LernCoaching (nach SPIESS) im Studium.

Eine qualitativ-quantitative Evaluationsstudie.

Dissertation

vorgelegt von:
Claudia Trüter-Jahr
Dörpstraat 4
24306 Lebrade
Tel.: 04383 - 518 33 88
E-mail: claudiatrueter@web.de

betreut von:

Prof. Walter Spiess, Ph.D.

Europa-Universität Flensburg

Lebrade, 22.05.2015

1. Einleitung

1.1 Vom Lehren zum Lernen – Veränderungen in der Hochschullandschaft.....**9**

1.2 Das LernCoaching-Konzept an der Universität Flensburg: Entwicklungsgeschichte, Kurzcharakteristik und persönliche Motivation.....**11**

1.3 Erkenntnisinteresse.....**15**

1.4 Hinweise zum Inhalt.....**16**

2. Von der Beratung zum LernCoaching - Theoretischer Hintergrund

2.1 Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS (2000).....**21**
2.1.1 Theoretischer Hintergrund/ Entstehungsgeschichte.....21
2.1.2 Vorgehensweise.....24
2.1.3 Anwendungsbereich.....25
2.1.4 Wirkungen und Wirkungsweisen - Aktueller Stand der Forschung.....27
2.1.5 Zusammenfassung.....35

2.2 Coaching: Begriff, Vorgehen und Forschungsstand.....**37**
2.2.1 Begriff und Entstehungsgeschichte.....37
2.2.2 Definitionen im Vergleich.....38
2.2.3 Beratung, Supervision, Coaching – verschiedene Bezeichnungen für ein und dasselbe?.....41
2.2.4 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen im Coaching.....42
- Miteinander Ziele erreichen (FISCHER-EPE 2002)
- Führen, Fördern, Coachen (HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI 2005)
- Veränderungscoaching (SCHMIDT-TANGER 1998)
- Coaching (SCHREYÖGG 1996)
- Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung (SZABO/ BERG 2006)

2.2.5 Wirkungen und Wirkungsweisen – Aktueller Stand der Forschung.....49
2.2.6 Zwischenfazit: Verknüpfung von Coaching und LernCoaching.....54

2.3 LernCoaching: Begriff, Vorgehen und Forschungsstand.....**55**
2.3.1 LernCoaching im Bereich Schule – Konzepte und Stand der Forschung.....56
2.3.1.1 Verwendung des Begriffes ‚Lerncoaching'.....56
2.3.1.2 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen und Forschungsstand.....57
- Institut Beatenberg: Schulkonzept mit Lerncoaching (MÜLLER 2003 u.a.)
- Beratung von Schülerinnen und Schülern (BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000; WEHRLI 2000; SPIESS/ WERNER 2001)
- Lerncoaching (PALLASCH/ HAMEYER 2008), Thomas-Mann-Schule, Lübeck
- Lerncoaching im Unterricht (ESCHELMÜLLER 2007)
- Lerncoaching – gewusst wie (STÄHLI 2005)

2.3.1.3 Zusammenfassung.....65
2.3.2 LernCoaching im Bereich Weiterbildung - Konzepte und Stand der Forschung
2.3.2.1 Lerncoaching / Lernberatung – Begriff und Überblick.....66
2.3.2.2 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen und Forschungsstand.....68
- Integrierte Lernberatung (KEMPER/ KLEIN 1998)
- Lernberatung nach SIEBERT (2006)
- Förderorientiertes Coaching (POOL-MAAG 2008)
2.3.2.3 Zusammenfassung.....72
2.3.3 LernCoaching im Bereich der Hochschule - Konzepte und Stand der Forschung.....73
2.3.3.1 Hochschuldidaktische Forderungen.....73
2.3.3.2 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen.....74
- Der Dozent als Coach (BLOM 2000)
- Coaching mit System (FALLNER/ POHL 2005)
- Mentoring und Coaching (SPOUN 2008)
- Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern (KRAUß 2005)
2.3.3.3 Wirkungen und Wirkungsweisen – Aktueller Stand der Forschung.....78
2.3.3.4 Zusammenfassung.....80
2.3.4 Was ist LernCoaching? Zusammenfassung und vorläufige Definition.....80

2.4 LernCoaching als Förderung des Lernens.....83
2.4.1 Selbstgesteuertes Lernen.....86
2.4.2 Kognitive Strategien.....87
2.4.3 Metakognitive Strategien.....87
2.4.4 Motivationale Strategien.....88
2.4.5 Lernen im Studium.....90
2.4.6 Fazit: LernCoaching (SPIESS) als Förderung metakognitiver und motivationaler Strategien.....92

2.5 Kompetenzbegriff und Kompetenzraster.....92
2.5.1 Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik.....93
2.5.2 Kompetenzraster als Erfassung von Kompetenzen.....96
2.5.3 Kompetenzraster und Kompetenzbegriff bei SPIESS – Einordnung in die Kompetenzdiskussion.....99
2.5.4 Zusammenfassung.....101

2.6 Fazit: LernCoaching-Definition und methodische Konsequenzen.....102
2.6.1 Kritische Würdigung bestehender theoretischer Modelle.....102
2.6.2 Forschungsstand und Forschungsdefizit.....104
2.6.3 Eigener Ansatz zur Verminderung des Forschungsbedarfs.....106

3. Konzeption und Implementierung

3.1 Das Konzept: LernCoaching mit Studierenden (SPIESS).....**109**
3.1.1 Entstehungsgeschichte und Theoretischer Hintergrund.....109
3.1.2 Vorgehensweise.....109
3.1.2.1 Das Kompetenzraster.....110
3.1.2.2 Die Selbsteinschätzung.....113
3.1.2.3 Das Coaching-Gespräch.....115
3.1.3 Adaption des Konzeptes – Ergebnisse der Treatment Validity.....119

3.2 Intendierte Wirkungen des LernCoaching nach SPIESS.....**126**

3.3 Implementierung.....**131**
3.3.1 Praktische Umsetzung und Durchführung.....131
3.3.2 Die Studierenden.....132
3.3.3 Die Coachs.....136

3.4 Resümee: Optimierungen und Voraussetzungen des LernCoaching in der Praxis.....**137**

4. Empirische Untersuchung

4.1 Festlegung des Forschungsschwerpunktes.....**140**
4.1.1 Fragestellungen.....140
4.1.2 Erläuterung der Fragestellungen.....141

4.2 Forschungsmethodologie.....**145**
4.2.1 Evaluation.....145
4.2.2 Kombination Qualitativer und Quantitativer Sozialforschung.....147
4.2.2.1 Erkenntnistheoretischer Rahmen dieser Arbeit.....148
4.2.2.2 Indikationen für qualitatives oder quantitatives Vorgehen.....149
4.2.2.3 Chancen und Herausforderungen der Triangulation – bisherige Erkenntnisse.....152
4.2.3 Gütekriterien.....154

4.3 Forschungsdesign.....**159**
4.3.1 Qualitative Erhebung.....159
4.3.1.1 Aufbau und Konzeption.....159
4.3.1.2 Teilnehmende.....164
4.3.2 Quantitative Erhebung.....164
4.3.2.1 Aufbau und Konzeption.....164
4.3.2.2 Stichprobe.....167
4.3.3 Zeitlich-organisatorischer Ablauf der Untersuchung.....170

4.4 Erhebungsinstrumente: qualitativ und quantitativ.....**173**
4.4.1 Überblick.....173
4.4.2 Die LernCoaching-Gespräche.....175
4.4.3 Die mündliche Kurzbefragung.....177
4.4.4 Das problemzentrierte Interview.....178
4.4.5 Der Fragebogen: Leistungsmotivationsinventar.....190
4.4.6 Studienleistungen.....191

4.5 Methoden der Auswertung.....**193**
4.5.1 Gegenüberstellung qualitativer Auswertungsmethoden.....193
4.5.2 Die qualitative Inhaltsanalyse.....199
4.5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials.....199
4.5.2.2 Richtung der Analyse.....207
4.5.2.3 Festlegung der Analysetechnik und-einheiten.....209
4.5.3 Personenbezogene Auswertung.....214
4.5.4 Quantitative Auswertung.....216

4.6 Reflexion des methodischen Vorgehens.....**220**
4.6.1 Reflexion der Datenerhebung.....220
4.6.2 Reflexion der Datenauswertung.....227
4.6.3 Resümee zur Qualität der Daten.....229

5. Qualitative Ergebnisse

5.1 LernCoaching - Gespräche 1 – 4.....**232**
5.1.1 Das Kompetenzraster: erster Eindruck der Studierenden.....232
5.1.2 Aneignungsstrategien (1. Phase der Coaching-Gespräche).....235
5.1.3 Pläne zur Aneignung (2. Phase der Coaching-Gespräche).....243
5.1.4 Rückmeldungen der Studierenden.....247
5.1.5 Zwischenfazit: Der Nutzen des LernCoaching und die Veränderungen der Aneignungsstrategien der Studierenden in Folge des LernCoaching.....258

5.2 Mündliche Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch.....**261**
5.2.1 Nutzen.....261
5.2.2 Zustimmung und Kritik.....267
5.2.3 Zwischenfazit: Nutzen des LernCoaching und Kritik.....269

5.3 Retrospektives problemzentriertes Interview.....**270**
5.3.1 Bedeutung und Nutzung einzelner Elemente des LernCoaching.....271
5.3.1.1 Bedeutsamkeit Gespräch, Selbsteinschätzung, Kompetenzraster.....271
5.3.1.2 Umgang mit dem Kompetenzraster.....273
5.3.1.3 Umgang mit der Selbsteinschätzung.....275
5.3.1.4 Umgang mit der 2. Phase des Gesprächs.....277
5.3.1.5 Beziehung zum Coach.....279
5.3.1.6 Beziehungen innerhalb der Gruppe.....282

5.3.1.7 Einstellung zum LernCoaching.....285

5.3.2 Nutzen.....289
5.3.2.1 Nutzen des Kompetenzrasters.....290
5.3.2.2 Nutzen der Selbsteinschätzung.....293
5.3.2.3 Nutzen der 1. Phase des Gesprächs.....294
5.3.2.4 Nutzen der 2. Phase des Gesprächs.....301
5.3.2.5 Nutzen der Rückmeldungen.....306
5.3.2.6 Nutzen der Doppelrolle Coach-Dozent.....308
5.3.2.7 Nutzen der Gruppe.....311
5.3.2.8 Nutzen des LernCoaching als Heurismus.....314

5.3.3 Bewertungen.....317
5.3.3.1 Kritik und Veränderungsvorschläge.....317
5.3.3.2 Nützlichkeit.....321
5.3.3.3 Zufriedenheit.....324

5.3.4 Personenbezogene Auswertung.....328

5.3.5 Zwischenfazit: Nutzung, Nutzen und Gelingensbedingungen des LernCoaching sowie methodische Reflexion.....335

6. Quantitative Ergebnisse

6.1 Leistungsmotivation.....341

6.2 Studienleistungen.....343

6.3 Zwischenfazit: Nutzen des LernCoaching in Bezug auf die Leistungsmotivation und die Studienleistungen.....**345**

7. Diskussion der Ergebnisse

7.1 Beantwortung der Fragestellungen.....348

7.2 Kritische Bewertung des gewählten Forschungsansatzes.....358

7.2.1 Güte der Qualitativen Untersuchung.....358

7.2.2 Güte der Quantitativen Untersuchung.....361

7.2.3 Güte der Triangulation.....364

7.3 Reichweite der Ergebnisse.....365

7.4 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand.....369

7.5 Fazit: Reflexion – Struktur – Bestätigung.....379

7.6 Ausblick.....**382**
7.6.1 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Prozessmodells.....382
7.6.2 Empfehlungen für die Nutzung des LernCoaching in der Praxis.....384
7.6.3 Empfehlungen für die weitere Forschung.....386

8. Literaturverzeichnis.....**388**

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen.....**404**

Anhang.....**CD-ROM**[1]

[1] erhältlich bei der Autorin

1. Einleitung

1.1 Vom Lehren zum Lernen – Veränderungen in der Hochschullandschaft

1.2 Das LernCoaching-Konzept an der Universität Flensburg:
Entwicklungsgeschichte, Kurzcharakteristik und persönliche Motivation

1.3 Erkenntnisinteresse

1.4 Hinweise zum Inhalt

1.1 „Vom Lehren zum Lernen“ - Veränderungen in der Hochschullandschaft

Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium ist aufgrund des öffentlichen Druckes zentrale Aufgabe im Bereich der Hochschulen. Diese Diagnose, die WELBERS (2003) schon Anfang des neuen Jahrtausends stellte, gilt heute – im Zuge der veränderten Rahmenbedignungen nach Bologna – erst recht. Die politisch motivierten Ziele der Bologna-Reform – Mobilität, Wettbewerbsfähigkeit, Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit, Attraktivität des europäischen Bildungsraumes – gingen zum einen einher mit einer Reihe struktureller Veränderungen wie der Einführung gestufter Studiengänge, Modularisierung, Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ECTS), studienbegleitenden Prüfungen, Akkreditierung (vgl. u.a. PAETZ et.al. 2011). Zum anderen führten sie zu einer Veränderung der inhaltlichen und didaktischen Struktur von Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen durch die Forderung nach Kompetenz- und Anwendungsorientierung der Studiengänge sowie die Evaluation von Lehrveranstaltungen. So findet NICKELs Einschätzung vermutlich breite Zustimmung, die konstatiert: „Der Bologna-Prozess [ist] weit mehr [...] als eine bloße Studienstrukturreform, nämlich ein tief greifender Organisations- und Personalentwicklungsprozess.“ (NICKEL 2011, 8)[2].
Unübersehbar erhielten Vokabular und Denkmodelle aus der Wirtschaft Einzug in die Bildungslandschaft – ein Weg, der durchaus auch kritisch gesehen wird und zu heftigen Debatten führt(e) (vgl. SCHULTHEIS et. al. 2008). Trotz jeglicher Kritik und auch Nicht-Erreichen einiger Ziele (z.B. Mobilität), ist positiv festzustellen, dass im Rahmen der Veränderungen die Auseinandersetzung um Kriterien guter Lehre stärkere Beachtung findet. Nach WEBLER (2003) hat es bis 1998 keine Diskussion mit Breitenwirkung über gute Lehre an Hochschulen gegeben. Ein erster Meilenstein im Zuge dieser veränderten Sichtweise war die UNESCO Weltkonferenz 1998 über ‚Higher Education in the XXIst Century’ mit ihrem zentralen Themenbereich „Der Wechsel vom Lehren zum Lernen“ (vgl. BERENDT 2003). Die Abkehr von einer reinen Wissensvermittlung hin zu einer „studierendenzentrierten Lehre“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2008), die das eigenständige Lernen der Studierenden ermöglicht, Lernziele klar offenlegt und nicht

[2] Projektleiterin beim Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE) im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Hochschulforschung“ (Förderlinie: Empirische Bildungsforschung).

nur Wissen, sondern Kompetenzen vermittelt, kann durchaus als „didaktischer Paradigmenwechsel“ (NICKEL 2011, 10) an Hochschulen bezeichnet werden.
Das Motto „Vom Lehren zum Lernen“ weist auf die Empfehlung hin, an Hochschulen Aufmerksamkeit auf die Förderung von Innovationsstrategien zu richten, die selbstgesteuertes Lernen und die Definition von Lehrenden als Förderer (coach) umfassen (vgl. BERENDT 2003, 213). In diesem Zusammenhang ist zum einen von spezifischen Lehrmethoden die Rede wie dem problemorientierten sowie entdeckenden und forschenden Lernen (PAETZ 2011); zum anderen kommt indivualisierten und reflexiven Ansätzen besondere Bedeutung zu. Nicht zuletzt die Hochschulrektorenkonferenz (2008) betont die Wichtigkeit intensiver Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, und fordert „eine Bandbreite von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende“ (HRK 2008, 7), die sich sowohl auf die Gestaltung des Lernprozesses selbst als auch auf die Studienplanung beziehen. Obwohl der Hochschulalltag verschiedene Möglichkeiten für die Gestaltung eines förderlichen Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden bietet, steht häufig der Begriff 'Coaching' in Verbindung mit der förderlichen Begleitung des selbstorganisierten Lernens von Studierenden. Auch hier zeigt sich die Nähe zur Wirtschaft, denn beim Coaching handelt es sich um ein Beratungskonzept aus dem Bereich der Personalentwicklung „zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung.“ (GREIF 2005, 15).
Aber lässt sich Coaching auf Bildungsprozesse übertragen oder inwieweit und für welche Bereiche? Auch in der Wirtschaft ist der Begriff 'Coaching' keineswegs geschützt und verschiedene Berufsverbände mühen sich redlich um Qualitätsstandards und -sicherung (vgl. z.B. Deutscher Bundesverband Coaching e.V.; FATZER/ RAPPE-GIESECKE 2002). Im Bereich der Hochschule beschäftigt sich die 'Arbeitsgruppe Coaching' der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) mit Abgrenzung und Zielen verschiedener Beratungsformate an Hochschulen. Bei einer ersten Beschäftigung mit den Themen Coaching oder Beratung könnte man meinen, dass nichts klar ist in diesem Bereich. Und tatsächlich taucht der Begriff Coaching im Bildungsbereich für unterschiedlichste Konzepte auf: die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg bietet im Rahmen des Projektes „Lehren lernen“ Coaching für Lehrende an, ebenso die Fachhochschule Köln (vgl. SZCZYRBA/ LINDE 2011), HIT – ein Zusammenschluss an

Hochschulen in Thüringen – entwickelte ein Promovierendencoaching, die SRH Hochschule Heidelberg bietet Einzelcoaching für Studierende. Diese kursorische Zusammenstellung bekannter Projekte gibt einen Eindruck der Vielfalt, in welcher der Begriff Coaching im Hochschulbereich auftauchen kann.

Die Forderung Coaching in Form eines LernCoaching auf die Hochschule zu übertragen, entspricht der Vorstellung, selbstorganisiertes Lernen der Studierenden erfolgreich fördern und begleiten zu können. Allerdings sind Konzepte für Lehrende zur Unterstützung der Lernprozesse ihrer Studierenden rar. Dementsprechend unklar ist auch, welche Art von Unterstützung ein LernCoaching durch Lehrende leisten kann. Stärkere Verbreitung findet der Begriff im Bereich 'Schule', wobei es sich hier wiederum eher um einen Sammelbegriff für verschiedenste Formen der Lernunterstützung handelt und kritisch gefragt werden muss, warum es sich um Coaching handelt. Das heißt, zum einen muss in dieser Arbeit geklärt werden, was LernCoaching ist (Begriffsklärung, Eingrenzung, Abgrenzung); zum anderen stellt sich die Frage, ob (Lern)Coaching einen Beitrag zum erfolgreichen Lernen leisten kann beziehungsweise inwieweit Lernprozesse durch Coaching verbessert werden können. Hierzu liegen kaum empirische Daten vor. Nur eines lässt sich scheinbar bereits vorab feststellen: 'Zielerreichung' ist das Schlagwort im Coaching (s. o. Zitat GREIF, ausführlich Kapitel 2 in dieser Arbeit) und passt damit zumindest begrifflich zu der starken Zielorientierung in der Lehre seit der Bologna-Reform.

1.2 Das LernCoaching-Konzept an der Universität Flensburg: Entwicklungsgeschichte, Kurzcharakteristik und persönliche Motivation

Als Professor an der Universität Flensburg, der sich in Praxis, Lehre und Forschung seit Jahrzehnten mit den Themen Beratung, Supervision und Coaching beschäftigt und dem außerdem förderliche Lehr- und Lernbedingungen am Herzen liegen, entwickelte Walter Spiess Anfang des neuen Jahrtausends ein LernCoaching-Modell für seine Studierenden der Sonderpädgogik in der Fachrichtung Erziehungshilfe[3]. Bei der Konzeption des

[3] Die Sonderpädagogik untergliedert sich je nach Förderschwerpunkt in neun verschiedene Fachrichtungen (KMK 1994). Der Fachbereich „schulische Erziehungshilfe“ bezieht sich auf den Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung“. Weitere Förderschwerpunkte sind zum Beispiel „Lernen“, „Sprache“, „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“. Studierende der

LernCoaching war er zum einen geleitet davon seine lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung (vgl. SPIESS 2000) für einen weiteren Anwendungskontext zu nutzen, zum anderen von dem Wunsch die Entwicklung seiner Studierenden im Hinblick auf ihre Ziele in Studium und Beruf zu unterstützen. Während in der Arbeit von SPIESS zunächst vornehmlich die lösungsorientierte Beratung im Zentrum des Anwendungs- und Forschungsinteresses stand, verschob sich sein Fokus nach und nach in Richtung der entwicklungsorientierten Beratung. Es zeichnete sich ab, dass diese Beratungsform geeignet scheint, Personen in der Entwicklung erwünschter Kompetenzen zu unterstützen (vgl. SPIESS/ WINKLER 2003; SPIESS 2011; SPIESS/ BISCHOFF-WEISS 2012). Folgerichtig unterscheidet SPIESS seit 2013 zwischen Beratung und Coaching (vgl. SPIESS 2013). Das LernCoaching nach SPIESS ist - im Vergleich zu einem Coaching - jedoch keine von der Lehre isolierte Einzelmaßnahme, sondern ein didaktischer Ansatz der Lehre. Es besteht aus drei Komponenten:

(1) dem Kompetenzraster, einer Zusammenstellung der in Studium und Beruf zu erlangenden Kompetenzen;
(2) dem Selbsteinschätzungsbogen, auf dem die Studierenden ihren Entwicklungsstand hinsichtlich der Aufgaben des Kompetenzrasters einschätzen;
(3) dem Coaching-Gespräch, zu dem die Studierenden/ Coachee jeweils zu Beginn des Semesters eingeladen werden.

Das Kompetenzraster enthält komplexe Probleme des Berufsalltags der Sonderpädagogin[4] in der Fachrichtung Erziehungshilfe und kann als praxisorientiertes Anforderungsprofil für Studium und Beruf verstanden werden. Das Kompetenzraster kommt im besonderen Maße der Forderung nach, Lernziele anwendungsorientiert zu formulieren. Im LernCoaching bildet es die Basis für die Selbsteinschätzung der Studierenden sowie für das Coaching-Gespräch und könnte auf diese Weise ein Mittel sein zur Schaffung der schwierigen Balance zwischen Konstruktions- und Instruktionsprozessen beim Lernen (vgl. GRUBER/ MANDL/ RENKL 1999). Ob das Kompetenzraster in dem intendierten Sinn von den Studierenden genutzt wird und ob es den erwünschten Zweck erfüllt, muss in dieser Arbeit

Sonderpädagogik spezialisieren sich in ihrer Ausbildung auf zwei selbst gewählte sonderpädagogische Fachrichtungen.

[4] In dieser Arbeit werden sowohl männliche als auch weibliche Formen verwendet. Jede Bezeichnung steht jeweils auch für das andere Geschlecht.

geklärt werden, ebenso welchen Nutzen das Coaching-Gespräch und die Selbsteinschätzung für die Studierenden haben.

Das LernCoaching nach SPIESS sieht einen internen Coach vor. Das heißt, ein Hochschullehrer, bei dem die Studierenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen besuchen, fungiert als Coach. Diese Doppelrolle wird unter anderem von SCHUHAMCHER (2003) kritisch hinterfragt. Was bedeutet diese Personalunion für die Lehrenden sowie für die Studierenden? Kommt es zu Unklarheiten, ungünstigen Bedingungen oder Hemmungen? Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beziehungsweise Coach und Coachee unter diesen Voraussetzungen und verbunden mit diesem Rollenwechsel? Denkbare Vorteile liegen in der Feldkompetenz des Coachs, der sich mit Organisationsstruktur, Rahmenbedingungen und Inhalten des Studiums auskennt und Veränderungswünsche der Studierenden möglicherweise sogar direkt aufgreifen kann. Es könnte sein, dass sich der stärkere Kontakt und die intensivere Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden nicht nur positiv auf das Lehren und Lernen auswirken, sondern auch der „Uni-Angst“ entgegenwirken. Als „Uni-Angst“ bezeichnet WAGNER (1977) ein an deutschen Universitäten vorherrschendes ungünstiges (Lern- und Arbeits-) Klima, dem die Angst zugrunde liegt als Nichtwissender Abwertung zu erfahren. Die permanenten Neuauflagen des Buches zeigen, dass dieser Klassiker bis Anfang dieses Jahrtausends nichts an Aktualität eingebüßt hat. In der überarbeiteten Auflage geht WAGNER (2012) auf die völlig veränderten Studienbedingungen ein und sieht unter anderem die veränderte Stellung der Lehre mit Hoffnung und als Chance. Gleichzeitig erkennt er neue Schwierigkeiten, v.a. die „Scheinmodularisierung“, und attestiert dieselben Probleme wie ehedem. Drei wesentliche Faktoren arbeitet WAGNER als Nachteil heraus:

(1) der Mangel an Kontakt zum Lernstoff und an subjektiver Bedeutsamkeit,
(2) die Anonymität und emotionale Verarmung von Kontakten,
(3) die Schwierigkeit Anerkennung zu finden.

Im Umkehrschluss wären Studienbedingungen demnach positiv zu verändern und zu beeinflussen, wenn es gelänge, dass Studierende (und Lehrende) (1) in subjektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit ihrem Lernstoff kommen, (2) positive Bekanntschaften erleben und (3) Anerkennung finden. Ob und inwieweit LernCoaching einen Einfluss auf diese Faktoren haben kann, wird Gegenstand dieser Untersuchung sein.

Neben der Aktualität des Themas und den bereits dargestellten unbeantworteten Fragen in Bezug auf das LernCoaching habe ich ein weiteres, persönliches Interesse: In meinem Studium der Sonderpädagogik bildeten Beratung und Supervision einen Schwerpunkt in der Fachrichtung Erziehungshilfe. Ich lernte verschiedene Beratungsmodelle, vor allem aber die lösungs- und entwicklungsorientierte Gesprächsführung (SPIESS) kennen und anwenden. Nachvollziehbar und inzwischen auch nachgewiesen scheint mir der Nutzen, den ein Beratungs- oder Coachinggespräch für jegliches Anliegen haben kann. Als Sonderschullehrerin interessiert es mich jedoch wie diese Form der Gesprächsführung auf Lernprozesse zu übertragen ist und welche Effekte ich mir davon erhoffen kann. Auch in diese Richtung inspirierte mich Walter Spiess, da er schon früh seine eigenen Lehrveranstaltungen nach einer konstruktivistisch-lösungsorientierten Didaktik ausrichtete. So musste ich als Studierende den Inhalt meiner Lehrveranstaltung mühsam selber planen, weil der Dozent zu Beginn die Frage stellte: „Was müsste bis zum Ende dieser Veranstaltung passiert sein, damit Sie sagen können: es hat sich für mich gelohnt?“ Aber nicht zuletzt als Lehrerin weiß ich, dass Lernen nicht ausschließlich selbstbestimmt, intrinsich motiviert und zum Selbstzweck verläuft, sondern inhaltliche Vorgaben – ausgerichtet an Fachwissenschaft, Bildungsabschlüssen und Anforderungen der Berufspraxis – Lernziele bestimmen. Wie gelingt der Spagat zwischen notwendigen Instruktionsprozessen einerseits und Konstruktionsprozessen andererseits? Methoden wie Projektorientiertes Lernen, Lernen durch Lehren, Arbeit mit dem Portfolio und mit Lerntagebüchern und nicht zuletzt konstruktivistische Gesprächsführung unterstützen den Konstruktions- und Dekonstruktionsprozess des Lernens (vgl. u.a. REICH 2004; TRÜTER 2008). Ein Mittel um die unumgänglichen und erwiesenermaßen förderlichen Instruktionen mit möglichst hoher Transparenz und Eigenverantwortung zu kombinieren, könnte das Kompetenzraster sein. Vor diesem Hintergrund kombinierte ich die entwicklungsorientierte Gesprächsführung mit dem Kompetenzraster für ein Unterrichtsthema und führte einen ersten Modellversuch in Schule durch. Dieser Versuch fand ohne wissenschaftliche Begleitung statt, verlief erfreulich, zeigte aber auch die Schwierigkeiten der Implementation im Rahmen Schule und Unterricht. Die Frage nach dem Nutzen und den Möglichkeiten, die die Kombination der Methoden bietet, stand jedoch im Raum und es war mein Anliegen diese Fragen in einer wissenschaftlichen Studie

zu untersuchen. Umso erfreulicher war es, als sich die Gelegenheit ergab die wisschenschaftliche Begleitung eines langfristig angelegten LernCoaching mit Studierenden an der Universität Flensburg zu übernehmen.

1.3 Erkenntnisinteresse

Die Forderung, dass Lehrende Coachingfunktionen übernehmen, passt - wie bereits dargelegt - zur derzeitigen Ausrichtung der Universitäten, in die Begriffe wie Zielorientierung, Wettbewerbsfähigkeit und Qualitätssicherung Einzug gehalten haben. Konzepte für die „Lehrenden als Coachs“ gibt es allerdings kaum. Hier schließt das LernCoaching nach SPIESS zwar eine Lücke, unabdingbar ist jedoch die wissenschaftliche Begleitung in Form einer formativen sowie summativen Evaluation, um diese Form des LernCoaching zu optimieren und um Aussagen treffen zu können, ob das LernCoaching im Studium gewinnbringend ist, welchen Nutzen es für die Studierenden haben kann, mit welchen Methoden, was zu erreichen ist sowie für welche Studierenden es geeignet ist und für welche nicht. Erstrebenswert ist also, dass aufgrund dieser Evaluationsstudie abschließend genauer definiert werden kann, was LernCoaching ist, ob es nützlich ist und wie sowie wem es nützt. Die Erfahrungen der am LernCoaching teilnehmenden Studierenden stehen im Mittelpunkt. Größtmögliche Offenheit soll gewährleisten, dass ein umfangreiches Bild aus ihrer Perspektive entsteht. Gleichzeitig sind gewisse Vorannahmen und Ziele mit dem LernCoaching verbunden. Intendiert ist zum Beispiel, dass LernCoaching Auswirkungen auf die Lernstrategien der Studierenden hat, auf die Planung zum Erwerb ihrer zukünftigen Kompetenzen, auf den Transfer der Problemlösungsstrategien, auf die Leistungsmotivation und auf ihre Studienleistungen. Auch diese konkreten Fragen sollen beantwortet werden. Die Auswahl der jeweils geeigneten Forschungsmethode orientiert sich an metatheoretischen Fragestellungen, hierbei schließen sich qualitative und quantitative Forschungsmethoden nicht von vornherein aus, sondern werden kombiniert.

Eine weitere Besonderheit in der Konzeption der vorliegenden Studie ist, dass nicht von einem monokausalen Zusammenhang zwischen LernCoaching-Modell und Nutzen des

LernCoaching ausgegangen wird, sondern der Nutzen von weiteren Bedingungen abhängt wie von der Beziehung zwischen Coach und Coachee, von den Voraussetzungen der Studierenden sowie von dem Zusammenspiel in der Coachinggruppe. Es handelt sich um ein komplexes Bedingungsgefüge, was auch als solches erfasst wird.
Das Forschungsinteresse geht somit in drei Richtungen:

1. dient es der Erweiterung des Anwendungsbereiches der entwicklungsorientierten Beratung (SPIESS);
2. geht es um den Nutzen des LernCoaching nach SPIESS für Lernprozesse und für die Hochschuldidaktik;
3. fragt es nach Sinn und Nutzen des multifaktoriellen Forschungsdesign mit methodischer Triangulation.

1.4 Hinweise zum Inhalt

Eine Einführung und den theoretischen Rahmen zum Thema LernCoaching bietet das **Kapitel 2**. Die Leserin nimmt an der Entwicklungsgeschichte des LernCoaching teil, indem sie zunächst etwas über Hintergrund, Vorgehensweise und den aktuellen Stand der Forschung der lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS erfährt, die Ausgangslage für die Konzeption des LernCoaching ist. Im weiteren Verlauf geht es um die Frage, warum und mit welchem Recht aus dem Begriff 'Beratung' nun 'Coaching' wird. Verschiedene Definitionen und Konzepte des Coaching tragen zur Abgrenzung der Begriffe bei. Die Darstellung des Forschungsstandes zum Coaching (Coaching-Studien/ aktueller Stand der Forschung) lässt bereits vermuten in welche Richtung der Nutzen eines LernCoaching gehen könnte sowie welche Gelingensbedingungen und Voraussetzungen bei der vorliegenden Studie zu beachten und zu hinterfragen sind. Die wenigen und stark unterschiedlichen Konzepte von Coaching im Bereich der Bildung zeigen, dass hier der Begriff noch weniger klar definiert ist und ein Forschungsdesiderat vorliegt. Bei dem genauen Vergleich zeigt sich aber auch eine übergeordnete Gemeinsamkeit, die zu einer weiteren Abgrenzung bzw. Eingrenzung des Begriffes LernCoaching beiträgt. Nachdem die Fragen beantwortet sind, auf welche Art des Lernens das LernCoaching eigentlich

Einfluss nehmen soll und inwieweit das Kompetenzraster tatsächlich Kompetenzen erfasst und fördert, endet dieses Kapitel mit einer Definition von LernCoaching und ersten Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung.

Eine detaillierte Beschreibung des LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS findet die Leserin im **Kapitel 3**. Ziel dieses Kapitels ist es, eine genaue Vorstellung von den drei Elementen – Kompetenzraster, Selbsteinschätzung, Gespräch – sowie von der praktischen Umsetzung des Konzeptes zu erhalten. Außerdem werden die Ergebnisse der formativen Evaluation, die aufgrund der Treatment Validity zur Optimierung des Konzeptes im laufenden Prozess geführt haben, vorgestellt.

Die Schlussfolgerungen des theoretischen Hintergrundes und des Forschungsstandes aus Kapitel 2 sowie die konkreten Umsetzungsbedingungen und der intendierte Nutzen des LernCoaching aus Kapitel 3 führen den Leser zur Konzeption der Empirischen Untersuchung in **Kapitel 4**. Dieses beginnt mit der Festlegung des Forschungsschwerpunktes und der Konkretisierung der Fragestellungen bevor im Anschluss grundlegende Fragen der Forschungsmethodologie geklärt werden: Welches Verständnis von Evaluation liegt dieser Arbeit zugrunde? Welche Forschungsfragen indizieren ein qualitatives, welche ein quantitatives Vorgehen? Wie sind die Forschungsrichtungen zu kombinieren? Welche Chancen und Herausforderungen birgt die gewählte methodische Triangulation? Welche Gütekriterien sind für die qualitative Erhebung, welche für die quantitative Untersuchung und welche für die Triangulation anzuwenden? Aus diesen erkenntnistheoretischen Erörterungen wird das Konzept der Studie abgeleitet und die Auswahl der Erhebungsmethoden und -instrumente begründet. Besonderes Augenmerk liegt auf der Entwicklung und Beschreibung des Leitfadens für das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982; 2000). Während für die quantitative Untersuchung die Voraussetzungen zur Anwendung der angezeigten Auswertungsmethode geprüft werden müssen, ist für die qualitative Untersuchung überhaupt erst eine geeignete Auswertungsmethode auszuwählen. Dafür werden verschiedene qualitative Methoden gegenüber gestellt und gezeigt, warum die Wahl auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING fällt. Trotz aller Gegenstandsangemessenheit dieser Auswertungsmethode birgt sie auch Nachteile, welche durch spezifische zusätzliche Verfahren kompensiert werden sollen. Unabdingbar notwendig für eine qualitative Studie ist der „reflektierte

Umgang mit Subjektivität“ (HELFFERICH 2004, 144). Deswegen wird sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung kontextabhängig diskutiert, so dass die Leserin die Ergebnisse in ihren Entstehungskontext einordnen kann und abschließend ein Bild entsteht von der Qualität der Daten.

Die qualitativen Ergebnisse werden in **Kapitel 5** vorgestellt. Die Darstellung erfolgt an dieser Stelle systematisch nach den Erhebungsinstrumenten. Die quantitativen Ergebnisse sind in **Kapitel 6** nachzulesen. In **Kapitel 7** werden mit Hilfe der vorliegenden Ergebnisse Antworten auf die entwickelten Fragestellungen diskutiert und ein differenziertes Wirkmodell des LernCoaching nach SPIESS vorgestellt, das auf der Grundlage der qualitativen Ergebnisse entstanden ist. Bevor die Leserin in die ausführliche Diskussion der Ergebnisse einsteigt, findet sie zunächst die kritischen Bewertung des gewählten Forschungsansatzes, um die Qualität der Untersuchung hinsichtlich der Gütekriterien beurteilen zu können. In der weiteren Erörterung geht es erst einmal um die Frage nach der Reichweite und Übertragbarkeit der Ergebnisse: Unter welchen ähnlichen Bedingungen könnte mit ähnlichen Ergebnissen zu rechnen sein? Die Einordnung der vorliegenden Ergebnisse in den Forschungsstand findet hinsichtlich bisheriger Ergebnisse zur lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung sowie bezüglich der Faktoren Haltung des Coachs, Beziehung zwischen Coach und Coachee und Voraussetzungen der Coachee statt. Besonders spannend ist die Erörterung der Frage, auf welche Art des Lernens das LernCoaching denn nun Einfluss nimmt. Diese Diskussion mündet in einem Modell der Einflussnahme auf das Lernen. Das Fazit enthält die abschließende Zusammenfassung und Bewertung des LernCoaching im Studium nach SPIESS und endet in einem Ausblick mit Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Prozessmodells, für die Nutzung des LernCoaching in der Praxis und im Hinblick auf die weitere Forschung.

2. Von der Beratung zum LernCoaching - Theoretischer Hintergrund

2.1 Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS (2000)

2.2 Coaching: Begriff, Vorgehen und Forschungsstand

2.3 LernCoaching: Begriff, Vorgehen und Forschungsstand

2.4 LernCoaching als Förderung des Lernens

2.5 Kompetenzbegriff und Kompetenzraster

2.6 Fazit: LernCoaching-Definition und methodische Konsequenzen

2. Von der Beratung zum LernCoaching - Theoretischer Hintergrund

Bei der theoretischen Darstellung des Lerncoaching folgen einige Autoren der Logik: **Lernen + Coaching = LernCoaching** (vgl. PALLASCH / HAMEYER 2008) und verfassen dementsprechend ein Kapitel über das Lernen und eines über Coaching und bringen beides anschließend zusammen. Das wäre zweifellos auch für diese Arbeit möglich, aber ich möchte mit dem theoretischen Hintergrund zugleich die Entwicklungsgeschichte des LernCoaching nach SPIESS darstellen. Die Idee für ein LernCoaching mit Studierenden entstand bei SPIESS durch seine jahrzehntelange Arbeit mit Beratung. Er entwickelte die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung für den pädagogischen Kontext, und das LernCoaching stellt eine Weiterentwicklung des entwicklungsorientierten Beratungsansatzes dar (vgl. SPIESS 2000). Aus diesem Grund beschreibe ich zunächst die Beratung nach SPIESS, um anschließend der Frage nachzugehen, warum das LernCoaching den Begriff ‚Coaching' enthält statt einfach Lernberatung zu heißen. Zur Beantwortung dieser Frage betrachte ich den Begriff und Definitionen von Coaching sowie verschiedene Coaching-Konzepte (Kapitel 2.2).

Nachdem die Frage nach dem Coaching geklärt ist, geht es um vorhandene Coaching-Konzepte im Bereich der Bildung: Was gibt es bereits für LernCoaching-Konzepte? Auf welchem Hintergrund basieren sie? Welche Ziele verfolgen sie? Und nicht zuletzt: was gibt es für empirische Erkenntnisse, die in die Konzeption dieser Arbeit einbezogen werden müssen? (Kapitel 2.3).

Selbstverständlich darf die Auseinandersetzung mit dem Thema 'Lernen' in einer Arbeit zum LernCoaching nicht fehlen. Das Kapitel 2.4 orientiert sich an der Fragestellung, auf welche Art von Lernen das LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS abzielt. Anschließend nehme ich die Kompetenzdiskussion in den Blick und arbeite heraus, wie der Kompetenzbegriff nach SPIESS in die Kompetenzdiskussion einzuordnen ist. Inwieweit werden verschiedene Kompetenzraster, unter anderem das Kompetenzraster von SPIESS, dem Kompetenzbegriff gerecht? (Kapitel 2.5)

In dem abschließenden Fazit unterziehe ich die bestehenden theoretischen Modelle einer kritischen Würdigung und liefere eine Definition von LernCoaching nach SPIESS. Der

aktuelle Forschungsstand und die damit verbundenen Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung schließen das Kapitel ab.

