

Bieri Buschor, Christine; Bürgler, Beatrice; Keck Frei, Andrea; Hürlimann, Ramona
**Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula:
Herausforderungen und Chancen**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 2, S. 119-133



Quellenangabe/ Reference:

Bieri Buschor, Christine; Bürgler, Beatrice; Keck Frei, Andrea; Hürlimann, Ramona: Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 2, S. 119-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323985 - DOI: 10.25656/01:32398; 10.36950/bzl.42.2.2024.10370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323985>

<https://doi.org/10.25656/01:32398>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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
Internet: www.pedocs.de

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Individualisierung und Flexibilisierung

42. Jahrgang Heft 2/2024

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

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

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

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.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, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Louise Christen, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, louise.christen@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, 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

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@gooffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil 89

Schwerpunkt

Individualisierung und Flexibilisierung

Peter Tremp Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft 91

Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern 105

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen 119

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? 134

Markus Weil Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen 147

Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» 165

Forum

Laura Fuhrmann Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung? 184

Jan Grey und Inga Gryl «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht 200

Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center 216

Rubriken

Buchbesprechungen

Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb (Sabine Campana)	232
Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau (Norbert Grube)	234
Escher, D. & Messner, H. (2022). Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie (3., überarbeitete Auflage). Bern: hep (Alois Niggli)	236
Krompák, E. & Todisco, V. (Hrsg.). (2022). Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Bern: hep (Durk Gorter)	238
Beutel, S.-I. & Xyländer, B. (2021). Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel. Ditzingen: Reclam	
Nölte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep (Michael Fuchs)	241
Williams, K. M. (2022). Doing research to improve teaching and learning: A guide for college and university faculty (2. Auflage). New York: Routledge (Stefan Klemenz)	245
Neuerscheinungen	247
Zeitschriftenspiegel	249

Editorial

Gesellschaftliche, technologische und bildungspolitische Entwicklungen stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Dies eröffnet aber auch neue Chancen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Ausbildungsstrukturen. Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen werden zunehmend heterogener und haben immer öfter bereits während des Studiums eine Anstellung im Lehrberuf. Der einfache digitale Zugang zu Informationen ermöglicht es den Studierenden zudem, entsprechend ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und kognitiven Voraussetzungen individuell zu lernen und so mehr Autonomie hinsichtlich ihres Lernprozesses zu erhalten. Lernen ist nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Umstände beschränkt, sondern findet individuell statt. Damit steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen sowie individuell zugeschnittenen Studienformaten, welche die Voraussetzungen und die Interessen der Studierenden miteinbeziehen.

Die Hochschulen sind gefordert, Ausbildungsgänge anzubieten, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen. Gerade Pädagogische Hochschulen als Ausbildungsstätten zukünftiger Lehrpersonen sowie Gestalterinnen und Gestalter der Schulen von morgen haben eine Vorbildfunktion im Bereich der Weiterentwicklung von Lehre und der Förderung von Lernen. Wenn sie die Nachfrage nach neuen Studienformaten in ihre Weiterentwicklung einbeziehen, dann gehen Pädagogische Hochschulen damit vermehrt auf tertiärer Ebene auf individuelles und flexibles Lehren und Lernen ein und berücksichtigen die zunehmende Heterogenität sowie die hohe Arbeitstätigkeit der Studierenden an Schulen.

Das vorliegende Themenheft geht den Fragen nach, inwiefern die Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz diesen Wandel antizipiert, wie sie sich weiterentwickelt und welche Erfahrungen es bereits zu verschiedenen Aspekten von Individualisierung und Flexibilisierung gibt. Im einleitenden Rahmenbeitrag geht **Peter Tremp** auf zentrale Diskussionsfelder rund um Flexibilisierung in der Hochschulbildung ein und zeigt auf, wo in der Weiterentwicklung von Studienangeboten Spannungsverhältnisse zu verorten sind. Im Beitrag von **Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** wird dem Begriffsverständnis von Individualisierung und Flexibilisierung sowie den Erwartungen an Individualisierung und Flexibilisierung der Studienpläne an zwei Instituten der Pädagogischen Hochschule Bern nachgegangen. Anhand von Leitfadenterviews wird aufgezeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und die Perspektive auf die Studierenden bei der Weiterentwicklung von Studienplänen eine wichtige Rolle spielen. Als ein möglicher Zugang zur Begleitung eines individualisierten und flexibilisierten Angebots wird im Beitrag von **Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** das Online-Coaching diskutiert und aus der Perspektive der Lernerfahrungen von Hochschuldozierenden analysiert. Sie legen den Fokus auf die Rolle der Dozierenden in flexibilisierten Curricula und

sehen einen ko-kreativen Zugang zur Lehre als vielversprechend für eine Tätigkeit in einem zukunftsgerichteten Umfeld an. Aus welchen Perspektiven Studieninteressierte und Studierende die Flexibilisierung des Studiums betrachten, untersuchen **Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** in ihrem Beitrag. Sie zeigen mit ihrer explorativen multimethodischen Herangehensweise auf, dass vor allem die zeitlich-räumliche Flexibilität des Studiums einen hohen Stellenwert für die untersuchten Gruppen hat. In Bezug auf die Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben sich durch Individualisierung und Flexibilisierung ebenfalls neue Angebotsformate. **Markus Weil** untersucht anhand einer systematischen Analyse der Organigramme von fünfzehn Schweizer Pädagogischen Hochschulen sowie mittels einer explorativen Fragebogenerhebung bestehende institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken zur Flexibilisierung. Der Beitrag bietet eine Übersicht über die Flexibilisierungsoptionen der Ausbildung von Lehrpersonen durch Weiterbildung. Den Thementeil abschliessend stellen **Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** in ihrem Beitrag die Lernplattform «aprendo – digitale Kompetenz» vor, die eine individuelle und flexibilisierte Weiterbildung für Lehrpersonen im Bereich der digitalen Kompetenzen ermöglicht. Dabei werden Herausforderungen und Möglichkeiten von Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung von Lehrpersonen beleuchtet.

Nach diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema untersucht der Forumsbeitrag von **Laura Fuhrmann**, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Ausbildung von Lehrpersonen bietet. Die Analyse von Beobachtungsprotokollen, die sich auf Hausaufgabensituationen im Unterricht konzentrieren, ermöglicht einen tiefen Einblick in die komplexen Dynamiken und widersprüchlichen Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgesetzt sind. **Jan Grey und Inga Gryl** gehen der Frage nach, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen. Die Studie zeigt unter anderem, dass die Bereitschaft zur Innovation bei den Lehrenden vorhanden ist, jedoch durch Unsicherheiten und fehlende Ressourcen eingeschränkt wird. Der Forumsbeitrag von **Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** präsentiert die Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center. Die Lehrpersonen tragen durch ihre Beteiligung an schriftlichen Befragungen, Evaluationen und Interviews aktiv zur iterativen Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts bei.

