen und Schüler kein Zusammenhang mit dem zeitlichen Umfang des Lerncoachings, da sowohl Studierende aus Gruppen mit mehrwöchigen Lerncoachings als auch aus Gruppen mit zweimaligen Lerncoachings von Verbesserungen berichteten.

#### **Hauptkategorie 6: Verbesserungsvorschläge und Rückmeldung zum Konzept**

Im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten für das Lerncoaching im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung äusserten vor allem Studierende mit nur zwei Coaching-

treffen den Wunsch nach einem langfristigeren Lerncoaching von Schülerinnen und Schülern. In allen Interviews kam darüber hinaus das Bedürfnis nach einer stärkeren Behandlung von Lernstrategien in der Ausbildung zum Ausdruck. So bemängelte eine Person beispielsweise Folgendes: *«Man redet viel über Lernstrategien, aber es wird einem eigentlich nie vermittelt, was es gibt an Lernstrategien und wie effizient die jeweiligen sind»* (Seminar E, Stud. 1). Die Studierenden griffen daher bei ihrer Umsetzung der Lerncoachings nach eigener Aussage vor allem auf ihre eigenen Erfahrungen und Lernstrategien zurück. Passten diese nicht zu der zu fördernden Person, fehlte es ihnen an geeigneten Alternativen.

## 5 Diskussion

Mit dem APaCh-Projekt wurden erste Schritte unternommen, Lerncoaching in der berufspraktischen Ausbildung der Sekundarstufe II an der Pädagogischen Hochschule FHNW zu verankern. Studierende erhielten die Möglichkeit, in einem schulbasierten Setting Lerncoaching einzuüben und dies in einem Seminar zu reflektieren. Mit der Kombination der Durchführung eines Lerncoachings mit einem begleitenden Seminar wurde der Forderung Rechnung getragen, dass individuelle Lernprozessberatung in der Lehrpersonenausbildung sowohl praktische Erfahrungen als auch theoretische Reflexion beinhalten sollte (Bastian & Hellrung, 2011; Krammer, 2009). Die Umsetzung wurde jeweils an die Gegebenheiten der einzelnen Schulen angepasst. In den meisten befragten Seminargruppen wurde die Variante eines zwei Sitzungen umfassenden Lerncoachings mit einzelnen Schülerinnen und Schülern gewählt. In zwei Seminaren fanden aber auch mehrwöchige Lerncoachings statt. In einem Seminar wurden Lernporträts erstellt und in einem weiteren Seminar wurde die Hospitation in einem Förderkurs mit einem Lerncoaching für einzelne Schülerinnen und Schüler kombiniert.

Der vorliegende Beitrag stellte die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitstudie vor, in der die subjektiven Erfahrungen der Studierenden mit einem neuen Lerncoachingkonzept für die Lehrpersonenausbildung im Fokus standen. Die leitfadengestützten Fokusgruppeninterviews zeigten, dass die Studierenden, unabhängig von der Umsetzungsvariante des Lerncoachings, einen Einblick bekommen hatten, wie heterogen die familiären Hintergründe, aber auch die Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler sind. Dies weist auf die Bedeutung von Standortgesprächen als Ausgangspunkt für Lerncoachings hin. Das Kennen der individuellen Voraussetzungen ist auch gemäss dem Forschungsstand zentral, um Schülerinnen und Schüler individuell begleiten und unterstützen zu können (Müller-Lehmann, 2019; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016; Ryter, 2018). Die Studierenden zeigten sich im Allgemeinen motiviert, ihre Erkenntnis der Heterogenität und der Bedeutung individueller Voraussetzungen für den Lernerfolg auch im späteren Klassenunterricht zu nutzen und spezifischer auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Bezüglich der für ein Lerncoaching notwendigen Kompetenzen wurde in den Interviews aber auch deutlich, dass die Erfahrung im Rahmen des Praktikums von den Studierenden nur als erster Schritt auf dem Weg hin zum professionellen Lerncoaching wahrgenommen wird. Von der Lehrpersonenausbildung wünschen sie sich eine noch stärkere und systematischere Verankerung des Lerncoachings in allen Studienbereichen, einschliesslich mehr praktischer Anwendungsmöglichkeiten. Zudem äusserten die Studierenden das Bedürfnis nach einer fundierten Vermittlung verschiedener Lernstrategien. Praktische Übung von Gesprächsführung und Beratung sowie ein breites Repertoire an Lernstrategien gelten auch in der Fachliteratur als wichtige Voraussetzungen für professionelles Lerncoaching (Hardeland, 2017; Nicolaisen, 2017; Perkhof-Czapek & Potzmann, 2016).