2.1 Die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS (2000)[5]

Die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS stellt die Grundlage für das von ihm entwickelte Modell zum LernCoaching mit Studierenden dar. Es handelt sich beim LernCoaching um eine Weiterentwicklung des Beratungsmodells sowie einen erweiterten Anwendungsbereich. Der theoretische Hintergrund, die Entstehungsgeschichte sowie das Gesprächsmodell sind demnach für Beratung und LernCoaching identisch und werden im Folgenden beschrieben.[6]

2.1.1 Theoretischer Hintergrund/ Entstehungsgeschichte[7]

Die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung ist maßgeblich durch die sogenannten „lösungsorientierten Kurztherapien“ des *Brief Family Therapy Centers (BFTC)* und des *Mental Research Institute (MRI)* beeinflusst.

Namentlich sei an dieser Stelle für das BFTC vor allem auf Steve de SHAZER und Insoo Kim BERG sowie für das MRI auf Don D. JACKSON, Richard FISCH, Jay HALEY, Paul WATZLAWICK und John WEAKLAND verwiesen. Beide Gruppen geben an, maßgeblich von Milton H. ERICKSON beeinflusst worden zu sein, dessen vielfältiges therapeutisches Vorgehen sich an der Arbeit mit Sprache sowie den individuellen

[5] Die entwicklungsorientierte Beratung nach SPIESS (2000) stellte die Basis zur Entwicklung des LernCoaching mit Studierenden dar. Inzwischen erschienen ist: SPIESS (2013). Coaching. Hier finden sich leichte Veränderungen und Pointierungen. Ich weise auf relevante Weiterentwicklungen im Text hin. Dies betrifft die Entwicklungsgeschichte/ Menschenbild und die Wirkungen und Wirkungsweisen.

[6] Der theoretische Hintergrund mit den Einflüssen und Erkenntnissen des BFTC, des MRI, von ERIKSON und DÖRNER ist hier vergleichsweise reduziert dargestellt und erhebt nicht den Anspruch die Ansätze vollständig einzuführen.

[7] Während SPIESS 2010 die Entstehungsgeschichte wie oben beschrieben schildert (BFTC, MRI, Logik des Misslingend von DÖRNER) ergänzt er 2013 die Entstehungsgeschichte zu grundlegenden Menschenbildannahmen:
1. Der Mensch als Problemlöser (DÖRNER).
2. Der Mensch als Akteur seiner Entwicklung (ROGERS; BANDURA; BERG).
3. Der Mensch als Konstrukteur seiner Wirklichkeit (PLATON; Konstruktivismus). (vgl. SPIESS 2013, 15ff).

Ressourcen der Klientinnen orientierte statt Fehlanpassungen zu korrigieren: „Das, was der Klient mitbringt, nutzen“ (DE SHAZER 2005, 23). Zudem verbindet der systemische Hintergrund mit den Aspekten der Kybernetik, der Zirkularität und des Konstruktivismus die Ansätze beider Institute[8] (vgl. WATZLAWICK/ WEAKLAND/ FISCH 2005; de SHAZER 2005; SPIESS 2000).

Das Mental Research Institute (MRI)

Die entscheidende Grundannahme der Mitarbeiter des MRI ist, dass sich Menschen in einem System wie Partnerschaft oder Familie wechselseitig beeinflussen (*zirkuläre Kausalität*). Menschliches Verhalten und damit verbundene Probleme sind demnach nicht isoliert zu betrachten, sondern Ausdruck der Beziehung untereinander. Die gegenseitige Einflussnahme in Beziehungen wird von Interaktions- und Kommunikationsprozessen getragen, die im Mittelpunkt der Forschung des MRI standen (vgl. WATZLAWICK et.al. 1996, 19ff). Eine weitere grundsätzliche Feststellung betrifft das Paradoxon zwischen Beharren einerseits und Veränderungsstreben andererseits: Eine Familie kann beispielsweise trotz größter Anstrengungen ihre Situation zu ändern, in dem Problem verstrickt bleiben.

Auf diese Weise entwickelten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des MRI einen Problemlöseansatz, in dem es darum geht 1. zu analysieren, wieso eine unerwünschte Situation anhält und 2. zu einer Änderung zu gelangen.

Der erste Schritt ist verbunden mit der Analyse, welche Interaktion vorliegt und welche Lösungsversuche bisher unternommen wurden. Am Ende steht die Erkenntnis, welche Verhaltensweisen das Problem aufrechterhalten und welche Funktion dem jeweiligen Verhalten zu Grunde liegt. Im zweiten Schritt macht man sich das Wissen um die Funktion der „gestörten“ Interaktion und um die gescheiterten Lösungsversuche zu Nutze und sucht nach Lösungen 2. Ordnung. Hierfür sind Techniken wie Umdeuten, paradoxe Intervention, Symptomverschreibung, Konfusionstechnik beschrieben.

[8] Der Vollständigkeit halber ist ebenso das Institut „*Centro per lo Studio della Famiglia*“ in Mailand von Mara SELVINI-PALAZZOLI u.a. zu erwähnen. Es entstand zeitgleich Anfang der 1970er Jahre und machte sich die systemischen Grundgedanken zu Nutze.

Das Brief Family Therapy Center (BFTC)

Die Grundannahmen des BFTC sind ähnlich denen des MRI. Die Zusammenarbeit und die Beeinflussung durch das MRI werden von de SHAZER (2005) deutlich herausgestellt. Zentral und gleichzeitig entscheidender Unterschied ist jedoch die konsequente Fokussierung auf Lösungen und auf die Dinge, die gut laufen. Eine genaue Problembeschreibung oder -analyse ist weder notwendig noch nützlich um ein Problem zu lösen. Wichtig ist nur, dass die Person etwas anderes tut als gewöhnlich.

> *„Um in wirklich passender Weise zu intervenieren, muss man über die Details der Klage, die der Klient vorträgt, gar nicht so genau Bescheid wissen. (...) Notwendig ist nur, dass die betreffende Person in ihrer unangenehmen Situation etwas anderes tut.“* (de SHAZER 2005, 24)

Auf der Suche nach Lösungen für ein Problem haben sich verschiedene Methoden als nützlich erwiesen. Die bekannteste Technik ist die Wunderfrage oder die so genannte Kristallkugeltechnik, in der sich die Klientinnen ausmalen, das Problem sei gelöst und auf diese Weise zu einer Vorstellung über die Zukunft gelangen. Denn in der Kurzeittherapie geht man davon aus: „W*enn man sieht, wie man handeln könnte, ist die Versuchung groß, es tatsächlich zu tun.*“ (BAMBERGER, 2002, 91). Prozesshafte Fragen wie „Was müsste passieren, damit…?“, Skalierungsfragen, Bewältigungsfragen und ressourcenorientierte Fragen gehören ebenso zur lösungsorientierten Kurztherapie des BFTC. Das Vorgehen ist geprägt vom Grundsatz, in möglichst kurzer Zeit möglichst erfolgreich zu arbeiten.

Die lösungs- bzw. entwicklungsorientierte Beratung

Den Ansätzen der lösungsorientieren Kurztherapie folgend, entwickelte SPIESS die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung für den Kontext der Pädagogik (SPIESS 2000). Zusätzlich zu den Annahmen des MRI und der Kurztherapie bezieht sich SPIESS auf zwei Grundsätze von DÖRNER (1989), der in quasiexperimentellen Studien das Problemlöseverhalten von Menschen untersuchte. DÖRNER konstatiert, dass *„(...) die Bewahrung eines positiven Bildes von der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit eine sehr große Rolle als Determinante der Richtung und des Ablaufs von Denkprozessen spielt.“* (DÖRNER 1989, 291; vgl. auch Selbstwirksamkeitserwartung Kapitel 3.2 in dieser Arbeit). Die *„Bewahrung der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit“* ist durchgängiges Prinzip des Beratungsmodells. Des Weiteren zeichnen sich gute Problemlöserinnen dadurch aus, *„dass sie bei ihren Entscheidungen, das beibehalten, was*

sich bewährt hat.“ (DÖRNER zitiert nach SPIESS 2000, 23). Diese Erkenntnis entspricht dem Prinzip, das BERG (1992, 31) griffig formulierte in den Worten: *„Wenn etwas funktioniert, tu mehr davon. Wenn etwas nicht funktioniert, tu etwas anderes.“* Damit einher geht, dass Probleme und Lösungen nicht immer in direkter Beziehung stehen müssen und auch kleine Schritte zu großen Veränderungen führen können (vgl. u.a. HABELEITNER et. al. 2005, 50). Im Beratungsmodell ist dieser Grundsatz der Lösungsorientierung vor allem bei der Analyse der aktuellen Momente, in denen „das Wunder“ schon ansatzweise auftritt, zu erkennen.

2.1.2 Vorgehensweise

SPIESS (2000) unterscheidet zwischen lösungs- und entwicklungsorientierter Beratung.[9] Die lösungsorientierte Beratung ist dann angezeigt, wenn ein aktuelles Problem vorliegt. Entwicklungsorientierte Gespräche werden geführt, wenn es um Verbesserung und Optimierung eines Anliegens geht. Die Grundannahmen und Techniken bei beiden Beratungsformen sind ein und dieselben, der Ablauf ist jedoch ein anderer. Da das LernCoaching mit Studierenden als eine Form des entwicklungsorientierten Beratungsmodells zu sehen ist, beschränke ich mich im Folgenden auf die Darstellung des Ablaufs der entwicklungsorientierten Beratung.[10]

Diese beginnt mit einer ‚*Beschreibung und Analyse der aktuellen Stärken*’. Hierbei geht es zum einen darum, sich bewusst zu werden, was gut läuft und dementsprechend beibehalten werden kann (siehe Grundannahmen), zum anderen geht es darum, Selbstachtung und Stolz bei der zu beratenden Person zu wecken. Beide Aspekte – was sich bewährt hat sowie ein positives Bild von der eigenen Kompetenz – sind nach DÖRNER wichtige Komponenten in einem Problemlöseprozess. Nachdem die zu beratende Person die positiven Dinge konkretisiert und zudem analysiert hat wie sie es gemacht hat, so gut zu

[9] SPIESS (2010) unterschied zwischen lösungsorientierter und entwicklungsorientierter Beratung, je nachdem ob ein „Problem“ vorlag oder ein Gespräch gesucht wurde, um eine Entwicklung anzustoßen (vgl. ebd. S. 10). SPIESS (2013, 8) unterscheidet nunmehr zwischen Beratung und Coaching statt lösungsorientiert und entwicklungsorientiert: „Wenn Personen in bestimmten Kompetenzen besser werden wollen, ist die Variante für Coaching angezeigt. Wenn Personen mit einem Anliegen in der Form eines Problems kommen, ist die Variante für Beratung angezeigt.“ (ebd. S.10).

[10] heute 'Coaching' (SPIESS 2013).

werden, folgt die Phase zur *‚Entwicklung künftiger Stärken'*. Ähnlich wie in der lösungsorientierten Beratung geht es darum, Ziele zu definieren und eine konkrete Zielvorstellung zu entwickeln. Hierfür dienen verschiedene Fragetechniken (siehe Tabelle). Verfügt die zu beratende Person über eine konkrete Vorstellung wie ihr Ziel und wie Teilziele aussehen, entwickelt sie *‚Wege zum Erreichen des Ziels'*. Bis zu dieser Stelle hat der Berater oder die Beraterin „nur" geschickte Fragen gestellt und zugehört, um die vorhandenen Stärken und Lösungsansätze in der *‚Rückmeldung'* zusammenzufassen.

2.1.3 Anwendungsbereich

Das Modell findet in der pädagogischen Praxis Anwendung bei der Beratung von pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen, Lehrkräften) und Eltern sowie bei der Beratung und im Unterricht mit Schülerinnen an Förder-, Haupt- und Realschulen (vgl. hierzu Wirkungen und Wirkungsweisen im nächsten Abschnitt)

	Leitfragen	Intention
1. Beschreibung und Analyse aktueller Stärken	Was von dem, was Sie derzeit machen, machen Sie gut? Was gelingt Ihnen?	▪ wachsende Selbstachtung/ Stolz (Bezug zu Dörner: Bewahrung eines positiven Bildes von der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit, wichtig für den Ablauf von Denkprozessen; aber auch Bezug zu Selbstbewertung (RHEINBERG) und Selbstwirksamkeitserwartung (BANDURA) ▪ Beibehalten dessen, was sich konkret bewährt hat (Bezug zu Dörner: Gute Problemlöserinnen unterscheiden sich von schlechten…
	Woran können Sie erkennen, dass Sie … gut machen?	▪ Konkretisierung/ Operationalisierung der Dinge, die gut laufen
	Wie sind Sie so gut geworden? Wie haben Sie das gemacht, dass es Ihnen gelingt?	▪ Analyse der subjektiven Entwicklungsgeschichte ▪ Beibehalten dessen, was sich bewährt hat (DÖRNER); Mehr desselben!
2. Entwurf künftiger Stärken	Was möchten Sie in nächster Zeit besser machen? Woran werden Sie merken, dass Sie …? Was meinen Sie, würde … [Person, die mit dem Ziel in Verbindung steht] sagen, woran Sie Ihr Ziel erreicht haben? Was wäre dann anders, wenn Sie … besser machen? → ausmalen lassen: Was würden Sie sagen? Wenn Sie sich vorstellen Sie sind so gut wie nur möglich, wie würden Sie vorgehen?	▪ Ziele definieren ▪ „Wer nicht genau weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“ (SPIESS 2000, 26) ▪ Zirkulärfrage (ursprünglich von SELVINI-PALAZZOLI eingeführt; bei de SHAZER genutzt um das betreffende soziale System einzubeziehen)
3. Suche nach aktuellen Momenten künftiger Stärken	Nehmen wir eine Skala von 1-10. 10 bedeutet, Sie sind so gut geworden wie Sie es sich nur irgend ausmalen können. 1 bedeutet das Gegenteil. Wo auf dieser Skala stehen Sie jetzt? Wo auf dieser Skala möchten Sie wann sein? Woran würden Sie merken, dass Sie die … erreicht haben? Wie können Sie das machen? Wie könnte der erste Schritt in die Richtung aussehen? Was hat Ihnen bisher geholfen?	▪ Skalierungsfrage (Mailänder Gruppe); Innehalten sowie Fernziele und Nahziele festlegen; ▪ Operationalisierung der nächsten Schritte
4. Rückmeldung	Ich habe mir Ihre Worte und unser Gespräch nochmals durch den Kopf gehen lassen: Es hat mich beeindruckt …	▪ Würdigung von Stärken, Ermutigung diese zu nutzen, Umdeutung, Relativierung von Normen

Tabelle 1: Entwicklungsorientierte Gesprächsführung (eigene Darstellung in Anlehnung an SPIESS 2000; aktuelle Darstellung SPIESS 2013, 89ff)

2.1.4 Wirkungen und Wirkungsweisen – Aktueller Stand der Forschung

Die einzelnen Interventionen der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung gehen zurück auf die Erfahrungen des Brief Family Therapy Center und des Mental Research Institute. Beide Gruppen arbeiteten mit der Methode der Beobachtung und Behandlungsprotokollen, um herauszufinden, was zur Lösung von Problemen beiträgt und was nicht (vgl. DE SHAZER 2005). SPIESS (2000) stellt außerdem einen Bezug zu den empirischen Kenntnissen DÖRNERs (1989) her (vgl. Kapitel 2.1.1 in dieser Arbeit). Die Wirkungen der Kurztherapie werden unter anderem von DE JONG / BERG (1999) belegt (siehe Tabelle 2).

Speziell zur lösungsorientierten Beratung nach SPIESS (2000) sind in der Universität Flensburg einige Studien entstanden. Es handelt sich durchweg um qualitative Forschungsarbeiten, die im Folgenden näher erläutert werden. Zu dem entwicklungsorientierten Beratungsansatz gibt es einen Erfahrungsbericht von SPIESS/ WERNER (2001) über die Anwendung im Mathematikunterricht. Weitere Forschung existierte zum Zeitpunkt der Konzeption dieser Untersuchung nicht. Zwischenzeitlich sind einige Studien zum entwicklungsorientierten Gesprächsmodell entstanden, die an dieser Stelle mit referiert werden, um einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu gewährleisten und eine abschließende Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen.

Da der Forschungsstand zur lösungs- und insbesondere zur entwicklungsorientierten Beratung gering ist, werden einige interessante und für die vorliegende Arbeit relevante Ergebnisse von Studien aus dem Bereich der (Problemlöse-) Therapie einbezogen, sofern begründet davon auszugehen ist, dass eine Übertragung auf den Bereich der Beratung möglich ist.

Forschungs-gebiet	Autorin	Stichprobe	Untersuchungsmethode/ Erkenntnisinteresse
lösungs-orientierte Beratung	1. BISCHOFF (2010)*	25 Klientinnen (Lehrerinnen und Eltern)	mündliche Befragung nach Wirkungen (Veränderungen) und Wirkfaktoren des Modells
	2. HIRSEKORN (2004)	Schülerinnen der Haupt- und Förderschule	explorative Studie, halbstrukturiertes Interview nach Wirkungen und Wirkfaktoren
	3. BERLINGER (2006)	7 Pädagoginnen einer Heimschule	mündliche Befragung nach den Erfahrungen in der lösungsorientierten Arbeit mit Kindern
entwicklungs-orientierte Beratung/ Coaching	4. SPIESS/ WERNER (2001)	Einzelfall	Explorationsstudie: Gesprächsprotokoll zwischen einer Schülerin und dem Autor; Frage nach möglichen Wirkungen
	5. DOBERT (2008)*	Einzelfall	Explorative Studie: Vor- und Nachbefragung zweier Schüler sowie zweier Lehrkräfte mittels offenen sowie geschlossenen Fragen
	6. KNÖPPER (2010)*	3 Tandems (Lehrkraft-Schulsozialarbeiter)	Mündliche Befragung nach Wirkungen und Wirkfaktoren des Modells
	7. STRUVE (2011)*	4 Schülerinnen	Gesprächsanalyse nach Anzeichen von Selbststeuerung
	8. SPIESS (2013)*	39 Coachee (Erwachsene; untersch. Kontext)	mündliche Nachbefragung nach Wirkungen und Wirkfaktoren des Modells
(lösungs-orientierte) Psychotherapie	9. de JONG/ BERG (1999)	275 Klientinnen	Nachbefragung (Wirkungen)
	10.GRAWE (1994)	25 Studien	Metaanalyse zu versch. Therapieverfahren; hier: Studien zu Problemlösetherapien (Wirkungen)
	11.HUBBLE (2001) siehe auch: TSCHUSCHKE (2001)	Auswertung verschiedener Studien	Wirkfaktoren (4 Faktoren: Klientin, Beziehung, Placebo, Technik)
	12.TALLMANN/ BOHART (2001)	Auswertung verschiedener Studien	Wirkfaktor Klientin
Erziehungs-beratung	13.MEYLE (2000)	34 Klientinnen Erziehungsberatung der Jugendämter	Fragebögen mit offenen u. geschlossenen Fragen; Wirkfaktoren ausgewertet mittels Faktorenanalyse

*Tabelle 2: Untersuchungen zu Wirkungen und Wirkfaktoren in Beratung und Therapie (mit * gekennzeichnete Untersuchungen sind erst nach der Konzeption der vorliegenden Evaluationsstudie erschienen) (eigene Darstellung)*

1. Die bisher umfassendste empirische Untersuchung zum lösungsorientierten Beratungsmodell stammt von BISCHOFF (2010). Es handelt sich um eine qualitative Befragung zu den Wirkungen sowie zu den Elementen des Modells. 25 Klientinnen - Lehrkräfte und Eltern - wurden in einem Interview zu Veränderungen in Folge der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung befragt sowie danach, welche Elemente der Beratung sie als hilfreich empfanden. Die Klienten berichteten von positiven Wirkungen sowohl im kognitiven als auch im emotionalen und im konativen Bereich. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung für Eltern und Lehrkräfte von Nutzen sein kann. Vor allem die Würdigung von Stärken sowie die Wunderinduktion wurden von den Klientinnen als hilfreich empfunden und haben zu den Veränderungen beigetragen.

2. In der explorativen Studie von HIRSEKORN (2004) erhielten 21 Schülerinnen eine lösungsorientierte Beratung nach Spiess plus ein Folgegespräch. Zwei Monate später befragte HIRSEKORN (2004) 16 Schülerinnen zu ihrem damaligen Anliegen, exploriert Veränderungen, die inzwischen aufgetreten sind, Wirkfaktoren, die zu den Veränderungen beigetragen haben und wie die Schüler das Beratungsangebot insgesamt bewerten.

   Die Schülerinnen berichteten von einer Vielzahl von Veränderungen. Alle Schülerinnen dachten anders über ihr Anliegen im Vergleich zu der ersten Beratung (kognitive Veränderungen). Sie fühlten sich sicherer und gaben sich zuversichtlich (emotionale Veränderungen). Zudem waren alle Schüler in Richtung Problemlösung aktiv geworden (konative Veränderungen). Einige Schülerinnen berichteten davon, dass sie die Problemlösestrategien weiterhin einsetzen und durch die Art der Beratung ihre Problemlösekompetenz verbessert haben.

   Als hilfreiche Faktoren nannten die Schülerinnen die Wunderfrage, aber auch die Beziehung zur Beraterin und die Schweigepflicht. Alle Schülerinnen waren insgesamt höchst zufrieden mit der lösungsorientierten Beratung. Die Autorin selber weist darauf hin, dass aufgrund ihrer Untersuchung nichts darüber ausgesagt werden kann, ob es vielleicht auch ohne die Beratung zu entsprechenden Veränderungen gekommen wäre. Weiterhin kritisch anzumerken ist, dass HIRSEKORN sowohl die Beratung als auch

das explorative Interview durchführte, so dass die äußerst positiven Ergebnisse auch auf die positive Beziehung zwischen Schülerinnen und Beraterin zurück geführt werden können und es sich um Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit handelte. Trotz dieser methodischen Einschränkungen zeigt die Studie eine Tendenz und zwar, dass die lösungsorientierte Beratung im Bereich der Haupt- und Förderschulen wirkungsvoll anwendbar ist.

3. BERLINGER (2006) befragte in ihrer Lizentiatsarbeit sieben Pädagogen eines Sonderschulheims in der Schweiz nach der Nutzung des lösungsorientierten Ansatzes. Die Pädagogen führen wöchentliche lösungsorientierte Gespräche mit jedem einzelnen Jugendlichen, aber auch bei der Konfliktbewältigung sowie bei Gruppengesprächen gehen die Pädagoginnen lösungsorientiert vor. Die Pädagoginnen berichteten – ähnlich wie HIRSEKORN –, dass Anpassungen an die Sprache der Jugendlichen notwendig seien und ein Gespräch maximal 20-30 Minuten dauern könne. Neben diesen formalen Erkenntnissen gingen die Pädagoginnen davon aus, dass es nicht genüge, die Techniken der Lösungsorientierung zu beherrschen. Entscheidend sei die ernsthafte Überzeugung, dass die Ressourcen bei den Jugendlichen liegen und die Jugendlichen die Experten für ihr Leben sind.[11] Die Pädagoginnen berichten davon, dass sie weniger Verantwortung für die Entwicklung der Jugendlichen übernehmen, während diese mehr davon übernehmen.

4. SPIESS/ WERNER (2001) dokumentierten einen ersten Versuch die entwicklungsorientierte Gesprächsführung in der Einzelförderung einer Schülerin einzusetzen. Die Art der Gesprächsführung scheint für zwei Aspekte von Nutzen zu sein: 1. als diagnostische Information für die Lehrkraft, die durch die Aussagen des Kindes einen Einblick in dessen Sichtweise und Erklärungsmuster erhält; 2. zur Förderung der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des Kindes. Die entwicklungsorientierten Fragen verlangen ein hohes Maß an metakognitiven

[11] Dies entspricht auch der Annahme SCHIEPEKS (1994, 104), der schreibt, dass der systemische Ansatz keine Technik, sondern eine Grundhaltung sei und daran die Frage anschließt: „Wie will man eine Grundhaltung oder ein Menschenbild evaluieren?“. Die Antwort auf diese Frage sieht er darin, anzuerkennen, dass die Wirksamkeit nicht auf einen einzelnen Faktor zurückgeht, sondern auf ein Zusammenspiel von Bedingungen eines komplexen Systems. Ziel von Evaluationsstudien müsste sein ein „multiperspektivisches Bild“ (106) einer therapeutischen Veränderung zu bekommen.

Fähigkeiten. Möglicherweise fungieren die Fragen aber auch als Anregung überhaupt über das eigene Lernen nachzudenken und können metakognitive Fähigkeiten fördern. Der Nutzen für den direkten Kompetenzzuwachs im Fach Mathematik scheint beschränkt (vgl. SPIESS 2013, 31f.).

5. DOBERT (2008) untersuchte den Einsatz der entwicklungsorientierten Gesprächsführung im Rahmen der sonderpädagogischen Förderplanarbeit. Hierbei ging es um erste Aussagen zu Veränderungen und Unterschieden im Vergleich zur üblichen Förderplanarbeit ohne Beteiligung der Schülerinnen. Die Förderplangespräche wurden von einem externen Berater durchgeführt (SPIESS). Der Vergleich zwischen Vor- und Nachbefragung mit offenen und geschlossenen Fragen zeigte, dass beide Schüler positiv darauf reagierten ihre Lernziele selber zu bestimmen. Beide waren motiviert, an diesen Zielen zu arbeiten und haben sich tatsächlich nach eigener Aussage sowie Aussage der jeweiligen Lehrkraft in Bezug auf ihre selbst gesetzten Ziele verbessert. In dieser Einzelfallanalyse wurde sowohl von den beiden Schülern als auch von den Lehrkräften bestätigt, dass die Fragen des entwicklungsorientierten Gesprächs dazu führten, Denkprozesse bei den Schülern anzuregen, die zur Bewusstwerdung eigener Kompetenzen führen. Neben diesen vielversprechenden Aussagen bezüglich dem selbstbestimmten Lernen der Schüler merkten die Lehrkräfte an, dass auf diese Weise nicht der ganze Förderplan abgedeckt ist, die Methode also nur Ergänzung sein kann.

6. KNÖPPER (2010) untersuchte neben den Gelingensbedingungen, die zu einer guten Kooperation zwischen Lehrkraft und Schulsozialarbeiterin führen, welchen Nutzen das entwicklungsorientierte Coaching nach SPIESS hat. Drei Teams (Schulsozialarbeiter – Lehrkraft) erhielten jeweils ein Coaching-Gespräch nach dem entwicklungsorientierten Modell (SPIESS 2000) und wurden abschließend mittels Interviewleitfaden zu Veränderungen, hilfreichen Elementen sowie Verbesserungsvorschlägen befragt. Die Teams zeichneten sich bereits vor dem Coaching durch eine gute Zusammenarbeit aus. Der Nutzen des Coachings nach SPIESS lag in der Reflexion über eigene Stärken. Damit verbunden war die Erkenntnis, welche Bedingungen zu einer gelingenden Kooperation führen und im eigenen Wirkungsbereich liegen. Auf dieser Basis war die

Weiterentwicklung der Kooperation möglich; Zielvereinbarungen konnten getroffen und umgesetzt werden. Als Wirkfaktoren kristallisierte sich die Analyse der Stärken (Phase 1) sowie die Wunderinduktion heraus.

7. STRUVE (2011) analysierte enwicklungsorientierte Gespräche mit Schülerinnen nach Anzeichen von Selbststeuerung. Sie lieferte keine Ergebnisse zum Nutzen der Gesprächsführung, sondern konstatierte, dass Schülerinnen selbst aktiv wurden, indem sie über ihren aktuellen Entwicklungsstand reflektierten, Zielvorstellungen konstruierten, die nächsten Entwicklungsschritte planten und eigene Vorstellungen durchsetzten.

8. SPIESS (2013, 98ff) liegen Nachbefragungen von 39 Coachees vor, die einmalig ein Coachinggespräch zu einem selbst gewählten Anliegen von einem 'Coach in Ausbidlung' erhielten. Nahezu alle Coachee berichteten von Veränderungen in Folge des Gesprächs; nur 1 Coachee konnte keine Veränderungen nennen. Die Veränderungen bezogen sich hauptsächlich auf konkrete Umsetzung von Handlungen in Richtung des gewünschten Anliegens, aber auch auf das Denken (Reflexionsfähigkeit, veränderte Einstellung), die Selbstwahrnehmung (Steigerung des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung), die Motivation und Emotion. Als stärkste Wirkfaktoren erwiesen sich die 'Würdigung von Stärken' sowie der 'Entwurf erwünschter Kompetenzen'. Dieses Ergebnis entspricht der Studie von BISCHOFF (2010) zur lösungsorientierten Beratung nach SPIESS.

9. DE JONG/ BERG (1999) berichten von einer Nachbefragung von 275 Klienten, die zwischen November 1992 und August 1993 das Angebot des Brief Family Therapy Centers (BFTC) wahrnahmen. Bei der Nachbefragung schätzten die Klientinnen ein, wo auf einer Skala von 1-10 sie in Bezug auf ihr Problem zum Zeitpunkt der Befragung stehen. Dieses Ergebnis konnte verglichen werden mit Angaben, die die Klienten jeweils zu Beginn einer jeden Sitzung gemacht haben. Des Weiteren wurde gefragt, ob die Klientinnen ihr Behandlungsziel erreicht haben; gegebenenfalls, ob es Fortschritte in Richtung des Ziels gab.

Zum Abschluss der Therapie am BFTC gaben 45% der Klientinnen an, dass sie ihr Ziel erreicht hätten. 32% empfanden gewisse Verbesserungen und 23% keine Verbesserungen. Die Auswertung nach Altersgruppen, Berufstätigkeit, ethnischer Herkunft, Art der „Probleme“ ergab keinen Unterschied, so dass DE JONG und BERG zu dem Schluss kamen, dass das Prinzip des Lösungen-Findens in allen Gruppen gleich gut funktioniert. Als entscheidenden Faktor seitens der Klientinnen hielten die Autoren fest, dass die Fähigkeit „Dinge anders sehen zu können“ von entscheidender Wichtigkeit für den Erfolg der lösungsorientierten Kurztherapie ist.

10. GRAWE et.al. (1994) haben in ihrer umfassenden Arbeit, in der es darum geht, die empirischen Ergebnisse zu den verschiedenen Therapieformen differenziert zu betrachten, auch die Problemlösetherapien einer vergleichenden Auswertung unterzogen. Für den Bereich der Problemlösetherapien wurden 25 kontrollierte Studien mit insgesamt 775 Einzelpatientinnen und 439 Paaren und Familien einbezogen. Als Ergebnis ihres Vergleiches hielten die Autorinnen fest, dass Problemlösetherapien „ganz außerordentlich positive“ (448) Wirkungen erzielen und zwar für ein breites Spektrum klinisch relevanter Problematiken. Die - fast immer - signifikanten Verbesserungen wurden durch die Kontrollgruppen bestätigt. Darüber hinaus sind die positiven Wirkungen von Dauer. Die Verbesserungen erwiesen sich bis sechs Monate nach der Therapie als stabil oder es wurden weitere Verbesserungen festgestellt. Letzteres interpretierten die Autorinnen als einen Hinweis darauf, dass die Patienten selbständige Problemlösefähigkeiten in der Therapie erlernten. Festzuhalten ist also eine sehr gute und langfristige Wirksamkeit für Problemlösetherapien. Fraglich ist, inwieweit dieses Ergebnis für die lösungsorientierte Kurztherapie oder gar für die Beratung gelten kann. Die Definition von Problemlösetherapien bei GRAWE et. al. (1994, 437) trifft ansatzweise auch auf die Kurztherapie nach de Shazer zu. Allerdings sind auch Problemlösetherapien einbezogen, in denen es eine Problemanalyse gibt. Die Behandlungsdauer der einbezogenen Studien geht von einstündig bis „länger dauernd“. Letztendlich handelt es sich um eine grundsätzlich Kritik an quantitativen Studien, insbesondere Meta-Analysen. Es ist unklar, welche Faktoren welche Änderung bewirkt haben und inwieweit die einbezogenen Modelle miteinander vergleichbar sind (vgl.

CSONTOS 2000; direkter Bezug zum GRAWE-Vorgehen). Mit dieser Einschränkung sind die Ergebnisse von GRAWE et.al. zu betrachten.

11. Während GRAWE et. al. (1994) mit ihrer Meta-Analyse den Gegenbeweis zum so genannten „Dodo-Verdikt“[12] antreten, verfolgen HUBBLE et. al. (2001) den Ansatz, dass die technische Vorgehensweise nicht signifikant zum Therapieergebnis beiträgt. Die umfassende und kontroverse Diskussion bezüglich des Fürs und Widers soll an dieser Stelle weder wiedergegeben noch fortgesetzt werden. Relevant für diese Arbeit, ist die Ergänzung von HUBBLE et. al., dass der Erfolg von Therapie von vier Faktoren abhängt: von der Klientin, von der Beziehung zwischen Therapeutin und Klientin, vom Placebo und von der Technik (Gewichtung in der genannten Reihenfolge). Unabhängig von den prozentualen Angaben bezüglich der Wirkfaktoren scheint es wichtig, die Wirkungen nicht nur auf das Modell zurück zu führen, sondern ebenso Aspekte der Beziehung sowie Klienten-Faktoren zu erheben (vgl. hierzu auch SCHIEPECK 1994).

12. TALLMAN/ BOHART (2001) kamen nach der Auswertung verschiedener Studien über den Faktor Klientin bei der Therapie zu dem Schluss, dass Mitarbeit und Kooperationsbereitschaft der Klientinnen ebenso wie Offenheit und Engagement einen entscheidenden Unterschied im Therapieerfolg ausmachen. Demgegenüber waren die Belege nicht einheitlich bezüglich der Erwartungen und klaren Zielsetzung der Klienten. Diese waren zwar hilfreich, aber nicht notwendige Voraussetzung, denn beides konnte sich im Laufe einer Therapie entwickeln.

13. MEYLE (2000) untersuchte mittels Fragebögen die Wirkungen und Wirkfaktoren der Erziehungsberatung der Jugendämter. Unabhängig von der Beratungstechnik fand die Autorin, dass Erziehungsberatung für die Mehrheit der Befragten ein überaus hilfreiches Angebot ist, sowohl in kurzfristiger als auch in langfristiger Hinsicht. Faktoren für den kurzfristigen Erfolg waren Zielorientiertheit in der Beratung, die Sachorientiertheit sowie fachliche Qualifikation der Beraterin und die emotionale

[12] Dodo-Verdikt benannt nach dem Vogel von „Alice im Wunderland“, der nach dem Wettlauf der Tiere ausruft ‚Everyone has won and all must have prizes.’; geht zurück auf das Ergebnis der Übersichtsstudie von LUBORSKY/ SINGER/ LUBORSKY (1975) nach dem keine Unterschiede in der Wirkung der verschiedenen Therapiemethoden bestehen

Qualität der Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden. Für die langfristige Wirksamkeit spielten die Qualität der familialen Interaktion - was in etwa den vorhandenen Ressourcen entspricht - und der Alltagstransfer des Gelernten eine Rolle. Die Erziehungsberatung ist hilfreich bei Zielorientierung, fachlicher Qualifikation der Beraterin, emotionaler Qualität der Beziehung. Langfristig wirksam ist die Beratung bei vorhandenen Ressourcen der Klienten und Alltagstransfer (MEYLE 2000).

2.1.5 Zusammenfassung

LernCoaching ist eine Weiterentwicklung der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung nach SPIESS (2000). Diese wiederum basiert auf den Erkenntnissen des Mental Research Institutes (MRI) sowie des Brief Family Therapy Centers (BFTC), deren zwei wichtigste Erkenntnisse sind:

1. Individuen sind immer Teil eines Systems. Probleme können sich durch Interaktion und Kommunikation manifestieren beziehungsweise ändern.
2. Lösungen 2. Ordnung müssen gefunden werden, d.h. etwas anderes machen bzw. denken.

Das BFTC steuert zusätzlich Techniken zur Lösungsfokussierung bei aufgrund der Annahme, dass Menschen eine Vorstellung über die Zukunft entwickeln müssen, um zu wissen, wo sie hin wollen. SPIESS (2000) verbindet die Annahmen und Techniken zu einem Beratungsmodell für den pädagogischen Kontext mit zwei zentralen Aspekten: a) Analyse der eigenen Stärken und des bisher erfolgversprechenden Handelns sowie b) Entwicklung einer klaren Zielvorstellung. Hierfür gibt es zahlreiche positive Erfahrungsberichte und einige empirische Erkenntnisse.

In Folge der lösungsorientierten Beratung berichteten Ratsuchende von positiven Veränderungen im kognitiven, emotionalen und auch konativen Bereich (vgl. BISCHOFF 2010; HIRSEKORN 2004). Die positiven Wirkungen der lösungsorientierten Beratung finden ein Pendant in der lösungsorientierten Psychotherapie. Hier gilt die (Problem-) Lösungsorientierung als sehr erfolgreiche Behandlung, um langfristig Veränderungen für ein breites Spektrum klinischer Problematiken herbeizuführen (vgl. DE JONG/ BERG; GRAWE et. al. 1994). Deutlich positive Ergebnisse zeichnen sich auch bei den neueren

Untersuchungen zur entwicklungsorientierten Beratung (Coaching) ab. SPIESS (2013) fand positive Veränderungen sowohl in der konkreten Umsetzung von Handlungen als auch im Denken sowie in der Selbstwahrnehmung und Emotion. Zusätzlich betonen KNÖPPER (2010), DOBERT (2008) sowie SPIESS/ WERNER (2001) den Nutzen Denkprozesse zur Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Lernens anzuregen (Selbstreflexion). Als Wirkfaktoren werden die Wunderinduktion bzw. Zielorientierung (BISCHOFF 2010; HIRSEKORN 2004; MEYLE 2000; KNÖPPER 2010, SPIESS 2013), die Würdigung von Stärken (BISCHOFF 2010; SPIESS 2013), die Analyse von Stärken (KNÖPPER 2010), die Beziehung zur Beraterin/ Therapeutin (HIRSEKORN 2010; HUBBLE et. al. 2001; MEYLE 2000) und das Erlernen selbständiger Problemlösefähigkeit (DE JONG/ BERG 1999; HIRSEKORN 2004; GRAWE et.al. 1994) genannt.

Am wichtigsten für die Konzeption der Fragestellungen und des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit scheint die Erkenntnis aus dem Bereich der Psychotherapieforschung, dass es sich um ein komplexes Bedingungsgefüge handelt, was auch als solches erfasst werden muss (vgl. u.a. SCHIEPECK 1994). Überträgt man diese Erkenntnis auf den Beratungsprozess – und es gibt genügend Anzeichen, dass ein solcher Transfer diesbezüglich sinnvoll ist – heißt das, dass das (LernCoaching-) Modell nur **einen** Faktor ausmacht neben der Beziehung zwischen Coach und Coachee, der Offenheit und dem Engagement der Coachee sowie dem Placebo-Effekt (Hoffnung auf Veränderung) (vgl. HUBBLE et.al. 2001; TALLMAN/ BOHART 2001).

2.2 Coaching: Begriff, Vorgehen, Forschungsstand

2.2.1 Begriff und Entstehungsgeschichte

BÖNING (2005) führt in seiner entwicklungsgeschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Coaching den inflationären Gebrauch des Begriffes ‚Coaching' an. Seit Mitte/ Ende der 1990er Jahre setze ein „Populismus" ein und jede beliebige Tätigkeit werde als Coaching bezeichnet. Jedes Gespräch werde zum Coaching; jedes Training des eigenen Verhaltens; es gäbe sogar Dance-Coaching und Astrologie-Coaching. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll zu fragen, was es mit dem Begriff ‚Lern**Coaching'** auf sich hat. Wieso benutzen wir den Begriff ‚Coaching'? Könnten wir das Konzept nicht Lernberatung oder schlichtweg Supervision nennen? Was ist mit Coaching gemeint? Und: ist Coaching überhaupt etwas anderes als Beratung oder Supervision?

Um diese Fragen zu beantworten wird im Folgenden nachvollzogen, was unter Coaching zu verstehen ist, woher der Begriff kommt, welche gängigen Definitionen es heute zum Coaching gibt, welche Methoden im Coaching verwendet werden und wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Beratung und Supervision liegen. Abschließend wird deutlich, ob und warum es gerechtfertigt ist, in unserem Fall von Lern**Coaching** zu sprechen.

Herkunft des Begriffes

Das Wort ‚coach' bezeichnet in der wörtlichen und ursprünglichen Bedeutung im englischen Sprachraum eine Kutsche. Der Kutscher als ‚coachman' war sowohl für das Lenken der Kutsche als auch für die Betreuung des gesamten Gespanns zuständig (vgl. u.a. BIRGMEIER 2006; FISCHER-EPE 2002; SCHREYÖGG 1996). Bis heute heißt der Fernreisebus wie der Personenzugwagen der Bahn ‚coach'. Es handelt sich also um ein Transportmittel um von A nach B zu gelangen. Der Begriff wurde in seiner Bedeutung auf den universitären Bereich übertragen. Nach LEVOLD (2003) wurde in Oxford seit ca. 1830 der Tutor, der die Studierenden durch das Examen brachte, umgangssprachlich als ‚coach' bezeichnet. Einige Jahre später gab es den Coach im Bereich des Sports. Erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hielt der Begriff Einzug in den Bereich der Wirtschaft (vgl. BÖNING 2005). Die weite Verbreitung des Begriffes ‚Coaching' führte zu Auseinandersetzungen und Definitionen mit dem Ziel der Qualitätssicherung des

Begriffes und der Maßnahme. Im Folgenden wird ein Überblick über gängige Definitionen gegeben. Hierbei werden Definitionen aus dem Bereich der Wirtschaft herangezogen, weil Coaching im Wesentlichen dort verbreitet ist.