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil

Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann

Zusammenfassung Online-Coaching ist ein möglicher Zugang zur Flexibilisierung im Curriculum. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Erfahrungen von Dozierenden als Coaches mit Online-Coaching über eine professionelle Software in einem Projekt und in der Pandemie. Die Coaches erlebten sich durch Feedbackprozesse selbstwirksam und erachteten den Fokus auf Sprache und die Prozesssteuerung als wesentliche Merkmale. Die zunehmende Ko-Kreation in der Pandemie führte zu Fragen hinsichtlich der professionellen Identität, weil die Coachees den Prozess selbst steuerten. Schliesslich verdeutlichen wir anhand eines Modells, dass curriculare Veränderungsprozesse in Learning Communities reflektiert und weiterentwickelt werden sollen.

Schlagwörter Online-Coaching – Flexibilisierung – curriculare Veränderungsprozesse – professionelle Identität

Online coaching as a contribution to the flexibilization of curricula: Challenges and potential

Abstract Online coaching is one possible approach to increasing curricular flexibility. This article focuses on the experiences of lecturers who acted as coaches and used professional online-coaching software in a project and during the pandemic. The coaches experienced self-efficacy through feedback processes and considered the focus on language and process management to be essential features. The increasing co-creation during the pandemic led to questions about professional identity because the coachees monitored the process themselves. Finally, we show by means of a model that curriculum change should be reflected in learning communities and jointly developed at an organisational level.

Keywords online coaching – flexibilization – processes of curriculum change – professional identity

1 Einleitung

Im Zuge demografischer, ökonomischer und technologischer Entwicklungen sind die Pädagogischen Hochschulen gefordert, innovative, flexible Curricula zu kreieren, um der zunehmenden Diversität der Studierenden gerecht zu werden (Jonker, März & Voogt, 2018). Auch in der Schweiz wird die Flexibilisierung von Studiengängen seit Längerem propagiert, um Studierenden mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen ein Teilzeitstudium zu ermöglichen (swissuniversities, 2018). Der gegenwärtige Lehrpersonenmangel und die zunehmende Anzahl Teilzeitstudierender akzentuieren die Thematik (Denzler, 2023). Hochschulen tun sich jedoch schwer damit, ihre Curricula schnell und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln, da die Entwicklungen in komplexe organisationale und soziopolitische Prozesse eingebunden sind (Vreuls, Koeslag-Kreunen, van der Klink, Nieuwenhuis & Boshuizen, 2021).

Möglichkeiten flexibilisierter Lernumgebungen sind etwa selbst organisierte Lernzeiten, individuelle Wahlmöglichkeiten, interdisziplinäre Lernräume oder Online-Coaching. Letzteres kommt dem Anspruch an flexibilisierte und individualisierte Lernumgebungen in mehrfacher Hinsicht nach: Es ist zeit- und ortsunabhängig und unterstützt eine ko-kreative Arbeitsbeziehung, die es ermöglicht, individuelle Ziele zu erreichen (Greif, Möller, Scholl, Passmore & Müller, 2022). Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach den Online-Coaching-Erfahrungen von Dozierenden im Kontext eines Forschungsprojekts und während der Covid-19-Pandemie. Darüber hinaus diskutieren wir Implikationen für die curricularen Weiterentwicklungen. Die Erfahrungen der Dozierenden zum Online-Coaching stehen im Zusammenhang mit Fragen zur professionellen Identität und zur Kooperation in curricularen Veränderungsprozessen, die unseres Erachtens noch wenig beleuchtet worden sind (Jonker et al., 2018; Nagel, Guðmundsdóttir & Wågsås Afdal, 2023).

2 Curriculare Veränderungsprozesse

Die *Flexibilisierung von Studiengängen* ist mit komplexen *curricularen Veränderungsprozessen* verbunden. Flexibilisierung wird häufig mit *flexiblem Lernen* in Form von Online-Learning bzw. E-Learning in Verbindung gebracht, ist aber nicht der einzige Zugang, um Flexibilität für Lernende in Studiengängen zu ermöglichen. Flexibles Lernen entspricht einem breiten Konzept, das sich auf die folgenden Aspekte bezieht: 1) Zeit, Tempo, 2) Inhalt, 3) Zugangsbedingungen, 4) Lehr- und Lernzugang, 5) Assessment, 6) Ressourcen, Unterstützung, 7) Orientierung, Ziele und 8) Lernort (Buß, 2019; Li, Yuen & Wong, 2018). Dabei geht es nicht primär um flexible Lernsettings einzelner Dozierender, sondern um die Flexibilität von Studienprogrammen auf der organisationalen Ebene.

Curriculare Veränderungsprozesse ergeben sich häufig durch externe Faktoren wie Reformen oder Ereignisse (zum Beispiel die Covid-19 Pandemie) sowie durch interne Faktoren wie Ergebnisse aus Forschungsprojekten und fachliche Innovationen. Sie sind komplex, weil sie in hierarchische Strukturen und Governance-Prozesse eingebunden, aber auch durch nicht hierarchische, fachliche Netzwerke geprägt sind. Curriculare Veränderungsprozesse bieten die Möglichkeit, die eigene Haltung sowie das eigene Handeln zu reflektieren, lösen jedoch auch Widerstand aus, weil sie als bedrohlich für den eigenen Autonomiespielraum als Fachexpertin oder Fachexperte wahrgenommen werden (Bajada, Kandlbinder & Trayler, 2019). Curriculare Entwicklungen finden häufig unter Druck statt, etwa infolge von Zeitverzögerungen, eingeschränkten Flexibilisierungs- und Handlungsmöglichkeiten, beschränkten Ressourcen sowie fehlender Unterstützung (Vreuls et al., 2021). Die Entwicklung digitaler Unterrichtsformate erhöht den Druck zusätzlich. So zeigen etwa Studien im Kontext der Pandemie, dass die Anpassung an digitale Lehrformate zu Belastungen bei Dozierenden führte, vor allem durch den Wegfall sozialer Beziehungen (Kmiotek-Meier, Bredendiek & Hoffmann, 2022). (Digitale) Veränderungsprozesse und damit verbundene Herausforderungen für die professionelle Identität müssen daher sorgfältig reflektiert und auf individueller sowie institutioneller Ebene, beispielsweise durch Professional Learning Communities, unterstützt werden (Bajada et al., 2019; Kerres, 2020).