Wirkungseffekte des Lerncoachings der Studierenden auf die Schülerinnen und Schüler standen für den vorliegenden Beitrag und das Projekt nicht im Vordergrund. Einige Studierende berichteten dennoch von Erfolgen. So sei es Einzelnen nach eigener Einschätzung gelungen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und sie beim Erarbeiten und Aufbau eigener Lernstrategien zu unterstützen. Diese Berichte können als Indikatoren dafür gelesen werden, dass es diesen Studierenden bereits in den kurzen Lerncoachingsequenzen gelungen ist, die Schülerinnen und Schüler beim Finden eigener Lösungswege zu unterstützen und Veränderungsprozesse zu initiieren. Damit scheinen sie wichtige Elemente des Lerncoachings bereits erfolgreich umgesetzt zu haben (Krammer, 2009; Perkhof-Czapek & Potzmann, 2016).

Die untersuchten subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden lassen allerdings keine objektiven Aussagen über den inhaltlichen Ablauf und die Qualität der einzelnen Coachingsitzungen sowie deren Wirksamkeit zu. Die Fragen, inwieweit es bei den Studierenden zu Professionalisierungsprozessen, insbesondere zu einem Zuwachs in der Beratungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2011), und bei den Schülerinnen und Schülern zu langfristigen Veränderungen im Lernverhalten gekommen ist, lassen sich anhand der vorliegenden Daten nicht beantworten. Solche objektivierbaren Wirksamkeitseffekte waren für die vorliegende Studie allerdings auch nicht zentral. Vielmehr ging es um die subjektiven Erfahrungen der Studierenden mit dem Lerncoachingkonzept in der Ausbildung. Zukünftige Forschung kann nun an dieser Stelle ansetzen und sowohl die Entwicklung der Beratungskompetenz der Studierenden als auch die Auswirkungen des Coachings auf die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum untersuchen sowie über Selbstauskunft hinausgehende Informationsquellen nutzen.

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags liefern trotz Limitationen wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrpersonenausbildung und für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich des Lerncoachings. Sie zeigen, dass es möglich ist, Studierende für Lerncoaching im Schulalltag zu sensibilisieren und ihre Aufmerksamkeit auch auf die Lernprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler zu richten. Aufgabe der Pädago-

gischen Hochschule muss es sein, die angehenden Lehrpersonen durch die weitere theoretische und praktische Verankerung des Lerncoachings im Studium beim Erwerb der nötigen Kompetenzen zu unterstützen, damit sie die individuellen Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zukünftig in ausserunterrichtlichen Gesprächen wie auch im Unterricht kompetent und professionell begleiten und unterstützen können.

## Literatur

- Bastian, J. & Hellrung, M.** (2011). Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. *Pädagogik*, 63 (2), 6–9.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker, J., Moser, F., Fleßner, M. & Hannover, B.** (2019). Die Beobachter\_innenübereinstimmung als Kompass bei der induktiven Kategorienbildung? Erfahrungen einer Forschungsgruppe mit der Auswertung von Interviewtranskripten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3), Artikel 28.
- Budde, J.** (2013). Einleitung: Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M.** (2009). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Hardeland, H.** (2017). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hopf, C. & Schmidt, C.** (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Hildesheim: Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften.
- Kobarg, M. & Seidel, T.** (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (2), 148–168.
- Krammer, K.** (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lippmann, E.** (2006). *Coaching – Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin: Springer.
- Martin, P.-Y.** (2015). Erfolgreicher Umgang mit Mikro-Coaching-Situationen im Unterricht. In P.-Y. Martin & T. Nicolaisen (Hrsg.), *Lernstrategien fördern* (S. 172–184). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Müller, K.** (2019). Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 111–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Lehmann, S.** (2019). *Lerncoach sein! Lehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen*. Weinheim: Beltz.
- Nicolaisen T.** (2016). Lerncoaching. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 111–120). Wiesbaden: Springer VS.

- Nicolaisen, T.** (2017). *Lerncoaching-Praxis* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R.** (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ryter, A.** (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–40). Münster: Waxmann.
- Schmidt, C.** (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schnebel, S.** (2019). Lernen durch Lernbegleitung und Lerncoaching fördern. Ein praxisorientierter Überblick für Lehrkräfte. *Schulmagazin 5-10*, 87 (1), 53–56.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C.** (2016). Wie Lehrpersonen Lernen unterstützen können. *Profil*, 13 (2), 6–9.
- Sturm, T.** (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: UTB.

## Autorinnen

**Kerstin Bäuerlein**, Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,  
kerstin.baeuerlein@fhnw.ch

**Maleika Krüger**, M.Sc., Universität Potsdam, maleika.krueger@uni-potsdam.de

**Franziska Bühlmann**, Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,  
franziska.buehlmann@fhnw.ch