2.2.2 Definitionen im Vergleich

Definitionen im Vergleich - Extreme

Der Vergleich verschiedener Coaching-Definitionen zeigt, dass Länge und Inhalt der Definitionen stark variieren. Zwei Extreme sollen an dieser Stelle genannt sein. LANGHAINZL (2000) beschreibt Coaching als „Förderung von beruflichen Selbstgestaltungspotenzialen“ (LANGHAINZL 2000, 95). Die Definition von LANGHAINZL sagt, dass es sich beim Coaching um berufliche Anliegen handelt, die in irgendeiner - nicht näher benannten Weise - gefördert werden. Der Begriff ‚Selbstgestaltungspotentiale’ gibt Anlass zu Vermutungen, was gemeint sein könnte. Die ausführliche Definition des Deutschen Bundesverband Coaching e.V. gibt Hinweise zu Zielgruppe, Methodik und ausführlich über die Zielsetzung des Coaching (vgl. www.dbvc.de). Diese beiden Beispiele dienen vorerst nur zur polarisierenden Gegenüberstellung, was an Definitionen zu dem Coaching-Begriff zu finden ist – eine variierende Bandbreite.

Definitionen im Vergleich – inhaltsanalytische Literaturauswertung

OFFERMANNS (2004, 30ff) stellt in ihrer Arbeit Anforderungen heraus, die wissenschaftliche Definitionen zu erfüllen haben. Sie fand, dass sämtliche Coaching-Definitionen dieser Struktur nicht gerecht werden und bietet eine Definition an, die ihre Kriterien vollständig erfüllen. Trotz des Wissens um die Unvollständigkeit und damit vielleicht auch Unwissenschaftlichkeit einiger Definitionen, werde ich nachfolgend die gängigen Coaching-Definitionen in die inhaltliche Auswertung einbeziehen. Damit möchte ich einen Überblick geben, was aktuell unter Coaching verstanden wird. Um der unterschiedlichen Qualität Rechnung zu tragen, gehe ich inhaltsanalytisch vor und bilde zunächst Gruppen mit qualitativ gleichwertigen Definitionen. In diesem ersten Schritt wird

deutlich, dass einige Autorinnen und Autoren Coaching ausschließlich durch die Zielsetzung der Maßnahme beschreiben. Andere beziehen Zielsetzung und Zielgruppe in ihre Beschreibung ein. Wieder andere treffen zusätzlich zur Zielsetzung Aussagen zur Form. Auf diese Weise entstehen drei Gruppen mit qualitativ unterschiedlicher Coachingdefinition. Ich verzichte darauf alle 15 einbezogenen Definitionen im Wortlaut wieder zu geben, sondern wähle einige aus. Die Zitate sind nachzulesen bei den jeweiligen Autorinnen oder im Überblick bei HUBNER (2007, 42ff).

Zielsetzung der Maßnahme	Zielsetzung und Zielgruppe	Zielsetzung und Form
FALLNER/ POHL (2005), SCHMIDT-TANGER (1998), SZABO/ BERG (2006)	ROTH / BRÜNING / EDLER (1998), FISCHER-EPE (2002), HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI (2005), HEß/ ROTH (2001), SCHREYÖGG (2000)	GREIF (2005), OFFERMANNS (2005), WAHREN (1997), Deutscher Bundesverband Coaching, Deutscher Verband für Coaching und Training (dvct e.V.), SCHULZ VON THUN (2002), LOOSS (2002), SCHREYÖGG (1996 und 2000)

Tabelle 3: Qualität und Inhalt der Coachingdefinitionen

Zielsetzung von Coaching

Da alle Definitionen Aussagen zur Zielsetzung machen, kann im Folgenden betrachtet werden, worin die Ziele von Coaching bestehen. Gibt es einen gemeinsamen Nenner in den Aussagen? Oder unterscheiden sich die Zielsetzungen je nach Kontext, aus dem heraus der Autor schreibt?

VERÄNDERUNG, WEITERENTWICKLUNG, ZIELERREICHUNG sind die zentralen Begriffe, welche sich in den Coachingdefinitionen finden. Jeweils etwas anders formuliert, besteht Einigkeit darin, dass etwas erreicht werden soll. Unterschiedlich ist dabei, ob es sich um festgelegte (berufliche) Ziele oder um die persönliche subjektive Weiterentwicklung handelt. Die Mehrheit der Autorinnen sieht die Zielorientierung im Mittelpunkt (vgl. (SCHREYÖGG 2000; ROTH 1998; SCHMIDT-TANGER 1998; HABERLEITNER 2005):

> *„Coaching [ist] durch eine explizitere Zielorientierung geprägt [im Vergleich zu Supervision] und fühlt sich in erster Linie der Leistungsoptimierung des Klienten verpflichtet." (ROTH 1998, 213)*

FALLNER/ POHL (2005, 27) heben die „Förderung der aktiven Persönlichkeit" hervor. Es handelt sich um Autoren, die vorwiegend im Kontext der (Hochschul-) Pädagogik arbeiten. GREIF (2005) verbindet die Zielorientierung und die persönliche Weiterentwicklung miteinander:

> *„Coaching ist eine intensive und systematische* ***Förderung der Reflexionen und Selbstreflexionen*** *sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung* ***selbstkongruenter Ziele*** *oder zur bewussten* ***Selbstveränderung und Selbstentwicklung."*** *(GREIF 2005, 15)*

SZABO/ BERG (2006) beschreiben die Zielorientierung des Coaching mit ihren eigenen Worten:

> *„Menschen auf angenehme Weise von dort, wo sie sind, dorthin zu bringen, wo sie sein wollen." (SZABO /BERG 2006, 9).*

Zielgruppen von Coaching

Einige Autorinnen und Autoren beschreiben neben der Zielsetzung des Coaching die Zielgruppe (siehe Tabelle). Es ist von Führungskräften, Managern und Projektverantwortlichen die Rede. Sie verorten Coaching damit deutlich im Bereich der Wirtschaft. SCHREYÖGG (2000) spricht auch Führungskräfte in Verwaltungssystemen und in sozialen Dienstleistungseinrichtungen an. Die anderen Autorinnen und Autoren, deren Definitionen an dieser Stelle betrachtet werden (siehe Tabelle), machen keine Angaben zur Zielgruppe. Implizit könnte man davon ausgehen, dass es diesbezüglich keine Einschränkung gibt.

Des Weiteren gibt es Definitionen, in denen Coaching als eine Form von Beratung - einzeln oder in Gruppen - verstanden wird (vgl. GREIF 2005; OFFERMANNS 2005; WAHREN 1997; Deutscher Bundesverband Coaching; SCHULZ VON THUN 2002; LOOSS 2002; SCHREYÖGG 1996 und 2000). Das führt zu der Frage, worin die Unterschiede zwischen Beratung, Supervision und Coaching liegen.

2.2.3 Beratung, Supervision, Coaching – Verschiedene Bezeichnungen für ein und dasselbe?

Beratung steht dem Coaching nach Überzeugung einiger Autoren sehr nahe.

> *„Coaching ist die individuelle Beratung von einzelnen Personen oder Gruppen (...)“. (WAHREN 1997, 11)*

> *„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung (...)“ (Deutscher Bundesverband Coaching)*

Nach diesen beiden Definitionen ist Coaching gleich Beratung oder zumindest eine Form von Beratung. Geht man der Frage nach: Was ist Beratung? wird die Verbindung zum Coaching deutlich. Nach HÄCKER/ STAPF (2004, 122) ist Beratung *„ein vom Berater nach methodischen Gesichtspunkten gestalteter Problemlöseprozess, durch den die Eigenbemühungen des Ratsuchenden unterstützt/optimiert bzw. seine Kompetenzen zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben/des Problems verbessert werden.“*. Hier wird der Prozess betont, in dem der Ratsuchende unterstützt wird und anschließend in Bezug auf die Problemlösung einen Schritt weiter ist. Dabei stützt sich die Beratung auf die beim zu Beratenden vorhandenen Kompetenzen und Lösungswege. Die Bewältigung von Problemen oder anstehender Aufgaben entspricht dem Coaching mit den Zielen der Weiterentwicklung, der Zielerreichung und der Veränderung. Es gibt also eine inhaltliche Nähe deretwegen Coaching als eine Form der Beratung bezeichnet werden kann.[13] Inwieweit es eine methodische Verbindung gibt, wird in Kapitel 2.2.4 in dieser Arbeit deutlich.

Vielfältige Ansichten gibt es über die Abgrenzung zwischen Coaching und Supervision. HARGENS (2006) setzt Supervision und Coaching gleich. Ebenso BELARDI (2009), der zu dem Schluss kommt, dass eine Unterscheidung zwischen Supervision und Coaching auf Grund der fließenden Grenzen nicht möglich sei. BUER (1999) sieht Coaching als eine Unterform von Supervision, die stärker den Leistungsgedanken betont. SCHREYÖGG

[13] GREIF (2008) grenzt einerseits Coaching von Beratung ab andererseits nutzt er den Begriff ‚Beratung' in seiner Definition. Die Abgrenzung betrifft bestimmte Formen von Beratung, in der die Reflexion und Selbstreflexion nicht in dem Maße im Vordergrund steht wie es beim Coaching der Fall sein soll. Beispiele für Beratung, die deutlich abzugrenzen sind, sind die Studienberatung, Berufsberatung, Beratung durch Freunde. Im vorliegenden LernCoaching sind jedoch sowohl Reflexion und Selbstreflexion als auch Zielerreichung zentrale Elemente.
Anzumerken ist an dieser Stelle, dass SPIESS (2013, 8) Coaching und Beratung unterscheidet (Beratung=Problem; Coaching=Weiterentwicklung)

(2000) bezeichnet beides, sowohl Coaching als auch Supervision, als Beratungsformen. Das würde bedeuten, Beratung ist der Überbegriff für die zwei unterschiedlichen Varianten: Coaching und Supervision. Diese kurze Gegenüberstellung zeigt, dass keine grundsätzliche Einigung in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Coaching und Supervision besteht. Eine detaillierte Auseinandersetzung findet sich bei KLINKHAMMER (2004, 37 ff). Sowohl das Setting als auch die Methodik der Supervision sind dem des Coaching grundsätzlich ähnlich (vgl. HUBNER 2006; RAUEN 2001). Werden Unterschiede zwischen Coaching und Supervision genannt, liegen diese in der Zielgruppe und in der thematischen Richtung. Supervision ist geschichtlich gesehen auf die Zielgruppe der sozialen Berufe ausgerichtet und wird im gewerblich wirtschaftlichen Bereich wenig angefordert. Inhaltlich zielt Supervision vornehmlich auf die Bewältigung als belastend empfundener Situationen und Probleme (vgl. HUBNER 2006). Die Arbeit an Zielen oder das Einbringen von fachlichen Inhalten ist in der Supervision nicht in dem Maße der Fall.

2.2.4 Methodisch konzeptionelles Vorgehen im Coaching

„Für Coaching ist nur typisch, dass nichts typisch ist.“ So lautet die Schlussfolgerung von ROTH/ BRÜNING/ EDLER (1998, 220) nach umfassender Literaturrecherche und empirischer Erhebung. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen HEß/ ROTH (2001) in ihrer mündlichen Befragung. In der Praxis dominieren Flexibilität und Intuition, was allerdings nicht Beliebigkeit bedeutet und damit gegen die Qualität von Coaching spricht. Vielmehr scheint es wichtig, dass der Coach über ein vielfältiges Methodenrepertoire verfügt und auf den jeweiligen Beratungsbedarf variabel eingehen kann. Wichtig hierfür ist das Hintergrundwissen des Coachs über menschliches Handeln, Denken und Fühlen sowie über kommunikativ-interaktionale Prozesse. Die angewandten Methoden sollten zum Anliegen des Coachee sowie dem Meta-Modell des Coachs passen und weniger geprägt sein durch ein striktes Methodenrepertoire (vgl. SCHREYÖGG 1996; LOOSS 2005, 168). Trotz aller Flexibilität und Offenheit, die in der jeweiligen Situation an den Tag gelegt werden soll, kann betrachtet werden, welche Methoden überhaupt mit dem Coaching in Verbindung stehen. Dafür werde ich Coaching-Konzepte verschiedener Autoren darstellen

und - soweit möglich - theoretisch einordnen. Abschließend wird die Verbindung zwischen den Konzepten aus dem Coaching mit dem des LernCoaching nach SPIESS geklärt.[14]

Alle Methoden des Coaching stammen aus der Psychologie, wobei die Abgrenzung zur Psychotherapie evident ist. Coaching zeichnet sich im Vergleich zur Therapie durch eine geringere Tiefe und den Fokus auf die Zielerreichung aus, während die Therapie auf die Korrektur von Fehlverhalten abzielt (ROTH 1998, 212). Das Gespräch ist die entscheidende und wichtigste Methode im Coaching, was anhand der verschiedenen Autorinnen zu zeigen ist.

Nr.	AutorIn	Konzept	Theoretischer Hintergrund
1.	FISCHER-EPE (2002)	Coaching. Miteinander Ziele erreichen.	Systemische Therapie
2.	HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI (2005)	Führen, Fördern, Coachen.	Eklektizismus aus systemisch-konstruktivistisch, individualpsychologisch, klientenzentriert, Themenzentrierte Interaktion
3.	SCHMIDT-TANGER (1998)	Veränderungscoaching.	Konstruktivismus; Neurolinguistisches Programmieren
4.	SCHREYÖGG (1996)	Coaching.	Gestalttherapie; Transaktionsanalyse; allg. Kommunikationstheorien
5.	SZABO/ BERG (2006)	Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung.	Lösungsorientierte Kurz(zeit)therapie

Tabelle 4: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen im Coaching

1. Theoretischer Hintergrund, Vorgehensweise und Zielgruppe des Coaching nach FISCHER-EPE (2002)

Der Fokus des Coaching nach FISCHER-EPE (2002) liegt auf Zielen und Lösungen sowie Stärken und Fähigkeiten. Entscheidend ist die Selbstkompetenz der Klienten. Der Coaching-Prozess läuft wie folgt ab:

1. Auftragsklärung;
2. Coaching-Gespräche mit den Phasen:

[14] Gemäß der bereits erwähnten ‚Vielfältigkeit' im Coaching zeigen einige Autorinnen einen Pool an Methoden auf im Gegensatz zu einem konkreten Vorgehen: RAUEN, C. (2004); GREIF, Siegfried (2008); WEBER/ PREUß (2006).

- Kontaktaufnahme und Orientierung;
- Herausarbeiten von Zielen;
- Entwicklung von Lösungen;
- Transfer der Lösung in die Praxis;

3. Auswertung: Überprüfung der angestrebten Ziele und Würdigung des eigenen Lernprozesses.

In den Gesprächen nutzt die Autorin Methoden aus dem systemischen-therapeutischen Hintergrund. Genannt werden in erster Linie das aktive Zuhören, das Strukturieren und Visualisieren von Anliegen, das zirkuläre Fragen, das konstruktive Fragen nach hypothetischen Lösungen und Alternativen, das Umdeuten, das Würdigen und Nutzen von Ressourcen, das Formulieren von Zielen, der Perspektivwechsel. Außerdem kann Kommunikation reflektiert und analysiert werden durch die vier Seiten einer Nachricht (vgl. SCHULZ VON THUN 2010). Das Entwickeln von Alternativen und Auflösen von Teufelskreisen kann ebenso Element sein wie das Einbringen psychologischen Fachwissens über Lernen, Krisen, Identität und Persönlichkeit und anderes. Die Methoden sind so einzusetzen, dass sie zur Selbstorganisation der Kräfte und Kompetenzen des Coachee sowie zu Erfolg führen. Der Coach verfügt demgemäß über Beratungsmethodik und -erfahrung, über personale Kompetenz und Selbsterfahrung sowie über Feldkompetenz und Felderfahrung. Die Zielgruppe der Autorin sind Führungspersonen in der freien Wirtschaft.

2. Theoretischer Hintergrund, Vorgehensweise und Zielgruppe des Coaching nach HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI (2005)

Die Grundannahmen für Coaching bei HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI (2005) setzen sich aus verschiedenen theoretischen Richtungen zusammen. Es gibt eine Tendenz zur systemisch-konstruktivistischen Theorie. Das zeigt sich in folgenden Aussagen: „Jeder Mensch nimmt die Welt anders wahr.“ (36). „Jedes Verhalten erfüllt eine Funktion.“; die besonderen Fähigkeiten und Ressourcen einer Person sind wahrzunehmen, „kleine Änderungen können große Wirkungen haben.“ (50) Ergänzt werden diese Annahmen

durch Aussagen aus dem Bereich der Themenzentrierten Interaktion: ‚Jeder Mensch ist für sich verantwortlich.' (vgl. 54ff) Hinzu kommt die individualpsychologische Grundannahme „Jeder Mensch hat das Grundbedürfnis nach Anerkennung." (59) sowie die Elemente „Empathie, Akzeptanz, Kongruenz" der klientenzentrierten Gesprächsführung nach ROGERS. Die Zuordnung zu einer Theorie fällt schwer. Es zeigt sich eine Mischung. Der Ablauf des Coaching-Prozesses gestaltet sich folgendermaßen:

1. Vorbereitung;
2. Beziehung herstellen und Ist-Analyse;
3. Soll-Phantasie und Zielvereinbarung;
4. Hürden wegräumen und Ressourcen wecken;
5. Durchführung und Kontrolle;
6. Nachbereitung.

Entsprechend des Theorie-Mixes werden unterschiedliche Methoden genannt. Als zentrales Werkzeug stehen Fragen zur Verfügung. Hierbei wird unterschieden nach (1) offenen Fragen, zum Beispiel „Was ist passiert?", (2) hypothetischen Fragen wie „Stellen Sie sich einmal vor…" oder „Und wenn Sie das doch tun würden…?"; (3) Zirkulärfragen, (4) geschlossenen/ Entscheidungsfragen; (5) rhetorischen Fragen.

Anzuwenden sind weiter die Methoden des aktiven Zuhörens, des Austauschs von Erwartungen, des Feedback-Gebens (pos. und konstruktive Kritik), Teufelskreise und eigene Anteile erkennen und Mentaltechniken wie Visualisieren und Entspannungsübungen. Die Autorinnen richten sich mit ihrem Modell an Führungskräfte, die ihre Mitarbeiter coachen wollen.

3. Theoretischer Hintergrund, Vorgehensweise und Zielgruppe des Coaching nach SCHMIDT-TANGER (1998)

SCHMIDT-TANGER (1998) spricht von Veränderungscoaching und nimmt Bezug auf das Neurolinguistische Programmieren (NLP). NLP befasst sich im weitesten Sinne mit menschlicher Kommunikation aus konstruktivistischer Sicht. Es handelt sich nicht um ein eindeutig festgeschriebenes theoretisches Gerüst, sondern um eine Methodensammlung. Entscheidende Grundannahme: Probleme sind durch eine bestimmte alte Sichtweise

beziehungsweise eine gewohnte Art zu Denken entstanden oder werden dadurch aufrechterhalten. Es ist nicht sinnvoll auf diese Weise fortzufahren. Das bedeutet für die Vorgehensweise die Betonung und Stärkung von inneren Ressourcen sowie Orientierung an einer lösungsorientierten Haltung. Der Coaching-Ablauf nach SCHMIDT-TANGER (1998) folgt den Phasen:

1. Präsentation des Problems;
2. Ausarbeiten des Ziels;
3. Entwicklung neuer Ideen/ Kreativphase;
4. Bewertung der Vorschläge;
5. Future pace/ Durchführungsplan für die Maßnahmen;
6. Umsetzungsphase;
7. Bewertung der Umsetzung.

Als Methode nennt die Autorin verschiedene Frageformen, die dazu führen eine andere Perspektive auf die Situation zu bekommen. Dazu gehört

- die Beobachtung dessen, was beibehalten werden kann;
- das ‚so-tun-als-ob' das Problem gelöst sei und
- die Analyse, welche Nachteile es hätte, wenn das Problem nicht mehr vorhanden wäre;
- etwas ganz anderes tun;
- das Betrachten wie andere Personen mit einer ähnlichen Situation umgehen.

4. Theoretischer Hintergrund, Vorgehensweise und Zielgruppe des Coaching nach SCHREYÖGG (1996)

Eine eindeutige Zuordnung zu einem theoretischen Hintergrund gelingt auch bei SCHREYÖGG (1996) nicht. Eine zentrale Annahme lautet: ‚Eine Problemrekonstruktion führt zu Veränderungen.' (vgl. SCHREYÖGG 1996, 237). Daraus lässt sich der gestalttherapeutische Hintergrund der Autorin erkennen. Als diagnostische Zugänge zum Coaching-Anliegen nennt SCHREYÖGG die vier Seiten einer Nachricht nach SCHULZ von THUN und die Transaktionsanalyse mit den drei unterschiedlichen Seins-Ebenen Eltern-Ich, Kind-Ich, Erwachsenen-Ich (vgl. SCHREYÖGG 1996, 220ff). Methodisch

steht das Gespräch im Vordergrund des Coaching. Der Rekonstruktion des Anliegens kommt hierbei eine bedeutende Stellung zu. Die Ursprungssituation wird präzisiert und analysiert nach den Bedingungen, die zur Entstehung beigetragen haben, aber auch nach persönlichen Gefühlen und Empfindungen. Die Wahrnehmung und Interpretation der Ursprungssituation wird als Muster gedeutet, das in einer bestimmten Lebenssituation möglicherweise sinnvoll war. Im nächsten Schritt des Coaching-Prozesses nach SCHREYÖGG geht es darum, die bisherige Interpretation und daraus folgende Handlungsstrategien auf Angemessenheit zu überprüfen. Was erweist sich als dysfunktional und was wäre angemessener? Durch die Veränderung der Deutungs- und Handlungsmuster kommt es zu neuen Strategien, die sich im Probehandeln bewähren oder erweitern (vgl. SCHREYÖGG 1996, 166 ff). Der Ablauf des Coaching-Prozesses sieht vier Phasen vor:

- Rekonstruktion (Analyse der Ursprungssituation);
- Überprüfung der persönlichen Deutung und Handlung auf Situationsangemessenheit;
- Entwicklung funktionaler Deutungs- und Handlungsmuster;
- Probehandeln.

Der Ablauf des Coachings mit dem Schwerpunkt auf der Rekonstruktion zeigt den gestalttherapeutischen Hintergrund der Autorin. Das wesentliche Werkzeug sind Fragen. Der Coach fragt laut SCHREYÖGG nach Sichtweisen und Bewertungen, nach analogen Situationen und nach einem Vergleich zwischen der ähnlichen Situation und der aktuellen. Des Weiteren wird auf die Methoden des passiven und aktiven Zuhörens, des Feedbackgebens, auf Rollenspiele, Sprachspiele, Probehandlungen, Imaginationsübungen und auf Zukunftsexploration verwiesen. Zusätzlich arbeitet SCHREYÖGG mit dem Einsatz von Materialien wie Zeichen- und Malutensilien zum Zeichnen eines Organigramms oder Panoramas sowie Puppen und Stofftieren zur Darstellung von sozialen Situationen (vgl. SCHREYÖGG 1996, 135 ff). Als Zielgruppe nennt die Autorin Führungskräfte und Freiberufler.

5. Theoretischer Hintergrund, Vorgehensweise und Zielgruppe des Coaching nach SZABO/ BERG (2006)

SZABO und BERG (2006) bezeichnen ihre Vorgehensweise beim Coaching als lösungsorientiert und verweisen auf die Beobachtungen der Milwaukee-Gruppe. Die Mitarbeiterinnen des BFTC beobachteten auf welche Weise Menschen Lösungen finden. Aus den Beobachtungen folgte eine kurze effiziente Problemlösungsstrategie. Die wichtigsten Erkenntnisse des lösungsorientierten Paradigmas lauten:

- „Wenn es funktioniert, repariere es auch nicht.
- Wenn etwas einmal funktioniert hat, mach' mehr davon.
- Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes.
- Veränderung geschieht ständig und unausweichlich.
- Die Zukunft wird ausgehandelt und geschaffen.
- Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.
- Probleme und Lösungen stehen nicht immer in direkter Beziehung.
- Kein Problem tritt immer – ohne Unterbrechung/ Pause – auf.
- Fragen, statt den Klienten zu sagen, was sie tun sollen.
- Machen Sie Komplimente.
- Drängen Sie vorsichtig dazu, mehr von dem zu machen, was funktioniert." (SZABO/ BERG 2006, 23f.).

Der Ablauf des Coaching gliedert sich in fünf Phasen:

1. Kompetenzanalyse: „ Was kann beibehalten werden?"
2. Zielfindung: „Was muss passieren, …?"
3. Lösung erarbeiten: „Stellen wir uns vor, das Problem ist gelöst,…"
4. Weg: „Wie können erste kleine Schritte aussehen?"
5. Denkpause und Feedback (vgl. SZABO/ BERG 2006, 29 ff)

Das Werkzeug im Coaching sind Fragen. Es wird vor allem gefragt nach funktionierenden Situationen, nach Zukunftsvorstellungen, nach Ausnahmen mittels offener oder zirkulärer Fragen. Entscheidend ist es, dass die Coachee das eigene Denken auf die Lösungen richten (vgl. außerdem: HARGENS 2007; MEIER 2007; DAHM-LANDSBERG 2007; PREHSLER 2007). Die Zielgruppe wird nicht näher bestimmt.

Quintessenz

SCHREYÖGG (1996) ist die einzige, die sich im Vorgehen deutlich unterscheidet. Alle anderen betrachteten Autorinnen arbeiten deutlich ressourcen- und lösungsorientiert mit dem Schwerpunkt auf dem Ausarbeiten von Zielen und der erwünschten Zukunft (vgl. Ergebnisse der Untersuchung von ROTH/ BRÜNING/ EDLER 1998). Unterschiedlich viel Raum wird der Analyse der aktuellen Situation beigemessen. Hier unterscheiden sich die Ansätze in der Intensität. Deutliche Ähnlichkeiten zum LernCoaching (SPIESS) weisen SZABO/ BERG (2006) auf, bei denen sich die Analyse der aktuellen Situation ausschließlich auf positive Momente stützt: ‚Was kann beibehalten werden?' Der identische theoretische Hintergrund von SZABO/ BERG und SPIESS ist deutlich und evident.

2.2.5 Wirkungen und Wirkungsweisen – Aktueller Stand der Forschung

Leistungsoptimierung, persönliche Weiterentwicklung, Entwicklung von Kompetenzen, Unterstützung im Problemlöseprozess, Hilfe zur Selbsthilfe, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit, Reflexionsfähigkeit, Gesundheit – Versprechungen, was mit Coaching erreicht werden soll, gibt es viele. Demgegenüber ist die Forschung über Coaching noch jung.

Einen umfassenden und detaillierten Überblick über den Forschungsstand liefert GREIF (2008, S. 212 ff). Neben publizierten Untersuchungen im deutschen und englischsprachigen Bereich bezieht GREIF sowohl Tagungsbeiträge zur Coachingforschung als auch unveröffentlichte Diplomarbeiten in seine Darstellung ein. Auf diese Weise kommt er zu einer beachtlichen Übersicht des Forschungsstandes. Allerdings sind die Stichproben, Fragestellungen, Untersuchungsmethoden und auch die Intervention, auf die sich die Untersuchungen beziehen, sehr verschieden, so dass letztlich jede Erhebung einzeln betrachtet werden muss. An dieser Stelle werde ich mich auf die Darstellung einiger Arbeiten begrenzen, die als grundlegend gelten können, allgemein zugänglich sind und für die Fragestellung dieser Arbeit Relevanz besitzen.

Besonders interessant sind Untersuchungen, die nach Effekten oder nach Wirkfaktoren für ein erfolgreiches Coaching oder nach Voraussetzungen seitens des Coachs bzw. des Klienten fragen. Außer Acht gelassen werden an dieser Stelle Fragen nach den Methoden im Coaching und nach allgemeinen Bewertungskriterien wie nachträglich eingeschätzter Erfolg der Maßnahme, Zufriedenheit, Zielerreichung.

Nr	Autorinnen	Stichprobe	Untersuchungsanordnung u. -methode	Erkenntnisinteresse
1.	HEß/ ROTH (2001)	17 Coachs	Experteninterviews; qualitative Auswertung	Wirkungen sowie Wirkfaktoren, zugeordnet den Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess-, Ergebnisqualität
2.	BÖNING & FRITSCHLE (2005)	70 Personalmanager, 50 Coachs	teilstandardisierte Interviews; qualitative Auswertung	u.a. Befragung nach Wirkungen und Erfolgsfaktoren beim Coaching
3.	MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005)	89 Coachs und 74 ihrer Klienten	Interviews mit offenen sowie geschlossen Fragen und Skalierungen; qualitative Auswertung sowie Regressionsanalyse zur Vorhersage versch. Erfolgskriterien	Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching
4.	OFFER-MANNS (2004)	24 Führungskräfte	Vergleichsuntersuchung; Zuordnung zu den Gruppen Einzelcoaching, Selbstcoaching, Kontrollgruppe; Kurzinterview zu demografischen Daten, Fragebogen zur allgemeinen Befindlichkeit vor und nach der Intervention; retrospektive geschlossene Befragung nach den Veränderungen (Einschätzung auf einer 5stufigen Skala), Problem-Struktur-Interview; quantitative und qualitative Auswertung	Effekte des Coachings in den versch. Gruppen sowie Rolle des Coach
5.	JÜTER/ HILDEN-BRAND/ PETZOLD (2005)	174 Führungskräfte	qualitative Interviews	Anlässe für Coaching; Eigenschaften des Coachs
6.	ROTH/ BÜNING/ EDLER (1998)	18 Coachs	Literaturanalyse und qualitative Interviews	Wirkungen sowie Wirkfaktoren, zugeordnet den Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess-, Ergebnisqualität

Tabelle 5: Untersuchungen zu Wirkungen, Wirkfaktoren und Voraussetzungen im Coaching

1. In der viel zitierte Studie von HEß/ ROTH (2001) werden 17 Coachs ausführlich zu Qualifikations- und Qualitätsanforderungen, Methoden, Ablauf und Ergebnissen von Coaching befragt. Insgesamt erhalten sie 50 Einzelkriterien, die sie den Qualitätsdimensionen (1) Struktur- (2) Prozess- und (3) Ergebnisqualität zuordnen.
(1) Zur Strukturqualität gehören zum Beispiel Qualifikation und Kompetenzen des Coachs sowie Voraussetzungen seitens der Klienten. Der Coach sollte über fachliche Qualifikation/ Feldkompetenz, Methodenkompetenz und Beziehungsgestaltungskompetenz verfügen. Seitens der Klienten seien Veränderungsbereitschaft und Freiwilligkeit entscheidend (vgl. HEß/ ROTH 2001, 144).
(2) Die Prozessqualität beschreibt zum einen den Ablauf des Coachings und die eingesetzten Methoden, zum anderen Faktoren, die zu dem Prozess beitragen. Als besonders wichtig wird die Beziehungsqualität zwischen Coach und Klient herausgestellt, geprägt durch Sympathie, Vertrauen, Akzeptanz.
(3) Die Ergebnisqualität beschreibt die Wirkungen des Coaching aus Sicht der befragten Coachs. Demnach hat Coaching Auswirkungen auf die kognitive, meta-kognitive, emotionale, behaviorale und auch interpersonale Ebene. Angenommen werden Erweiterung der eigenen Deutungsmuster (kognitiv), bewusste Handlungssteuerung und Übernahme von Verantwortung (metakognitiv), emotionale Entlastung, Erweiterung und Flexibilisierung des Handlungsrepertoires (behavioral), Veränderung von Beziehungen und Zunahme von Konfliktkompetenzen (interpersonal).

2. BÖNING & FRITSCHLE (2005) befragten 70 Personalmanager und 50 Coachs mit einer Einzelfrage nach dem Erfolg von Coaching für Klienten. Die Befragten konnten auf einer dreistufigen Skala zwischen hoch, mittel und niedrig entscheiden. Gleiches gilt für die Einschätzung spezifischer Effekte des Coaching. Fünf Einzelmerkmale ergaben hohe Werte: Entwicklung des Führungsverhaltens, Unterstützung bei veränderten beruflichen Anforderungen, Suche nach Feedback, Beratung bei organisationalen Veränderungsprozessen, Leistungssteigerung/ Potenzialentwicklung. Außerdem wurden die 50 Coachs nach Faktoren befragt, die zum Gelingen des Coachings beitragen (offene Frage). Die häufigste Antwort lautete: Offenheit des Klienten sich auf das Coaching einzulassen (44%). Weitere Faktoren, die genannt wurden, sind Vertrauen, Sympathie,

Unterstützung durch das Unternehmen und das Umfeld, methodische Kompetenz und Ausbildung des Coachs u.a.

3. MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005) fragen in ihrer qualitativen Untersuchung 89 Coachs und 74 ihrer Klienten: Wirkt Coaching und welche Wirkungen werden erzielt? Anschließend werden durch Regressionsanalysen Wirkungszusammenhänge errechnet. Die qualitative Befragung findet einmal am Ende des Coachingprozesses statt.
Die offene Frage „Was hat sich durch das Coaching verändert?“ führt sowohl bei Klienten als auch bei Coachs am häufigsten zu Antworten, die als ‚*Zunahme der Reflexion oder Selbstreflexion*’ eingeordnet wurden. Die Autorinnen und der Autor folgern, dass *Reflexion* eine Hauptwirkung von Coaching ist. Darüber hinaus werden von Coachs und Klienten Veränderung des Verhaltens, Persönlichkeitsentwicklung, Verbesserung der interpersonalen Beziehungen, Steigerung des Wohlbefindens als Wirkungen genannt. Zusätzlich zu der offenen Fragestellung werden Effekte vorgegeben, deren Wirkung auf einer Skala eingeschätzt werden. Dabei unterscheiden die Autorinnen zwischen emotionalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Wirkungen. Die Einschätzungen zeigen, dass Coaching Auswirkungen auf allen drei Ebenen hat, hauptsächlich jedoch auf kognitive und emotionale, am wenigsten auf die verhaltensbezogene Ebene. MÄTHNER et. al. (2005, 71) erklären die geringere Auswirkung auf das Verhalten damit, dass die Umsetzung von Gelerntem von mehr Faktoren abhängig ist als vom Verstehen bzw. Nachempfinden.
Aufgrund der explorativen Regressionsanalyse gehen MÄTHNER et. al. davon aus, dass die Variablen Beziehung, Zielkonkretisierung sowie Veränderungsmotivation Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Coaching hat (R^2=0.48). Geringer ist die Treffsicherheit der Vorhersage für Verhaltensänderung aufgrund des Coachings durch die Faktoren Veränderungsmotivation und Zielkonkretisierung (R^2=0.26) (vgl. MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005, 68ff sowie GREIF 2008, 269f.).

4. OFFERMANNS (2004) liefert eine der wenigen Untersuchungen, in denen die Ergebnisse mit Vergleichs- und/oder Kontrollgruppen verglichen werden.[15] Sie teilte 24 Führungskräfte in drei Gruppen ein: Einzelcoaching mit Coach, Selbstcoaching, Kontrollgruppe ohne Intervention. Neben der Erfassung mittels Befindlichkeitsfragebogen (BEF, Kuhl) vor und nach der Intervention, führte sie Problem-Struktur-Interviews ebenfalls zu Beginn und zum Ende des Coachings. Bei dieser Methode analysieren die Teilnehmerinnen ein von ihnen ausgewähltes Problem vor und nach dem Coaching. Außerdem erfasste sie in einem geschlossenen Fragebogen die erreichten Veränderungen.
Beim Vergleich zwischen Einzelcoaching mit Coach und Selbstcoaching zeigt sich eine signifikant größere Zufriedenheit beim Coaching mit Coach, ansonsten jedoch keine überzufälligen Unterschiede. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen die Interventionsgruppen eine signifikant höhere emotionale Entlastung (BEF) sowie prägnantere Strukturierung der Problemreflexion und Entwicklung erfolgsversprechender Handlungsmöglichkeiten. OFFERMANNS zieht den Schluss, dass sowohl Coaching mit Coach als auch Selbstcoaching wirksam sind, der Coach jedoch wichtige Funktionen übernimmt (positive Beziehung, Unterstützung).

5. ROTH/ BRÜNING/ EDLER (1998) erfassen in ihrer Befragung von 18 Coachs die im Coaching verwendeten Methoden (vgl. 2.2.4 in dieser Arbeit). Aufgrund umfassender Literaturanalyse leiten sie Eigenschaften des Coachs ab. Dieser soll neben beraterspezifischen Eigenschaften wie wertschätzend und akzeptierend vor allem den beruflichen und persönlichen Bezugsrahmen des Coachee erfassen und verstehen (vgl. ROTH et.al. 1998, 211f.).

6. Neben der Frage, welche Vorstellung Kunden vom Coaching haben und welche Anlässe sie zu einem Coaching führen, erfragen JÜSTER/ HILDENBRAND/ PETZOLD (2005), welche Eigenschaftsmerkmale ein Coach besitzen sollte. Der Coach sollte demnach beraterische Fähigkeiten und Feldkompetenz besitzen. Er wird als Unterstützer angesehen (vgl. JÜSTER et.al. 2005, 93).

[15] Greif (2008) findet neben OFFERMANNS (2004) nur fünf weitere vergleichende Untersuchungen: zwei australische von GREEN/ OADES/ GRANT (2005) sowie SPENCE & GRANT (2005), eine kanadische SUE-CHAN & LATHAM (2004), eine Diplomarbeit WILLMS (2004) sowie STEINMETZ (2005).

2.2.6 Zwischenfazit: Verbindung von Coaching und LernCoaching

Die unterschiedlichen Definitionen und vielfältigen (Nicht-) Abgrenzungen des Coaching gegenüber der Supervision und Beratung erschweren die Antwort, warum es sich bei dem LernCoaching dieser Arbeit um ‚Coaching' handeln soll.

Das LernCoaching nach SPIESS kann für sich in Anspruch nehmen zur Erreichung (beruflicher) Ziele und zur Förderung der Selbstreflexion beitragen zu wollen. Das Kompetenzraster ist neben der Art der Gesprächsführung ein klares Zeichen für den Schwerpunkt in der Weiterentwicklung und Zielerreichung. Damit ist die Nähe zum Coaching deutlich. Konzeptionell und methodisch basiert das LernCoaching auf der systemisch-konstruktivistischen Theorie und auf Erkenntnissen, die durch die psychologische Richtung der Kurz(zeit)therapie geprägt sind. Andere - hier betrachtete - Autorinnen gehen ebenso ressourcen- und lösungsorientiert vor mit einem klaren Schwerpunkt auf dem Ausarbeiten von Zielen und der erwünschten Zukunft (vgl. Ergebnisse der Untersuchung von ROTH/ BRÜNING/ EDLER 1998). Unterschiedlich viel Raum wird der Analyse der aktuellen Situation beigemessen.