Professionelle Identität bezieht sich auf Routinen, Wissen, Können sowie Überzeugungen und stellt ein dynamisches Konzept dar, das persönliche, professionelle und kontextuelle Aspekte im Prozess integriert (Jonker et al., 2018). Bei Veränderungen, die auf die Flexibilisierung von Studienprogrammen durch Online-Lernen und Coaching fokussieren, sind Dozierende in ihrer professionellen Identität herausgefordert, weil sie ihre routinierte Praxis anpassen und Kompetenzen weiterentwickeln sowie ihre Überzeugungen zu Lehren und Lernen reflektieren müssen. Lehrende mit stärker lehrpersonen-zentrierten Überzeugungen scheinen Online-Zugängen und damit verbundenen Freiräumen für Lernende skeptischer gegenüberzustehen als diejenigen mit stärker lernenden-zentrierten Überzeugungen (Jonker et al., 2018). Das handlungstheoretische Agency-Modell zur Curriculumsentwicklung, das Veränderungen als Aushandlungsprozesse versteht, setzt hier an: Es fokussiert auf die Veränderung von Überzeugungen über kollektive Wirksamkeitserfahrungen (Annala, Lindén, Mäkinen & Henriksson, 2021). Agency bezieht sich in einer allgemeinen Formulierung auf das Handeln einer Person in Kooperation mit anderen (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Die professionelle Identität wird gestärkt, wenn das Bewusstsein für ein gemeinsames Ziel (Shared Vision) geschärft und das eigene wie auch das kollektive Handeln im Prozess als sinnstiftend erlebt und im Austausch, zum Beispiel in Learning Communities, reflektiert wird (Annala et al., 2021; Nagel et al., 2023). Auch die Implementierung von Online-Coaching entspricht einem anspruchsvollen curricularen Veränderungsprozess, da der Aufbau und die Aufrechterhaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee im physisch geteilten Ort als zentrales Qualitätskriterium von Coaching und Beratung gelten. Fehlt der gemeinsame Raum, verändern sich der Coaching-Prozess und die Rollen der Beteiligten (Greif et al., 2022).

3 Online-Coaching

Online-Coaching (bzw. Virtual Coaching, E-Coaching) stellt *ein* Puzzleteil zur Flexibilisierung von Curricula dar. Es bezieht sich auf ein computergestütztes, multimediales und interaktives Vorgehen zur Steuerung von Coaching-Prozessen. Online-Coaching kombiniert herkömmliche Methoden mit Kommunikationsformen wie E-Mail, Chat oder Forum und wird im Beratungs- wie auch im medientheoretischen Kontext diskutiert. Die Prozessdokumentation ist ein wesentlicher Bestandteil, der zu einer hohen Strukturierung führt (Berninger-Schäfer, 2018). Online-Coaching dient wie das Face-to-Face-Coaching (in physischer Präsenz) der Aufrechterhaltung einer Arbeitsbeziehung, die emotionale und kognitive Unterstützung, ko-kreatives Problemlösen und Zielverfolgung in einem Entwicklungsprozess beinhaltet (Greif et al., 2022). Als Vorteile gelten Einfachheit, Niederschwelligkeit, Verschriftlichung der Reflexion, Schutz der Privatsphäre, Zugänglichkeit für Personen mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund und Gesundheitsorientierung (zum Beispiel durch schnelle Intervention). Die Nachteile beziehen sich auf die eingeschränkt wahrnehmbare Körpersprache, die einfache Ausstiegsmöglichkeit aufgrund der Unverbindlichkeit sowie die Skepsis gewisser Coaches und Teilnehmender gegenüber Online-Formaten. Positive Effekte von Online-Coaching lassen sich vor allem in den Bereichen von Partizipation, Stressbewältigung und Wohlbefinden, Selbstregulation, Zielorientierung, Selbstreflexion und Transfer in den Berufsalltag beobachten (Grant, 2014; Jones, Woods & Guillaume, 2016; Richards & Viganó, 2013). Online-Coaching erweist sich als ebenso wirksam wie Face-to-Face-Coaching bezüglich der Qualitätskriterien «Zielerreichung» und «Zufriedenheit» (Greif et al., 2022; Jones et al., 2016). In den letzten Jahren hat die Bedeutung von Online-Coaching weltweit deutlich zugenommen, was durch die Pandemie verstärkt wurde (Meyer, 2023; Geißler, Rödel, Metz & Bosse, 2023). Ein kontrovers diskutierter Aspekt ist die Entwicklung der Arbeitsbeziehung, die als wesentlicher Erfolgsfaktor von Coaching und Beratung gilt. In einer Studie zur Online-Coach-Coachee-Beziehung erwies sich der Beziehungsaspekt im Vergleich zu therapeutischen Settings als weniger bedeutsam für das Ergebnis. Besonders wichtig war die Zielorientierung (Richards & Viganó, 2013).

Auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nimmt der Anteil von Online-Coaching zu (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). Da das (Online-)Coaching in diesem Kontext häufig inhaltsbezogen ist, wird es auch als Kontinuum zwischen den Polen «direktiv» bzw. «instruktional» und «kooperativ» bzw. «ko-kreativ» beschrieben (Kennedy, 2016). Es bietet die Möglichkeit, (a)synchron zu arbeiten, Unterrichtsvideoanalysen einzubeziehen, Feedbacks zu geben und (videobasiert) Reflexionen anzuleiten, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu unterstützen (Crawford et al., 2021; van der Linden, van der Meij & McKenney, 2022). Neben instruktionalen Ansätzen existieren auch Zugänge, die stärker von den Bedürfnissen bzw. Anliegen der Lehrpersonen ausgehen und sich an internationalen Coaching-Standards orientieren (Kraft et al., 2018) und/oder den Transfer von Trainings unterstützen (z.B. Liu & Phelps, 2020;

Powell & Bodur, 2019). Dozierende und angehende Lehrpersonen scheinen dem Online-Coaching gegenüber zwar offen zu sein, ziehen jedoch die physische Ko-Präsenz vor (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2018).

4 Fragestellungen

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist ein Projekt mit zwei Zielperspektiven: Dozierende unterstützten als Online-Coaches Teilnehmende beim Praxistransfer nach einer Weiterbildung. Darüber hinaus sollte das Projekt einen Beitrag zur Implementierung von Online-Coaching im Curriculum leisten. Das Projekt schuf einen Ermöglichungsraum (Peschl & Fundneider, 2014) für die curriculare Weiterentwicklung. Wir nutzen die Projektergebnisse daher auch zur Reflexion bezüglich organisationaler Gestaltungsprozesse, wie dies von Ditzel (2023) für die Hochschulentwicklung vorgeschlagen wird. Die folgenden Fragen stehen im Zentrum: 1) Wie erlebten die Dozierenden ihr eigenes Lernen im Bereich des Online-Coachings in einer ersten Phase (Projektkontext, keine bzw. wenig Erfahrung mit Online-Coaching) und während einer zweiten Phase (Pandemiekontext, vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching)? 2) Welche Implikationen ergeben sich darüber hinaus für curriculare Veränderungen allgemein? Zur Beantwortung der ersten Frage stützen wir uns auf qualitative Daten. Die zweite Frage reflektieren wir vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und Erkenntnisse auf der Metaebene.