Neben vielen einzelnen Wirkungen, die in Folge von Coaching auftreten können, ist zum einen zusammenfassend festzustellen: ‚Coaching wirkt und ist höchst erfolgreich' (vgl. u.a. BÖNING 2005). Zum anderen sind Reflexion und Selbstreflexion entscheidende Resultate von Coaching, was möglicherweise auch auf das LernCoaching nach SPIESS zutreffen könnte. Als Wirkfaktor wird die Notwendigkeit einer positiven Beziehung zwischen Coach und Klient deutlich betont, die entscheidenden Einfluss auf den Coachingprozess, aber auch auf die Zufriedenheit der Coachee hat (vgl. HEß/ ROTH 2001; BÖNING/ FRITSCHLE 2005; OFFERMANNS 2004; MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005). Daneben trägt die Zielkonkretisierung zur Zufriedenheit und zur Verhaltensänderung der Kunden bei (MÄTHNER et al. 2005; mehrfach bestätigt bei GREIF 2008, 277). Voraussetzungen seitens des Coachs sind Methodenkompetenz, Wertschätzung und Feldkompetenz (vgl. ROTH et.al. 1998; JÜSTER et.al. 2005; OFFERMANNS 2004; HEß/ ROTH 2001). Demgegenüber gibt es keine eindeutigen beziehungsweise widersprüchliche Ergebnisse bezüglich Voraussetzungen der Klientinnen. MÄTHNER et. al. (2005) sehen Freiwilligkeit, Veränderungsbereitschaft und Offenheit sich einzulassen als wichtige Voraussetzung für die Zufriedenheit und Verhaltensänderung. BRAUER (2006) hingegen

findet keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Freiwilligkeit und Zielerreichung (nach GREIF 2006, 269). Die Frage, ob Freiwilligkeit nun eine notwendige Voraussetzung ist oder nicht, ist im Zusammenhang mit dem LernCoaching an der Universität deswegen von Bedeutung, weil man sich fragen kann, ob ‚LernCoaching' verpflichtend eingeführt werden kann (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2 sowie 3.3 in dieser Arbeit).
Als Schlussfolgerung für die vorliegende Arbeit ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich beim LernCoaching um Coaching handelt und dass bei der Untersuchung zwischen speziellen und allgemeinen Wirkungen sowie Wirkfaktoren und Voraussetzungen seitens Coach und Coachee unterschieden werden sollte. Welche Wirkungen und Wirkfaktoren auch für das LernCoaching angenommen werden können, ist an dieser Stelle nur zu spekulieren. Vor allem die Wirkungen sind erst durch die Untersuchung der vorliegenden Arbeit herauszufinden. Allerdings erscheint es plausibel die Zunahme von Selbstreflexion anzunehmen, da die Methoden des LernCoaching eben darauf abzielen (vgl. 3.2 in dieser Arbeit). Des Weiteren scheint es wenig gewinnbringend die Coachs nach den Wirkungen bei den Klienten bzw. den Studierenden zu befragen, da auf diese Weise eher eine Wunschliste möglichen Nutzens zusammengetragen wird (vgl. HEß/ ROTH 2001). Die wertschätzende und unterstützende Beziehung zwischen Coach und Coachee hat sich mehrfach als Erfolgsfaktor herausgestellt und sollte aus diesem Grund auf jeden Fall in der eigenen Untersuchung erfasst werden. Demgegenüber scheinen die Voraussetzungen seitens der Coachee nicht eindeutig, weswegen sich nur ein exploratives Vorgehen anbietet, um zu etwas genaueren Aussagen zu gelangen.

2.3 LernCoaching: Begriff, Vorgehen und Forschungsstand

Ungefähr seit dem Jahr 2000 hält der Begriff ‚Coaching' - wieder? - Einzug in den Bereich der Bildung. Mit dem Begriff gehen verschiedene Konzepte einher, die im Folgenden dargestellt werden um zu einem Überblick zu gelangen, was unter Lerncoaching derzeit verstanden wird. Zur besseren Übersichtlichkeit ist das Kapitel unterteilt in die Bereiche Schule, Weiterbildung und Hochschule. Unschwer zu erkennen ist, dass für den Bereich Schule die meisten Konzepte vorhanden sind, während es in der Weiterbildung zwar

weniger, aber zum Teil sehr gut evaluierte Maßnahmen gibt.[16] Die Coaching-Entwicklungen in der Hochschule sind am jüngsten. Neben einzelnen Konzepten in den drei Bereichen werden der aktuelle Stand der Forschung betrachtet und abschließend Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung gezogen.

2.3.3 LernCoaching im Bereich Schule - Konzepte und Stand der Forschung

2.3.1.1 Verwendung des Begriffes ‚Lerncoaching'

Für den Bereich Schule gibt es eine Vielzahl von Konzepten, die unter dem Titel Lerncoaching erscheinen. Auffällig ist hierbei auf den ersten Blick in welch unterschiedlicher Weise der Begriff gebraucht wird. Sowohl der theoretische Hintergrund als auch das Vorgehen können sich massiv unterscheiden. Handelt es sich um ein einzelnes Angebot zur Überwindung einer Lernschwäche oder um zusätzliche Angebote im Rahmen der Binnendifferenzierung im Unterricht (siehe u.a. ESCHELMÜLLER 2007) oder um die Implementierung eines alternativen Gesamt-Schulkonzeptes (siehe u.a. MÜLLER 2003)? [17] Gemeinsam ist allen Konzepten das Ziel: Förderung des Lernens. Aber auf welche Art von Lernen das jeweilige LernCoaching abzielt, ist selten genauer definiert. Dabei entscheiden die Grundannahmen über das Thema Lernen maßgeblich, mit welchen Methoden im Lerncoaching gearbeitet wird – Lerntypen, Methoden-Training, Portfolio und Lerntagebuch, Einzelgespräche etc.

Der folgende Überblick über fünf Konzepte zeigt einen Querschnitt zum Thema ‚Lerncoaching in der Schule'. Die Sammlung könnte beliebig verlängert werden, was aus ökonomischen Gründen nicht möglich ist und auch interessante Konzepte wie ‚Anstiftung zum Lernerfolg' von FUCHS (2006) und der ‚Lernpark' nach UPLEGGER (2009) klammere ich an dieser Stelle aus. Die ausgewählten fünf Konzepte zeigen die Bandbreite des LernCoaching in der Schule.

[16] In der Weiterbildung ist eher von ‚Lernberatung' als von ‚Lerncoaching' die Rede. Die Nähe dieser Begriffe wurde jedoch in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit dargestellt und soll hier vernachlässigt werden.

[17] Zum Überblick über den Begriff ‚LernCoaching' vergleiche auch: PALLASCH/ HAMEYER 2006, 18 sowie HAMEYER et.al. (2009).

2.3.1.2 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen und Forschungsstand

Nr.	Konzept	Vorgehen	Ziele	Wirkungen/ Wirkungsweisen
1.	Institut Beatenberg: Schulkonzept mit LernCoaching (MÜLLER 2003, 2004, 2006)	Lerncoaching = individualisierter Unterricht, entsprechende Lernumgebung, Arrangements und Materialien sowie lösungsorientierte Interaktion zwischen Schülerinnen und Coachs Lernen in 3 Schritten: 1. Antizipieren 2. Partizipieren 3. Reflektieren	(Lern-) Erfolg	Interviews mit 26 Schülerinnen: Gesamtkonzept mit der Kombination versch. Elemente trägt aus Sicht der Schülerinnen zur Verbesserung des Lernens, der Schulleistungen, des Selbstvertrauens bei
2.	Beratung von Schülerinnen und Schülern (BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000; WEHRLI 2000)	Arbeit mit Wochenzielen; Einzel- u. Gruppengespräche, bei denen der Erfolg und erfolgreiche Strategien analysiert werden sowie neue Zielvereinbarungen getroffen werden	Förderung des Lernens und der Entwicklung, indem die Kinder mit einbezogen werden	allgemein positive Erfahrungsberichte; Mehrwert von Gruppengesprächen in Bezug auf neue Ideen zu Lernmethoden, Relativierung eigener Erfahrung (WEHRLI); Befragung von Pägagoginnen ergibt, dass Jugendliche mehr Verantwortung für sich übernehmen (BERLINGER)
3.	Lerncoaching nach PALLASCH/ HAMEYER (2008)	am Beispiel der Thomas-Mann-Schule, Lübeck - Methoden- und Kompetenztraining der Schülerinnen ab Kl. 5 - individuelle Lerninterviews über Kompetenzen, Schwierigkeiten und Entwicklungsschritte ab Klasse 7 - Schülerinnen dokumentieren ihre Entwicklungsschritte - Raum- und Materialangebot zur eigenständigen Arbeit an Kompetenzen	nach PALLASCH/ HAMEYER: optimale Passung zw. Lerner u. Lerngegenstand, Stärkung der Selbstregulations-fähigkeit u. Selbstmanagements	das Schulkonzept wird derzeit evaluiert
4.	Lerncoaching im Unterricht (ESCHEL-MÜLLER 2007)	Lehrkraft bietet anschlussfähige und problemorientierte Themen; Schülerinnen arbeiten möglichst selbsttätig, während Lehrkraft durch Dialog auf Schülerinnen eingeht, weitere Methoden: Kompetenzraster, Portfolio, Präsentationen	gezieltes Fördern und Begleiten der Schülerinnen im Unterricht	bekannte Instrumente und Vorgehensweisen: Zone der nächsten Entwicklung, optimale Passung, Interesse
5.	Lerncoaching – gewusst wie! (STÄHLI 2005)	Zuordnen der Schülerinnen zu einem der sechs Lerntypen und entsprechende Unterstützung der Kinder nach ihren Bedürfnissen	Förderung des Lernens	Bezug zu Erfahrungen und Hirnstrommessungen von MARKOVA, eigene pos. Erfahrungen; Frage: Was wirkt? – ist es die Zuordnung zu Lerntypen oder die gezielte Beobachtung dessen, was Schülerinnen gut tut?

Tabelle 6: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen, Wirkungen und Wirkungsweisen - LernCoaching in der Schule (eigene Darstellung)

Institut Beatenberg: Schulkonzept mit LernCoaching (MÜLLER 2003, 2004, 2006) – *Theoretischer Hintergrund*

Das Institut Beatenberg ist eine Internatsschule in der Schweiz mit 60 Schülerinnen und Schülern. Das gesamte Schulkonzept der Schule wird als Lerncoaching bezeichnet. Das Institut Beatenberg orientiert sich vornehmlich an einer konstruktivistischen Pädagogik. MÜLLER (u.a. 2003, 6) versteht Lernen als „selbstreferentiellen Konstruktionsprozess", nach dem jeder Mensch sein Wissen und seine Wirklichkeit selbst konstruiert; Wissen ist nicht übertragbar. Diese Grundhaltung spiegelt sich im didaktisch-methodischen Vorgehen sowie in der veränderten Rolle zwischen Lehrenden und Lernenden wieder (siehe unten). Eine weitere wichtige Grundannahme ist der Leistungsmotivationstheorie entlehnt. Durch die Orientierung am Erfolg sollen die Schülerinnen und Schüler Freude daran entwickeln etwas zu leisten: *„Er [der Schüler] muss es geil finden zu lernen."* (MÜLLER 2006, 7). Außerdem soll der Glaube an die eigene Fähigkeiten gestärkt werden (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) (vgl. MÜLLER 2003, 5).

Vorgehen

Das Lerncoaching-Schulkonzept des Instituts ist geprägt durch individualisierten Unterricht, entsprechende Lernumgebung, Arrangements und Materialien sowie lösungsorientierte Interaktion zwischen Schülerinnen und Coachs. Es gibt zwei Formen des Unterrichts:

1. den sogenannten Lernteam-Unterricht, bei dem die Schülerinnen eigenständig an ihren selbst gewählten Vorhaben arbeiten und
2. den Intensiv-Unterricht, bei dem in Niveaugruppen unterrichtet wird um systematisch fachliche Kompetenzen aufzubauen.

Jede Art von Lernen läuft in drei Schritten ab (vgl. MÜLLER 2003, 14-24):

1. Antizipieren: Die Schülerinnen entwickeln ein klares Bild davon, was sie schon können und was sie wie lernen möchten. Das Antizipieren läuft nach dem Prinzip: ‚Je klarer die Vorstellung, desto wahrscheinlicher ist es, dass ich das Ziel erreiche.' Als Hilfe für diesen Schritt stehen den Schülerinnen Materialien wie *Layout*, *Kompetenzraster*, *Checkliste* und Gespräche mit den Coachs zur Verfügung.

2. Partizipieren: In der Arbeitsphase sollen sich die Schülerinnen den Lerngegenstand zu eigen machen. Entscheidend hierfür sind persönliche Relevanz des Themas und Erfolgswahrscheinlichkeit. Verschieden Methoden stehen den Schülerinnen zur Verfügung (Entwerfen, Prototyping, Visualisierung, Fragen etc.)
3. Reflexion: Hierbei würdigen die Schülerinnen ihre Erfolge sowie ihre Arbeitsstrategien. Methodische Umsetzung erfolgt durch *Portfolio* bzw. *Erfolgstagebuch*, wöchentliche Präsentationen, fachliche Leistungsüberprüfungen, *Kompetenzraster*, Einzelgespräche.[18]

Wirkungen und Wirkungsweisen

Das Lerncoaching-Konzept des Instituts orientiert sich zum einen an bewährten theoretischen Konzepten wie das der Selbstwirksamkeit (vgl. BANDURA 1997; FUCHS 2005), der Autonomie (vgl. DECI/ RYAN 2000), des offenen Unterrichts und auch des systematischen Lehrgangs mit direkten Instruktionen (vgl. HARTKE 2000), der entwicklungs- und lösungsorientierten Gesprächsführung (vgl. SPIESS 2000; WATZLAWICK et.al. 1996), der Heterogenität von Lerngruppen, der regelmäßigen Leistungsüberprüfung und der sachlichen Bezugsnorm.

Eine Untersuchung der Wirkungen und Wirkungsweisen des Lerncoaching-Schulkonzepts hat WOIZESCHKE (2006) durchgeführt. Im Rahmen seiner Abschlussarbeit an der Universität Flensburg befragte er 26 zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler des Instituts mittels halbstrukturierter Interviews nach wahrgenommenen Veränderungen im Vergleich zur vorher besuchten Schule und worauf sie diese Veränderungen zurückführen. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse.

Alle befragten Schülerinnen und Schüler benennen positive Wirkungen des Schulkonzepts. Die größte Gruppe nennt die *Verbesserung des Lernens und Lernverhaltens*, was sie auf das eigenverantwortliche Arbeiten mit den entsprechenden Materialien, auf die Individualisierung und auf die Interaktion mit den Coachs zurückführt. Weiterhin nennen die Schülerinnen die *Verbesserungen ihrer Schulleistungen*, was sie durch das persönliche Kompetenzraster erkennen. Die *Erhöhung des Selbstvertrauens* durch das gesamte Umfeld und die wöchentlichen Präsentationen sowie eine grundsätzlich *verbesserte Einstellung gegenüber Schule und dem Lernen* bilden weitere wichtige Punkte. Das bedeutet, die

[18] Eine anschauliche Darstellung des Schulalltags und Beschreibung der Methoden und Materialien findet sich bei WOIZESCHKE (2006, 10ff) sowie auf den Internetseiten des Instituts Beatenberg.

Kombination der oben beschriebenen Elemente, die das Lerncoaching am Institut Beatenberg ausmachen, führt für die entsprechenden Schülerinnen tatsächlich zu einer Verbesserung des Lernens, was Ziel eines jeden Lerncoaching ist. Einzelne Elemente des Konzeptes, die insbesondere zur Verbesserung beitragen, lassen sich nicht herausfiltern. Es scheint hier tatsächlich die Kombination zu wirken zwischen heterogenen und homogenen Lerngruppen, zwischen offenem und frontalem Unterricht, zwischen selbständigen Arbeiten und starker Orientierung zur Planung, zwischen eigenverantwortlichen Zielen und Verbindlichkeiten mit Leistungsüberprüfung, alles begleitet durch entwicklungsorientierte Gesprächsführung und Materialien sowie einer individuellen und kriteriumsorientierten Bezugsnorm.

Beratung von Schülerinnen und Schülern (BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000; WEHRLI 2000; SPIESS/ WERNER 2001)

Theoretischer Hintergrund

Die genannten Autoren sprechen in ihren Ausführungen nicht von LernCoaching, sondern schlicht von ‚Beratung' und sehen in ihrem Vorgehen eine Möglichkeit die entwicklungs- und lösungsorientierte Beratung in der pädagogischen Praxis anzuwenden. Aus drei Gründen wird das Vorgehen an dieser Stelle erwähnt:

1. setzen die Autorinnen die Gesprächsführung kontinuierlich ein, um das Lernen und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern – eine Zielsetzung, die dem LernCoaching entspricht;
2. weisen sie einen direkten Bezug auf zu dem LernCoaching-Modell von SPIESS;
3. gibt es Aussagen über Wirkungen und Wirkungsweisen auf Grundlage vielfältiger dokumentierter Erfahrungen.

Der theoretische Hintergrund ist offensichtlich: Die Autorinnen sind geprägt von einer systemisch-konstruktivistischen Grundhaltung wie sie dem lösungsorientierten Vorgehen der Kurz(zeit)therapie entspricht (vgl. Kapitel 2.1 in dieser Arbeit).

Vorgehen

Das lösungsorientierte Arbeiten zeigt sich in verschiedenen Situationen:

1. Arbeit mit Wochenzielen
2. regelmäßig stattfindende Einzelgespräche, in denen Erfolge, Fortschritte, Veränderungen und Ziele besprochen werden (vgl. BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000, 168; WEHRLI 2000, 135)
3. Gruppengespräche, in denen über persönliche Vorkommnisse gesprochen wird; z.B. jede(r) erzählt eine Gegebenheit, die in der letzten Zeit erfreulich war oder beibehalten werden soll (vgl. BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000, 173; WEHRLI 2000, 143)
4. Einzelgespräch als Krisenintervention

Die regelmäßig stattfindenden Einzelgespräche beginnen mit dem erfolgsorientierten Einstieg: „Was hast du in der vergangenen Woche erreicht? Vergleiche es mit deinen Zielen?“. Es folgt die Analyse der erfolgreichen Strategien „Wie hast du das gemacht, dass du das erreicht hast?“. Schließlich wird der Blick auf die Zukunft gerichtet: „Was möchtest du in der nächsten Woche beibehalten? Was sind deine Ziele? Was möchtest du ändern?“

Stärker als ein bestimmter Gesprächsablauf wird die Grundhaltung der Pädagoginnen betont: Es muss allen Mitarbeiterinnen wichtig sein die Schülerinnen zu stärken und mit ihnen nach Lösungen zu suchen. *„Wir wollen unseren Unterricht mit ihnen gestalten und sie in ihr Lernen einbeziehen. Sie müssen Betroffene werden, betroffen von ihrer eigenen Entwicklung, die sie gestalten – mit unserer Unterstützung.“* (BAESCHLIN/ BAESCHLIN 2000, 192).

Wirkungen und Wirkungsweisen

Die Autorinnen berichten von ihren positiven Erfahrungen aus der Praxis. BERLINGER (2006), die die Pädagoginnen zu der Arbeit mit dem lösungsorientierten Ansatz befragte, erfuhr, dass diese weniger Verantwortung für die Entwicklung des Jugendlichen übernahmen im gleichen Maß wie er mehr davon übernahm (vgl. BERLINGER 2006). Das heißt, aus der Perspektive der Erwachsenen scheint es zu gelingen, dass die Verantwortung bei den Schülerinnen liegt. Über den Mehrwert von Gruppengesprächen berichtet WEHRLI (2000, 143), dass Schülerinnen gegenseitig davon profitieren, wenn jemand über

seine bzw. ihre Lernmethoden spricht, eigene Erfahrungen können relativiert werden oder die Schülerinnen können sich gegenseitig Ideen liefern.

Lerncoaching nach Pallasch/ Hameyer (2008); praktische Umsetzung durch die Thomas-Mann-Schule Lübeck

Theoretischer Hintergrund

Nach Aussage der Autoren liegt dem Lerncoaching ein humanistisches Menschenbild zugrunde, ergänzt durch Sichtweisen der Systemtheorie und des Konstruktivismus (vgl. PALLASCH/ PETERSEN 2005). Zu der Ausbildung zum Lerncoach gehört ein umfangreiches Wissen sämtlicher Lerndefinitionen, Lerntheorien, -konzepte und Lernarten.

Vorgehen

Der Lerncoach unterstützt und begleitet Lernende durch Beratungsgespräche, um eine optimale Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand zu erreichen sowie Selbstregulationsfähigkeit und Selbstmanagement des Lerners zu stärken (PALLASCH/ HAMEYER 2005, 139). Hierfür analysiert der Lerncoach die Situation und die Vorgeschichte der Lernenden, die vorherrschenden Rahmenbedingungen und den Lerngegenstand. Der Coach ist Experte für das Lernen, für Didaktik und Curriculum sowie für Kommunikation.

Der Ablauf eines Lerncoaching-Gesprächs erfolgt nach dem groben Schema

1. Situations- bzw. Problemerfassung
2. Zielformulierung
3. Situations- bzw. Problembearbeitung
4. Lösungsfindung
5. Vereinbarungen (vgl. PALLSCH/ PETERSEN 2005, 87ff).

Die Methoden der Gesprächsführung wie kognitive Aufarbeitung, Reframing, zirkuläres Befragen etc. und spezifische Methoden zum Beispiel zur Analyse der Lernbiografie sind flexibel einzusetzen.

Eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung des Lerncoaching nach PALLASCH/ HAMEYER (2008) zeigt die Thomas-Mann-Schule, Lübeck. Die Schülerinnen erhalten

von der 5. Klasse an ein Methoden- und Kompetenztraining zum Thema Lernen. Ab der 7. Klasse erfolgen individuelle Lerninterviews über Kompetenzen, Lernschwierigkeiten und notwendige Entwicklungsschritte. Das Interview endet mit einer Vereinbarung. Die Schülerinnen dokumentieren ihre Entwicklungsschritte in Lerntagebuch, Portfolio und Selbstreflexionsbögen. Dabei werden sie von speziell ausgebildeten Schülerinnen der Oberstufe begleitet. Entsprechende Raum- und Materialangebote für das eigenständige Arbeiten an den Kompetenzen stellt die Schule bereit (vgl. FLITTIGER 2008).

Wirkungen und Wirkungsweisen

Eine Evaluation des „Förderkonzeptes“ an der Thomas-Mann-Schule findet nach Aussage der Autoren statt. Bisher liegen keine Ergebnisse zu Wirkungen und Wirkungsweisen vor.[19]

Lerncoaching im Unterricht (ESCHELMÜLLER 2007)

Theoretischer Hintergrund

Das Lerncoaching, das ESCHELMÜLLER (2007) vorstellt, bezieht sich weitgehend auf didaktische und methodische Überlegungen für den Unterricht. Lehrkräfte in Regelklassen sollen durch dieses Konzept mit angemessenem Aufwand Schülerinnen gezielt fördern und begleiten können. Aus diesem Grund finden sich viele grundsätzliche Prinzipien wie ‚Zone der nächsten Entwicklung’, ‚optimale Passung’, Anschlussfähigkeit, Interesse oder Kompetenzorientierung. Der Autor legt ein dialogisch-konstruktivistisches Lernverständnis zu Grunde: Lernen ist ein subjektiver, selbstgesteuerter, sozialer Konstruktionsprozess, der auf Vorwissen aufbaut und Interesse voraussetzt (vgl. ebd. S. 8ff).

Vorgehen

Die Lehrkraft kennt oder erarbeitet Wissensstand und Interessenlage der Schülerinnen und bietet Unterrichtsthemen, die ‚anschlussfähig’ sind und problemorientiert eingeführt werden. Im Unterricht finden die Schülerinnen möglichst selbsttätig Lösungen für anwendungsbezogene Aufgaben. Die Lehrkraft beobachtet gezielt und findet im Dialog

[19] Siehe auch: http://tms.lernnetz.de/download/2008-tms-foerderkonzept.pdf

heraus wie ein Schüler oder eine Schülerin denkt, gibt Hilfestellungen durch Fragen und passendes Material. Die Schülerinnen arbeiten mit Kompetenzrastern sowie Portfolios und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.

Wirkungen und Wirkungsweisen

ESCHELMÜLLER (2007) erwähnt, dass die Instrumente und Vorgehensweisen in Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten erprobt wurden. Er empfiehlt Lehrkräften die Methoden schrittweise im Unterricht einzusetzen.

Lerncoaching – gewusst wie! (STÄHLI 2005)

Theoretischer Hintergrund

STÄHLI (2005) orientiert sich an dem Lerntypenmodell von MARKOVA, nach dem Lernen auf drei Ebenen stattfindet: bewusst, unbewusst und unterbewusst. Bewusst erfolgt die Informationsaufnahme, unbewusst die Informationsverarbeitung und unterbewusst die Integration des Gelernten (vgl. STÄHLI 2005, 45ff). Auf jeder dieser drei Ebenen sei ein Sinneskanal dominant: visuell (v), auditiv (a), kinästhetisch (k). Dieser Theorie entsprechend gibt es sechs verschiedene Lerntypen bzw. sechs Denkmuster (VKA-VAK-AVK-AKV-KAV-KVA).

Vorgehen

Die Lehrkraft oder der Lerncoach beobachtet wie die Schülerinnen mit Aufgaben umgehen und ordnet sie einem Lerntyp zu. Dann gilt es die besonderen Fähigkeiten des Lerntyps zu erkennen und die Kinder zu unterstützen. Die Unterstützung zielt auf das Kompensieren von Schwachpunkten ab, indem das Kind mit der Methode angesprochen wird, die ihm weiterhilft. Ein kurzes Beispiel (vgl. STÄHLI 2005, 64ff): Der KAV-Typ hat ein starkes Bedürfnis nach Bewegung. Mit entsprechendem Material fällt es ihm leicht zu lernen. Je abstrakter gelernt wird, umso schwieriger wird das Begreifen. Er ordnet neue Eindrücke, indem er verbalisiert und alles mit anderen durchspricht. Als Unterstützung, um diesen Kindern das Stillsitzen zu erleichtern, empfiehlt STÄHLI, dass sie ein Stofftier oder anderes Spielzeug bei sich haben können. Da ein Großteil dieser Kinder nicht gern lese,

aber erzähle, soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, den Inhalt von Texten zu erzählen.
Des Weiteren gibt STÄHLI allgemeine Lernhinweise wie Lernen in Zusammenhängen, Üben, subjektive Bedeutsamkeit des Lernstoffes, viel Wasser trinken, dem Kind mit einer positiven Erwartungshaltung begegnen.

Wirkungen und Wirkungsweisen
Markova kam zu ihrem Modell der Lerntypen aufgrund von praktischen Erfahrungen mit Kindern sowie durch Hirnstrommessungen (EEG), bei denen sie beobachtete, dass Menschen auf denselben Impuls - z.B. ein Bild - mit verschiedenen Hirnfrequenzen reagieren (vgl. STÄHLI 2005, 46). STÄHLI (2005) selber berichtet von ihren Erfolgen aufgrund ihres Vorgehens nach dem Lerntypen-Modell. Interessant ist es zu fragen, was an dieser Stelle wirkt. Ist es sinnvoll und hilfreich Schülerinnen nach sechs Lerntypen zu ordnen oder geht die Autorin im Grunde anders vor, indem sie mit dem Kind zusammen analysiert wie es gut lernt und in Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften bestmögliche Bedingungen schafft? Die Autorin selber schreibt: die Methode muss zum Kind passen (vgl. ebd., S. 136).

2.3.1.3 Zusammenfassung
Der Begriff ‚Lerncoaching' wird im schulischen Bereich für verschiedenste Konzepte angewendet. Alternative Schulkonzepte wie das Institut Beatenberg (MÜLLER 2003) oder einfach Maßnahmen zur Binnendifferenzierung im Unterricht wie bei ESCHELÜLLER (2007) oder STÄHLI (2005) werden als ‚Lerncoaching' bezeichnet. Im Fall ESCHELMÜLLER (2007) lässt sich kritisch anmerken, dass nicht deutlich ist, warum die Vorschläge zur Planung und Durchführung von Unterricht als ‚Lerncoaching' bezeichnet werden müssen. Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten allein das allgemein formulierte Ziel ‚Förderung des Lernens'.
Die Wirkungen oder gar die Wirkungsweisen sind kaum erforscht. Teilweise wird auf bekannte Vorgehensweise zurückgegriffen wie Optimale Passung oder Anschlussfähigkeit. Vieles ist als positiver Erfahrungsbericht dokumentiert. Einzig die Wirkung des Instituts

Beatenberg ist durch eine qualitative Untersuchung belegt. Aus Sicht der Schülerinnen haben sich ihr Lernen, ihre Schulleistungen und ihr Selbstvertrauen im Vergleich zur vorher besuchten Schule verbessert. Diese Verbesserungen lassen sich nicht auf einzelne Maßnahmen des Konzeptes zurückführen, sondern eher auf das Zusammenspiel verschiedener Elemente und Bedingungen des Schweizer Instituts. Das komplizierte Lerntypen-Modell, das STÄHLI (2005) beschreibt, ist scheinbar weit entfernt von einem LernCoaching nach SPIESS. Andererseits lässt sich fragen, was hier wirkt: Ist es die Einteilung nach Lerntypen oder ist es einfach die genaue Beobachtung dessen, was den Schülerinnen hilft? Desweiteren gibt es den Hinweis von WEHRLI (2000), dass Gruppengespräche über das Lernen einen Mehrwert haben, weil die Teilnehmerinnen voneinander profitieren. Dieser Beobachtung werde ich in dieser Arbeit nachgehen. Erstrebenswert für die Qualitätssicherung eines Begriffes wie ‚LernCoaching' ist, dass genauer definiert werden kann, was Ziel des LernCoaching ist, wie es wirkt und mit welchen Methoden, was erreicht werden kann. Das ist bisher noch kaum möglich.

2.3.2 LernCoaching in der Weiterbildung – Konzepte und Stand der Forschung

2.3.2.1 Lerncoaching/ Lernberatung - Begriff und Überblick

Im Bereich der Weiterbildung ist der Begriff ‚Lerncoaching' weniger verbreitet, vielmehr ist von Lernberatung die Rede. Aufgrund der Nähe der Begriffe ‚Coaching' und ‚Beratung' soll hier beides gleichbedeutend nebeneinander stehen (vgl. Kapitel 2.3.2 in dieser Arbeit). Es gibt eine Reihe von Lernberatungskonzepten in der Weiterbildung, die in Projekten und Modellversuchen erprobt und teilweise auch wissenschaftlich evaluiert sind. Ein Überblick über bewährte Konzepte findet sich in der Studie von KLEIN/ REUTTER/ POPPECK/ DENGLER (2001).

KLEIN/ REUTTER et.al. (2001) sprechen von einer „*Renaissance des emanzipatorischen Gedankens der Selbstbestimmung von Individuen*" (56). Es ist sicher nicht verwunderlich, dass gerade im Bereich der Erwachsenenbildung mit seinen verschiedensten Angeboten an Menschen, die bereits sowohl über Wissen als auch über Bildungs- und Lernerfahrungen verfügen, das Bild vom mündigen Lernenden besondere Aufmerksamkeit erhält.

Aufgrund der Analyse verschiedener Konzepte der Lernberatung in der Weiterbildung finden KLEIN/ REUTTER et. al. (2001) zehn übergreifende Kriterien, an denen sich alle Konzepte orientieren:

1. *Teilnehmerzentrierung* durch Ausrichtung des Lernprozesses an der Persönlichkeit – Kompetenzen und Biografie – des Lernenden;
2. *Modularisierung der Bildungsinhalte*, so dass der Aufbau des Lernprozesses individuell gestaltet werden kann;
3. *Förderung von Selbstorganisation* durch Teilung der Verantwortung, Mitsprache und Mitentscheidungsmöglichkeiten;
4. *Bildungsverträge*, die individuell abgeschlossen werden und zu Transparenz und Verbindlichkeit führen sollen;
5. *Beratung und Moderation von Lernprozessen;*
6. *Lernberatung in sozialen Kontexten* (Lernpartner, Lerngruppe etc.);
7. *lernförderliche Lernortbedingungen* wie Beratungsräume, Gruppenräume, Medienräume etc.;
8. *diagnostische Verfahren,* die der Selbstreflexion dienen;
9. *Methoden- und Medienvielfalt;*
10. *Verknüpfung von Lern- und Weiterbildungsberatung.*

Sowohl diese zehn übergreifenden Kriterien als auch WENZIG (2005, 152) zeigen, dass mit dem Begriff Lernberatung in der Weiterbildung weder ein isoliertes noch ein zusätzliches Instrument gemeint ist. Lernberatung meint vielmehr eine grundsätzliche Art und Weise der Erarbeitung von Fachinhalten und Haltung der Lehrenden. Verschiedene Elemente werden in den Lernprozess integriert: Methoden zur individuellen Reflexion von Lernprozessen (Lerntagebuch, Beratungsgespräch), Methoden zur kollektiven Reflexion und Planung des Lernprozesses (Lernkonferenz, Feedback), Zugang zu Materialien und Medien (Lernquellenpool), Methoden zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten, Reflexion von Lernbiografie. Ziel aller Lernberatungskonzepte ist die Unterstützung des selbstorganisierten Lernens. Beispielhaft für diese Art der Lernberatung wird im Folgenden das Konzept der Integrierten Lernberatung nach KEMPER/ KLEIN (1998)

vorgestellt.[20] Aber auch in der Weiterbildung finden sich isolierte Beratungskonzepte wie beispielsweise die Lernberatung nach SIEBERT (2006). Die Gegenüberstellung beider Vorgehensweisen zeigt, dass auch im Bereich Weiterbildung vielfältige Methoden zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens angewendet werden.

2.3.2.1 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen und Forschungsstand

Integrierte Lernberatung nach KEMPER/ KLEIN (1998)

Theoretischer Hintergrund

Die Integrierte Lernberatung wurde von Mitarbeiterinnen des „Büros für berufliche Bildungsplanung – Dortmund“ konzipiert, angewandt und evaluiert. Das besondere Profil des Instituts liegt darin sowohl Weiterbildung anzubieten als auch wissenschaftliche Begleitforschung von öffentlich geförderten Entwicklungsvorhaben durchzuführen.

Die Lernberatungskonzeption stellen KEMPER/ KLEIN (1998, 26ff) in den Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernen. Sie beschreiben das Lernen im Wesentlichen mit fünf Begriffen, an denen sie sich im Aufbau der Lernberatung orientieren:

1. Zielorientierung
2. Teilzielentwicklung
3. planvolles Vorgehen
4. Lernstrategien
5. Erfolgskontrolle und Erfolgsspiegelung:

   „Lernen bedarf eines Anlasses und einer Richtung. (...) Lernen auf ein Ziel braucht Lernschritte, die bewältigbar sind. (...) Lernen erfordert eine [...] Selektion und Reduktion des Stoffes. (...) Lernen braucht Erfolgskontrolle und Erfolgsspiegelung.“ (KEMPER/ KLEIN 2005, 26).

[20] Deutliche Nähe zum LernCoaching nach SPIESS weist das „Lerncoaching in der Lehrer- (Aus)Bildung“ des Amtes für Lehrerbildung Hessen auf (vgl. DIEGELMANN et.al. 2009). Es handelt sich um einen Modellversuch zur „kompetenzorientierten Ausbildung“ von Lehrerinnen und Lehrern. Das Modell besteht aus den Einzelkomponenten: Kompetenzraster und Checklisten, Seminarwerkstätten, Lern- und Arbeitsportfolio, Coaching-Gespräche. Empirische Ergebnisse liegen nicht vor.

Vorgehen

Die Lernberatungskonzeption nach KEMPER/ KLEIN (1998) sieht sowohl teiloffene Angebote vor, die verpflichtend sind, aber begründet abgewählt werden können, als auch Wahlangebote sowie externe Lernangebote für Lerninteressen, die über das Angebot des Trägers hinausgehen (Selbstlernzeiten). Methodisch bedeutsam sind äußere und innere Differenzierung, Mitbestimmung, Gruppen- und Partnerinnenarbeit, Nutzung verschiedener Medien, Förderung von Lernkompetenzen durch Biografiearbeit, Ressourcenanalyse und Reflexion der Ziele. Letzteres geschieht durch das Lernberatungsgespräch (einzeln) beziehungsweise durch die Lernkonferenz (in der Gruppe)[21], den Einsatz von Lerntagebüchern oder Feedback.

Wirkungen und Wirkungsweisen

Die Integrierte Lernberatung findet Anwendung in unterschiedlichen Bereichen. Es gibt entsprechend konzipierte Maßnahmen für Jugendliche, die ihren Schulabschluss nachholen, aber auch verschiedenste Qualifizierungsmaßnahmen für Personen, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen wollen. KEMPER /KLEIN merken an, dass die Konzeption nicht umsetzbar ist bei „abschlussbezogenen Bildungsmaßnahmen“ wie einer Berufsausbildung, aufgrund der Prüfung fachlich-funktionalen Wissens.

Die abschließende Evaluation einer Maßnahme mit 14 Frauen, die sich nach der Familienphase beruflich auf ein Tätigkeitsfeld im kaufmännischen Bereich vorbereiten und qualifizieren wollen, ergab, dass die ***Lernkonferenz*** in besonderer Weise die Einstellung zum Lernen beeinflusste und alte Deutungsmuster aufbrechen konnte. Betont wird daneben die Wichtigkeit des Feedback sowohl für Lehrende als auch für Lernende.

Lernberatung (SIEBERT 2006)

Theoretischer Hintergrund

SIEBERT ist Lehrstuhlinhaber des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover. Er orientiert sich ausdrücklich an der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Lernberatung ist für SIEBERT eine Hilfe zum

[21] Ablauf der Lernkonferenz: die Teilnehmerinnen reflektieren für sich auf der Grundlage ihres Lerntagebuchs. In einem Blitzlicht benennen sie für sie wichtige Themen. Die Gruppe reflektiert gemeinsam und gibt Feedback. Neue Lernvereinbarungen werden getroffen (vgl. auch KLEIN 2005b, 44).

‚selbstgesteuerten Lernen', welches er klar von anderen Arten des Lernens abgrenzt. Er weist sowohl auf die Vor- als auch auf die Nachteile des selbstgesteuerten Lernens hin. Das selbstgesteuerte Lernen stellt nur eine Art der Wissensaneignung dar mit den Vorteilen: höhere Lernmotivation und Aufbau von Kompetenzen, die zur Bewältigung wechselnder und neuartiger Anforderungen notwendig sind. Nachteile sind eventuell geringere Lernergebnisse, Über- und Unterforderung der Lernenden und fehlende Abstraktion (vgl. S. 70f.). Die Lernberatung zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens nach SIEBERT (2006) dient der „Verbesserung der Lernfähigkeit und Lernmotivation" (101), wobei er vor allem den Erwerb neuer Lerntechniken und Strategien betont.

Vorgehen

SIEBERT (2006) entwickelte ein Stufenmodell der Lernberatung, was sich an den Erkenntnissen von WATZLAWICK orientiert. Ausgangspunkt der Lernberatung ist ein Problem. Das heißt, eine Lernsituation wird als Schwäche wahrgenommen. Diese wird aus der Sicht des Ratsuchenden definiert und analysiert. Anschließend werden Lösungsvorschläge entwickelt und erprobt. Hierbei gibt der Beratende Empfehlungen zu gezielten Lernmethoden wie Fragen an einen Text stellen, Vokabeln mit Hilfe von Eselsbrücken lernen, Begriffe und Sachverhalte mit eigenen Worten erklären etc. Die Techniken des Beraters orientieren sich am systemischen Repertoire, d.h. Umdeuten, zirkuläres Fragen, Fragen nach Ausnahmen und bisherigen Lösungsversuchen etc.

Stufenmodell der Lernberatung (vgl. SIEBERT 2006, 102ff):

1. Definition des Problems aus Sicht des Ratsuchenden:
   Womit ist er unzufrieden? In welcher Situation wird das Problem als belastend wahrgenommen?
2. Analyse des Lernproblems aus Sicht des Ratsuchenden:
   Welche Ursachen und Gründe sind denkbar? Was wurde bisher versucht und was hat sich bewährt? Was passiert, wenn alles beim Alten bleibt?
3. Entwicklung von Lösungsvorschlägen:

Präzisierung des Ziels in Hinblick auf die vorhandene Zeit; Vorschläge sammeln wie Lerntagebuch führen, Inhaltsangaben über gelesene Texte erstellen, Zeitpläne erstellen, mit anderen lernen, u.a.;

4. Durchführungs- und Erprobungsphase
5. Langfristige Lernplanung

Förderung einer reflexiven Lernhaltung – Welche Themen sind wirklich wichtig?

Zentral ist beim Vorgehen: Es werden Tipps und Empfehlungen zur Aneignung von Lerninhalten angeboten sowie Lernmethoden eingeübt. Mit anderen Worten: Es handelt sich um ein auf individuelle Bedürfnisse abgestimmtes Lernstrategietraining

Wirkungen und Wirkungsweisen

SIEBERT (2006) führt keine eigenen empirischen Untersuchungen an. Er beruft sich bei seinem Stufenmodell der Lernberatung auf WATZLAWICK und erprobte systemische Techniken wie zirkuläres Fragen, was hält das Problem aufrecht?, welche Lösungsversuche wurden bisher unternommen?, Ziele präzisieren, Vereinbarungen treffen. Bei den Tipps und Lösungsvorschlägen greift er zurück auf gängige Methoden des Lernens und der Lernstrategien.

Förderorientiertes Coaching (POOL-MAAG 2008)

Theoretischer Hintergrund

Das Förderorientierte Coaching basiert auf dem Projekt „Coaching in der Berufsbildung“ des Kantons Zürich, in dem Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. mit Sonderschulabschluss im Übergang von Schule und Beruf durch regelmäßige Coaching-Gespräche von ihren Ausbildungsverantwortlichen unterstützt werden. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes oblag dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich.