5 Methodischer Zugang

5.1 Kontext

Phase 1: Wir stützten uns auf eine qualitative Teilstudie im Kontext eines SNF-Projekts zur Unterstützung der Selbstregulation von Lehrpersonen nach den ersten Berufsjahren. Dazu wurde ein Selbstmanagementtraining entwickelt, das in die Weiterbildung zum Berufseinstieg an der Pädagogischen Hochschule Zürich integriert wurde (Bieri Buschor, Abegg, Berweger, Braun, Keck Frei & Périsset, 2018). Das Training besteht aus drei Modulen: 1) Auseinandersetzung mit dem Selbstmanagement und dem Gesundheitsverhalten, 2) Anwendung von Coaching-Methoden, Elementen aus der Positiven Psychologie und Selbstregulationsstrategien, 3) Entwicklung eines *Handlungsplans* in Anlehnung an Oettingen (2015). Dieser motivationspsychologische Ansatz beinhaltet den Aufbau eines Commitments gegenüber einem Handlungsziel, die Formulierung von Subzielen und die kontinuierliche Zielverfolgung mittels *Wenn-Dann-Plänen* inklusive der Antizipation von Hindernissen auf dem Weg zur Zielerreichung («Wenn Hindernis X auftaucht, dann werde ich Gedanken/Verhalten Y anwenden») (Oettingen, 2015). Ein Online-Coaching als Bestandteil des Selbstmanagementtrainings unterstützte die *Implementierung der Handlungsziele* in den Berufsalltag (Bührer, Bieri Buschor, Berweger, Keck Frei & Wolfgramm, 2024; Keck Frei, Berweger, Büh-

rer, Wolfgramm & Bieri Buschor, 2020). Auf der professionellen Coaching-Plattform «CAI® World», die eine breite Palette beraterischer Methoden aus der systemischen Beratung ermöglicht, begegnen sich Coaches und Coachees multimedial, das heisst über Video und schriftlichen asynchronen Austausch. Zur Prozessunterstützung dienen zum Beispiel Fragesets, Figuren für Systemdarstellungen, Bildmaterialien, Visualisierungen verschiedener Perspektiven, Whiteboards, Chats und Online-Tagebücher. Die Sitzungen sind auf der Plattform registriert und werden von den Coaches oder den Coachees kurz dokumentiert (Zeit, Dauer, Prozessverlauf, Methodenwahl, Ziele, Resultat, Reflexion). Die Coaches sind für die Prozesssteuerung verantwortlich, der Zugang zur Plattform ermöglicht es den Coachees jedoch, die Methoden selbstständig anzuwenden und den Prozess mitzusteuern (Berninger-Schäfer, 2018).

Phase 2: Das Selbstmanagementtraining inklusive des freiwilligen Online-Coachings wurde nach dem Projekt weitergeführt. Neben «CAI® World» benutzten die Coaches während der Pandemie auch «Microsoft Teams». Im Vergleich zur ersten Phase verfügten die Coaches in der zweiten Phase über vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching.

5.2 Teilnehmende

In qualitativen Interviews wurden 14 Coaches nach der Umsetzung des Projekts 2018 (Phase 1) und 2021 gegen Ende der Covid-19-Pandemie (Phase 2) zu ihren Erfahrungen mit Online-Coaching befragt. Als Coaches fungierten zehn Dozentinnen und vier Dozenten mit einer Coaching-Qualifikation, die auch als Beratende in der Weiterbildung wirkten. Sie waren im Durchschnitt 55 Jahre alt und verfügten durchschnittlich über 18 Jahre Beratungserfahrung. Im Kontext des Projekts nahmen sie an mehreren Workshops zum Training und an einer professionellen Schulung zur Plattform «CAI® World» teil. In Phase 1 begleiteten die Coaches rund 60 Lehrpersonen nach der Weiterbildung in drei bis fünf Coachings (30 bis 60 Minuten) über fünf Monate hinweg. In Phase 2 nahmen infolge Pensionierung noch 12 Coaches teil.

5.3 Interviewformat und Auswertung

In Phase 1 fanden die halbstrukturierten Interviews (50 bis 60 Minuten) vor Ort statt. Sie enthielten eine offene Frage zu den (Lern-)Erfahrungen mit dem Online-Coaching («Welche Lernerfahrungen hast du mit dem Online-Coaching gemacht?»), anschliessend folgten Fragen zur Begleitung bei der Implementierung der Handlungsziele (Handlungsplan) in den Berufsalltag und zu Merkmalen von Online-Coaching im Vergleich zu Face-to-Face-Coaching über die gängigen Unterscheidungsmerkmale der Orts- und Zeitunabhängigkeit hinaus. In Phase 2 wurden Online-Interviews durchgeführt (40 bis 45 Minuten). Aufgrund der Erfahrungen mit einem Pilot-Interview entschieden wir uns, die Fragen stärker auf die Pandemieerfahrung zu beziehen, weil Online-Coaching zu jenem Zeitpunkt keine Innovation mehr darstellte und der Covid-19-Kontext zu einer starken Reflexion digitaler Formate allgemein geführt hatte. Wir integrierten eine offene Frage und spezifische Fragen (Erfahrungen in der Pandemie,

Vergleich Online-Coaching mit früherem Online-Coaching/Face-to-Face-Coaching, Veränderungswahrnehmung etc.).

Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Die Datenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Entwicklung der Kategoriensysteme wurde induktiv und deduktiv durch das Projektteam vorgenommen. Aufgrund der kontextbedingten Unterschiede von Phase 1 und Phase 2 entwickelten wir zwei Kategoriensysteme. Tabelle 1 und Tabelle 2 geben eine Übersicht über die Kategorien, deren Definitionen sowie Beispiele aus den Interviews und die Anzahl Nennungen. Die Subkategorien werden aus Platzgründen nicht abgebildet.