Vorgehen

Das Coachingkonzept orientiert sich an einer konstruktivistischen Sichtweise. Die Begegnung zwischen dem Coach und dem Jugendlichen ist durch die personenzentrierte Haltung des Coachs bestimmt (Empathie, Akzeptanz, Kongruenz). Das Coaching besteht

neben der Erhebung des Lernstandes zu Beginn des Schuljahres aus Coachinggesprächen, die als „Herzstück des Konzepts“ bezeichnet werden (POOL MAAG 2008, 107). In den Gesprächen ermitteln die Lernenden zur Verfügung stehende Ressourcen um ihre selbst gesetzten Ziele umzusetzen und deren Erreichung zu überprüfen. Konkrete Lernziele können während der Unterrichtszeit in selbstgesteuerten Lerneinheiten umgesetzt werden. In folgenden Coaching-Gesprächen wird das bisher Erreichte bilanziert, die Ziele überprüft und angepasst. Die Gespräche folgen der GROW-Struktur nach Whitmore (1995):

1. Was ist das Ziel? - **G**oal
2. Wie ist es jetzt? - **R**eality
3. Welche Optionen haben Sie? - **O**ptions
4. Was werden Sie tun? - **W**ill

In einem Laufbahncoaching zum Ende der Ausbildungszeit geht es speziell um die Planung der Zeit nach dem Ausbildungsabschluss.

Wirkungen und Wirkungsweisen

Aufgrund der vorwiegend qualitativen Längsschnittuntersuchung wird deutlich, dass alle an der Studie beteiligten Jugendlichen vom Coaching profitieren (vgl. POOL MAAG 2008, 202ff). Wesentliche Wirkung des förderorientierten Coachings liegt in der Leistungssteigerung. Die Jugendlichen werden motiviert eigenständig aktiv zu werden und willentlich ihre Leistung zu steigern. Darüber hinaus – oder möglicherweise der erste Schritt – ist die „Entdeckung des Eigenpotentials“ beziehungsweise Selbstbewusstseins durch Coaching. Der Beziehungsaspekt zwischen Coach und Coachee wird als Wirkfaktor herausgestellt. Die Jugendlichen nehmen das Interesse und die Wertschätzung an ihrer Person und ihren Lernbedürfnissen wahr, was entscheidend ihre Einstellung und ihr Verhalten zum Lernen verändert (CIOMPI: Verbindung zwischen Affekten und Kognitionen).

2.3.2.3 Zusammenfassung

Abgesehen davon, dass im Bereich Weiterbildung meist von Lernberatung statt Lerncoaching gesprochen wird, finden sich auch hier verschiedenste Vorgehensweisen. Es gibt – ähnlich wie für den Bereich Schule – Gesamtkonzepte, in denen verschiedene

Methoden in den Lernprozess integriert werden und es um eine alternative Art und Weise der Erarbeitung von Fachinhalten und Haltung der Lehrenden geht (vergleichbar mit dem Institut Beatenberg). Es gibt aber auch isolierte Konzepte, bei denen das Coaching zur Behebung von Lernschwächen und Optimierung eigener Lernstrategien genutzt wird. Gemeinsam ist sämtlichen Konzepten der Weiterbildung, dass es um eine Unterstützung des **selbstgesteuerten Lernens** geht, was auch für das LernCoaching nach SPIESS zutreffend ist. Hierbei betont SIEBERT (2006), dass es um die Verbesserung der Lernfähigkeit geht, da die Schwierigkeit beim selbstgesteuerten Lernen häufig in einer Über- oder Unterforderung liegt, und um die Nutzung und Förderung der Motivation, auf die sich das selbstgesteuerte Lernen in der Regel positiv auswirkt. Die Untersuchung von POOL MAAG (2008) bestätigt die motivations- und leistungssteigernde Wirkung von LernCoaching; hinzu kommt die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen. Als entscheidender Wirkfaktor gilt die Beziehung zwischen Coach und Coachee (Wertschätzung, die dem Coachee entgegengebracht wird).
Die formative Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme nach Integrierter Lernberatung (KEMPER/ KLEIN 1998) zeigte, dass vor allem die Lernkonferenz in Gruppen die Einstellung zum Lernen beeinflusst hat.

2.3.3 LernCoaching im Bereich Hochschule – Konzepte und Stand der Forschung

2.3.3.1 Hochschuldidaktische Forderungen

Seit der UNESCO Weltkonferenz 1998 über ‚Higher Education in the XXIst Century' ist der Wechsel vom „Lehren zum Lernen" zentrales Thema im Bereich der Hochschuldidaktik. Die European Agenda beinhaltet die Empfehlung, an Hochschulen Aufmerksamkeit auf die Förderung von Innovationsstrategien zu richten, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen und die Definition von Lehrenden als Förderer (coach) umfassen (CRE/ UNESCO-CEPES 1997).
Im Zuge der Diskussion um eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen und den didaktischen Konsequenzen kommt dem Begriff des ‚Coaching' eine bedeutende Rolle für die Begleitung des selbstorganisierten Lernens zu (NEUMANN/ OSTERLOH

2001). LernCoaching steht immer im Zusammenhang mit selbstgesteuerten, selbstorganisierten, selbstbestimmten oder selbstexplorativen Lernen (NEUMANN/ OSTERLOH 2001; POHL 2004; SCHUHAMCHER 2004a) (vgl. Kapitel 2.4 in dieser Arbeit).

Im Bereich der Hochschule gibt es aktuell nicht nur die Forderung nach Coaching, sondern auch bereits einige Konzepte, die im Folgenden vorgestellt werden. Die Auswahl der nachfolgenden Konzepte richtet sich danach, welche schriftlich verfasst sind und als Zielgruppe Studierende vorsehen. Vermehrt finden sich im Hochschulbereich interessante Konzepte zum Coaching von Lehrenden (vgl. SCHUMACHER 2005; http://www.weiterbildung.uni-kiel.de/index.shtml „Coaching for Professionels“) oder auch von Wissenschaftlerinnen (vgl. KLINKHAMMER 2004), die hier keine Beachtung finden.

2.3.3.2 Methodisch-konzeptionelles Vorgehen im LernCoaching in der Hochschule

Der Dozent als Coach (BLOM 2000)

Theoretischer Hintergrund und Entstehungsgeschichte

BLOM (2000) liefert einen umfassenden Coaching-Ansatz für die Hochschule, der sich sowohl aus didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehre als auch aus Aufgaben des Dozenten als Coach zusammensetzt. Er versteht Lernen als „eigenständige, aktive Aneignung von neuen Verhaltensweisen“ (BLOM 2000, 3). Coaching ist nach BLOM (2000, 44) Hilfe zum Lernen. Zwei Aspekte hebt BLOM besonders hervor: (1) die Zielorientierung sowie (2) die Problemorientierung.

(1) Lernprozesse sollen zielorientiert verlaufen, indem Studierende Zielvereinbarungen treffen, um ihre Ziele wissen und ihre Fortschritte registrieren.
(2) Als Ausgangspunkt für das Lernen sollen konkrete, lebensechte Probleme genutzt werden.

Hochschuldozentinnen sind dafür zuständig die Lernprozesse zu strukturieren, sodass die Studierenden eigenständig Probleme lösen können.

Vorgehen und Wirkungen

Methodisch empfiehlt BLOM problemgesteuertes Lernen, Kompetenzlernen und projektzentrierten Unterricht in Verbindung mit Logbuch, Portfolio, Intervisions- und Supervisionsgesprächen. Letztere führt der Dozent, um Zielvereinbarungen zu treffen und methodisches Vorgehen festzulegen, gegebenenfalls auch um Lernfortschritte zu registrieren. Dem Coach stehen als Techniken das Zuhören, Fragen stellen, Reflektieren von Gefühlen und Paraphrasieren von Inhalten zur Verfügung.

BLOM trifft keine Aussagen über Wirkungen und Wirkungsweisen dieses umfassenden Ansatzes.

Coaching mit System (FALLNER/ POHL 2005)

Theoretischer Hintergrund und Entstehungsgeschichte

Die Coachs FALLNER und POHL sind unter anderem im Bereich Hochschule tätig, indem sie Professorinnen und Professoren, PostDocs und Studierende coachen. In ihrer Coaching-Definition lehnen sie sich ebenso wie BLOM an die Coaching-Definition von Whitmore an „Das Wesen des Coaching besteht […] darin, das Potenzial eines Menschen zur Maximierung seiner eigenen Leistungen freizusetzen. Es hilft ihm eher zu lernen als das es ihn etwas lehrt.“ Zentral sind zwei Erfordernisse: (1) Training von Erfolgsstrategien und Stabilisierung vorhandener Fähigkeiten; (2) gezielte Förderung der aktiven Persönlichkeit.

Vorgehen

Gemäß der zwei Erfordernisse besteht das Coaching nach FALLNER/ POHL (2005) sowohl aus einem „typischen“ Coaching- bzw. Supervisionsablauf als auch aus einer Reihe von Selbstwahrnehmungsübungen. Die Grundprinzipien im Ablauf des Coaching bestehen aus

- Wahrnehmung des Ist-Zustandes,
- Akzeptanz des Ist-Zustandes,
- Ausloten, was trotzdem möglich ist,
- Entscheidung, ob Zustand geändert wird oder nicht.

Die Selbstwahrnehmungsübungen beziehen sich auf die Eigenreflexion mit Medien. Fragen sind beispielsweise ‚Welche Anziehungskräfte habe ich?', ‚Wie gehe ich mit Druck um?', ‚Welche Begegnungen hatte ich in meiner Kindheit, Schulzeit, Studium?'.
Eine abgewandelte Form des Coachings führten FALLNER und POHL bei Studierenden durch, die sie während einer Hausarbeit begleiteten. Es kam zu sechs Terminen, deren Inhalt vorab festgelegt war: (1) Themenfindung, (2) Brainstorming, (3) Grobinszenierung, (4) Feininszenierung, (5) Nachrecherche, (6) Darstellung.

Wirkungen
FALLNER/ POHL (2005) berichten von positiven Wirkungen. Sie stützen sich auf ihre Erfahrungen sowie ihre Teilnahme an Supervision.

Mentoring und Coaching an der Universität (SPOUN 2008)
Theoretischer Hintergrund und Entstehungsgeschichte
SPOUN leitete an der Universität St. Gallen das Reformprojekt 'Neukonzeption der Lehre', das unter anderem die Einführung verschiedener didaktischer Konzeptionen beinhaltete wie das Kontextstudium 'Handlungskompetenz' und das Coaching- und Mentoringprogramm. Hintergedanke ist die Annahme, dass Kompetenzen wie Selbsterkenntnis, Reflexion und externe Partner (Mentoren) für den Coachee notwendig sind, um sein Berufsfeld oder Unternehmen erfolgreich wechseln zu können. Ziel des Mentoring- und Coachingsprogrammes ist die Bildung der Persönlichkeit und die Stärkung der Selbstverantwortung anhand der vier überfachlichen Kompetenzen Selbstreflexion, Selbstverantwortung, Soziale Kompetenz, Leadership.

Vorgehen
Das gesamte Programm ‚Mentoring und Coaching' an der Universität von St. Gallen besteht aus einer (1) Einstiegsphase, (2) einer Arbeitsphase, (3) dem Abschluss.
(1) In der Einstiegsphase klären die Studierenden ihre Erwartungen und Ziele bezüglich des Studiums in Kleingruppen. Der Coach ist dafür zuständig, die Ziele auf ein realistisches Maß zurückzubringen oder die Coachee zu motivieren mehr anzustreben.

Weiterhin geht es in dieser Einstiegsphase um eine Einschätzung der eigenen Persönlichkeit in Bezug auf die vier Kernkompetenzen in Vergangenheit und Gegenwart, in alltäglichen Situationen und unter Stress. Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Kompetenzen findet mittels Gespräch und Fragebögen statt.

(2) Zu der Arbeitsphase gehört unter anderem das ‚Mentoring'. Jede Studierende sucht sich einen Mentor. Der Mentor ist eine erfahrene Person zum Beispiel eine Dozentin, mit der die Studierende mindestens einmal im Semester auf der Grundlage des schriftlich verfassten Semesterberichtes spricht. Der Semesterbericht enthält eine Analyse des aktuellen Standes mit Blick auf die im vergangenen Gespräch getroffene Zielvereinbarung und die angestrebte Weiterentwicklung im folgenden Semester. Zum Coaching gehören in dieser Arbeitsphase eine Reihe von Seminarangeboten wie Schreibwerkstatt, gesellschaftliche Spielregeln, Diversity Training, Assessement Tage, Studienreisen. Die Arbeit mit der Persönlichkeit findet unter anderem statt durch das Schreiben von neun Essays mit den Themen: eigene Stärken und Schwächen in den vier Kernkompetenzen, reale oder fiktive Vorbilder, Erfahrungen mit der eigenen Motivation, Risikobereitschaft und Kreativität, eine voll ausgebildete Fähigkeit.

(3) Auf der Grundlage des letzten Semesterberichtes oder des Studienabschlussberichtes nehmen Coach und Studierende eine retrospektive Bilanzierung vor und treffen prospektive Aussagen zur möglichen weiteren persönlichen Entwicklung.

Wirkungen und Wirkungsweisen

Die Erfahrungsberichte der ehemaligen Teilnehmenden zeichnen ein positives Bild sowohl der Seminare als auch der Assessement-Tage (vgl. http://www.coaching.unisg.ch/org/lehre/cm.nsf/wwwPubInhalteGer/Erfahrungen?opendocument).

Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern (KRAUß 2005)

Theoretischer Hintergrund und Entstehungsgeschichte

KRAUß (2005) entwickelt und überprüft in ihrer Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie ein „Training" zur Förderung und Aktivierung der Selbstlernkompetenzen bei Erwachsenen. Aus umfassender Literaturanalyse arbeitet sie heraus, dass eine hohe

Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich des Lernens, eine bewusste Zielsetzung und eine Fülle an metakognitiven Wissen für einen erfolgreichen Lernstrategieeinsatz beim selbstgesteuerten Lernen notwendig sind.

Vorgehen

Das Training von KRAUß (2005), erprobt an Studierenden der Fachrichtung Psychologie an der TU Braunschweig, besteht zum einen aus einem *Lernstrategietraining* und zum anderen aus einem *Lerntagebuch*. Im Lernstrategietraining werden Strategien wie Wiederholen, Hinterfragen, Herstellen von Beziehungen, Schreiben von Zusammenfassungen, Anfertigen von Schaubildern etc. vorgestellt und geübt. Das Lerntagebuch besteht aus geschlossenen Fragen, die vor und nach der Arbeitsphase beantwortet werden. Vorab geht es um die Planung des eigenständigen Lernens: Worum geht es? Wie viel Zeit habe ich? Besonders wichtig ist mir heute…? Was werde ich tun? Abschließend wird das Lernen bewertet und Schlüsse daraus gezogen: Ich habe heute ___ Minuten mit dem Lerngegenstand verbracht und davon ___ Minuten effektiv gearbeitet. Was war förderlich? Was möchte ich ändern?

Wirkungen und Wirkungsweisen

KRAUß überprüft ihr „Training“ durch Fragebögen und geschlossene Interviews im prä-post-test-design an ihrer Experimentalgruppe. Das Training ist erfolgreich in dem Sinne, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich des Lernens und Lernstrategiewissens umfangreicher sind. Unklar ist jedoch, worauf die Effektivität genau zurückzuführen ist (wie die Autorin selber anmerkt).

2.3.3.3 Wirkungen und Wirkungsweisen – Aktueller Stand der Forschung

Über Wirkungen geschweige denn Wirkungsweisen des LernCoaching im Bereich der Hochschule lassen sich kaum Aussagen treffen, weil keine empirischen Evaluationen durchgeführt wurden. Eine Ausnahme stellt KRAUß (2005) dar, deren Ansatz im Rahmen einer Diplomarbeit entwickelt und überprüft wurde und auf Effektivität hinweist.

In der Literatur finden sich diffuse Vorstellungen über die Ziele, die mit LernCoaching erreicht werden können. Häufig genannt werden das selbstgesteuerte, selbstorganisierte, selbstbestimmte oder selbstexplorative Lernen (NEUMANN/ OSTERLOH 2001; POHL 2004; SCHUAMCHER 2004a). Weiterer Nutzen eines LernCoaching könnte die Veränderung von Denk- und Handlungsstrukturen, die Kompetenzentfaltung und Wissenserweiterung sein (POHL 2004). Zudem wird die Reflexion bzw. Selbstreflexion des eigenen Denkens, das Erreichen von Zielen und die Bearbeitung von Problemen genannt (SIEBERT 2005; POHL 2004; SCHUMACHER 2003). Die Aufzählung ließe sich verlängern durch explorative Darstellungen, was Lehrende sich versprechen, und durch eine Befragung von Studierenden (SCHUMACHER 2003; LÜTZENKIRCHEN 2004).

Autorin / Autor	**(Theoretischer) Hintergrund**	**Vorgehen**	**Anwendungsbereich / Zielgruppe**	**Wirkungen/ Wirkungsweisen**
BLOM (2006)	didaktisch-methodische Ansätze der Lehre (Projekt- und Problemorientierung) sowie Coaching (Zielorientierung)	eingebettet in problemgesteuertes Lernen und projektzentrierten Unterricht führt der Dozent Supervisionsgespräche, um 1. Lernfortschritte zu registrieren 2. Zielvereinbarungen zu treffen 3. methodisches Vorgehen festzulegen	- Studierende in den Niederlanden	--
FALLNER/ POHL (2005)	ausgebildete Supervisoren und Coachs, Gesprächs-therapeuten und Gestaltberater	1. Coaching- bzw. Supervisionsablauf 2. Selbstwahrnehmungsübungen zur Förderung der Persönlichkeit	- Studierenden und Lehrende der Universitäten Bielefeld, Kassel, Bochum	berichten aufgrund eigener Erfahrungen von pos. Wirkungen
SPOUN (2008)	Orientierung an den vier überfachlichen Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstverantwortung, Leadership, Soziale Kompetenz	1. Persönlichkeitsentwicklung durch Assessement-Tage; 2. Seminarangebote; 3. Mentoring	- Studierende der Universität St.Gallen	Erfahrungsberichte von ehemaligen Teilnehmenden betonen die Assessement-Tage und das Seminarangebot
KRAUß (2005)	Kognitions-psychologie	1. Lernstrategietraining 2. Lerntagebuch	- Studierende der Universität Braunschweig	überprüft im prä-post-test design; Ergebnisse weisen auf Effektivität hin

Tabelle 7: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen, Wirkungen und Wirkungsweisen - LernCoaching im Bereich Hochschule

2.3.3.4 Zusammenfassung

Die vier vorgestellten Ansätze von LernCoaching im Bereich der Hochschule zeigen vier unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Der Unterschied zum Coaching in der Wirtschaft ist, dass jeder der Ansätze zusätzlich zur Auseinandersetzung mit persönlichen Zielsetzungen einen Bezug zum Lernen aufweist. BLOM (2000) bettet die Coaching-Gespräche ein in didaktisch-methodische Ansätze des problem- und projektorientierten Lernens. SPOUN (2008) berichtet von zusätzlichen Seminaren, die sich die Studierenden aussuchen können. KRAUß (2005) bietet ein gesondertes Lernstrategietraining. Die Bildung der Persönlichkeit über den Rahmen des Lernens im Studium hinaus nimmt bei FALLNER/ POHL (2005) durch bestimmte Selbstwahrnehmungsübungen und bei SPOUN (2008) durch die Fragebögen sowie Assessement-Tage großen Raum ein, während es bei BLOM und KRAUß ausschließlich um erfolgreiches Studieren und Lernen geht. Deutlich ist, dass es sich bei dem LernCoaching nicht nur um Coaching im Sinne einer spezifischen Beratung handelt, sondern um didaktische Ansätze.

Abgesehen von dem Ansatz von KRAUß, der im Rahmen einer Diplomarbeit entstand, ist keiner der Vorgehensweisen mittels empirischer Methoden evaluiert. Aussagen zu Wirkungen beziehen sich auf Erfahrungen der Coachs (vgl. FALLNER/ POHL 2005) oder Berichte von Teilnehmenden (vgl. SPOUN 2008).

2.4.3 Was ist LernCoaching? Zusammenfassung und vorläufige Definition

Der Begriff 'LernCoaching' ist noch weniger klar definiert als 'Coaching'. Es findet sich eine Bandbreite an Konzepten und Methoden unter dem Begriff Lerncoaching. Die Spanne reicht von einzelnen Maßnahmen der Binnendifferenzierung im Unterricht (vgl. ESCHELMÜLLER 2007) über zusätzliche Trainings von Lernstrategien (vgl. KRAUß 2005) oder Assessment-Tage (vgl. SPOUN 2008) bis hin zu umfassenden alternativen Schul- bzw. Lernkonzepten (vgl. MÜLLER 2006 u.a.; KEMPER/ KLEIN 1998). In Einzelfällen ist nicht deutlich, warum es sich um 'Coaching' handeln soll, während andere Konzepte nicht mit dem Begriff 'LernCoaching' bezeichnet werden, aber durchaus dazu gerechnet werden könnten.

Für alle „Konzepte“ gilt als Ziel „Verbesserung des Lernens“. Ansätze aus dem Bereich der Erwachsenenbildung gehen von der Unterstützung des 'selbstgesteuerten Lernens' aus, was auch für das LernCoaching nach SPIESS gelten kann. Nur KEMPER/ KLEIN (1998) definieren genau, was sie unter Lernen verstehen. Die Betrachtung und Eingrenzung des Begriffes 'Lernen' ist unabdingbar notwendig und wird im folgenden Kapitel vorgenommen.

Empirische Untersuchungen in Bezug auf Wirkungen und Wirkungsweisen des LernCoaching gibt es kaum. Häufig liegen - wenn überhaupt - Erfahrungsberichte vor. Von Verbesserungen des Lernens, der Schulleistungen und des Selbstvertrauens geht WOIZESCHKE (2006) aufgrund seiner qualitativen Untersuchung des Instituts Beatenberg aus. Das entspricht den Ergebnissen von POOL MAAG (2008), die Leistungssteigerung sowie erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung findet. Als Wirkfaktor stellt sie die Beziehung zwischen Coach und Coachee heraus: Aufgrund des Interesses und der Wertschätzung an der Person und den Lernbedürfnissen der Jugendlichen änderten diese ihre Einstellung und ihr Verhalten zum Lernen – ein Aspekt, der aufgrund der Anonymität der Hochschule auch bei einem LernCoaching mit Studierenden zum Tragen kommen könnte. Zweifach Erwähnung findet die positive Wirkung von Gesprächen in Gruppen (vgl. WEHRLI 2000; KEMPER / KLEIN 1998). Der Aspekt der Gruppe soll dementsprechend in der vorliegenden Untersuchung beachtet werden.

Eigene vorläufige Definition von LernCoaching aufgrund des bisherigen Forschungsstandes

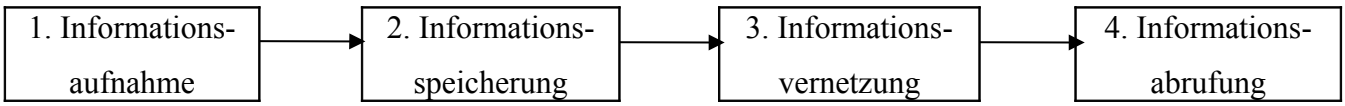
Festzuhalten bleibt, dass LernCoaching in der Regel kein isoliertes Element ist, sondern eingebunden ist in bestimmte didaktisch-methodische Ansätze des Lernens und Lehrens, der Lernstilforschung oder Lernstrategien. Des Weiteren weist LernCoaching einen klaren Bezug zum Erreichen von **Lern**zielen auf. In Anlehnung an den Begriff 'Coaching' in der Wirtschaft möchte ich an dieser Stelle für das LernCoaching die Unterstützung für das Erreichen **selbstkongruenter** Lernziele als Mindestanforderung an LernCoaching in den Mittelpunkt stellen:

LernCoaching ist eine intensive und systematische Förderung „der Reflexionen und Selbstreflexionen“ (GREIF 2005, 15) von Personen zur Erreichung selbstkongruenter fachlicher oder persönlich-sozialer Lernziele durch (lösungsorientierte) Beratung, einzeln oder in Gruppen, mit konkretem Bezug zur Lernsituation und entsprechenden weiteren Methoden.

2.4 LernCoaching als Förderung des Lernens

LernCoaching – ob nach SPIESS oder anderen – hat den Anspruch das *Lernen* zu optimieren, deswegen wird an dieser Stelle ein Blick auf das Thema ‚Lernen' geworfen. Dabei besteht die Schwierigkeit, dass es keine einheitliche Theorie des Lernens gibt (vgl. u.a. SCHMIDT 2003; EDELMANN 2000). Es gibt unterschiedlichste Lerndefinitionen, Lerntheorien, Lerngesetze, außerdem Lerntypen, Lernstrategien, Lernarten und weiteres. PALLASCH/ HAMEYER (2008, 22ff) sprechen gar von einem *„Begriffsdschungel"*, in den man hineingerät, sobald man sich mit dem Thema Lernen befasst. Hinzu kommt, dass verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen Theorien und Modelle zum ‚Lernen' liefern, vorwiegend die Psychologie, aber auch die Pädagogik und die Neurowissenschaften. Innerhalb der Psychologie wiederum findet sich die Auseinandersetzung mit dem Lernen in den verschiedensten Teildisziplinen – Allgemeine Psychologie, Pädagogische Psychologie, Kognitionspsychologie (vgl. FRIEDRICH/ MANDL 1997). Es ist keineswegs so, dass sich diese Ansätze bequem zu einem Modell ergänzen lassen, vielmehr werden jeweils verschiedenste Aspekte des Lernens betrachtet. Gängige Werke zur Lernpsychologie unterscheiden häufig nach Lernarten und stellen nacheinander Habituation, Klassisches und Operantes Konditionieren, Modelllernen, Diskriminationslernen, Begriffslernen, Regellernen, Problemlösen dar (vgl. MACKOVIAK/ LAUTH/ SPIEß 2008; ähnlich bei EDELMANN 2000). Zu beachten ist hierbei, dass jede Theorie auch einer bestimmten Forschungstradition zuzurechnen ist und diese einer entsprechenden Zeit angehören. So hatte in den 1960er Jahren die behavioristische Lerntheorie fast eine Monopolstellung (vgl. WOIZESCHKE 2006), während in der aktuellen Diskussion die kognitive Psychologie populär ist, in Verbindung mit Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft, eingebettet in das Paradigma des Konstruktivismus. Alles in allem findet sich ein bunter Mix aus Theorien und Begriffen, aber auch Sichtweisen und Werten, und man kann sich einzelnen Prozessen und Abläufen des Lernens nur aufgrund verschiedener Modelle annähern (vgl. PALLASCH/ HAMEYER 2008, 24).

Auf diese Weise erklärt der Neurobiologe ROTH (2003) 'Lernen' aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen heraus als Kombination aus *Informationsverarbeitung*[22] und zusätzlichen *Faktoren*, die das Lernen beeinflussen. Das Modell der Informationsverarbeitung beschreibt den Lernprozess in vier Stationen:



1. Bedeutsame Informationen werden vom Lernenden über die Wahrnehmungskanäle aufgenommen (auditiv, visuell, kinästhetisch, haptisch, etc.). An diesem ersten Schritt der Informationsverarbeitung setzen Förderungen an, die sich auf ‚Lerntypen' beziehen wie VESTER (1975) oder STÄHLI (2005).
2. Die aufgenommenen Informationen werden mit Vorwissen, Emotionen und/ oder situativen Eindrücken verbunden, um Eingang in das Kurzzeit- bzw. Langzeitgedächtnis zu finden. Die Förderung des Lernens durch Lernstrategien wie Anknüpfungspunkte finden, Assoziieren, Memorieren sowie durch eine angenehme Lernumgebung zielen auf diese Stufe des Lernens.
3. Sind genügend Vernetzungen vorhanden, findet das Wissen Eingang in das Langzeitgedächtnis.
4. Die vierte Stufe der Informationsverarbeitung betrifft das Abrufen der gespeicherten Informationen beispielsweise in Prüfungen oder Anwendungssituationen. Das Gehirn versucht sich hierbei an die Informationsaufnahme zu erinnern (Wo, wann, wie, bei wem habe ich das gelernt?).

Nun fügt ROTH (2003) zwei Annahmen hinzu:

(1) Wissen kann nicht übertragen werden;

(2) Wissensaneignung wird durch Faktoren gesteuert. Hier nennt er Motiviertheit des Lehrenden und der Lernenden, kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen, Interesse

[22] Das Modell der Informationsverarbeitung verortet ROTH (2003) in der kognitiven Psychologie; PALLASCH/ HAMEYER (2008, 31ff) beschreiben das Modell der Informationsverarbeitung aus neurophysiologischer Sicht. Die Stationen des Lernprozesses sind dieselben, die Erklärungen entsprechend unterschiedlich.

am Stoff, Vorwissen, aktueller emotionaler Zustand sowie situativer Lehr- und Lernkontext.

Die Annäherung an das ‚Lernen', die ROTH (2003) versucht, zeigt noch einmal deutlich wie komplex der Prozess des Lernens ist und welch vielfältigen Wege zur Förderung des Lernens beschritten werden können, betrachtet man zusätzlich zur Informationsverarbeitung die Einflussfaktoren des Lernens. Das LernCoaching kann also nicht den Anspruch erheben DAS LERNEN zu fördern. Es kann sich immer nur um Teilbereiche des Lernens, um bestimmte Aspekte handeln. Da das Lernen in der Hochschule immer in Verbindung mit selbstgesteuerten Lernen steht, werden im Folgenden die Komponenten des selbstgesteuerten Lernens genauer betrachtet mit dem Ziel das LernCoaching nach SPIESS einzuordnen und Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung zu ziehen.[23]

[23] Eine eindeutige Lerndefinition in Bezug auf ihr Lernberatungskonzept bieten KEMPER/ KLEIN (1998, 26ff) bzw. KLEIN/ REUTTER (2005, 14ff). Demgegenüber ist der Lernbegriff und die damit verbundenen Aufgaben an die Lernberatung bei PÄTZOLD (2004) deutlich umfassender formuliert und geht damit weit über den Anspruch, den das LernCoaching nach SPIESS haben kann, hinaus.

2.4.1 Selbstgesteuertes Lernen

LernCoaching beziehungsweise Lernberatung steht häufig in Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen[24] (vgl. Kapitel 2.3 in dieser Arbeit). Selbstgesteuertes Lernen ist eine Lernform, bei der „... der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (WEINERT, 1982, 102; vgl. auch NENNINGER 1996; GREIF 2007). Die Lernende ist aktiv an der Steuerung ihres Lernprozesses beteiligt, indem sie ihren Lernbedarf feststellt, Ziele und Inhalte formuliert, ihre Lernressourcen ermittelt, über ihr methodisches und zeitliches Vorgehen sowie die Beurteilung ihrer Lernergebnisse entscheidet (vgl. FRIEDRICH 2008).

Das selbstgesteuerte Lernen hat vor allem in der Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik an Bedeutung gewonnen.[25] Es gilt zum einen als besonders erwachsenengerechte Lernform, zum anderen stellt selbstgesteuertes Lernen eine Schlüsselqualifikation dar im Hinblick auf die rapide Wissensveraltung und die damit einhergehende Forderung nach lebenslangem Lernen. Gestützt wird das selbstgesteuerte Lernen durch die kognitivistisch-konstruktivistische Theorie, in der die aktive, konstruktive Rolle des Individuums betont wird (vgl. Gründe für das Interesse an selbstgesteuertem Lernen: FRIEDRICH/ MANDL 1997 sowie POOL 2004). Empirische Untersuchungen bestätigen, dass selbstgesteuertes Lernen zu höherer Lernmotivation und zum Aufbau von Kompetenzen führt, die zur Bewältigung wechselnder und neuartiger Anforderungen notwendig sind. Allerdings führen diese Vorteile nicht unbedingt zu besseren fachlichen Lernergebnissen (vgl. SIEBERT 2006, 66).

Von verschiedenen Autoren werden Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen formuliert, die sich in ihrer Ausführlichkeit unterscheiden (vgl. KLAUER/ LAUTH 1997; FRIEDRICH/ MANDL 1997; FRIEDRICH 2008). Die übersichtlichste Darstellung bieten

[24] Teilweise findet sich auch der Bezug zu selbstbestimmten Lernen, was sich nach FRIEDRICH/ MANDL (1997) vom selbstgesteuerten Lernen darin unterscheidet, dass auch die Wahl der Inhalte frei und selbstbestimmt vorgenommen wird, während ‚selbstgesteuertes Lernen’ die Steuerung des Lernens im Hinblick auf vorwiegend extern vorgegebene Inhalte und Ziele betrifft.

[25] Unter dem Motto „The shift from Teaching to Learning/ Vom Lehren zum Lernen“ weist die Empfehlung der UNESCO-Weltkonferenz über ‚Higher Education in the XXIst Century’ daraufhin, an Hochschulen Aufmerksamkeit auf die Förderung von Innovationsstrategien zu richten, die selbstgesteuertes Lernen und die Definition von Lehrenden als Förderer (coach) umfassen. Lehrenden als Förderer wird die Aufgabe zugeschrieben durch ziel- und lösungsorientierte Beratung selbstorganisiertes Lernen zu unterstützen. (vgl. CRE/ UNESCO-CEPES 1997).

MACKOVIAK/ LAUTH/ SPIEß (2008, 107), indem sie drei Kategorien von Lernstrategien benennen:

1. Kognitive Strategien,
2. Metakognitive Strategien,
3. Motivationale Strategien.[26]

2.4.2 Kognitive Strategien

Kognitiven Strategien werden häufig auch als Methodenkompetenzen bezeichnet, die dazu dienen relevante Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern. Hierzu gehören Basisfertigkeiten wie Lesen, aber auch Methodenkompetenzen wie relevante Informationen markieren, mind mapping, rehearsal etc.

Einige Lernberatungs- oder Lerncoaching-Konzepte zielen auf Lernstrategietraining ab. Es wird jedoch in verschiedenen Untersuchungen bestätigt, dass es keine Verbindung zwischen Lernstrategien und Lernerfolg gibt und vor allem Trainingsprogramme zu Lernstrategien wenig nützlich sind (vgl. WILD 2000, 55; CAMPIONE 1984, 110; GREIF 2007). Allein das Wissen über effektive Lernstrategien hilft wenig. Größere Bedeutung wird den Metakognitiven Strategien zugeschrieben.

2.4.3 Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien bezeichnen die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen.[27] Gemeint ist eine reflexive Vorgehensweise beim Lernen, zum Beispiel sich Fragen stellen, Vorausplanungen anstellen, Ziele formulieren. Die metakognitiven Fähigkeiten dienen zur Steuerung, Kontrolle und Regulierung kognitiver Handlungen und werden als entscheidend für den Lernerfolg betrachtet.[28] Personen, die erfolgreiche Lernergebnisse erzielen, verfügen offenbar über besser entwickelte metakognitive Regulationskompetenzen. Gute Lerner unterscheiden sich von schlechten darin, inwieweit sie das Lernen zum Gegenstand ihrer Überlegungen machen (vgl. MACKOVIAK/

[26] Selbstgesteuertes Lernen wird von mehr als diesen drei Strategien bestimmt. Hinzu kommen verschiedene weitere Aspekte wie volitionale Strategien, Vorwissen, kognitive und emotionale Voraussetzungen, Situation und Lernumgebung.

[27] Metakognition bezeichnet ebenso die Auseinandersetzung mit eigenen emotionalen Prozessen.

[28] WILD (2000) unterscheidet drei Arten metakognitiver Strategien: (1) das *‚Planning'*, in dem die lernende Person „durch vorformulierte Fragen und das Setzen eigener Lernziele das Lernpensum antizipiert und plant" (ebd., 38); (2) das ‚Monitoring', wobei die Person ihre Lernfortschritte aktiv überwacht; (3) ‚regulation', was zu Veränderung des eigenen Lernens führt, sobald Defizite erkannt werden.

LAUTH/ SPIEß 2008; WILD 2000; FRIEDRICH/ MANDL 1997; GREIF 2007; CAMPIONE 1984). Hierbei spielen vor allem die eigene Zielsetzung und -überprüfung eine wichtige Rolle. So zeigt MORGAN (1985), dass die Studierenden, die gelernt haben sich selbst konkrete Lernziele zu setzen und diese zu überprüfen, signifikant bessere Noten in der Semesterabschlussprüfung erhielten als die Vergleichsgruppe, die es durch eine Selbstbeobachtungstechnik geschafft hat, ihre tägliche Lernzeit zu erhöhen (zitiert nach FRIEDRICH/ MANDL 1997, 252). Die positiven Forschungsergebnisse bezüglich der metakognitiven Strategien sind im Rahmen dieser Arbeit besonders bedeutsam, weil das LernCoaching nach SPIESS auf ebendieses reflexive Vorgehen beim Lernen abzielt.

2.4.4 Motivationale Strategien

Mit motivationalen Strategien sind verschiedene Aspekte gemeint, die zur Steuerung von Aufmerksamkeit und Anstrengung, zur angemessenen Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg, zur Selbstbewertung und zur Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartung notwendig sind und damit die Lernhandlung entscheidend mitbestimmen. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen ist durch einschlägige Literatur und Forschung mehrfach belegt.[29] Hierbei geht es insbesondere um Erfolgszuversicht versus Misserfolgsängstlichkeit sowie um den Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung. Diese sollen im Folgenden genauer betrachtet werden, auch weil das LernCoaching nach SPIESS möglicherweise Einfluss auf die Leistungsmotivation und die Selbstwirksamkeitserwartung haben könnte. Entscheidend für die Steuerung und Regulation der Aufmerksamkeit sind auch weitere motivationale Komponenten wie das *Interesse* beziehungsweise die *intrinsische Motivation*, die an dieser Stelle jedoch nicht näher erläutert werden.

[29] Eine Auswahl der Literatur findet sich hier, wobei deutlich wird, dass sich sie sich verstärkt auf Schülerinnen bezieht. In dem Dissertationsprojekt wird begründet davon ausgegangen, dass sich grundlegende Annahmen allgemein auf menschliches Handeln und Lernen beziehen, während spezielle Entwicklungen der Leistungsmotivation im Kindesalter als irrelevant unberücksichtigt bleiben. vgl. ARTELT/ SCHELLHAS (1996); BAUMERT (1993); BORCHERT (2000); HARTINGER/ FÖLLING-ALBERS (2002); HELMKE (1997); KRAPP (1993); RHEINBERG/ FRIES (1998); RHEINBERG (2000); WEINER (1994).

Selbstwirksamkeit

BANDURA (1997) geht davon aus, dass der entscheidende Erfolgsfaktor für menschliches Handeln weniger mit Intelligenz, Wissen oder Können zu tun hat, als vielmehr mit der persönlichen Überzeugung aus eigener Kraft etwas bewirken zu können. Selbstwirksamkeit meint damit den Glauben an die eigene Fähigkeit, Handlungen so zu planen und auszuführen, dass zukünftige Situationen gemeistert werden können (FUCHS 2005). Dabei kommen zwei Erwartungshaltungen zum Tragen: (1) die Wirksamkeitsüberzeugungen (Efficacy Beliefs) als Glauben an die eigene Fähigkeit, die sich aus dem Erleben des eigenen Könnens, dem Einfluss anderer Menschen als Vorbild oder durch verbale Ermunterung ergeben, (2) die Ergebnis-Erwartungen (Outcome Experience) als Überzeugung ein (notwendiges) Ziel erreichen zu können, die genährt wird von den Erfahrungen eines jeweiligen Menschen.

Das Gegenteil der *Selbstwirksamkeit* findet sich in dem Konzept der *Erlernten Hilflosigkeit.* Hierbei gehen Menschen davon aus, dass Erfolg und Misserfolg unabhängig von ihrem eigenen Können sind. Ihr willentliches Handeln hat keinen Einfluss auf die Veränderung der Situation (SELIGMANN 1992).

Im LernCoaching nach SPIESS legt der Coach den Fokus sowohl auf persönliche Fähigkeiten als auch auf die positive Entwicklungen der Coachee.

Leistungsmotivation

Das hypothetische Konstrukt der Leistungsmotivation soll Zielgerichtetheit, Intensität und Ausdauer menschlicher Handlungen erklären. Hierbei sind vor allem die Komponenten (1) Anspruchsniveau, (2) Kausalattribuierung und (3) Selbstbewertung von Bedeutung.

(1) *„Leistungsmotivation ist das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern (...), in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und dessen Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“*. (HECKHAUSEN 1965, 604)

Diese bekannte Definition von Heckhausen beinhaltet die Möglichkeit, dass eine Handlung gelingen und misslingen kann. Die jeweilige Aussicht führt zu vorweggenommenen Einschätzungen von Ergebnissen und Folgen der Handlung einer Person (Erwartungs x Wert-Theorien). Diese Erwartungen richten sich nach der Aufgabenschwierigkeit. Hält eine Person eine Aufgabe für nicht lösbar oder für sehr

leicht zu lösen, ist der Anreiz gering sich intensiver damit zu beschäftigen. Es scheint wichtig, dass die Person eine Aufgabe wählt, die einen Anreiz darstellt und bei der Aussicht auf Erfolg besteht. Heckhausen (1972) bezeichnet dies als „Optimale Passung“, Rheinberg (2000) als „mittleres Anspruchsniveau“. Im LernCoaching nach SPIESS geht es um (angemessene) Zielsetzung.

(2) Kausalattribuierung: Erfolgsmotivierte unterscheiden sich von misserfolgsängstlichen Lernenden in ihrer Ursachenzuschreibung bei Erfolg und Misserfolg. Unterschieden wird nach drei Dimensionen: der Lokation, der Stabilität und der Kontrollierbarkeit (vgl. WEINER 1994). Mit der Lokalität ist angezeigt, ob die Erklärung innerhalb oder außerhalb der Person verankert ist. Fähigkeit und Anstrengung sind interne Faktoren, Aufgabenschwierigkeit und Zufall externe. Stabilität zeigt an, ob es sich um zeitlich stabile Kategorien handelt wie Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit oder um instabile wie Zufall und Anstrengung. Die Anstrengung ist von der Person kontrollierbar, während Zufall, Fähigkeit und in der Regel auch Aufgabenschwierigkeit unkontrollierbar sind. Erfolgsmotivierte Personen schreiben Erfolg internen, instabilen, kontrollierbaren Faktoren zu wie Anstrengung oder Tüchtigkeit. Misserfolg erklären erfolgsmotivierte Personen mit mangelnder Anstrengung (internal, instabil, kontrollierbar) oder Pech (external, instabil, unkontrollierbar) (RHEINBERG 2000, 86). Im LernCoaching stehen Erfolg und eigene Kontrollierbarkeit im Mittelpunkt; Ziel ist interne, kontrollierbare Zuschreibungen zu verstärken: WIE haben SIE das gemacht, dass Sie so gut geworden sind?

(3) In der Selbstbewertung überwiegen positive Affekte nach Erfolg die negativen Affekte nach Misserfolg bei erfolgszuversichtlichen Personen. Bei misserfolgsängstlichen Personen überwiegen die negativen Affekte nach Misserfolg die positiven Affekte nach Erfolg. Im LernCoaching ist der Erfolg nach gelungenen Aufgaben von Interesse.

2.4.5 Lernen im Studium

Das Lernen in der Hochschule steht immer in Verbindung mit selbstgesteuertem Lernen, wofür neben den kognitiven und motivationalen Lernstrategien vor allem die metakognitiven Strategien benötigt werden (planing, monitoring, regulation) (vgl. WILD 2000). Ganz gleich wie stark ein Studiengang strukturiert ist, die Semester- und vor allem

die Lernplanung müssen die Studierenden selbst übernehmen und dabei eine Balance finden zwischen eigenen Interessen an Fachinhalten sowie äußeren Anforderungen und Vorgaben, die in jeder Lehrveranstaltung verschieden sein können. Selbst in hochstrukturierten Studiengängen entscheiden die Studierenden immer wieder neu, was erlernt werden muss, wie viel Zeit sie dafür benötigen beziehungsweise wie viel ihnen zur Verfügung steht und wie sie am geeignetsten vorgehen.

Demgegenüber stehen kognitive Lernstrategien nicht in direktem Zusammenhang mit Prüfungsleistungen. Es zeigt sich eine eher schwache Beziehung zwischen Lernstrategien und Lernerfolg (vgl. SINKAVICH 1994; SCHIEFELE u.a. 2003; WILDT/ SCHIEFELE 1992). Laut der Untersuchung von SPÖRER (2005) über den Zusammenhang zwischen den motivationalen, kognitiven und metakognitive Strategien mit den Prüfungsleistungen von Studierenden zeigt sich, dass die Kombination von intensiver Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (Verstehensstrategien) und Regulationskompetenzen zu den besten Leistungen führt. Die motivationalen Strategien stehen nicht in direktem Zusammenhang mit den Leistungen, führen aber zu einer intensiveren Nutzung von Regulationsstrategien. Die Studierenden benötigen demnach in erster Linie metakognitive Kompetenzen, dann geeignete Lernstrategien und als Basis die intrinsisch verankerte Motivation.

Abstrakte Belehrung über das Lernen tragen nicht zur Verbesserung der Strategieanwendung und der Leistungen bei. Kontextunabhängige Trainingsprogramme sind wirkungslos. Wichtig scheint vielmehr, dass die Studierenden „reflexiv zugängliche Erfahrungen“ (WEINERT/ SCHRADER 1997, 321) mit dem Lernen machen. Wie die European Agenda fordert, könnte LernCoaching eine didaktische Konsequenz sein, die Studierenden im selbstgesteuerten Lernen zu unterstützen, ihre Leistungen zu optimieren und den ungünstigen Lernbedingungen in Hochschulen[30] entgegenzuwirken (vgl. CRE/ UNESCO-CEPES 1997; NEUMANN/ OSTERLOH 2001; WILD/ ENCKE/ BLÜMCKE 2003).

[30] Ungünstige Lernbedingungen an Hochschulen sind nach WAGNER (2007; 2010) die Anonymität zu Lehrenden und Mitstudierenden, fehlender Kontakt zum Lernstoff, wenig Anerkennung und Rückmeldung, sowie „Scheinmodularisierung“.

2.4.6 Fazit: LernCoaching (SPIESS) als Förderung metakognitiver und motivationaler Strategien

Lernen ist ein äußerst komplexer Gegenstand und eine Annäherung erfolgt immer nur an einen Aspekt des Lernens. Im Fall des LernCoaching begeben wir uns in das Feld des ‚selbstgesteuerten Lernens', was sich dadurch auszeichnet, dass die lernende Person ihren Lernprozess aktiv steuert, indem sie ihr Lernziel aus einem Bedarf heraus festlegt und über methodisches und zeitliches Vorgehen sowie die Art der Beurteilung selber (mit)entscheidet. Notwendige Taktiken für selbstgesteuertes Lernen sind kognitive, metakognitive und motivationale Strategien seitens der Lernenden. Die derzeitige Forschung betont vor allem die Bedeutsamkeit der metakognitiven Strategien für erfolgreiches Lernen. Demnach sind die reflexiven Strategien zur Beobachtung des eigenen Lernhandelns wichtig für die Anwendung von Lernstrategien, zur Kontrolle des eigenen Lernens und damit zur Erreichung von Lernzielen. Im Bereich der motivationalen Strategien sind vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung – d.h. der Glaube an die eigene Fähigkeit und die Überzeugung ein Ziel erreichen zu können – und die Leistungsmotivation – d.h. die Wahl angemessener Zielsetzungen, interne und kontrollierbare Ursachenzuschreibungen und positive Affekte nach Erfolg – bedeutsam. Das LernCoaching nach SPIESS zielt sowohl auf die metakognitiven als auch auf die motivationalen Strategien ab.

2.5 Kompetenzbegriff und Kompetenzraster

Das LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS basiert neben dem LernCoaching-Gespräch und der Selbsteinschätzung der Studierenden auf einem Kompetenzraster. Das sogenannte Kompetenzraster enthält Beschreibungen von (kritischen) Situationen aus der Praxis der schulischen Erziehungshilfe. Im Rahmen des LernCoaching soll es Studierenden zur Transparenz und Orientierung dienen sowie dazu, sich selber in Bezug auf die Anforderungen des Fachbereiches Erziehungshilfe einzuschätzen (Beschreibung des Kompetenzrasters Kapitel 3.1.2 in dieser Arbeit).

Da wir den Begriff 'Kompetenz' nutzen, werde ich ihn nachfolgend genauer betrachten, eingrenzen und in Bezug auf das LernCoaching definieren.

2.5.1 Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass der Begriff der Kompetenz viel diskutiert ist, unter anderem von WEINERT (2002), KLIEME/ HARTIG (2007), EDELMANN/ TIPPELT (2007), FREY (2008). Alle Autorinnen betonen, dass es sich um einen vieldiskutierten und nicht ganz eindeutigen Begriff handelt. Dass der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen Verwendung findet, trägt zur Verschiedenheit bei. Es ist also jeweils zu klären, von wem, mit welchem fachlichen Hintergrund und zu welchem Zweck den Begriff ‚Kompetenz' verwendet wird. Im Folgenden klammere ich Definitionen und Auseinandersetzungen aus dem Bereich der Justiz und der Wirtschaft aus und betrachte den Bereich der Pädagogik. Sogar innerhalb dieses Bereiches ist eine Unterteilung in die Bereiche ‚Erziehung und allgemeine Bildung' und ‚Erwachsenen- und Berufsbildung' möglich.

Die Umschreibung von ‚Kompetenz' mit ‚Fähigkeit zum Handeln' beziehungsweise ‚Handlungsfähigkeit' ist sämtlichen Definitionen gemeinsam. Diese gemeinsame Erklärung geht zurück auf Heinrich ROTH (1971) – den „Pionier" der Kompetenzdiskussion, der sich im Zusammenhang mit der Bildsamkeit zur mündigen Selbstbestimmung mit den dafür notwendigen Prozessen beschäftigte. „*Kompetenz soll den Grad der Verhaltenssicherheit anzeigen, der zum Handeln befähigt.*" (ROTH 1971, S. 569) Hierbei geht es um Handeln in neuen Situationen, in denen nach ROTH die Selbst-, die Sach- und die Sozialkompetenz nötig sind.

1. die *Selbstkompetenz* als die Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können;
2. die *Sachkompetenz* als die Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können;
3. die *Sozialkompetenz* als Fähigkeit für sozial und gesellschaftlich-politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils-, handlungsfähig und zuständig sein zu können (nach HEIL 2007).

Mit der Unterteilung in die drei Bereiche ist deutlich, dass ‚Kompetenzen' über fachbezogene Kenntnisse hinausgehen.

HEIL (2007) kommt nach einer umfassenden Analyse des Kompetenzbegriffes aus Sicht verschiedener Autorinnen dazu, den Begriff anhand bestimmter Merkmale zu beschreiben statt eine neue Definition hinzuzufügen. Nach HEIL (2007, 74) kann ‚Kompetenz' umschrieben werden mit Ethik, Performanz,[31] Eigeninitiative, Handeln in variablen Situationen, Qualifikation und Schlüsselqualifikation. Danach sind sowohl Ethik als auch Qualifikation und Schlüsselqualifikationen Teile von ‚Kompetenz'. Mit Qualifikation meint HEIL (2007) Fertigkeiten mit geringem Abstraktionsgrad, die sich überprüfen lassen. Schlüsselqualifikationen meint fachübergreifende Qualifikationen im Sinne eines ‚know how to know'. Eine Person, die kompetent ist oder Kompetenz besitzt, handelt selbständig, nach ethischen Gesichtspunkten unter Anwendung ihrer fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationen in verschiedensten Situationen.

Auch EDELMANN / TIPPELT (2007) erfassen mit ‚Kompetenz' mehr als die engen, tätigkeitsgebundenen Fertigkeiten. Sie gehen insbesondere auf die Schlüsselqualifikationen ein, die EDELMANN/ TIPPELT nach MERTENS in vier Arten unterteilen: Basis, Horizontal, Breiten, Vintage. In ihrer zusammenfassenden Definition heißt es *„Kompetenzen werden (...) als Voraussetzungen verstanden, auch in ungewissen Situationen sicher zu handeln, komplexe Aufgaben eigenständig zu lösen und selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen."* (EDELMANN/ TIPPELT 2007, S. 133). Die Handlungsfähigkeit zeigt sich auch in dieser Definition, hier mit Disposition zur Selbstorganisation in Bezug auf ungewisse Situationen, komplexe oder neue Aufgaben.

WEINERT (2002) versteht unter Kompetenz die „verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (…), die notwendig sind, um bestimmte Probleme lösen zu können." (ebd. S 28) Es geht also auch bei WEINERT um erfolgreiches Handeln in bestimmten - zu definierenden - und variablen Situationen. Wie die zuvor genannten

[31] Gebrauch und Einsatz von Kompetenz.

Autoren geht er davon aus, dass zur Handlungsfähigkeit fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen benötigt werden. Zusätzlich zu anderen betont er besonders die Förderung motivationaler und volitionaler Fähigkeiten. Hierbei handelt es sich um Strategien, die als Schlüsselqualifikationen der Selbstkompetenz zuzuordnen sind.

FREY (2008), der die Kompetenz von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung überprüft, kommt nach der Betrachtung verschiedener Kompetenzansätze zu einer ausführlichen Definition:

> *„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Personen Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten sowie das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt.“* (FREY 2008, S. 45)

Der Kerngedanke der Definition nach FREY (2008) kann lauten: Besitzt eine Person Kompetenz, kann sie kompetent handeln. Kompetentes Handeln bedeutet nach FREY (2008) erfolgreiches, zielorientiertes, verantwortungsvolles, reflexiv-bewertendes, an Weiterentwicklung orientiertes Handeln. Dafür werden fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen benötigt, die FREY (2008) in Bezug auf die Lehrerausbildung in einem Beurteilungsbogen konkretisiert.

Quintessenz

Kompetenz meint Handlungsfähigkeit und zwar in jeweils neuen Situationen. Bei den Autorinnen verschieden ausgeführt und konkretisiert ist, welche Art von Handeln gemeint ist. Es finden sich unter anderem Umschreibungen wie ‚verantwortungsvoll’, ‚reflektiert’,

‚selbstorganisiert', ‚ethisch'. Weitgehende Einstimmigkeit besteht wiederum in der Festlegung auf die vier übergeordneten Kompetenzbereiche - fachlich, sozial, methodisch, personal - die notwendig sind um kompetent handeln zu können. Unterschiedlich betrachtet wird, ob Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen Teil von Kompetenz sind oder ob sie explizit unterschieden werden (vgl. HEIL 2007). Meines Erachtens können Qualifikation als Fachkompetenz und Schlüsselqualifikation als Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz dem Kompetenzbegriff zugeordnet werden. Alles in allem ist deutlich, dass Kompetenz mehr ist als fachliches Wissen, sondern verantwortliches Handeln betrifft, für das neben Fach- auch Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen erforderlich sind.

2.5.2 Kompetenzraster als Erfassung von Kompetenzen

Kompetenzen werden auf verschiedene Art formuliert und überprüft.[32] Kompetenzraster stellen **eine** Möglichkeit der Formulierung dar.

Kompetenzraster bieten eine Übersicht aller in einem Bereich zu erwerbenden Kompetenzen. In der Regel finden sich zu einem Thema ausdifferenzierte Kompetenzbeschreibungen in verschiedenen Niveaustufen, „von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen" (GRABE u.a. 2006, S. 4; LERCH 2007). Die Lernenden können mit Hilfe des Rasters ihren Lernstand einschätzen - „Das kann ich." - und ihre nächsten Lernziele festlegen - „Da will ich hin.". In dem Sinne handelt es sich sowohl um ein Evaluationsinstrument als auch um eine Methode für das selbstgesteuerte Lernen.

Es gibt Kompetenzraster in tabellarischer Form. Hierbei wird innerhalb der Tabelle mit Punkten der persönliche Entwicklungsstand markiert (Abb. 1). Eine andere Möglichkeit bietet die Skala, mit deren Hilfe der einzelne Lerninhalt eingeschätzt wird (Abb. 2).

[32] Vgl. zum Beispiel das DFG-Projekt 'Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen', in dem es um Möglichkeiten der Modellierung und Messung von Kompetenzen geht (http://kompetenzmodelle.dipf.de/de). Assessment – Center stellen eine weitere Alternative der Kompetenzmessung dar, wobei hier die Möglichkeit, sich selber in Bezug auf seine Kompetenzen einzuschätzen, nicht gegeben ist; ebensowenig beim Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) (KAUFFELD 2000; http://www.exemplo.de/exemplo/Website_Produkte/Website_Nachtraege_050901/der%20Einsatz%20des%20Kasseler%20Kompetenzrasters.pdf) .

Beispiel 2: Kompetenzraster Mathematik (Ausschnitt)

Thema/ Kompetenz-stufe	K1	K2	K3	K4
Zahlen, Symbole	Ich kann auf der Handlungsebene mit Material Ziffern, Zahlen und Mengen richtig einander zuordnen. Ich kann Zahlen von 0 bis 1 Million lesen und schreiben. Ich kenne die Rechenzeichen + , - ,• und :. Ich kenne die Symbole >, < und = .	Ich kann auf der Abstraktionsebene sicher im Zahlenraum 0 bis 1 Million Zahlen lesen und schreiben. Ich kenne das Stellenwertsystem und den Zahlenstrahl. Ich kenne die Fachbegriffe der Grundrechenarten und kann sie anwenden.	Ich kenne auch andere Zahlzeichen und kann diese schreiben. Brüche und Dezimalzahlen kenne ich aus dem täglichen Leben. Ich kann sie schreiben und auch benennen. Ich kenne die Potenz-schreibweise und das Wurzelzeichen. Platzhalter habe ich als Buchstaben kennen gelernt. Ich kenne die Klammer.	Ich kenne die Menge der natürlichen Zahlen. Gewöhnliche Brüche und Dezimalzahlen kann ich ordnen und auf dem Zahlenstrahl darstellen. Mir sind die Vorsätze von Milli bis Kilo bekannt. Ich kenne einfache Terme.
Operationen und Algorithmen	Ich kann auf der Handlungsebene mit Material die Grundrechenarten durchführen und die Operationen begreifen.	Ich kann die Grundrechenarten ohne Material selbständig durchführen und auch schriftlich fixieren. Ich kann das kleine 1x1 auswendig. Ich kann mit Tauschaufgaben und Umkehraufgaben umgehen.	Rechengesetze und Rechenvorteile kann ich verstehen und anwenden. Mit Hilfe von Material kann ich Quadratzahlen, Potenzen und Wurzeln berechnen. Ich kann gleichnamige Brüche addieren.	Ich beherrsche alle vier Grundoperationen mit natürlichen Zahlen und Brüchen. Ich kann mit Dezimalzahlen rechnen.

Abbildung 1: Kompetenzraster Mathematik tabellarisch (Quelle: http://www.kompetenzraster.de/)

Kompetenzraster Klasse 7

Wie entwickle ich mich im Fach Mathematik

Stoffgebiet	verstehe ich nicht	kann ich noch nicht	kann ich teilweise			kann ich gut	kann ich sehr gut
		6	5	4	3	2	1
Zahlenbereiche							
Ich kann							
- mit den Grundrechenarten für natürliche und gebrochene Zahlen arbeiten							
- Ordnen, Erweitern, Kürzen							
- gemeine Brüche in Dezimalbrüche umwandeln und umgekehrt							
Ich weiß, wie man							
- Proportionalität und indirekte Proportionalität im Diagramm erkennt							
- rechnerisch Proportionalität und indirekte Proportionalität erkennt							
- Aufgaben zur Proportionalität löst							
Ich kenne							
- die Rechenregeln für die Bruchrechnung							
Note der Klassenarbeit:							

Abbildung 2: Kompetenzraster Mathematik Skala (Quelle:www.fszell.de)

Beide Abbildungen stammen aus dem schulischen Bereich und beziehen sich auf kognitive Leistungen. Fachliche, soziale, personale und methodische Kompetenzen werden hier in der Regel getrennt voneinander betrachtet, wobei dem fachlichen Bereich ein Schwerpunkt

zukommt, was eine Eingrenzung gegenüber dem umfassenden anspruchsvollen Kompetenzbegriff darstellt (vgl. KLIEME 2004).

Im Bereich der Hochschulen wird noch kaum mit Kompetenzrastern gearbeitet. Allerdings gibt es für die Ausbildung von Lehrkräften Bemühungen notwendige Kompetenzen - oder zumindest Standards - an die Ausbildung der ersten und zweiten Phase zu formulieren. Genannt seien an dieser Stelle drei Ansätze:[33]

1. die Studie von OSER/ OELKERS (2001) in der deutschsprachigen Schweiz, die aufgrund einer Expertenkommission und anschließender Evaluation zu einem Katalog von 88 Standards, unterteilt in zwölf Gruppen, kommen. Auszubildende können anhand der Dimensionen *Verarbeitungstiefe, Bedeutung, Beachtung* selber einschätzen (skalieren) inwieweit sie die Kompetenzen in ihrer Ausbildung erwerben konnten.[34]
2. die Expertise von TERHART (2002) fordert vier überfachliche Kompetenzen: *Wissen, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit* in den Bereichen *Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Schulpraktische Studien*. Zu einem großen Teil sind seine Vorschläge eingegangen in
3. die Vereinbarungen zu den 'Standards für die Lehrerbildung' der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014). Für die Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* sind insgesamt elf Kompetenzen formuliert mit jeweils dazugehörigen Konkretisierungen (Standards).

[33] Über den Bereich der Hochschule hinaus sind DIEGELMANN et.al. (2009) zu erwähnen, die von Kompetenzrastern für die zweite Phase der Lehrerbildung in Hessen berichten.
[34] Nach OSER (2001, 228) genügt es, dass die Lehrkräfte selber Auskunft darüber geben, ob sie über einen Standard verfügen, weil nur das, wovon eine Person meint es zu können ein „professionelles soziales Kapital“ darstellt.

Kompetenzbereich: Unterrichten
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situations-	Die Absolventinnen und Absolventen... • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.

Abbildung 3: Ausschnitt Kompetenzbeschreibung der Kultusministerkonferenz (aus: Kultusministerkonferenz. 2014. Standards für die Lehrerbildung. S. 7)

Es ist möglich, dass sich Lehramtsstudierende, Lehrkräfte in Ausbildung und Lehrkräfte anhand dieser Kompetenzen selber einschätzen, auch wenn die Formulierungen für den jeweiligen Anwendungsbereich entsprechend spezifiziert werden könnten.

Die Arbeit in der Hochschulpraxis ist m.W. kaum an für die Studierenden systematischen, übersichtlichen und transparenten Kompetenzen ausgerichtet, die noch dazu auf die Ausbildung professioneller Kompetenz abzielen. Das heißt, auf den Erwerb von Kompetenzen, im Sinne einer Handlungssicherheit in der Berufspraxis[35].

2.5.3 Kompetenzraster und Kompetenzbegriff bei SPIESS

Das Kompetenzraster von SPIESS setzt die Forderungen der KMK und anderer um, die Ergebnisse des Lernens anhand handlungspraktischer Situationen im Berufsalltag zu beschreiben. Untergliedert ist das Kompetenzraster in die für die Fachrichtung Erziehungshilfe in der ersten Ausbildungsphase fachlich relevanten Bereiche: Grundlagen,

[35] OELKERS (2007) weist auf die Schwierigkeit hin, dass die derzeitige Ausbildung den Aufbau professioneller Kompetenzen nur bedingt beeinflussen kann, da der Aufbau wesentlich in der beruflichen Praxis geschieht. Eine Lösung sieht er in der engen Verzahnung zwischen Seminarangeboten und schulpraktischen Studien.

Unterrichten, Diagnostizieren und Fördern, Beraten und Kooperieren. Die Studierenden können mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsbogens und einer Skala von 1-3 einschätzen, wo sie in Bezug auf einzelne Aufgaben stehen (genaue Beschreibung des Kompetenzrasters in Kapitel 3.1.2.1 in dieser Arbeit).

Im Vergleich zu einigen schulischen Kompetenzrastern ist das Kompetenzraster für Studierende nicht in Niveaustufen formuliert, sondern die Aufgaben sind durchgehend auf einem komplexen Niveau beschrieben. Die Studierenden müssen also selber einschätzen, ob sie sich noch sehr unsicher fühlen mit einer Aufgabe, ob sie vielleicht schon eine Idee haben oder ob sie aus verschiedenen theoretischen Modellen auswählen und unter Einbezug der jeweils notwendigen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen verantwortungsvoll handeln können. Ein zweiter Unterschied zu oben beschriebenen schulischen Kompetenzrastern ist, dass SPIESS die Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen nicht explizit als gesonderte Kompetenzbereiche formuliert hat. Es ist vielmehr so, dass sich diese Kompetenzen in den entsprechenden beruflichen Aufgaben des Kompetenzrasters wieder finden.[36] Als Beispiel soll an dieser Stelle Aufgabe 11 aus dem fachlichen Bereich „Beraten und Kooperieren“ dienen:

> *„Stellen Sie sich vor: Die Lehrerin einer Allgemeinen Schule gibt Ihnen gegenüber zu erkennen, dass sie 'am Ende ihrer Kräfte' ist. Sie wünscht sich dringend, dass Sie sie durch Team-Teaching unterstützen.*
> - *An welchem Fachwissen oder an welchen eigenen bzw. fremden Erfahrungen können Sie sich dabei orientieren?*
> - *Wie gehen Sie ganz konkret vor?*
> - *Wie bewerten Sie die Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit Ihrer Vorgehensweise?“ (SPIESS 2009)*

Als Fachkompetenzen gelten sowohl theoretische Modelle als auch praktische Erfahrungen. In der Art und Weise wie die Person vorgeht, zeigen sich Sozialkompetenz, Personalkompetenz und Methodenkompetenz. Bei jeder Aufgabe des Kompetenzrasters wird außerdem eine Bewertung des professionellen Handelns verlangt, orientiert an den Kriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit. Im Bereich „Grundlagen“ des Kompetenzrasters gibt es einige Aufgaben, in denen Methodenkompetenz explizit erfragt wird:

[36] Auch die 'Standards für Lehrerbildung' der Kultusministerkonferenz (2014) sind nicht nach Kompetenzen unterteilt, sondern finden sich implizit wieder.

> *„Stellen Sie sich vor: Sie möchten in Ihrer Praxis eine 'kritische' Situation verändern und suchen in der Fachliteratur oder im Internet nach Fachwissen, das dafür nützlich sein könnte.“ (SPIESS 2009)*

SPIESS orientiert sich also an einem umfassenden Kompetenzbegriff, zu dem auch allgemeine, übergreifende Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen gehören. Betrachten wir das Gesamtprojekt LernCoaching, ist festzuhalten, dass das Gespräch der Analyse geeigneter Aneignungsstrategien und zur Planung zukünftiger Kompetenzen dient und damit wiederum auf die Methoden- sowie Selbstkompetenz abzielt. Ausgeklammert ist im LernCoaching lediglich das Zeigen der Handlungskompetenz im Sinne der „Performanz“. Diese ließe sich nur vor Ort feststellen.

2.5.4 Zusammenfassung

Das vorliegende Kompetenzraster für die schulische Erziehungshilfe von SPIESS, das als Basis für das LernCoaching dient, orientiert sich an einem umfassenden Kompetenzbegriff mit der Einschränkung, dass die Handlungssicherheit als Entwurf beschrieben wird; während die tatsächliche Anwendung der Handlungskompetenzen im Sinne von „Performance“ nur in der Praxis gezeigt werden könnte.

Im Vergleich zu anderen Kompetenzrastern zeigt das Kompetenzraster für die schulische Erziehungshilfe einige Besonderheiten auf:

- anschauliche Situationsbeschreibungen der Praxis,
- implizite Formulierung verschiedener Kompetenzen,
- Bewertung des Handlungsentwurfs anhand der Kriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit,
- durchgängig hohes Niveau der Aufgaben (keine Niveaustufen).

Inwieweit das Kompetenzraster wirksames Instrument zur eigenen Einschätzung sowie zur Bildung eigener Lernziele ist, muss in dieser Arbeit beantwortet werden.

2.6 Fazit: LernCoaching-Definition und methodische Konsequenzen

In dem vorliegenden Kapitel habe ich (1) die theoretischen Hintergründe des LernCoaching nach SPIESS aufgezeigt und (2) den bisherigen Stand der Forschung referiert. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse lässt sich eine Definition erarbeiten und es können Schlussfolgerungen gezogen werden für die eigene Forschungsarbeit.

2.6.1 Kritische Würdigung bestehender Modelle

Eine Theorie zum LernCoaching gibt es noch nicht, diese lässt sich nur ableiten beziehungsweise aus unterschiedlichen Ansätzen - wie (entwicklungsorientierte) Beratung, Coaching, (selbstgesteuertes) Lernen - konstruieren (siehe Abbildung 4). Auf diese Weise ist es möglich zu einer vorläufigen Definition zu gelangen, die wissenschaftlichen Kriterien entspricht (vgl. hierzu OFFERMANNS 2004).

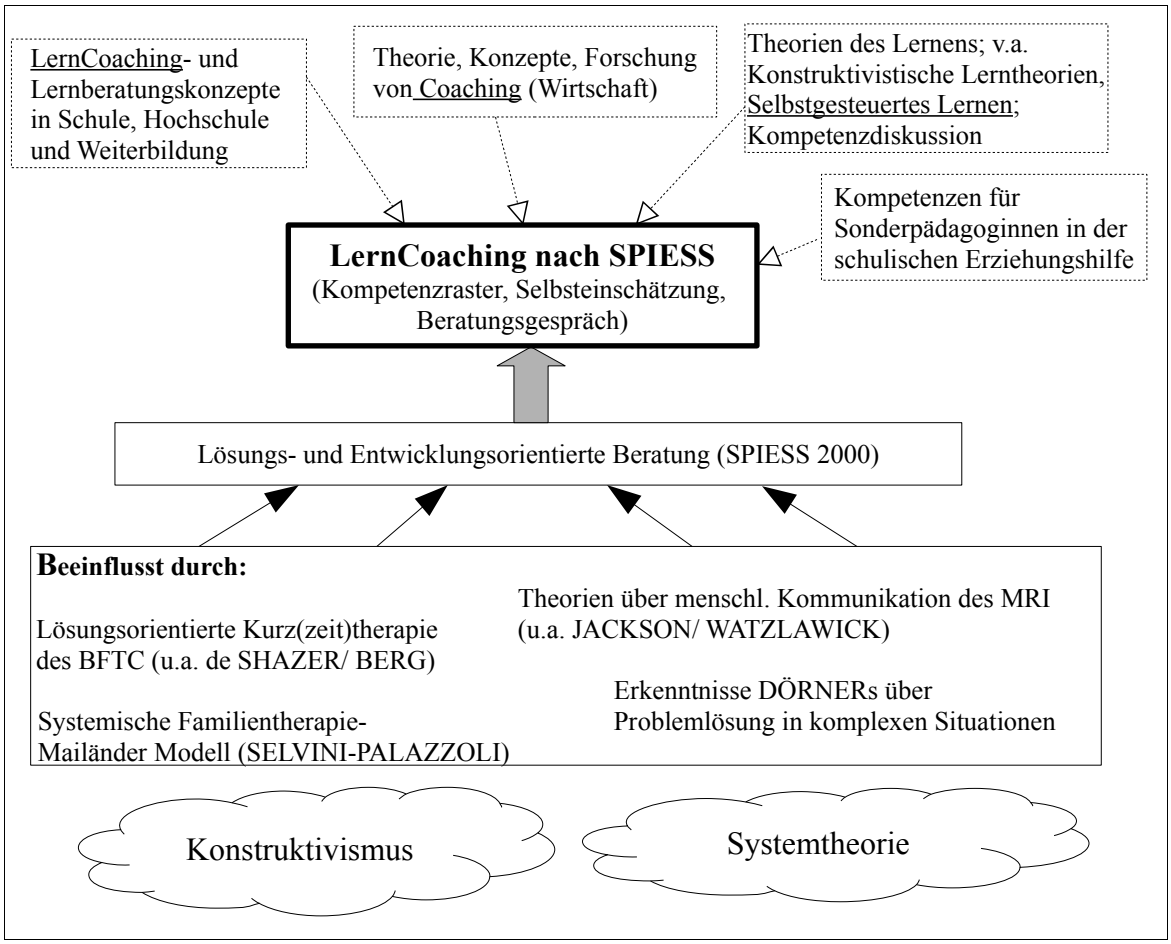


Abbildung 4: Theoretischer Hintergrund des LernCoaching nach SPIESS (eigene Darstellung)

Der LernCoaching-Ansatz nach SPIESS ist auf die entwicklungsorientierte Beratung (vgl. SPIESS 2000) zurückzuführen und diese wiederum auf die Erkenntnisse des Mental Research Institutes (MRI) und Brief Family Therapy Centers (BFTC) mit dem Hintergrund der Systemtheorie und des Konstruktivismus. Neben einem Beratungsgespräch besteht das LernCoaching nach SPIESS jedoch aus einem Kompetenzraster und einem Selbsteinschätzungsbogen und geht damit über eine Beratung hinaus beziehungsweise erweist sich als eine spezielle Art der Beratung. Alle drei Komponenten - Gespräch, Kompetenzraster, Selbsteinschätzungsbogen - sind eingebettet in den Lernprozess der Studierenden. Es besteht ein klares Ziel: den Lernprozess der Studierenden mittels LernCoaching zu verbessern. Nicht umsonst beinhaltet LernCoaching das Wort 'Coaching', was OFFERMANNS (2004, 59) als „methodengeleitete, individuelle Beratung zur Erreichung beruflicher **Ziele**“ definiert. Nach eingehender Auseinandersetzung mit den Coaching-Definitionen und Methoden kann ich begründet davon ausgehen, dass es gerechtfertigt ist, das LernCoaching nach Spiess Lern**Coaching** zu nennen statt beispielsweise Lernberatung.

Gegenüber dem Coaching in der Wirtschaft führt die Betrachtung des LernCoaching über eine Vielzahl von Ansätzen, die mitunter nicht viel mehr gemein haben, als dass die Autorinnen für sich in Anspruch nehmen das Lernen optimieren zu wollen. Das ist zwar wenig konkret, aber doch der erste entscheidende Unterschied zum Coaching in der Wirtschaft. Wir haben es hier mit Coaching zu tun, das nicht zur „Erreichung beruflicher Ziele“ beiträgt, sondern zur Erreichung (selbstkongruenter) **Lern**ziele. Das wiederum heißt, dass jedwedem LernCoaching eine Annahme von Lernen zu Grunde liegt und es sich beim LernCoaching nicht nur um eine spezifische Form der Beratung oder ein Training handelt, sondern um **didaktische Ansätze**. Das heißt, LernCoaching ist kein isoliertes Moment, sondern in der Regel eingebettet in den gesamten Lernprozess. Für SPIESS sowie für andere Autorinnen von LernCoaching-Ansätzen in der Erwachsenenbildung bietet es sich an die Aspekte des **selbstgesteuerten Lernens** in Betracht zu nehmen. Selbstgesteuertes Lernen heißt, dass die lernende Person ihren Lernprozess aktiv steuert, indem sie ihr Lernziel aus einem Bedarf heraus festlegt und über methodisches und zeitliches Vorgehen sowie die Art der Beurteilung selber (mit)entscheidet (vgl. WEINERT 1982, 102). Notwendige Taktiken für selbstgesteuertes Lernen sind kognitive,

metakognitive und motivationale Strategien seitens der Lernenden. Die derzeitige Forschung betont vor allem die Bedeutsamkeit der metakognitiven Strategien für erfolgreiches Lernen, das heißt: die Nutzung reflexiver Strategien zur Beobachtung des eigenen Lernhandelns (planing, monitoring, regulation – WILD 2000). Im Bereich der motivationalen Strategien sind vor allem die Selbstwirksamkeit und Aspekte der Leistungsmotivation – Wahl angemessener Zielsetzungen, interne und kontrollierbare Ursachenzuschreibungen und positive Affekte nach Erfolg – bedeutsam. Das LernCoaching nach Spiess zielt sowohl auf die Förderung der metakognitiven als auch der motivationalen Strategien ab. Damit soll den Schwierigkeiten des selbstgesteuerten Lernens, die häufig in einer Über- oder Unterforderung liegen (vgl. SIEBERT 2006), entgegengewirkt werden.

Als Definition für LernCoaching in dieser Arbeit gilt:

LernCoaching ist eine intensive und systematische Förderung der metakognitiven und motivationalen Strategien mit dem Ziel Lernende im Erreichen ihrer selbstkongruenten fachlichen oder persönlich-sozialen Lernziele (Kompetenzen) zu unterstützen. Die Förderung des selbstgesteuerten Lernens geschieht durch methodengeleitete Beratung, einzeln oder in Gruppen, mit konkretem Bezug zur Lernsituation, eingebettet in einen didaktischen Ansatz mit entsprechenden weiteren Methoden.

Ob diese Definition des LernCoaching für den Ansatz von SPIESS zutrifft und in der Form haltbar ist, wird sich erst aufgrund der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen.

2.6.2 Forschungsstand und Forschungsdefizit

Der Forschungsstand zum LernCoaching ist äußerst überschaubar. Die unterschiedlichsten LernCoaching-Konzepte sind kaum mittels empirischer Methoden evaluiert und wenn, dann sind Konzepte und Evaluationen sowohl vom konzeptionellen sowie vom forschungsmethodologischen Vorgehen kaum zu vergleichen. Dieses Forschungsdesiderat macht es schwierig klare Erwartungen an ein 'LernCoaching mit Studierenden' zu formulieren und dementsprechend hypothesentestend vorzugehen. Die drei vorliegenden Untersuchungen - erhoben an verschiedenen Konzepten mit unterschiedlichsten

Zielgruppen - bescheinigen LernCoaching eine motivations- und leistungssteigernde Wirkung sowie eine Erhöhung des Selbstvertrauens (vgl. WOIZESCHKE 2006; POOL MAAG 2008; KEMPER/ KLEIN 1998). Als Wirkfaktoren finden sich verschiedene Ergebnisse. POOL MAAG (2008) zeigt, dass die **Beziehung zwischen Coach und Coachee** entscheidender Wirkfaktor ist. Jugendliche profitieren vor allem von der Wertschätzung, die der Ausbilder/Coach im Betrieb ihnen entgegenbringt und sind dadurch zu höheren Leistungen bereit. KEMPER/ KLEIN (1998) weisen darauf hin, dass die Lernkonferenz in **Gruppen** die Einstellung ihrer Teilnehmerinnen zum Lernen maßgeblich beeinflusst hat.

Auch methodisch sind die Untersuchungen kaum vergleichbar, weil sie mit unterschiedlichem Aufwand und Zielen erhoben wurden (Evaluation der eigenen Maßnahme, Qualifikationsarbeiten im Rahmen des Examens und der Promotion). Gemeinsam ist allen drei Untersuchungen der methodische Schwerpunkt im Bereich der qualitativen Sozialforschung. Wirkungen werden durch Befragungen erhoben; Kontrollgruppen sind nicht vorhanden. Gleiches gilt für die empirischen Untersuchungen aus dem Bereich 'Coaching' und 'Beratung'.

Aufgrund des Forschungs-Defizits im Bereich LernCoaching möchte ich einige plausibel scheinende Forschungsergebnisse aus angrenzenden Nachbardisziplinen mit beachten und für die Konzeption des eigenen Forschungsansatzes nutzen:

Aus der Beratungsforschung (SPIESS) lagen zum Zeitpunkt der Konzeption dieser Evaluation nur Ergebnisse aus der lösungsorientierten, nicht aber der entwicklungsorientierten Beratung, vor. Aus dem Coaching wissen wir - neben vielen einzelnen Wirkungen, die in Folge von Coaching auftreten können: ‚Coaching wirkt und ist höchst erfolgreich' (vgl. u.a. BÖNING 2005). Zum anderen sind Reflexion und Selbstreflexion entscheidende Resultate von Coaching, was möglicherweise auch auf das LernCoaching nach SPIESS zutreffen könnte. Als Wirkfaktor wird auch beim Coaching die Beziehung zwischen Coach und Klient herausgestellt, die entscheidenden Einfluss auf den Coaching-Prozess und auf die Zufriedenheit der Coachee hat (vgl. HEß/ ROTH 2001; BÖNING/ FRITSCHLE 2005; OFFERMANNS 2004; MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005). Widersprüchliche Ergebnisse gibt es bezüglich der Voraussetzungen seitens der Coachee. MÄTHNER et.al. (2005) sehen Freiwilligkeit,

Veränderungsbereitschaft und Offenheit sich einzulassen als wichtige Voraussetzungen für die Zufriedenheit und Verhaltensänderung. BRAUER (2006) hingegen findet keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Freiwilligkeit und Zielerreichung. Die Problematik, ob Freiwilligkeit nun eine notwendige Voraussetzung ist oder nicht, führt zu der Frage, ob LernCoaching an der Universität verpflichtend eingeführt werden kann (vgl. hierzu auch 3.3.1 in dieser Arbeit).

Aus dem Bereich der Psychotherapieforschung scheint die Erkenntnis, dass es sich bei den Wirkfaktoren um ein komplexes Bedingungsgefüge handelt, das auch als solches erfasst werden muss (vgl. u.a. SCHIEPEK 1994), am wichtigsten für die Konzeption der Fragestellungen und des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit. Der Therapieerfolg hängt demnach von den vier Faktoren Klient, Therapeut, Placebo-Effekt und Technik ab. Überträgt man diese Erkenntnis auf den Beratungsprozess heißt das, dass das (LernCoaching-) Modell nur **einen** Faktor ausmacht neben der Beziehung zwischen Coach und Coachee, der Offenheit und dem Engagement der Coachee sowie dem Placebo-Effekt (Hoffnung auf Veränderung) (vgl. HUBBLE et.al. 2001; TALLMAN/ BOHART 2001).