Tabelle 1: Kategoriensystem zu den Erfahrungen der Coaches nach dem Projekt (Phase 1; N = 14)

Kategorie	Definition	Beispiele	N
Wahrnehmung des Handlungsplans als Ausgangspunkt	Die Zielimplementierung war ein geeigneter Ausgangspunkt für das Coaching.	<ul style="list-style-type: none"> – Wir haben immer wieder gemeinsam geschaut, was die Ziele sind, und eine gute Zusammenarbeit entwickelt. – Die Zielimplementierung half, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. 	45
Prozessunterstützung	Der Coaching-Prozess unterstützte die professionelle Entwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> – Die Feedbacks haben geholfen, an den Zielen langfristig dranzubleiben. – Auf «CAI® World» wurden die Feedbacks und der Prozess sichtbar ..., wie sie das Ziel in der Klasse umsetzte und dazulernte. 	36
Überzeugungen	Die Coaches nutzten die Online-Coaching-Plattform je nach Überzeugungen.	<ul style="list-style-type: none"> – Ich kann mich gut konzentrieren in «CAI® World». ... Meine Überzeugung, dass Online-Coaching nicht funktioniert, hat sich durch Feedback verändert. – Ich glaube, dass die vielen Tools zur Verwirrung führen. 	20
Distanzbeziehung	Die physische Distanz führte zu Veränderungen in der Interaktion.	<ul style="list-style-type: none"> – Ich kann einfacher Dinge ansprechen, weil die Coachee weit weg ist. – Es ist ein Vorteil, dass ich aus Distanz ins Klassenzimmer schauen kann, aber vieles geht verloren, zum Beispiel die Körpersprache. 	17
Unterschied Online-Coaching/Face-to-Face-Coaching	Coaches entwickelten ein hohes Bewusstsein für die Sprache.	<ul style="list-style-type: none"> – Ich bin präziser in der Sprache. Wir haben gemeinsam darauf geachtet, ob wir dasselbe unter einem Begriff verstehen. – Es ist sprachlich anspruchsvoller, weil vieles Schriftlich läuft, da kann ich aber einfach wieder anknüpfen. 	16

In der Pandemiephase traten die Projekterfahrungen bezüglich Zielimplementierung und Anwendung verschiedener Methoden in «CAI® World» in den Hintergrund. Reflexionen zur eigenen Haltung gegenüber dem Distanzmodus im Allgemeinen sowie zu Rolle, Flexibilität und Weiterentwicklung traten in den Vordergrund (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Erfahrung der Coaches drei Jahre später (Phase 2; N = 12)

Kategorie	Definition	Beispiele	N
Reflexion zur Ko-Kreation	Die Coaches reflektierten ihre Rollenveränderung.	<ul style="list-style-type: none"> – Es wurde mir immer mehr bewusst, dass Online-Coaching ko-kreativ ist, ein komplexes Zusammenspiel. – Online-Coaching ist viel kooperativer, weil auch die Coachees Zugang zu den Tools haben. 	36
Veränderte Haltung	Im Prozess erfolgte eine Veränderung der Haltung.	<ul style="list-style-type: none"> – Ich war skeptisch, aber über Erfahrung und Feedbacks wurde ich professioneller ... Meine Haltung hat sich geändert, weil ich trotz Distanz vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufbauen konnte. – In der Pandemie fand ich die vielen Online-Coaching-Methoden positiv, auch wenn ich im Forschungsprojekt nicht sehr begeistert war. 	22
Flexibilität und Anpassung	Die Aufmerksamkeit liegt auf neuen Zugängen anstatt auf traditionellen Settings.	<ul style="list-style-type: none"> – Der Fokus lag auf dem Prozess ... es war flexibel, individuell und wir dokumentierten das. – Coaching mit Abholen beim Empfang und im Beratungsraum war nicht mehr möglich, wir mussten neu gestalten. 	13
Zukunft von Online-Coaching	Neue Coaching-Formen erfordern neue Konzepte.	<ul style="list-style-type: none"> – Wir können das Rad nicht zurückdrehen – die Zukunft ist hybrid ... wir müssen die Konzepte gemeinsam weiterentwickeln. – Da habe ich immer wieder darüber nachgedacht, dass wir daraus etwas entwickeln müssen. 	9

6 Ergebnisse

6.1 Erfahrungen der Coaches im Rahmen des Projekts

In der ersten Phase berichteten die Coaches ausführlich über ihre *Projekterfahrungen* während der Begleitung der Coachees bei der Zielimplementierung nach dem Selbstmanagementtraining. Sie erachteten den Handlungsplan, den die Lehrpersonen am Ende des Selbstmanagementtrainings entwickelt hatten, als geeigneten Ausgangspunkt für das Online-Coaching zur Unterstützung des Transferlernens und der professionellen Entwicklung. Die Zielimplementierung führte dazu, dass die Coachees ihre (Teil-)Ziele weiterverfolgten, auch wenn sich dabei Hürden ergaben. Alle Coaches waren der Ansicht, das Online-Coaching unterstütze den *Coaching-Prozess*. Der Prozess erfolgte vor allem über die zyklischen Feedbacks und die (Teil-)Zielerreichung der Coachees, die durch die schriftliche Dokumentation über «CAI[®] World» sichtbar wurde. Durch die regelmässigen Feedbacks zur Formulierung der (Teil-)Ziele durch die Coachees, zur Umsetzung dieser Ziele und zur gemeinsamen Evaluation der Veränderungen im Schulalltag erlebten sich die Coaches als wirksam. Der Coaching-Prozess führte von

Beginn an zu einer starken Kooperation und löste gleichzeitig auch ein kritisches Nachdenken über die eigene Rolle aus, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

Ich wurde mir schnell bewusst, dass das Online-Coaching mit meinem eigenen Lernprozess und einer neuen Rolle verbunden ist ... Sie [die Coachee] war so zielorientiert unterwegs, dass ich manchmal ein schlechtes Gewissen hatte, weil ich sie vielleicht stärker hätte unterstützen können ... oder ich hätte vielleicht mehr selbst machen sollen.

Die Online-Coaching-Plattform «CAI® World» ermöglichte den Einsatz neuer beratender Methoden wie etwa den Austausch über Video, Whiteboard und Chat sowie Systemdarstellungen, Soziogramme oder das «innere Team» zur Darstellung von Widersprüchlichkeiten. In den Interviews wurde deutlich, dass der Umgang mit diesen Methoden unter anderem auch von den *Überzeugungen* der Coaches abhing: Rund zwei Drittel zeigten eine grosse Offenheit gegenüber dem Online-Coaching, etwa ein Drittel drückte deutliche Skepsis aus. Eine Coachin betonte beispielsweise ihre Freude am «*spielerischen Umgang mit Methoden im Distanzmodus*», der zu einer intensiven Kooperation geführt habe. Eine andere meinte hingegen, sie «*brauche überhaupt keine technischen Spielzeuge*» für ihre Coaching-Praxis. Die Hälfte der Coaches betonte, sie hätten Zeit gebraucht, um sich sicher zu fühlen im Umgang mit der Plattform. Die Coaches berichteten, die Feedbacks seitens der Coachees hätten zu einer zunehmenden Sicherheit und Offenheit gegenüber Online-Coaching geführt. In den Interviews erwähnte die Hälfte der Coaches, sie seien vor dem Projekt der Meinung gewesen, Coaching sei über eine *Distanzbeziehung* nicht möglich. Ein Coach brachte dies wie folgt auf den Punkt: «*Coaching funktioniert nur in der Präsenz vor Ort*». Er begründete dies mit Bezug zu seinem Hintergrund in der humanistischen Tradition der Gesprächsführung, in der die Beziehung im physischen Raum zentral sei. Dies änderte sich ein Stück weit durch die neue Erfahrung wie das folgende Beispiel zeigt:

Ich war sehr überrascht über die Auswirkungen der Distanz ... Spannend war, dass ich das Gefühl hatte, es sei manchmal sogar emotionaler und gleichzeitig objektiver. ... In einigen Fällen ist eine professionelle Distanz ja gut, zum Beispiel wenn eine Lehrperson viel spricht und viele Emotionen da sind. ... Ich habe durch das Online-Coaching besser gelernt, zu unterbrechen.