2.6.3 Eigener Ansatz zur Verminderung des Forschungsdefizits

Erstrebenswert für die Qualitätssicherung eines Begriffes wie ‚LernCoaching' ist, dass genauer definiert werden kann, was Ziel des LernCoaching ist, wie es wirkt und mit welchen Methoden was erreicht werden kann.

In der vorliegenden Arbeit soll das LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS evaluiert werden. Da es kaum möglich ist auf Erfahrungen oder empirische Ergebnisse zurückzugreifen, bietet sich ein rein hypothesentestendes Vorgehen nicht an; entscheidende Wirkungen oder auch Wirkfaktoren könnten so nicht präzise erfasst werden. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt im Bereich der qualitativen Sozialforschung mit dem Ziel, Effekte, die das LernCoaching haben kann, zu explorieren. Hierfür werden zum einen die LernCoaching-Gespräche und die Selbsteinschätzungen der Studierenden ausgewertet sowie die Studierenden befragt. Eine Befragung der Coachs nach den Wirkungen bei den Studierenden scheint wenig gewinnbringend wie die Befragung von HEß/ ROTH (2001) zeigt, da auf diese Weise eher eine Wunschliste

möglichen Nutzens zusammengetragen wird. Die Voraussetzungen der Coachs werden im folgenden Kapitel beschrieben. Zur Qualitätssicherung und konzeptionstreuen Umsetzung des Modells durch die Coachs dient das treatment validity (vgl. BISCHOFF 2010).
Es soll davon ausgegangen werden, dass ein komplexes Bedingungsgefüge greift; die Wirkungen also aufgrund verschiedener Faktoren zu Stande kommen (siehe Abbildung 5). Das führt zum einen zu differenzierten Forschungsfragen, zum anderen muss diese Annahme in der Konzeption der Untersuchungsmethoden berücksichtigt werden.

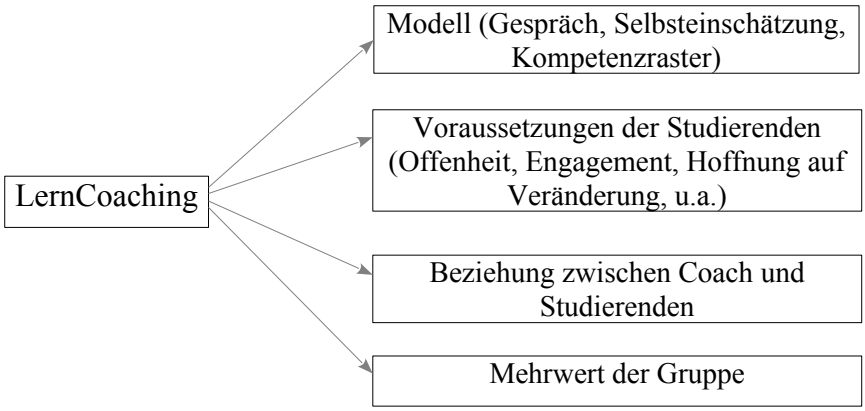


Abbildung 5: Bedingungsgefüge im LernCoaching

Die Beziehung zwischen Coach und Coachee hat sich mehrfach als Erfolgsfaktor herausgestellt und muss dementsprechend auf jeden Fall in der Untersuchung erfasst werden, vor allem mit dem veränderten Hintergrund, dass der Coach im LernCoaching mit Studierenden zudem als Prüfer fungiert. Die Voraussetzungen seitens der Coachee sind aufgrund bisheriger Untersuchungen nicht eindeutig und können nur explorativ erfasst werden.
Demgegenüber sind mit dem LernCoaching bestimmte Ziele verbunden, die sich für den Bereich Coaching schon bestätigt haben, zum Beispiel die Leistungssteigerung im Studium (bessere Noten, kürzere Studiendauer), außerdem die Steigerung der Leistungsmotivation. Diese intendierten Wirkungen werden nach dem Pretest-Posttest-Design im Zwei-Gruppen-Plan überprüft, das heißt im Vergleich zu bisherigen Arbeiten ist eine Kontrollgruppe vorhanden.

3. Konzeption und Implementierung

3.1 Das Konzept: LernCoaching mit Studierenden (SPIESS)

3.2 Intendierte Wirkungen des LernCoaching nach SPIESS

3.3 Implementierung

3.4 Resümee: Optimierungen und Voraussetzungen des LernCoaching in der Praxis

3.1 Das Konzept: LernCoaching mit Studierenden (SPIESS)

3.1.1 Entstehungsgeschichte und Theoretischer Hintergrund

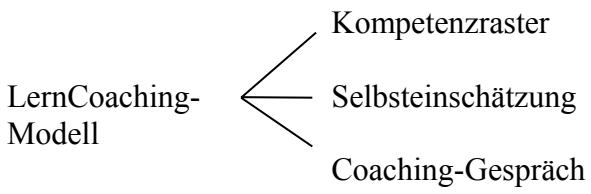
Als Professor der Abteilung 'Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ Erziehungshilfe' des Heilpädagogischen Instituts an der Universität Flensburg ist es Walter SPIESS ein Anliegen seine Studierenden zu befähigen, „fitter“ zu werden in Studium und Beruf und ihnen die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, damit sie sich optimal in Richtung ihrer Zielvorstellungen entwickeln. Ausgehend von seinem Konzept und seiner langjährigen Erfahrung mit der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung, entwickelte SPIESS schließlich den Ansatz des LernCoaching zur Unterstützung seiner Studierenden. Gemäß der entwicklungsorientierten Beratung geht er davon aus, dass es auch für Lernprozesse entscheidend ist

1. persönliche Kompetenzen und Ressourcen zu entdecken sowie ein positives Bild von der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit zu bewahren (vgl. DÖRNER 1989 in SPIESS 2000, 23);
2. konkrete Vorstellungen über notwendige und nützliche Kompetenzen zu entwickeln (vgl. SPIESS: LernCoaching Manual im Anhang);
3. Aktivitäten zu planen, die in Richtung der erforderlichen Kompetenzen führen (vgl. SPIESS: LernCoaching Manual im Anhang).

Die Inspiration durch DÖRNER, WATZLAWICK, DE SHAZER und BERG sowie der systemisch-konstruktivistische Hintergrund ist evident.

3.1.2 Vorgehensweise

Das LernCoaching-Modell nach SPIESS besteht aus den drei Komponenten: Kompetenzraster, Selbsteinschätzung mittels Skalierung (Werte 1-3), Coachinggespräch in Kleingruppen nach dem entwicklungsorientierten Modell.



3.1.2.1 Das Kompetenzraster

Entstehungsgeschichte und Intention

Das „*Kompetenzraster für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der schulischen Erziehungshilfe*“ beinhaltet ein Anforderungsprofil für die Tätigkeit der Sonderpädagoginnen in der Praxis der schulischen Erziehungshilfe. In diesem Kompetenzraster ist festgelegt, welche Kompetenzen für eine hinreichende Professionalisierung als Sonderschullehrerin der Fachrichtung 'Erziehungshilfe' erforderlich sind. Es basiert auf der Prüfungsordnung zur Ersten Staatsprüfung sowie auf der Einschätzung von Expertengruppen – zusammengesetzt aus Vertretern der Hochschule, der zweiten Ausbildungsphase und der Praxis. Walter Spiess entwickelte das Kompetenzraster zunächst selbständig: Er beobachtete, dass sich Studierende durch die Beschreibung kritischer Situationen aus der Praxis besonders zur Aneignung von Kompetenzen motivieren lassen und baute seine Lehrveranstaltungen sowie Materialien nach dem Prinzip auf: **von der Praxis ausgehend nach Fachwissen suchen und zur Verbesserung der Praxis nutzen**. Die langjährigen positiven Erfahrungen inspirierten ihn diese kritischen Situationen in Form eines Anforderungsprofils zu systematisieren. Er stellte also aus seiner Profession und Erfahrung heraus Aufgaben zusammen, die den Berufsalltag der Sonderpädagogin in der Erziehungshilfe umfassen. Diese Sammlung an Aufgaben legte er verschiedenen Expertengruppen vor, unter anderem den Landesreferenten für Erziehungshilfe des Verbandes Sonderpädagogik (*vds*). Die Landesreferenten - ebenso wie die anderen Experten - schätzten jede Aufgabe dahin gehend ein, *„ob sie in ihrem Bundesland als typisch für die Tätigkeit einer Sonderpädagogin erachtet werden kann oder nicht“* und ergänzten Aufgaben, die als typisch gelten können, aber nicht erwähnt waren (SPIESS: Kompetenzraster im Anhang/ Materialien LernCoaching). Auf diese Weise entstand das Kompetenzraster mit derzeit 32 Aufgaben und kann beständig überarbeitet und weiter entwickelt werden.

Studierenden – aber auch ausgebildete Fachpersonen – ist es möglich sich anhand der einzelnen Aufgaben bewusst zu machen, was sie schon können und worin sie noch besser werden wollen. Lehrende können ihre Lehrveranstaltungen sowie ihre Prüfungen an dem Kompetenzraster ausrichten.

Aufbau

Das Kompetenzraster ist untergliedert in die für die Fachrichtung Erziehungshilfe fachlich relevanten Bereiche:

- Grundlagen,
- Unterrichten,
- Diagnostizieren und Fördern,
- Beraten und Kooperieren.

In jedem der vier Bereiche gibt es unterschiedlich viele Aufgaben, die den jeweiligen Kompetenzbereich umfassen. Die Aufgaben sind in Form von handlungspraktischen Situationen im Berufsalltag beschrieben. Ein Beispiel aus dem Bereich 'Unterricht':

> *Stellen Sie sich vor: Sie planen den Unterricht für den nächsten Schultag! Dabei möchten Sie insbesondere Unterrichts-, Disziplin- und Verhaltensstörungen vorbeugen.*
> - *An welchem Fachwissen oder an welchen eigenen bzw. fremden Erfahrungen können Sie sich dabei orientieren?*
> - *Wie gehen Sie ganz konkret vor?*
> - *Wie bewerten Sie die Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit Ihrer Vorgehensweise?*

Die (angehende) Sonderpädagogin wird zunächst angehalten sich eine *konkrete Situation* vorzustellen, eine Situation wie sie in der Praxis vorkommt. Die erste Frage zielt auf die *„Wissenskompetenzen“* (SPIESS ebd.) bzw. Sachkompetenzen ab, die sich ausdrücklich sowohl aus Fachwissen als auch aus eigenen und von anderen übernommenen Erfahrungen zusammensetzen. Indem die Person im weiteren Verlauf die eigene Vorgehensweise konkret schildert, stellt sie ihren Handlungsentwurf dar. Es handelt sich um den bestmöglichen Ersatz die eigene *Handlungsfähigkeit* zu verdeutlichen, die ansonsten nur in der Praxis festgestellt werden kann (*Performanz*). Zudem birgt die Frage nach dem Vorgehen die Möglichkeit eigene *Methodenkompetenzen* vorzustellen.

Abschließend erfolgt die reflexive *Bewertung* des eigenen Handelns nach den Kriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit (siehe Kasten), insbesondere *Personal- und Sozialkompetenzen* kommen hier zum Tragen.

Meta-theoretische Fragen zur Beurteilung des eigenen Handelns nach den Kriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit (SPIESS)

Effizienz

„Welchen Aufwand an Zeit, Anstrengung und Einsatz materieller Mittel erfordert die Vorgehensweise von mir und von anderen und welche Veränderungen kann ich dabei - aufgrund der Ergebnisse systematischer Wirkungsuntersuchungen oder aufgrund von Plausibilitätserwägungen – erwarten? Wären alternative Vorgehensweisen, bei vergleichbaren Wirkungen, eventuell weniger aufwendig? Oder: Wären alternative Vorgehensweisen, bei vergleichbarem Aufwand, eventuell wirksamer?“

Moralität

„Inwieweit werden im Rahmen der (angedachten) Vorgehensweise die involvierten Personen über die wahrscheinlichen Wirkungen informiert sowie in die Entscheidung über die Ziele und die Durchführung einbezogen? Wären alternative Vorgehensweisen eventuell moralisch „besser“?“

Nachhaltigkeit

„Inwieweit befähige ich durch meine (angedachte) Vorgehensweise die involvierten Person dazu, künftig selbst effizienter, moralisch besser und nachhaltiger zu handeln? Wären alternative Vorgehensweisen eventuell nachhaltiger?“

Abbildung 6: Flensburger Kompetenzraster (SPIESS) (vgl. Anhang Materialien LernCoaching/ KompetenzrasterStudium Erziehungshilfe)

Die Kompetenzbereiche *Unterricht, Diagnostik & Förderung* sowie *Beratung & Kooperation* fordern - wie beschrieben - Kompetenzen, die unmittelbar in den Situationen des beruflichen Alltags notwendig sind. Demgegenüber nimmt der Kompetenzbereich 'Grundlagen' eine spezielle Stellung ein. Hier werden explizit „Meta-Kompetenzen“ bzw. *Methodenkompetenzen* zur Bewältigung der beruflichen Praxis erfragt. Ein Beispiel:

Wenn Sie in der Literatur die Beschreibung eines neuen diagnostischen Verfahrens vorfinden:

- *Nach welchen Informationen suchen Sie, um entscheiden zu können, ob eine Orientierung an diesem Konzept auch für Sie und Ihren Arbeitskontext erfolgversprechend ist?*
- *Wie gehen Sie vor, um zu einer vernünftigen Entscheidung für oder gegen die Nutzung dieses diagnostischen Verfahrens zu gelangen?*
- *Wie begründen Sie Ihre Vorgehensweise (bei der Suche nach relevanten Informationen sowie bei der Entscheidungsfindung)?*

Im Vergleich zu anderen Kompetenzrastern weist das „Flensburger Kompetenzraster“ eine Reihe von Besonderheiten auf:

- die Kompetenzen sind in Form von kritischen Situationen formuliert anstelle der üblichen Formulierungen wie *„Ich kann...“* (im schulischen Bereich) oder *„Die Absolventinnen und Absolventen kennen/ verknüpfen...“* (Lehramtsausbildung). Das heißt, der praktische Berufsalltag ist Dreh- und Angelpunkt bereits vorhandener oder noch zu erwerbender Kompetenzen;
- aufgrund der Art und Weise der Formulierung der Kompetenzen ergibt sich ein durchgängig hohes Niveau der Aufgaben (vgl. hierzu auch Kapitel 2.5.3);
- nicht nur Fachkompetenzen sind notwendig. Die Aufgaben fordern implizit dazu auf die eigene Handlungskompetenz ebenso wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen zu zeigen, ohne dass ein eigener Abschnitt „Sozialkompetenz“ vorhanden ist. SPIESS orientiert sich mit seinem Kompetenzraster an einem umfassenden Kompetenzbegriff, bei dem es um *'erfolgreiches, zielorientiertes, verantwortungsvolles, reflexiv-bewertendes, an Weiterentwicklung orientiertes berufliches Handeln'* geht (vgl. Kompetenzbegriff nach FREY 2008).

3.1.2.2 Die Selbsteinschätzung

Die Studierenden nehmen sich die Aufgaben des Kompetenzrasters vor und schätzen den bereits erreichten Kompetenzgrad bezüglich jeder Aufgabe ein. Für die Einschätzung dient eine Skala von 1-3:

- *Kompetenzstufe 1, wenn sie nur eine vage Ahnung haben und sich noch sehr unsicher fühlen;*
- *Kompetenzstufe 2, wenn sie schon eine gewisse Vorstellung haben und eine gewisse Sicherheit spüren;*
- *Kompetenzstufe 3, wenn sie eine konkrete Vorstellung haben und eine hinreichende Sicherheit spüren.*

Die Studierenden setzen sich mit ihren vorhandenen Fähigkeiten auseinander und konkretisieren diese soweit, dass sie ihre Überlegungen als Ist-Stand mit Hilfe der Zahlen 1-3 in einer Tabelle notieren können. Anschließend überlegen sie, welche Kompetenzen sie am Ende des Semesters erworben haben wollen und tragen diese Überlegungen in Form

von Zahlen als Soll-Stand in die Tabelle ein. Dabei ist es möglich - oder auch notwendig - sich mit dem Veranstaltungsangebot des kommenden Semesters auseinanderzusetzen und die Ziele dahingehend auszurichten, bei welcher Aufgabe ein Kompetenzzuwachs überhaupt möglich ist. Das Festlegen realistischer Zielsetzungen ist jedoch keine Voraussetzung. Wie zu sehen sein wird, kann sich diese Fähigkeit auch erst im Laufe des LernCoaching entwickeln, zum Beispiel, wenn die Studierenden am Ende des Semesters erneut ihren Ist-Stand einschätzen und mit dem ursprünglich erwünschten Soll-Wert vergleichen.

Die Selbsteinschätzung im LernCoaching dient:

- dem Einschätzen vorhandener Kompetenzen,
- dem Aufbau von Zielvorstellungen,
- dem Verdeutlichen von Fortschritten (indem die Kompetenzen regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum eingeschätzt werden),
- dem Ausbilden realistischer Zielvorstellungen (durch den Vergleich zwischen Zielvorstellung und erreichter Kompetenz).

Diese Selbsteinschätzungen sind subjektive, vielleicht sogar spontane und emotionale Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und Ziele. Sie haben keinen Bezug zu standardisierten Werten oder (fachlichen) Inhalten. Aus zwei Gründen ist das kein Manko: 1. gehen wir davon aus, dass das Denken über die eigenen Fähigkeiten maßgeblich das Handeln bestimmt (vgl. BANDURA 1997 sowie Kapitel 2.4.1 in dieser Arbeit); 2. gehen wir davon aus, dass die subjektive, spontane Einschätzung im LernCoaching-Gespräch korrigiert oder ergänzt wird.

Selbsteinschätzung der Kompetenzen
Person: F 3,2

Kompetenzbereich: Unterricht

Ist-Stand am 3.11.2006

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kompetenz-stufe	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1

Soll-Stand Ende des WiSe 2006/2007 - Februar 2007

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kompetenz-stufe	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2

Ist-Stand am 11.04.2007

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kompetenz-stufe	1,5	1	1,5	1	1	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5

Soll- Stand Ende des SoSe 2007 - September 2007

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kompetenz-stufe	2	2	2	1,5	1,5	2	2	2	2	2	2	2,5	2	2

Abbildung 7: *Auszug Selbsteinschätzung einer Studentin für den Kompetenzbereich 'Unterricht' über zwei Semester*

3.1.2.3 Das Coaching-Gespräch

Nachdem sich die Studierenden mit dem Kompetenzraster beschäftigt und ihre Selbsteinschätzung notiert haben, folgt - zu Beginn eines jeden Semesters - ein Coaching-Gespräch in einer Kleingruppe. Ziel des Gespräches ist es zum einen die persönliche Kompetenzanalyse zu vertiefen, zum anderen die zukünftige Studienorganisation konkret zu planen. Der grobe Gesprächsablauf besteht somit aus zwei Phasen:

(1) der Analyse der bisher nützlichen Aneignungsstrategien, die zum Kompetenzerwerb geführt haben;

(2) dem Entwurf eines Handlungsplanes für Kompetenzen, die im kommenden Semester erworben werden sollen. (vgl. SPIESS 2013, 18f.)

Gesprächsleitfaden

Das LernCoaching-Gespräch folgt einem Leitfaden (siehe Tabelle 8), dessen Frage- und Reflexionsmethoden jedoch flexibel angewandt werden müssen. Im Bereich des Coaching warnen verschiedene Autorinnen und Autoren vor pauschalisierenden Patentrezepten (vgl. u.a. LOOSS/ RAUEN 2005). Dementsprechend gilt auch für das LernCoaching nach SPIESS, dass der Leitfaden das Gerüst des Coachs darstellt, innerhalb dessen er seine Techniken und Methoden, abhängig von seinem Gegenüber, nutzt. Eine Ausbildung der

Coachs in lösungs- und entwicklungsorientierter Gesprächsführung/ Beratung ist notwendig.

Die Coaching-Gespräche erfolgen in Kleingruppen (2-3 Studierende + Coach). Eine Studentin beginnt mit der Analyse ihrer erworbenen Kompetenzen.

1. Analyse der erworbenen Kompetenzen ODER: Worin sind Sie besser geworden und wie haben Sie das gemacht?

Der Coach hält die Studierenden an zu überlegen und zu formulieren, in welchen Kompetenzbereichen oder Aufgaben sie im Vergleich zum letzten Semester besser geworden sind (bzw. wenn es sich um das erste Gespräch handelt: worin sie schon gut sind). Die Studierenden müssen hierfür Erfolge bewusst wahrnehmen und anderen gegenüber darstellen. Beides – das Wahrnehmen wie das Darstellen – dürfte im Alltag eine eher untergeordnete Rolle spielen; dem einen oder der anderen vielleicht sogar schwer fallen. Hier folgt SPIESS jedoch DÖRNER (1989), RHEINBERG (1995) und BANDURA (1997), indem er davon ausgeht, dass es für den Erfolg entscheidend ist ein positives Bild von der eigenen Kompetenz und Handlungsfähigkeit zu bewahren. Anhand einer von der Studentin gewählten Beispielaufgabe „verlangt“ der Coach eine Konkretisierung: Woran können Sie Ihren Kompetenzzuwachs erkennen? (bzw. wenn es sich um das erste Gespräch handelt: Woran können Sie erkennen, dass Sie schon auf Stufe 2 sind?). Der Coach fragt solange nach, bis sich ein greifbares Bild der Kompetenz ergibt. Gleich anschließend steigt er in die Analyse der Strategien ein: Wie haben Sie das gemacht? Die Studierenden reflektieren persönlich erfolgreiche Lern- bzw. Aneignungsstrategien, die sie als nützlich abspeichern können und für den zukünftigen Erwerb von Kompetenzen nutzen. Nach dem Motto: Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon! (vgl. u.a. DÖRNER 1989)

2. Positive Rückmeldung ODER: Welche Stärken haben Sie den Worten Ihrer Mitstudentin entnehmen können?

Die Phase der positiven Rückmeldung ermöglicht es den zuhörenden Studierenden sich einzubringen und die Stärken der Mitstudentin zu würdigen. Diese Phase findet nur statt, wenn sie vom Coachee gewünscht ist. Der Coach fragt also, ob der Coachee erfahren

möchte, welche Stärken die anderen wahrgenommen haben. Durch die Rückmeldung von anderen werden die Stärken gewürdigt und erhalten mehr Gewicht. Auch der Coach kann sich in dieser Phase einbringen (zur Rolle des Coachs vgl. Kapitel 3.3.3 in dieser Arbeit).

Im Anschluss beginnt eine andere Studentin aus der Gruppe unter Anleitung des Coachs mit der Analyse ihrer erworbenen Kompetenzen. Erst wenn alle Studierende die Kompetenzanalyse durchgeführt haben, beginnt der zweite Teil des Gesprächs: die Handlungsplanung für das kommende Semester.

3. Entwurf einer erwünschten Kompetenz ODER: Worin möchten Sie bis zum Ende dieses Semesters besser werden?

Die Phase des Entwurfs folgt der lösungsorientierten Annahme, dass es entscheidend ist eine konkrete Vorstellung davon zu haben, wie man handeln könnte (vgl. u.a. BAMBERGER 2002, 91). Je genauer die Vorstellung ist, desto wahrscheinlicher ist es Wege einzuschlagen, die in diese Richtung führen. Ziel dieser Gesprächsphase ist also ein möglichst genaues Bild der Kompetenz zu entwerfen. Zur Verfügung stehen alle denkbaren Fragetechniken zum Ausmalen der erwünschten Zukunft (vgl. hierzu Kapitel 2.1 und 2.2 in dieser Arbeit). Abschließende Fragen zur Konkretisierung sollen auf das Ende des jeweiligen Semesters bezogen sein, z.B. „Woran werden Sie <u>am Ende des Semesters</u> merken, dass Sie die 2 erreicht haben?“.

4. Entwurf eines Plans ODER: Was müsste passieren, damit Sie ihr Ziel erreichen?

In dieser Phase arbeitet der Student einen Weg aus, um das zuvor beschriebene Ziel zu erreichen. Die Aufgabe des Coachs ist es genau nachzufragen, damit der Student einen möglichst realistischen, umsetzbaren Plan für das kommende Semester entwirft.

5. Tipps ODER: Welche Ideen sind Ihnen dazu gekommen?

In dieser Phase können die Mitstudentinnen in der Coaching-Gruppe aktiv werden. Sofern es der Coachee wünscht und einverstanden ist, bestärken die Gruppenmitglieder den beschriebenen Weg, berichten von eigenen Erfahrungen oder geben Anregungen zu

Literatur, Lehrveranstaltungen oder Methoden. Der Coach kann sich in dieser Phase beteiligen.

Im Anschluss beginnt eine andere Studentin aus der Gruppe unter Anleitung des Coachs, ein Bild ihrer erwünschten Kompetenz zu entwerfen und einen Plan zur Aneignung aufzustellen.

6. Blitzlicht ODER: Was kommt Ihnen jetzt in den Sinn?

Das abschließende Blitzlicht dient dazu auf einer Meta-Ebene, die Coaching-Sitzung zu reflektieren. Die Studierenden können ihre Eindrücke an den Coach weiter geben und sich auf mögliche Änderungen einigen.

1. Begrüßung	
2. Analyse der erworbenen Kompetenzen	„Wenn Sie sich das Kompetenzraster anschauen und zugleich Ihre Skalierungen vom Anfang des letzten und mit denen vom Anfang dieses Semesters vergleichen: **Worin** sind Sie besser geworden?“ (zunächst allgemeiner Überblick über Kompetenzbereiche; anschließend eine konkrete Aufgabe von Studierenden auswählen lassen und im weiteren Verlauf erarbeiten) „**Woran** können Sie Ihren Kompetenzzuwachs erkennen?“ (möglichst konkrete Schilderung) „**Wie** haben Sie das gemacht? /Was hat Ihnen dabei geholfen?“
3. Positive Rückmeldung	„Möchten Sie von den anderen erfahren, **welche Stärken** sie Ihren Worten entnommen haben?“ → ggf. „Welche Stärken haben Sie den Worten von … entnehmen können?“
Wechsel zu einer anderen Teilnehmerin: „Wer von Ihnen möchte als nächste über ihren Kompetenzzuwachs berichten?“ *(Gesprächsablauf siehe oben; bis alle Teilnehmerinnen die Kompetenzanalyse durchgeführt haben)*	
4. Entwurf der erwünschten Kompetenzen	„Wenn Sie an die weitere Entwicklung Ihrer Kompetenzen denken: **in welchem Kompetenzbereich** möchten Sie schwerpunktmäßig bis zum Ende dieses Semesters besser werden?“ „Wenn Sie daraus eine Aufgabe auswählen, die Ihnen besonders wichtig ist: **Welchen** Skalenwert möchten Sie gegen Semesterende erreicht haben?“ „**Woran** werden Sie am **Ende des Semesters** erkennen, dass Sie diesen Skalenwert erreicht haben?“
5. Entwurf eines Plans zur Aneignung der erwünschten Kompetenz	„**Was** müsste passieren, damit Sie gegen Semesterende auf diesem Skalenwert ankommen?“ „**Was werden Sie** dazu tun? Was noch? ....“ „**Wie** werden Sie das ganz **konkret** angehen/umsetzen?“
6. Tipps	„Möchten Sie wissen, **welche Ideen** Ihre Mitstudentinnen und -studenten dazu haben?“ → ggf. „Welche Ideen sind Ihnen dazu gekommen?“

*Wechsel zu einer anderen Teilnehmerin: „*Wer möchte weiter machen?“ *(Gesprächsablauf siehe oben; bis alle Teilnehmerinnen den Entwurf durchgeführt haben)*	
7. Blitzlicht	„Wenn Sie an das heutige LernCoaching denken, **was kommt Ihnen** jetzt in den Sinn oder was für ein Gefühl haben Sie dabei?“
8. Gute Wünsche für das kommende Semester	

Tabelle 8: Leitfaden LernCoaching-Gespräch mit Studierenden (eigene Darstellung nach SPIESS LernCoaching-Manual SoSe 2008.)

3.1.3 Adaption des Konzeptes – Ergebnisse der Treatment Validity

Zur wissenschaftlichen Vergleichbarkeit des Coachings in den verschiedenen Kleingruppen führte die Autorin eine Treatment Validity durch: anhand eines Kriterienkataloges wurde die Modelltreue eines jeden Coachinggesprächs eingeschätzt. Der Katalog enthält Bedingungen, wann eine Gesprächsphase als abgeschlossen gelten kann bzw. welche Gedankenanstöße unbedingt gegeben werden müssen (vgl. Abbildung unten sowie Treatment validity im Anahng).

Von Anfang an zeigte sich eine hohe Vergleichbarkeit der Gespräche. Die Formulierungen der Coachs unterschieden sich nur in Nuancen. Diese unterschiedlichen Formulierungen wurden ausgiebig in Gesprächen mit den Coachs thematisiert. Anhand von Gesprächsbeispielen analysierten wir, welche Formulierung welche Reaktion auslöst. Die jeweils optimalere Lösung im Sinne des LernCoaching wurde für die Folgegespräch übernommen. Auf diese Weise verbesserte sich zum einen das Manual schrittweise, zum anderen wurden die Ziele, die in jeder Gesprächsphase erreicht werden sollen, deutlich herausgearbeitet. Einige dieser Optimierungen werden im Folgenden vorgestellt.

Gesprächsablauf

Positives Feedback und Tipps

Interaktion in der Gruppe nutzen und eigenes Expertenwissen einbringen.

Bei den Modifizierungen handelt sich überwiegend um Feinheiten der Gesprächsführung. Grobe Veränderungen ergaben sich nur zweimal durch die Einführung neuer Gesprächsphasen. So sind das *positive Feedback* im Anschluss an die erste Gesprächsphase und die *Tipps* zur Erreichung der erwünschten Kompetenz erst zum 3. LernCoaching-Gespräch eingeführt worden. Beide Phasen binden die anderen Coaching-Teilnehmer ein und fördern die Interaktion untereinander, sodass die Studierenden voneinander profitieren können. Entwickelt hat sich die Idee für diese beiden Phasen aufgrund der Gesprächsdynamik einer Coaching-Gruppe im zweiten Gespräch, die von sich aus in genannter Form interagierte. Die Studierenden äußerten sich erfreut über die Einführung dieser beiden Phasen und wünschen ausdrücklich eine Beteiligung des Coachs. Auf diese Weise kann sich der Coach mit seinem Expertenwissen in Bezug auf studienorganisatorische Dinge, Fachliteratur oder Aneignungsstrategien einbringen. Allerdings bleibt es die Entscheidung des Coachee, ob er diese Rückmeldungen erhalten möchte.

Zeitlicher Rahmen

Als grobe zeitliche Richtlinie für die Gespräche gilt, dass sie zwischen 60 und 90 Minuten dauern sollten. Bei kürzeren Gesprächen zeigte sich, dass entscheidende Konkretisierungen fehlen.

Die Feinheiten der Gesprächsführung

Präsentation vorhandener bzw. erworbener Kompetenzen

Raum und Zeit geben, damit die Studierenden ihre Kompetenzen entdecken.

Es zeigte sich, dass den Studierenden die Darstellung ihrer Kompetenzen schwer fiel und einige ausweichende Antworten gaben. Damit die Studierenden die Möglichkeit bekommen, umfassend von ihrem Kompetenzzuwachs zu berichten, wurden sie ab Wintersemester 2007/2008 zu einem Überblick über alle im vergangenen Semester erworbenen Kompetenzen angehalten mit der Aufforderung: *„Wenn Sie die Kompetenzbereiche überblicken: An welchen Aufgaben und Skalenwerten können Sie Ihren Kompetenzzuwachs erkennen?“.* Das heißt, die Studierenden berichteten nicht nur – wie zuvor - anhand einer Beispielaufgabe, sondern richteten ihren Blick auf größere Zusammenhänge des Wissenserwerbs und stellten inhaltliche, seminarübergreifende Verknüpfungen her. Anschließend folgte die Analyse des Kompetenzerwerbs anhand einer Beispielaufgabe. Hier sollte der Coach nach den Werten der Selbsteinschätzung fragen: *„Was haben Sie das letzte Mal eingetragen? … Und was dieses Mal?“.* Mit der Folgefrage woran die Studentin merke, dass sie nun die zwei erreicht habe, war sie gezwungen, genauer zu überlegen und zu berichten, was für sie die Kompetenzstufe zwei ausmacht. Die Ausführungen der Studierenden wurden konkreter. Bezog sich die Studierende in ihrer Darstellung der Verbesserungen ausschließlich auf Veränderungen im praktischen Lösungsweg, kann der Coach den theoretischen Aspekt einbeziehen durch die Frage: *„Inwieweit haben Sie sich in Bezug auf die Konzepte verbessert?“.*

Analyse des Kompetenzerwerbs

Herausarbeiten von Strategien, die im Kontrollbereich der Studentin liegen.

In der Analyse wie sich die Studierenden die entsprechende Kompetenz angeeignet haben, erwiesen sich einige Fragen als ungünstig, weil sie passive Antworten provozierten, z.B. *„Was hat Ihnen geholfen?“, „Was hat dazu geführt, dass…?“*. Auf diese Fragen antworteten die Studierenden in der Regel, dass das Seminar gut gestaltet war. Wichtig ist jedoch, dass sich die Studierenden selbst als aktiv Handelnde erleben. Aus diesem Grund ist eine aktive und prozesshafte Fragestellung bedeutsam: *„Wie haben **Sie** das gemacht?“*, *„Was haben **Sie** getan?“*. Wenn die Seminargestaltung als hilfreich genannt wird, bietet es sich an nachzufragen: *„Wie haben Sie es geschafft, das Seminar für sich zu nutzen?“*

Zur weiteren Vertiefung empfiehlt es sich in dieser Phase intensiv nachzufragen: *„Wie erklären Sie sich, dass …?“*

Entwurf der erwünschte Kompetenz

Konkret, bildhaft, positiv, zeitlich begrenzt, Theorie + Praxis

Die Diskussionen zwischen der Autorin und den Coachs für diese Gesprächsphase führten zu einer Festlegung der Aspekte, die notwendigerweise in dieser Phase erreicht werden sollen:

Nachdem die Studierenden ihren Ist- und Soll-Stand in Werten genannt haben, zielen alle Fragen des Coachs darauf ab, zu konkretisieren woran die Studierenden den Soll-Stand am Ende des Semesters erkennen. Es soll ein möglichst genauer, bildhafter Entwurf entstehen, der Handlungen und Gedanken der Studentin enthält, positiv formuliert ist und sich auf einen begrenzten Zeitraum bezieht – in der Regel das Ende des Semesters. Wenn die Studentin ausschließlich über den praktischen Aspekt der Aufgabe spricht, kann der Coach ihre Perspektive erweitern, indem er fragt: *„Inwieweit wollen Sie sich in Bezug auf die Konzepte verbessern?“*. Auch dieser Entwurf sollte konkret, bildhaft, positiv formuliert und zeitlich begrenzt sein.

Diese Gesprächsphase lehnt sich deutlich an den Entwurf der erwünschten Zukunft in der lösungsorientierten Beratung an. Es gelten ähnliche Standards, dennoch ist ein ganz so chronologischer und interaktionaler Entwurf bei einem **Lern**Coaching eher die Seltenheit.

Während es in der ersten Phase - Kompetenzerwerb - hilfreich scheint, dass die Studierenden einen Überblick geben, bevor sie sich beispielhaft mit einer Aufgabe beschäftigen, war für die Phase Entwurf der erwünschten Kompetenz kein Mehrwert zu erkennen. Die Studierenden gingen in der Regel nicht auf eine entsprechende Gesprächsinduktion ein, sondern wählten sofort eine exemplarische Aufgabe. Aus diesem Grund scheint die Aufforderung, einen Überblick über die Ziele des kommenden Semesters zu geben, an dieser Stelle nicht notwendig.

Entwurf des persönlichen Handlungsplans

Realistisch und umsetzbar

Der Schlüssel in dieser Phase ist es, dass die Studierenden einen Plan erstellen, der für sie im Laufe des Semesters umsetzbar ist. Im 'Blitzlicht' am Ende eines Coaching-Gesprächs merkten Studierende an, dass sie sich im Gespräch immer vornähmen, dass sie im kommenden Semester mehr lesen, es aber letztendlich doch nicht tun. Der Coach hat drei Möglichkeiten die Studierenden darin zu unterstützen einen persönlich realistischen Plan zu entwerfen:

1. sich die Aneignung möglichst konkret schildern lassen

   Beispiel:

   Student: *„Ich müsste mehr lesen.“* - Coach: *„Wie machen Sie das?“*
2. Umlenken auf einen Bereich, in dem mehr Einfluss möglich ist

   Beispiel:

   Coach: *„Was ist noch denkbar?“*
3. eine Auswahl treffen lassen

   Beispiel:

   Coach: *„Was von dem, was Sie genannt haben, ist für Sie am wahrscheinlichsten umzusetzen?“*

Kriterien zur Vergleichbarkeit der LernCoaching-Gespräche (Zusammenstellung von C.T. auf der Basis der LernCoaching-Gespräche von W. Spiess u. J. Bischoff-Weiß)

1. Analyse der Strategien des Kompetenzerwerbs im Folgegespräch

Bedingungen	Beispiele für Gedankenanstöße
1. Studierende(r) nennt ihre/ seine Einschätzung der Kompetenzen vor einem Semester, ihr/ sein gesetztes Ziel und den jetzigen Stand in Bezug auf eine Aufgabe 2. Studierende(r) erzählt, woran er den Kompetenzzuwachs festmacht 3. sie / er berichtet davon, wie sie/ er sich die Kompetenz angeeignet hat; Lernstrategien werden herausgefunden/ versucht herauszufinden	**„Was ist seit dem letzten Mal besser geworden?“** **„Wo sind Sie jetzt auf der Skala angekommen? Was hatten Sie das letzte Mal eingetragen?“** **„Wie haben Sie das gemacht, dass Sie…?“** mögliche Varianten und Nachfragen: „Fällt Ihnen noch was ein, wo Sie sagen würden, das wäre ein Zeichen dafür, dass Sie in der Aufgabe kompetenter geworden sind?“ „Woran merken Sie, dass Sie kompetenter geworden sind?“ „Wie sind Sie vorgegangen, um sich das, was Sie gerade beschrieben haben, anzueignen?“ „Wie sind Sie vorgegangen, um … zu entwickeln?“ „Wie sind Sie darauf/ auf die Idee gekommen?“ „Wie haben Sie diese Vorstellung gewonnen?“ „Wie sind Sie da konkret hingekommen, zu der Erkenntnis?“ „Die Idee, die Sie beschreiben, wie haben Sie sich die angeeignet?“ „Was hat Ihnen geholfen, diese Vorstellung zu entwickeln?“ „Woher wissen Sie …?“ „Woher kennen Sie …?“ „Was hat Sie davon überzeugt, …?“ „Woran haben Sie gemerkt, dass … richtig/ gut ist?“ „Wie haben Sie die Veranstaltung für sich nutzen können?“ „Wie haben Sie das geschafft, die Veranstaltung für sich zu nutzen?“ ungünstige Nachfragen „Was hat Ihnen dabei geholfen?“ „Was hat dazu geführt, dass…?“

2. Entwurf der erwünschten Kompetenz

Bedingungen	Beispiele für Gedankenanstöße
1. Ist-Stand und Soll-Stand werden genannt 2. Der Soll-Stand wird erarbeitet, so dass ein möglichst genauer Entwurf entsteht, was mit der Kompetenz anders wäre: ✔ Handlungen und Gedanken der Person werden thematisiert ✔ konkret/ beispielhaft/ bildhaft ✔ Bezug zum Ende des aktuellen Semesters ✔ positiv formuliert ✔ eingehen auf die beiden Teilaufgaben (Theorie/ Praxis)	„**Wo stehen Sie jetzt und wo möchten Sie wann sein?“** **„Woran würden Sie im Februar merken, dass Sie auf … [Kompetenzstufe] sind?“** mögliche Varianten: „Was sind Momente bis zum Februar, wo Sie merken, …?“ „In welchem Moment werden Sie den Unterschied bemerken?“ „Was ist eine mögliche Situation zwischen jetzt und Februar, in der Sie merken würden, dass …?“ „Wenn Sie spekulieren, ganz wild spekulieren, was denken Sie, was Sie am Ende besser können?“ Nachfragen:

(chronologisch / interaktional – kommt nicht häufig vor; scheint kein notwendiges Kriterium für diese Phase)	„Was wäre dann anders?“ „Was heißt …?“ „Woran merken Sie, dass…? „Woran würde XY merken, dass Sie die zwei erreicht haben?“

3. Entwurf eines persönlichen Planes zur Aneignung der erwünschten Kompetenz

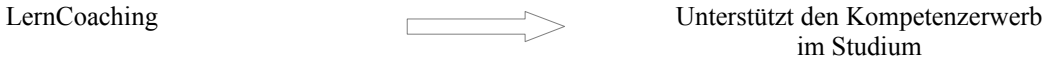
Bedingungen	Beispiele für Gedankenanstöße
Das methodische Vorgehen der Person wird thematisiert mit: ✔ Handlungen der Person ✔ konkret/ bildhaft ✔ Bezug zum aktuellen Semester ✔ realistisch/ umsetzbar	**„Was muss passieren, damit …?“** **„Wie können Sie selber dazu beitragen, dass …?“ – „Was müssten Sie persönlich dazu beitragen, dass…?“** Nachfragen: „Wie sieht das aus?“ „Was heißt das?“ „Wie machen Sie das?“ „Woran merken Sie, dass Sie [das Seminar ernst nehmen]?“ „Wie denken Sie, dass Sie bis zum Semesterende vorgehen werden?“ „Haben Sie konkrete Veranstaltungen vor Augen?“ „In was für einem Rahmen wäre das denkbar?“ „Was könnten Sie denn dazu beitragen, damit im [Seminar] das passiert, was Sie brauchen können?“ realistisch: • StudentIn: „Diese Motivation sehe ich bei mir eigentlich nicht so?“ – Coach: „Was können Sie dazu beitragen, dass diese Motivation entsteht?“

4. Würdigung aktueller Stärken

Bedingungen	Beispiel für Gedankenanstöße
Stärken bezüglich der Vorgehensweise im LernCoaching-Gespräch und bezüglich der Strategien werden von allen Teilnehmerinnen gegeben.	**„Welche Stärken haben wir bei … feststellen können?“** Varianten: • „Ich möchte jetzt mit Ihnen gemeinsam überlegen und rückmelden, was uns für Stärken aufgefallen sind, in dem, was wir von … gehört haben. Ich meine jetzt nicht inhaltlich, sondern eher die Lernstrategien.“ • „Was ist uns an der Art und Weise wie … ihr/ sein Ziel formuliert und andenkt und wie sie/ er versucht dem Ziel nahe zu kommen aufgefallen?“ • „Was würden Sie sagen, können wir den Worten von …, die wir jetzt vernommen haben, an Stärken entnehmen? Ich will mal anfangen, um zu zeigen, was ich damit meine.“

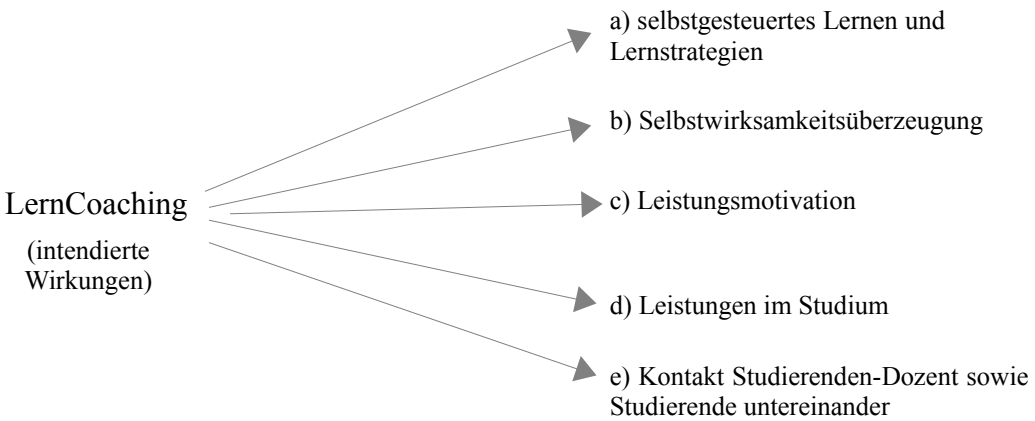
3.2 Intendierte Wirkungen des LernCoaching nach SPIESS

Das Ziel des LernCoaching sah Walter Spiess darin, die Studierenden in ihrem Kompetenzerwerb zu unterstützen (vgl. 1. LernCoaching-Manual).