Auf die Frage nach dem *Unterschied zwischen Online-Coaching und Face-to-Face-Coaching (über die Merkmale «Zeit» und «Ort» hinaus)* erwähnten die Coaches neben den Erfahrungen mit der Online-Coaching-Plattform die Sprache inklusive nonverbaler Signale. Rund die Hälfte der Coaches stellte diesen Aspekt ins Zentrum. Die Coaches verwiesen zum einen auf das Bewusstsein für die Sprache durch den asynchronen, schriftlichen und partizipativen Austausch über die Plattform (Dokumentation, Chat), zum anderen aber auch auf den Verlust von nonverbalen Signalen durch die Körpersprache.

6.2 Erfahrungen während der Pandemie

In der zweiten Phase blickten die Dozierenden auf eine dreijährige Online-Coaching-Praxis zurück. Die Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt wirkten als «Reflexionslinse zur Bewältigung des Digitalisierungsschubs», wie dies eine Beraterin ausdrückte. Die Projekterfahrungen, insbesondere die Zielimplementierung und der Umgang mit der Plattform «CAI® World», traten in den Hintergrund. Die Kooperation in Form einer starken *Ko-Kreation* rückte ins Zentrum: Alle Befragten erwähnten, Kooperation und Ko-Kreation seien stärker geworden, insbesondere auch durch den offenen Zugang der Coachees zu den Coaching-Tools bzw. Methoden über «CAI® World» und andere digitale Plattformen (zum Beispiel «Microsoft Teams»). Die starke Ko-Kreation löste Unsicherheiten bezüglich der Rolle als Coach aus, die sich nicht nur aus dem Coaching ergaben, sondern auch aus der Erfahrung als Dozentin bzw. Dozent in der Lehre während der Pandemie. Zwei Coaches stellten etwa die Frage, ob das Online-Coaching genügend wertvoll sei, wenn die Coachees den Prozess selbst steuern würden. Eine Coachin meinte: *«Meine Coachees waren so selbstständig und wandten auch die Methoden für sich im Alltag an, dass es mich nicht mehr brauchte.»* Eine andere Coachin betonte, sie habe gelernt, darauf zu vertrauen, dass die Coachees einen Prozess durchlaufen würden, auch wenn sie eine Zeit lang nur schriftlich kommuniziert hätten:

Wir brauchen einfach dieses Vertrauen, dass beim Gegenüber etwas passiert, auch wenn wir selbst nicht gleichzeitig im Raum sind. ... Da passiert doch viel beim Gegenüber ... in der Präsenz wissen wir ja auch nicht, was sich genau abspielt.

In den Interviews wurde die Thematik der *Veränderung der eigenen Haltung* deutlich, die mit der Notwendigkeit zu *Flexibilität und Anpassung* zusammenhängt. Die Coaches berichteten, sie hätten ihre kritische Haltung gegenüber Online-Formaten vor allem durch die Feedbacks der Coachees und der Teilnehmenden der Online-Veranstaltungen verändert. Sie entwickelten adaptive Online-Coaching-Settings, um auf die individuellen Bedürfnisse und Anliegen der Coachees zu reagieren. Zwei Drittel der Befragten erwähnten, sie seien unter dem Druck der Anpassung durch die Pandemie flexibler geworden und hätten entgegen ihren Erwartungen vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufgebaut. Bei einem Drittel der Coaches liessen sich explizit formulierte positive Erfahrungen beobachten. Ein Coach formulierte dies folgendermassen: *«Ich kann jetzt auch Coachees, die generell eher skeptisch sind gegenüber Coaching, gut abholen.»* Eine Coachin erlebte auch die Veränderung weg von ritualhaften Beratungssettings als positiv: *«Die übliche Orchestrierung im Raum mit Tisch und Blumenvase fiel weg ..., dadurch erhielt ich die Möglichkeit, Neues zu kreieren, das macht Spass gemeinsam mit der Coachee.»*

Die Befragten waren insgesamt der Ansicht, die Grenzen zwischen Online-Coaching und Face-to-Face-Coaching hätten sich verwischt. Online-Coaching ermögliche es, den Beratungsprozess zeitlich, inhaltlich und methodisch adaptiv zu gestalten. Drei Coaches betonten, sie schätzten die Möglichkeit, direkten Einblick in das Klassenzimmer nehmen zu können, und würden dies auch in Zukunft beibehalten.

Bei einem Drittel der Coaches wurde bei der Frage nach der *Zukunft von Online-Coaching* deutlich, dass sie sich nach dem früheren Face-to-Face-Coaching-Setting sehnten. Die Hälfte der Coaches äusserte den Wunsch, sich auch mit neuen Coaching-Konzepten bzw. der Kombination von Coaching-Zugängen sowie Methoden zu beschäftigen und diese gemeinsam weiterzuentwickeln. Eine Coachin meinte: «*Die Zukunft ist hybrid.*» Eine andere Coachin betonte, es bedürfe einer «*innovativen Coaching-Kultur mit neuen Konzepten*».

7 Diskussion

7.1 Projektergebnisse

Ziel dieses Beitrags ist es, die Online-Coaching-Erfahrungen der Coaches im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts (Phase 1, keine bzw. wenig Erfahrung mit Online-Coaching) und der Pandemie (Phase 2, vielfältige Erfahrungen mit Online-Coaching) zu analysieren und darüber hinaus Implikationen für die Entwicklung von Curricula auf einer Metaebene zu reflektieren. Die Resultate der ersten Phase zeigen, dass der Coaching-Prozess über den Handlungsplan mit klaren (Teil-)Zielen die Zielimplementierung bzw. den Transfer in den Berufsalltag unterstützt, wie dies auch in anderen Studien deutlich wurde (Oettingen, 2015; Powell & Bodur, 2019). Die zyklischen Feedbackprozesse und Reflexionen zur Umsetzung der Ziele in Kooperation mit den Coachees führte bei den Coaches zur Einschätzung, Online-Coaching funktioniere und könne trotz Distanz aufrechterhalten werden. Auch in anderen Projekten erwiesen sich Feedbackprozesse als lernwirksam: Die Coaches veränderten ihre Überzeugungen über ihre zunehmenden Erfahrungen in Richtung Offenheit wie auch Skepsis (Kraft et al., 2018, Stahl et al., 2018). Dies liess sich auch für die Lernerfahrungen von Dozierenden mit Online-Formaten beobachten. Das anfängliche Interesse kann nach einer ersten Experimentierphase zu Ernüchterung und kritischer Reflexion der professionellen Identität führen (Jonker et al., 2018; Stahl et al., 2018). Auch in unserem Projekt wurde die Skepsis gegenüber den technischen Möglichkeiten und der Aufrechterhaltung der Beziehung über das Online-Coaching deutlich. In Phase 1 betonten die Coaches den starken Fokus auf die sprachliche Präzision, der durch die Schriftlichkeit verstärkt wurde. Dies trug zur strukturierten Prozessunterstützung bei, was auch in anderen Studien gut belegt ist: Das Online-Coaching (inklusive Dokumentation) trägt wesentlich zur strukturierten Prozesssteuerung bei, auch wenn Coach und Coachee in asynchronen Phasen nur schriftlichen Kontakt pflegen (Berninger-Schäfer, 2018; Geißler et al., 2023). Die Coaches unserer Befragung erlebten diesen Aspekt (neben Orts- und Zeitunabhängigkeit) als zentralen Unterschied zum Face-to-Face-Coaching.

Während in Phase 1 das Experimentieren und erste Erfahrungen mit Online-Coaching im Vordergrund gestanden hatten, rückte in Phase 2 die Reflexion der Rolle und der Haltung im Zusammenhang mit der Flexibilität – im Sinne einer Anpassungsleistung an die Bedingungen der Pandemie – in den Vordergrund. Die Erfahrung der Ko-Krea-

tion verstärkte sich in dieser Phase. Zum einen hatten die Coachees Zugang zur Prozessdokumentation und zu den Methoden, die sie auch selbst anwenden konnten. Zum anderen erwarben sie als Lehrpersonen selbst Kompetenzen mit Online-Formaten. Sie waren daher zunehmend in der Lage, den Coaching-Prozess selbst zu steuern. Da die Coaches für die Prozesssteuerung verantwortlich sind, stellten sie sich die Frage bezüglich der eigenen Rolle. Der Zweifel, ob ein Coaching noch genügend wertvoll sei, wenn die Coachees den Prozess weitgehend selbst steuern und die Methoden selbst anwenden würden, deutet auf Fragen der professionellen Identität hin, wie sie etwa Jonker et al. (2018) in ihren Untersuchungen zur Implementierung von Online-Lehre analysierten. Studien aus der Pandemie zeigen, dass Dozierende adaptiv reagierten und ihre Haltung auch im Sinne einer gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategie anpassten (Kmiotek-Meier et al., 2022). Diese Anpassungsleistung ging jedoch auch mit dem Wunsch einher, die Lehre wieder im Ko-Präsenzmodus zu gestalten, weil die Dozierenden die sozialen Beziehungen, vor allem den Austausch mit den Studierenden, vermissten (Kmiotek-Meier et al., 2022). Die Coaches berichteten, sie hätten ihre Haltung gegenüber dem Online-Coaching sowie der Online-Lehre vor allem aufgrund von Feedbacks sowie der flexiblen Möglichkeiten (zum Beispiel Einblick in den Unterricht) verändert. In den Überlegungen zur Zukunft von Online-Coaching betonten sie die Notwendigkeit der gemeinsamen Entwicklung neuer, hybrider Coaching-Formate. Die Tendenz zu gemischten Formen lässt sich auch in neueren Studien aus dem Bereich «Professional Development» beobachten, da dies den Bedürfnissen von Studierenden und Lehrenden entspricht (z.B. Crawford et al., 2021; Meyer, 2023; van der Linden et al., 2022).

7.2 Implikationen zu Flexibilität und curricularen Veränderungsprozessen

Welche Implikationen ergeben sich aus diesen Ergebnissen für die Flexibilität von Curricula? Online-Coaching ist *ein* möglicher Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula. Es erfüllt einige der von Buß (2019) vorgeschlagenen Kriterien des flexiblen Lernens: Online-Coaching zeichnet sich neben der zeitlich-örtlichen Flexibilität durch einen flexiblen Zugang zu verschiedenen Inhalten, Methoden und Unterstützungsformen aus (zum Beispiel mehr oder weniger durch Coaches gesteuert). Wie sich in unserem Beitrag zeigt, ermöglicht Online-Coaching eine flexiblere Rollenverteilung im Sinne einer Ko-Kreation, die mit Fragen zur Rolle und zur professionellen Identität verbunden ist (Jonker et al., 2018). Diese Fragen sollen nicht nur auf der Ebene der einzelnen Person, sondern auch auf der strukturellen Ebene, das heisst auf der Studiengangs- und Organisationsebene, reflektiert und bearbeitet werden (Annala et al., 2021; Bajada et al., 2019).

Welche Implikationen ergeben sich für curriculare Veränderungsprozesse allgemein? An dieser Stelle wagen wir den Versuch, über die Projektergebnisse hinaus ein Fazit zu curricularen Veränderungsprozessen zu formulieren. Online-Coaching stellte für die Coaches einen neuen Erfahrungsraum dar (Peschl & Fundneider, 2014). Mit einer flexibilisierten Lernumgebung konfrontiert lernten sie von Beginn an mit und durch das

neue Setting. Über die Reflexion der eigenen Erfahrungen und Feedbacks der Coachees erlebten sie sich als wirksam. Sie reflektierten ihre Rolle aber auch kritisch. Flexibilisierte und individualisierte Lernumgebungen führen zur Reflexion der professionellen Identität, weil den Dozierenden eine weniger direkte, dafür stärker begleitende Rolle zukommt (Jonker et al., 2018; Nagel et al., 2023). Die Lernerfahrungen der Coaches weisen darauf hin, dass bei der Entwicklung flexibler Curricula neben den institutionellen Rahmenbedingungen auch die Lernumgebungen und die sozialen Interaktionen zwischen den verschiedenen Beteiligten sowie die Learning Community in den Blick zu nehmen sind, wie dies auch Annala et al. (2021) in ihrem Modell vorschlagen. Abbildung 1 verdeutlicht das Zusammenspiel verschiedener Ebenen der Curriculumentwicklung.

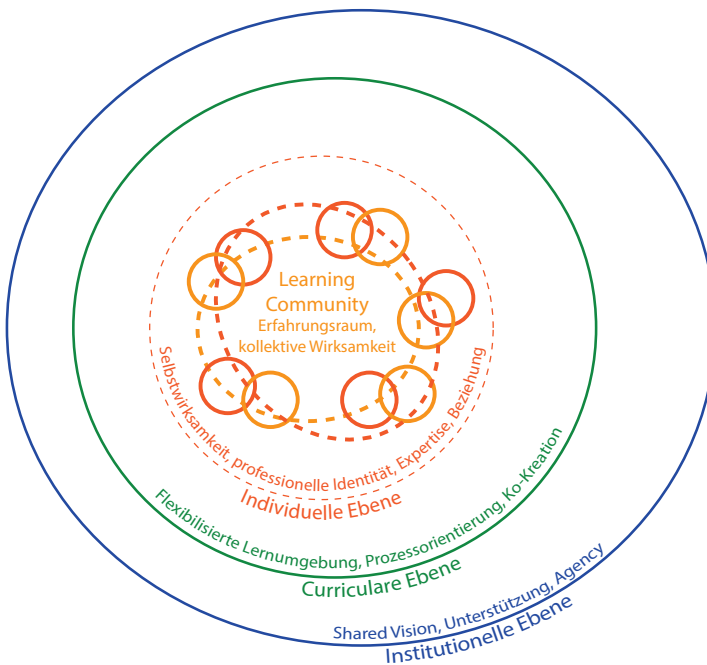


Abbildung 1: Allgemeine Implikationen für die Curriculumentwicklung.

Auf institutioneller Ebene sind eine *Shared Vision* sowie *institutionelle Unterstützung* und *Rahmenbedingungen*, die *Wirksamkeitserfahrungen* ermöglichen, zentral für die curriculare Entwicklung (Bajada et al., 2019). Curriculare Entwicklungen zur Flexibilisierung werden konzeptionell gesteuert, aber in Lernumgebungen individuell erfahren. Die Selbstwirksamkeitserfahrung dient als Motor für die Weiterentwicklung. Die eigene *professionelle Identität* inklusive *Expertise* und die *Gestaltung der (Arbeits-) Beziehung* werden herausgefordert. Die Entwicklung neuer Lernumgebungen entsteht

im *Tun*, indem Coaches und Coachees bzw. Dozierende und Teilnehmende/Studierende in *Learning Communities* in Austausch über ihre Lernerfahrungen und ihr professionelles Selbstverständnis treten (Annala et al., 2021; Peschl & Fundneider, 2014). In der Umsetzung bringen flexibilisierte Curricula verschiedene Herausforderungen auf personell-individueller, curricularer und institutioneller Ebene mit sich. Die Chancen liegen insbesondere im ko-kreativen Zugang, der die Dozierenden selbst zu Lernenden macht.

Literatur

- Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M. & Henriksson, J.** (2021). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28 (6), 1310–1327.
- Bajada, C., Kandlbinder, P. & Trayler, R.** (2019). A general framework for cultivating innovations in higher education curriculum. *Higher Education Research & Development*, 38 (3), 465–478.
- Berninger-Schäfer, E.** (2018). *Online-Coaching*. Berlin: Springer.
- Bieri Buschor, C., Abegg, S., Berweger, S., Braun, B., Keck Frei, A. & Périsset, N.** (2018). *Manual «Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen»*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S.** (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624–640.
- Bührer, Z., Bieri Buschor, C., Berweger, S., Keck Frei, A. & Wolfgramm, C.** (2024). Supporting early career teachers' self-regulation and goal pursuit through online-coaching during a professional development programme. *European Journal of Teacher Education*, 1–18.
- Buß, I.** (2019). The relevance of study programme structures for flexible learning: An empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (3), 303–321.
- Crawford, A., Varghese, C., Hsu, H.-Y., Zucker, T., Landry, S., Assel, M., Monsegue-Bailey, P. & Bhavsar, V.** (2021). A comparative analysis of instructional coaching approaches: Face-to-face versus remote coaching in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113 (8), 1609–1627.
- Denzler, S.** (2023). Herausforderung Lehrkräftemangel – Versuch einer Einordnung und Diskussion von Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 369–387.
- Ditzel, B.** (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (2), 110–124.
- Geißler, H., Rödel, S., Metz, M. & Bosse, M.** (2023). Erfolgsfaktoren im Online-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 30 (1), 7–25.
- Grant, A. M.** (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach–coachee relationship: Which best predicts coaching success? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7 (1), 18–38.
- Greif, S., Möller, H., Scholl, W., Passmore, J. & Müller, F.** (2022). *International handbook of evidence-based coaching. Theory, research and practice*. Cham: Springer.
- Jones, R. J., Woods, S. A. & Guillaume, Y. R. F.** (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (2), 249–277.
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J.** (2018). Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching to face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 71, 120–133.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Bührer, Z., Wolfgramm, C. & Bieri Buschor, C.** (2020). Als Lehrperson zielgerichtet mit Belastungen umgehen: Ein Selbstmanagement-Training. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 48–57.
- Kennedy, M. M.** (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.

- Kerres, M.** (2020). Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Kmiotek-Meier, E., Bredendiek, M. & Hoffmann, L.** (2022). The things we (might) lose. Content and context of online learning in times of COVID-19. In H. Burgsteiner & G. Krammer (Hrsg.), *Impacts of COVID-19 pandemic's distance learning on students and teachers in schools and in higher education. International perspectives* (S. 15–37). Graz: Leykam.
- Kraft, M.A., Blazar, D. & Hogan, D.** (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547–588.
- Li, K. C., Yuen, K. S. & Wong, B. T.M.** (2018). *Innovation in open and flexible education*. Singapur: Springer.
- Liu, S. & Phelps, G. C.** (2020). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71 (5), 537–550.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H.** (2023). What is best practice in Online-Coaching? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17, 77–90.
- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B. & Wågsås Afdal, H.** (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, Artikel 104238, 1–14.
- Oettingen, G.** (2015). *Rethinking positive thinking. Inside the new science of motivation*. New York: Penguin Random House.
- Peschl, M.F. & Fundneider, T.** (2014). *Why space matters for collaborative innovation networks. On designing enabling spaces for collaborative knowledge creation* (MPRA Paper No. 66541). München: Munich Personal RePEc Archive.
- Powell, C.G. & Bodur, Y.** (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19–30.
- Richards, D. & Viganó, N.** (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (9), 994–1011.
- Stahl, G., Sharplin, E. & Kehrwald, B.** (2018). *Real-time coaching and pre-service teacher education*. Singapur: Springer.
- swissuniversities.** (2018). *Flexibilisierung und Teilzeitstudium – Empfehlungen*. Bern: swissuniversities.
- van der Linden, S., van der Meij, J. & McKenney, S.** (2022). Teacher video coaching, from design features to student impacts: A systematic literature review. *Review of Educational Research*, 92 (1), 114–165.
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L. & Boshuizen, H.** (2021). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different talents. *The Curriculum Journal*, 33 (4), 636–659.

Autorinnen

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, christine.bieri@phzh.ch
Beatrice Bürgler, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, beatrice.buergler@phzh.ch
Andrea Keck Frei, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, andrea.keck@phzh.ch
Ramona Hürlimann, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, ramona.huerlimann@phzh.ch