Aufgrund des vorliegenden Forschungsdesiderats können präzisere Wirkungen des LernCoaching nur gemutmaßt werden. Das Konzept „LernCoaching mit Studierenden“ nach SPIESS ist neu, lehnt sich aber an bereits bestehende Konzepte aus verschiedensten Forschungsbereichen an, so dass es möglich ist, aufgrund der vorliegenden Literatur sowie des Modells und der Theorie der entwicklungsorientierten Gesprächsführung Wahrscheinlichkeitsaussagen zu entwickeln, was von der Maßnahme zu erwarten ist (vgl. Kapitel 2 in dieser Arbeit). An dieser Stelle können wir Plausibiliätserwägungen durchführen, um der Frage nachzugehen: Was ist von dem LernCoaching zu erwarten oder was soll erreicht werden?

Angenommen werden Auswirkungen auf die Bereiche (a) selbstgesteuertes Lernen und Lernstrategien, (b) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, (c) Leistungsmotivation, (d) Leistungen im Studium, (e) Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden sowie der Studierenden untereinander.



zu a) Selbstgesteuertes Lernen und Lernstrategien

Die Coachee werden durch das Gespräch und das Kompetenzraster zur Selbstreflexion bezüglich ihrer Lernstrategien angehalten. Es ist anzunehmen, dass die zentrale Frage des Gesprächs *„Wie sind Sie so gut geworden?“* bzw. *„Wie haben Sie das gemacht, dass Sie darin so gut geworden sind?“* ein Nachdenken über subjektiv nützliche Strategien fördert und diese anschließend verstärkt zur Anwendung kommen. Die Rückmeldung der Stärken durch die anderen Teilnehmerinnen könnte die Wahrnehmung und Anwendung persönlich erfolgreicher Lernstrategien steigern. Es geht vornehmlich um kognitive und metakognitive Strategien: das Wissen um subjektiv erfolgreiche Lernstrategien, die befähigen, sich Lerninhalte selbständig zu erarbeiten und anzueignen (vgl. Kapitel … in dieser Arbeit). Die Förderung des selbstgesteuerten Lernens findet sich im gesamten zweiten Teil des LernCoaching-Gesprächs wieder, indem die Studierenden mit Hilfe des Kompetenzrasters und der Selbsteinschätzung ihre Lernziele sowie ihr methodisches und zeitliches Vorgehen selbst bestimmen. Durch den Bereich „Rückmeldung und Tipps“ am Ende des Gesprächs könnten tatsächlich auch neue Möglichkeiten der Aneignung vorgeschlagen und ausprobiert werden oder bisher erfolgreiche Strategien verstärkt.

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass sich durch die Teilnahme an LernCoaching-Gesprächen und durch die anregenden Fragen eine Heuristik entwickelt, die auf verschiedene Lernsituationen im Studium übertragen werden kann.

Zu b) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Zwei wesentliche Erwartungshaltungen spielen eine Rolle für die Selbstwirksamkeitserwartung:

1. der Glaube an die eigene Fähigkeit,
2. die Überzeugung Kompetenzen aus eigener Kraft erreichen zu können.

Im gesamten ersten Teil des Coaching-Gesprächs geht es um die Reflexion persönlicher Fähigkeiten. Die Fragen „*Was können Sie schon gut?“*, *„Wie sind Sie so gut geworden?“*, *„Gab es bereits Situationen, in denen Ihnen das gelang?“* zielen ab auf die bewusste Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und könnten damit die Wirksamkeitsüberzeugung (Efficacy Beliefs) stärken. Die Studierenden müssen eigene

Kompetenzen wahrnehmen um davon berichten zu können. Eine zusätzliche Stärkung bietet das positive Feedback.

Die Leitfragen *„In welchem Bereich möchten Sie sich als nächstes verbessern?“, „Woran merken Sie, dass Sie … erreicht haben?“, „Was müssen Sie tun, damit Ihnen das gelingt?“* könnten Auswirkungen auf die Ergebnis-Erwartung (Outcome Experience) der Studierenden haben. Es geht um die Planung und Konkretisierung der Ausführung zukünftiger Lernanforderungen. Dabei stehen die subjektiven Einschätzungen, Vorstellungen und Ressourcen im Mittelpunkt des Coaching-Gesprächs. In jedem Folgegespräch wird reflektiert, was sich verbessert hat und inwieweit die Kompetenzen erworben werden konnten. Dadurch kann sowohl der Glaube an die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden als auch die Überzeugung Ziele aus eigener Kraft erreichen zu können.

Zu c) Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation lässt sich durch die drei Komponenten (1) Anspruchsniveau, (2) Kausalattribuierung und (3) Selbstbewertung präzisieren.

(1) Bereits vor dem LernCoaching-Gespräch überlegen die Studierenden, welche Kompetenzen sie am Ende des kommenden Semesters erreicht haben wollen und tragen einen entsprechenden Zahlenwert in die Selbsteinschätzungstabelle ein. Damit ist eine klare Zielorientierung vorhanden. Im LernCoaching-Gespräch werden diese subjektiven Zielsetzungen erfragt und von den Studierenden reflektiert - *„In welchem Bereich möchten Sie sich als nächstes verbessern? Woran merken Sie, dass Sie ihr Ziel erreicht haben?“*. Vor allem aber der Vergleich zwischen erwünschter Zielsetzung und den erreichten Kompetenzen könnte dazu führen, dass die Studierenden über die Semester hinweg ein realistischeres Anspruchsniveau entwickeln.

(2) Erfolgsmotivierte Lerner unterscheiden sich von misserfolgsängstlichen in ihrer Ursachenzuschreibung bei Erfolg und Misserfolg (vgl. WEINER 1994). Erfolgsmotivierte Personen schreiben Erfolg internen, instabilen, kontrollierbaren Faktoren zu wie Anstrengung oder Tüchtigkeit. Misserfolg erklären erfolgsmotivierte Personen mit mangelnder Anstrengung (internal, instabil, kontrollierbar) oder Pech

(external, instabil, unkontrollierbar) (RHEINBERG 2000, 86). Im LernCoaching-Gespräch hält der Coach die Studierenden dazu an, eigenen Erfolg zu erklären. Er achtet darauf, das Gespräch auf kontrollierbare Faktoren zu lenken. Fragen wie *„Wie haben Sie das gemacht?“* und *„Was müssen Sie machen?“* könnten interne, kontrollierbare Zuschreibungen verstärken.

(3) Bei erfolgszuversichtlichen Personen überwiegen positive Affekte nach Erfolg, die negativen Affekte nach Misserfolg. Da die Studierenden im LernCoaching-Gespräch ausschließlich angehalten werden ihre Erfolge zu reflektieren, müssten die positiven Affekte dominieren und verstärkt werden und somit vielleicht zu einer „erfolgzuversichtlichen Selbstbewertung“ beitragen.

Zu d) Leistungen im Studium

Ziel des LernCoaching ist auch, dass sich die Leistungen der Studierenden verbessern. Die ‚Leistungen im Studium’ sind erkennbar an den Noten und an der Studiendauer. Beide Komponenten sind unter Vorbehalt zu betrachten: vergleichsweise bessere Noten als bei der Kontrollgruppe können auch durch den intensiveren Kontakt zwischen Studierenden und Coachs/ Dozentinnen zu Stande kommen (vgl. S. 21 f. sowie 4.3 Untersuchungsdesign). Dieser Aspekt ist bei der Interpretation der Daten zu beachten. Die Studiendauer kann sich durch zeitaufwendige, aber notwendige Nebentätigkeiten verzögern (Kinder, Jobs, etc....). Gründe für die Studiendauer sind somit zusätzlich zu erheben. Dennoch dürften sich die Studierenden, die am LernCoaching teilnehmen, durch das Kompetenzraster und das Gespräch intensiver mit den Lernanforderungen auseinandersetzen als Studierende, die kein LernCoaching nach SPIESS erhalten.

Zu e) Kontakt zwischen Student und Dozent sowie Studierenden untereinander

Die regelmäßigen intensiven Gespräche zwischen Gecoachten und Coach über die Lernsituation des jeweiligen Studierenden führen zu einem intensiveren Kontakt zwischen Dozent und Studierenden. Studierende erfahren durch die Gespräche Beachtung und Wertschätzung, was sich auf die Lernleistungen im Studium auswirken kann (SIEBERT 2005; MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005). Dazu könnte gehören, dass

Veranstaltungen lieber besucht sowie intensiver und mit „extra“ Arbeit vorbereitet werden; dass Veranstaltungen zusätzlich belegt werden; dass (Lern-) Schwierigkeiten in einem Gespräch mit dem Dozenten behoben werden können. Wie der Kontakt seitens der Studierenden wahrgenommen wird, ist demnach von erheblichem Interesse (zu möglichen Kontaktschwierigkeiten und Rollenkonflikten vgl. u.a. Kapitel 3.3.3 in dieser Arbeit).

	Leitfragen (Kurzform)	**Intention**
Beschreibung aktueller Kompetenzen	• **Worin** sind Sie besser geworden? • **Woran** können Sie Ihren Kompetenzzuwachs erkennen? (möglichst konkrete Schilderung)	• Selbstwirksamkeitsüberzeugung (BANDURA) sowie Leistungsmotivation (RHEINBERG): pos. Selbstbewertung, Wahrnehmung von Erfolgen
Analyse aktueller Kompetenzen	• **Wie** haben Sie das gemacht?	• Lernstrategien: individuell erfolgreiche Lernstrategien ergründen • Problemlöseverhalten (DÖRNER): Beibehalten dessen, was sich bewährt hat • interne, kontrollierbare Ursachenzuschreibung
Positive Rückmeldung	• Möchten Sie von den anderen erfahren, **welche Stärken** sie Ihren Worten entnommen haben?	• Würdigung von Stärken, soziale Verstärkung der pos. Bewertung und der geeigneten Lernstrategien • Interaktion innerhalb der Gruppe
Entwurf der erwünschten Kompetenz	• Wenn Sie an die weitere Entwicklung Ihrer Kompetenzen denken und eine Aufgabe auswählen, die Ihnen besonders wichtig ist: **Welchen** Skalenwert möchten Sie gegen Semesterende erreicht haben? • **Woran** werden Sie am **Ende des Semesters** erkennen, dass Sie diesen Skalenwert erreicht haben?	• Selbstgesteuertes Lernen: aktive Steuerung des Lernprozesses – eigenständige Auswahl des Lernzieles • Coaching: Ziele definieren • Leistungsmotivation: Wahl angemessener Zielsetzungen • lösungsorientierte Beratung: „Wenn man sieht, wie man handeln könnte, ist die Versuchung groß, es tatsächlich zu tun.“ (BAMBERGER 2002, 91)

	Leitfragen (Kurzform)	Intention
Entwurf eines Plans zur Aneignung der erwünschten Kompetenz	• **Was** müsste passieren, damit Sie gegen Semesterende auf diesem Skalenwert ankommen? • **Was werden Sie** dazu tun? Was noch? .... • **Wie** werden Sie das ganz **konkret** angehen/umsetzen?	• Selbstgesteuertes Lernen: aktive Steuerung des Lernprozesses – eigenständige Auswahl des methodischen Vorgehens • lösungsorientierte Beratung: s.o.
Rückmeldung	• Möchten Sie wissen, **welche Ideen** Ihre Mitstudentinnen und -studenten dazu haben?	• Selbstwirksamkeitsüberzeugung/ Leistungsmotivation: Würdigung von Stärken, pos. Bewertungen • Tipps: Lernstrategien • Interaktion innerhalb der Gruppe

Tabelle 9: Ablauf des LernCoaching-Gesprächs in Kurzform sowie beabsichtigter Nutzen

3.3 Implementierung

3.3.1 Praktische Umsetzung und Durchführung

Alle Studierenden, die im WiSe 2006/2007 begannen die sonderpädagogische Fachrichtung „Erziehungshilfe“ an der Universität Flensburg zu studieren, wurden - mit ihrem Einverständnis - in die Intervention und Evaluation einbezogen. Wider Erwarten wählte nur eine kleine Gruppe von Studierenden in dem Semester diese Fachrichtung, so dass das ursprüngliche Untersuchungsdesign mit zwei Gruppen nicht umgesetzt werden konnte (vgl. Kapitel 4.3.1 in dieser Arbeit). Stattdessen erhielten alle 14 Studierenden gleich zu Beginn des Semesters ein Begrüßungs- und Einladungsschreiben vom Direktor der Abteilung (Prof. Walter Spiess, Ph.D.), in dem ihnen das LernCoaching vorgestellt und sie gebeten wurden sich – bei Interesse – für eine Terminabsprache zu melden. Den anrufenden Studierenden wurden 5 Termine zur Auswahl gestellt. Auf diese Weise entstanden 5 Gruppen á 2-3 Personen mit Studierenden, die sich vorher nicht bzw. nur vom Sehen kannten:

Gruppe	Anzahl der Coachee	Geschlecht	Coach
1	3	1 weiblich, 2 männlich	Dr. J. Bischoff
2	3	2 weiblich, 1 männlich	Dr. J. Bischoff
3	3	2 weiblich, 1 männlich	Prof. W. Spiess, Ph.D.
4	2	2 weiblich	Dr. J. Bischoff
5	3	3 weiblich	Prof. W. Spiess, Ph.D.

Tabelle 10: Übersicht über Coaching-Gruppen nach Anzahl der Coachee, Geschlecht u. Coach

Die Zusammenstellung der Kleingruppe war von diesem Zeitpunkt für die nächsten vier Semester fest. Die Studierenden kamen jeweils zu Beginn eines Semesters in dieser Kleingruppe bei ihrem Coach zum Gespräch zusammen. Zur Vorbereitung auf das Gespräch schätzten die Studierenden ihren erreichten Kompetenzgrad in Bezug auf die einzelnen Aufgaben des Kompetenzrasters ein (Selbsteinschätzung und Kompetenzraster vgl. Kapitel 3.1.2.2 bzw. 3.1.2.1 in dieser Arbeit). In den Gesprächen setzten sich die Studierenden mit ihren im vergangenen Semester erworbenen Kompetenzen auseinander, mit den Kompetenzen, die sie im folgenden Semester erwerben wollten sowie mit den Methoden wie sie selber zum Gelingen ihres Vorhabens beitragen könnten. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und nach entsprechenden Fragestellungen ausgewertet (vgl. Kapitel 4.4.2 in dieser Arbeit).

3.3.2 Die Studierenden

14 Studierende der Sonderpädagogik Fachrichtung „Verhaltensgestörtenpädagogik/ Erziehungshilfe“ nahmen am LernCoaching teil. Zehn der vierzehn Studierenden waren weiblich, vier männlich. Bis auf eine Studentin waren alle im Alter von 23-25 Jahren.

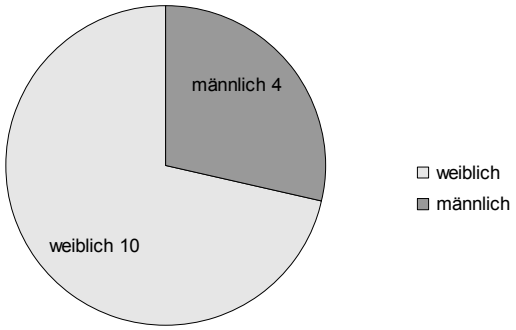


Abbildung 8: Teilnehmende am LernCoaching nach Geschlecht (n_{ges}=14)

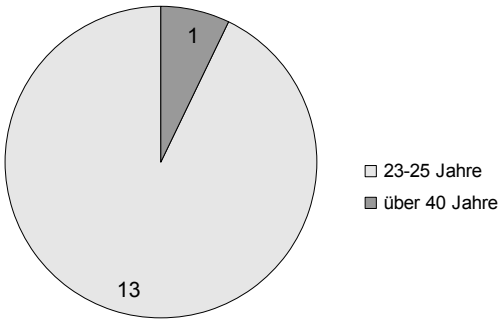


Abbildung 9: Teilnehmende am LernCoaching nach Alter (n_{ges}=14)

Im problemzentrierten Interview wurden Daten erhoben und ausgewertet, die der fallweisen Darstellung und Kontrastierung einzelner Coachee dienen und die Frage beantworten sollen, welche Studierenden vom LernCoaching profitieren und welche nicht (zur Datenerhebung vgl. Kapitel 4.5.3, zu den Ergebnissen der fallweisen Darstellung vgl. Kapitel 5.3.4). An dieser Stelle können diese Daten zusammengefasst einen Überblick über die Gruppe der Teilnehmenden geben in Bezug auf

- das Interesse am Studium und
- die Zufriedenheit mit dem Studium,
- das Interesse an der entwicklungs- und lösungsorientierten Beratung sowie
- über die (Un-) Freiwilligkeit der Teilnahme am LernCoaching (zur Datenerhebung vgl. Kapitel 4.3; zu den Vorannahmen vgl. Kapitel 2.6.3 sowie 4.1 in dieser Arbeit).

Zufriedenheit mit dem Studium

Es zeigte sich, dass 10 der 13 Studierenden mit ihrem Studium sehr zufrieden waren, keine Studentin und kein Student war unzufrieden. Hieraus sowie aus dem retrospektiven problemzentrierten Interview wurde deutlich, dass kein Leidensdruck im Studium bestand und keine bestimmten Erwartungen in Bezug auf das LernCoaching bei den Studierenden vorhanden waren.[37]

[37] Wie aus anderen Untersuchungen zum Coaching und zur Therapie bekannt ist, hat die Höhe des Leidensdrucks und die Zielsetzung einen bedeutenden Einfluss auf die Wirkung der Maßnahme (vgl. MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMMANN 2005; TALLMAN/ BOHART 2001).

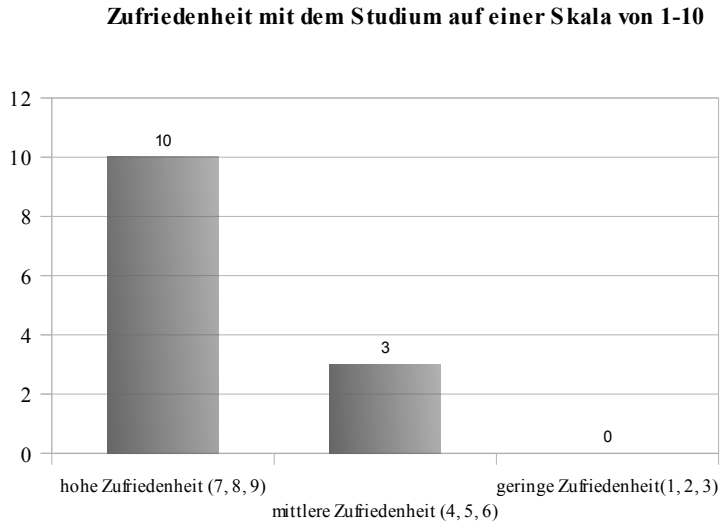


Abbildung 10: Zufriedenheit mit dem Studium

Teilnahme am LernCoaching – freiwillig vs. verpflichtend

Die Befragung zeigte außerdem, dass nur drei von zehn Studierenden das Gefühl hatten, tatsächlich freiwillig am LernCoaching teilgenommen zu haben, die anderen fühlten sich den Dozenten gegenüber verpflichtet.[38]

Das LernCoaching weist hiernach zwei ungünstige Vorbedingungen auf:

1. Die Studierenden sind zufrieden mit ihrem Studium und haben keinen Leidensdruck.
2. Die Studierenden kommen überwiegend nicht freiwillig zum LernCoaching, sondern fühlen sich verpflichtet.

Diese beiden Bedingungen dürften einen Einfluss auf die Ergebnisse des LernCoaching haben, sodass bereits an dieser Stelle kritisch gefragt werden kann: Ist es überhaupt möglich, dass das LernCoaching unter diesen Voraussetzungen zu deutlich positiven Effekten führt? Es schließt sich die weiterführende Frage an: Kann ein LernCoaching an der Universität verpflichtend eingeführt werden und trotzdem nützen?

[38] MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005, 72f.) sehen Freiwilligkeit als zwingende Voraussetzung für erfolgreiches Coaching. BRAUER (2006) findet hingegen keinen signifikanten Zusammenhang.

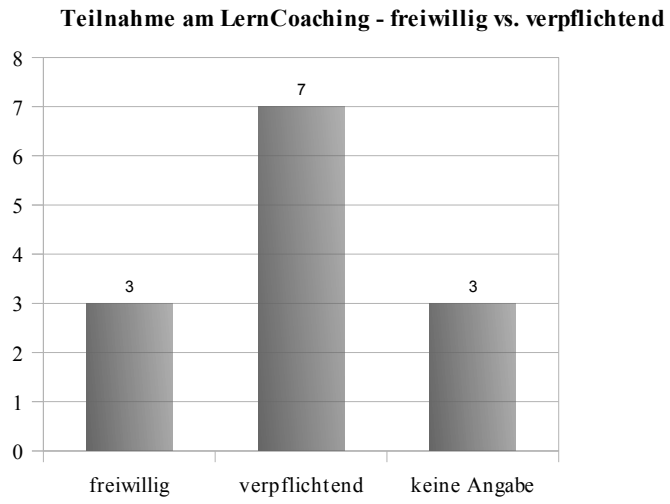


Abbildung 11: subjektive Wahrnehmung zur Teilnahme am LernCoaching

Engagement im/ Interesse am Studium

Es gab vier sehr engagierte Studierende, die ein ausgeprägtes Interesse an ihrem Studium hatten. Das Studium machte ihnen genauso viel Spaß wie ihr Hobby bzw. ersetzte das Hobby. Demgegenüber nutzten fünf Studierende ihre Zeit lieber für andere Dinge als für das Studium.

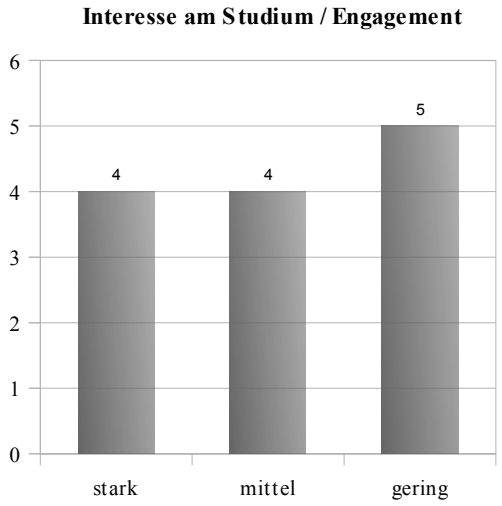


Abbildung 12: Interesse am Studium

Ausbildung in der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung

Sechs der dreizehn Studierenden interessierten sich stark für die lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung, die dem LernCoaching sehr ähnlich ist.

3.3.3 Die Coachs

Die Coaching-Gespräche in den Kleingruppen führte jeweils ein Coach: entweder der Direktor der Abteilung (Prof. Walter Spiess, Ph.D.) oder die wissenschaftliche Mitarbeiterin (Dr. Julia Bischoff-Weiß). Die Dozenten kannten die Studierenden vor dem ersten Coaching-Termin nicht. Die Zuordnung Gruppe-Coach erfolgte - ebenso wie die Zusammenstellung der Gruppe - zufällig nach Terminen. Der Coach wechselte nicht, sondern blieb die folgenden vier Semester bei seiner Gruppe.

Beide Coachs verfügen über Ausbildungen und einschlägige Erfahrungen im Bereich der Beratung - vornehmlich in der entwicklungs- und lösungsorientierten Beratung, die Grundlage des Coaching-Ansatzes ist und die Julia Bischoff von Walter Spiess erlernt hat.

Aus der Perspektive der Studierenden ist der Coach zugleich auch Dozent und wird früher oder später als Prüfer bzw. Prüferin fungieren. Aus der Perspektive der Coachs sind die Coachee zugleich auch die Studierenden. Diese Konstellation kann zu Rollenkonflikten führen, die ähnliche Vor- und Nachteile mit sich bringen, wie sie aus dem Bereich der Wirtschaft bekannt sind (vgl. interner vs. externer Coach bei RAUEN 2005, 111-136).

Im negativen Fall können auftreten:

- seitens der Studierenden: Hemmungen und Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit;
- seitens der Dozenten: Schwierigkeiten eine Beraterrolle einzunehmen und sich mit dem eigenen Expertenwissen in Bezug auf das Kompetenzraster zurückzuhalten.

Im positiven Fall:

- seitens der Studierenden und der Dozenten: sich kennen und schätzen lernen, sich näher fühlen, klare Erwartungen aneinander haben.

Diese spezielle Situation „Dozent als Coach“, auf die auch SCHUHMACHER (2003, 224) hinwies, soll und muss bei der Untersuchung berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 4.3 in dieser Arbeit).

3.4 Resümee: Optimierungen und Voraussetzungen des LernCoaching

Nachdem bereits in Kapitel 2 ausführlich der theoretische Hintergrund des LernCoaching nach Spiess dargestellt wurde (vgl. zusammenfassend Kapitel 2.6.1 in dieser Arbeit), findet sich im vorliegenden Kapitel die detaillierte Beschreibung der drei wesentlichen Elemente des LernCoaching-Modells: (1) Selbsteinschätzung, (2) Kompetenzraster, (3) Coaching-Gespräch. Außerdem wurden die Ergebnisse der formativen Evaluation[39] vorgestellt. Sie zeigen, inwieweit die Gesprächsführung und der Gesprächsablauf optimiert wurden. Die Gesprächsführung konnte konkretisiert und auf wesentliche sowie effiziente Induktionen zugespitzt werden. Der Gesprächsablauf änderte sich, indem vier zusätzliche Gesprächsphasen eingeführt wurden, von denen sich drei bewährt haben:

- offener Beginn der ersten Phase des LernCoaching-Gesprächs,
- positives Feedback durch die Gruppe im Anschluss an die erste Phase des Gesprächs,
- Tipps zur Erreichung der erwünschten Kompetenz.

In der praktischen Umsetzung mussten Abstriche gemacht werden: so konnten die Studierenden der Fachrichtung Erziehungshilfe nicht in zwei Gruppen geteilt werden, um eine Vergleichsgruppe zu bilden.[40] Alle Studierenden der Fachrichtung nahmen am LernCoaching teil. Es ergaben sich fünf zufällig zusammengestellte Gruppen á zwei bis drei Personen, die einmal am Anfang eines jeden Semesters in dieser Konstellation zum Gespräch bei dem Coach zusammen kamen. Konkrete Aussagen zu Wirkungen des LernCoaching konnten an dieser Stelle noch nicht getroffen, wohl aber Ziele formuliert werden, die aufgrund des LernCoaching-Modells plausibel erschienen und als Vorannahmen in den Aufbau der Untersuchung eingingen. Wesentlich schien die Förderung

[39] Erhoben durch die jeweilige Rückmeldung der Studierenden, die Treatment Validity und intensive Gespräche mit den beiden Coachs.
[40] Alternative Vergleichsgruppen wurden für die quantitative Untersuchung gefunden (vgl. Kapitel 4.3.2 in dieser Arbeit).

- der motivationalen Lernstrategien (Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Leistungsmotivation),
- der metakognitiven Lernstrategien (Auseinandersetzung und Wissen um die subjektiv erfolgreichen kognitiven Prozesse),
- des selbstgesteuerten Lernens (aktive Steuerung des Lernprozesses durch die Studierenden).

Wie im Kapitel 2 bereits deutlich wurde, sollte jedoch ein komplexes Bedingungsgefüge erfasst werden, d.h. nicht nur das LernCoaching-Modell wird als Wirkfaktor in Betracht gezogen, sondern ebenso die Beziehung zum Coach, die Funktion der Gruppe und die Voraussetzungen der Studierenden. Die Beziehung zum Coach wird in verschiedenen Studien als entscheidender Wirkfaktor bezeichnet (z.B. POOL MAAG 2008, HEß/ ROTH 2001, BÖNING /FRITSCHLE 2005; OFFERMANNS 2004; MÄTHNER et.al. 2004). Beim LernCoaching trat die Besonderheit auf, dass der Coach gleichzeitig Dozent war. Inwieweit diese Personalunion Auswirkungen hatte auf den Nutzen des LernCoaching, ist also genauer zu betrachten. Die Voraussetzungen der Studierenden in Bezug auf Offenheit, Freiwilligkeit, Leidensdruck bzw. Hoffnung auf Veränderungen waren für einen positiven Verlauf des LernCoaching nicht optimal. Es muss sich zeigen, ob das LernCoaching für die Studierenden dennoch von Nutzen sein kann. Die vorläufige Definition des LernCoaching (vgl. Kapitel 2.6.1) konnte beibehalten werden.

4. Empirische Untersuchung

4.1 Festlegung des Forschungsschwerpunktes
4.2 Forschungsmethodologie
4.3 Forschungsdesign
4.4 Erhebungsinstrumente
4.5 Methoden der Auswertung
4.6 Reflexion des methodischen Vorgehens

4.1 Festlegung des Forschungsschwerpunktes

4.1.1 Fragestellungen

Im Mittelpunkt des Interesses steht die allgemeine Frage, ob und inwieweit das LernCoaching nach SPIESS die Studierenden in ihrem Studium unterstützen kann. Gemäß der Evaluationsforschung kann gefragt werden nach den Wirkungen, nach den Wirkfaktoren und nach der Bewertung des Konzeptes (vgl. Kapitel 4.2.1):

- Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS aus der Perspektive der Studierenden?
- Worauf führen die Studierenden den Nutzen zurück?
- Wie bewerten die Studierenden die Konzeption und Umsetzung des LernCoaching?

Diese drei Fragestellungen sind völlig offen und können als Basis und grobe Zielrichtung für die Untersuchung gelten. Wie aus den vorangegangenen Kapiteln jedoch deutlich geworden sein sollte, müssen die Fragestellungen für diese Arbeit zwar zum einen aufgrund des geringen Vorwissens offen sein, zum anderen fließen aber gewisse Vorannahmen in die Fragestellungen ein. Keine Forschung – auch nicht qualitative – ist völlig frei, sondern fragt in bestimmte Richtungen beziehungsweise formuliert Fragen aus einem bestimmten Vorwissen heraus. Die Auswahl der Forschungsfragen ist das Ergebnis einer Vielfalt möglicher Fragen (vgl. JACOB/ EIRMBTER 2000, 76f.).

Durch die Untersuchung sollen im Einzelnen folgende Fragen beantwortet werden (vgl. Abb. 13 Kapitel 4.4.1):

1. **Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS aus der Perspektive der Studierenden und worauf führen die Studierenden den Nutzen zurück?** (offene Frage nach Wirkungen und Wirkfaktoren aus der Perspektive der Studierenden)
    - Welchen Nutzen haben das Kompetenzraster, die Selbsteinschätzung, die verschiedenen Phasen des Gesprächs?

- Welchen Nutzen hat die Beziehung Coachee – Coach, insbesondere vor dem Hintergrund der Doppelrolle Coach-DozentIn?
- Welchen Nutzen haben die Gruppe sowie die Gruppenzusammensetzung?
- Welchen Nutzen haben persönliche Faktoren der Studierenden, z.B. Einstellung zum LernCoaching?

2. **Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf…**
   - das entwicklungsorientierte Denken außerhalb des LernCoachings (Transfer)?
   - die Lernstrategien der Studierenden?
   - die Planungen zum Erwerb zukünftiger Kompetenzen?
   - die Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsmotivation der Studierenden?
   - die Leistungen in der Fachrichtung Erziehungshilfe?

3. **Wie bewerten die Studierenden das LernCoaching?**
   - Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem LernCoaching?
   - Für wie nützlich halten die Studierenden das LernCoaching?
   - Welche Kritik bzw. Veränderungsvorschläge sollten berücksichtigt werden?

4.1.2 Erläuterung der Fragestellungen

Die Qualität empirischer Daten und insbesondere qualitativer Daten lässt sich unter anderem an dem Prinzip der Reflexivität und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit festmachen (vgl. HELFFERICH 2004, 140f.; STEINKE 1999, 252 ff; Kapitel 4.2.3 in dieser Arbeit). Diesen Prinzipien folgend möchte ich an dieser Stelle den Zusammenhang zwischen den Fragestellungen und den jeweiligen impliziten Annahmen verdeutlichen.

Frage 1: Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS aus der Perspektive der Studierenden und worauf führen die Studierenden den Nutzen zurück?

Die Frage nach den Wirkungen beziehungsweise dem Nutzen ist an dieser Stelle offen gestellt. Dieser explorative Zugang ist notwendig, weil es sich bei sämtlichen Vorannahmen eher um Vermutungen handelt. Mit dieser offenen Frage soll also das gesamte Spektrum möglichen Nutzens erfasst werden. Aus diesem Grund lautet die Leitfrage auch nicht: Welche Veränderungen treten in Folge des LernCoaching auf? Eine Frage nach 'Veränderungen' würde implizieren, dass in Folge des LernCoaching etwas anders geworden ist. Der Begriff 'Nutzen' suggeriert – ähnlich wie der Begriff 'Wirkungen' –, dass sich ein Vorteil in Folge des LernCoaching gezeigt hat. Wichtig ist es jedoch auch zu erfassen, wenn die Studierenden keinen Nutzen oder keine Veränderungen wahrgenommen haben. Diesem Umstand müssen die Erhebungsinstrumente Rechnung tragen. Im Vordergrund steht an dieser Stelle zunächst eine größtmögliche Offenheit. Gleichzeitig ist es von Interesse, worauf die Studierenden den jeweiligen (Nicht-) Nutzen zurückführen. Die Frage nach den Wirkungen und den Wirkfaktoren steht in direktem Zusammenhang zueinander und ist nicht sinnvoll zu trennen. Deswegen habe ich beide Fragestellungen in einer Frage zusammengefasst. Hinsichtlich der Wirkfaktoren gehe ich davon aus, dass das LernCoaching-Modell nur einen Wirkfaktor neben anderen darstellt und zumindest die Beziehung zum Coach, die Beziehung und Interaktion innerhalb der Gruppe und die Voraussetzungen der jeweiligen Studentin eine Rolle spielen in Bezug auf den subjektiv wahrgenommen Nutzen (vgl. u.a. Kapitel 2.6.3 Abbildung 5 Bedingungefüge im LernCoaching; SCHIEPEK 1997, 106). Es könnten auch weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen, für die die Untersuchung offen sein soll.

Frage 2: Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS in Bezug auf...

In diese einzelnen Fragestellung sind alle expliziten Vorannahmen eingeflossen, die sich vorwiegend aus der Intention des LernCoaching ergeben (vgl. Kapitel 3.2). Das heißt, alle Vermutungen werden ausdrücklich als Forschungsfrage formuliert und sollen mit dieser Untersuchung beantwortet werden. Dies betrifft die Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation, die Studienleistungen, die Lernstrategien und das Übertragen des entwicklungsorientierten Denkens auf andere Situationen.

- Trägt das LernCoaching dazu bei die Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation zu erhöhen?
- Trägt das LernCoaching dazu bei die Studienleistungen in der Fachrichtung Erziehungshilfe zu verbessern?
- Nimmt das LernCoaching Einfluss auf die Lernstrategien und das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden?
- Wenden die Studierenden das entwicklungsorientierte Denken als Heuristik auch außerhalb des LernCoaching an?

Frage 3: Wie bewerten die Studierenden das LernCoaching?

Fragen nach der Zufriedenheit und Nützlichkeit einer Maßnahme gehören als Teil der Ergebnisqualität zu einer Evaluation. Hierbei geht es darum, zu einer Gesamtbewertung des LernCoaching aus der Perspektive der Studierenden zu gelangen, die über die Erfassung der Wirkungen hinaus geht. Es ist anzunehmen, dass in die Zufriedenheit nicht nur der persönliche Nutzen des LernCoaching einbezogen wird, sondern auch Elemente der Struktur- und Prozessdimension wie zum Beispiel Atmosphäre der Gespräche, Zeitpunkt, Räumlichkeiten. Dementsprechend muss Zufriedenheit und Nützlichkeit nicht dasselbe sein. Der persönliche Nutzen ergibt sich vermutlich weder allein aus der Aufzählung von Wirkungen noch aus der Zufriedenheit, sondern durch die Beurteilung des Aufwandes im Vergleich zum Nutzen unter Einbezug der vorher genannten Kriterien (Wirkungen und Zufriedenheit). Die Frage nach dem persönlichen Nutzen des LernCoaching geht also noch einen Schritt weiter und könnte den Studierenden ermöglichen zu sagen, dass sie einen Nutzen feststellen konnten, dass sie zufrieden waren, aber dass der Aufwand zu hoch oder der Nutzen nicht groß genug war oder andere kritische Argumente.

Die Perspektive der Studierenden

Jede Fragestellung stellt die Studierenden und ihre Perspektive in den Vordergrund. Diese Entscheidung basiert auf der Annahme, dass die Studierenden als Teilnehmende am LernCoaching die Intervention und deren Nutzen am besten einschätzen können. Zudem kommt eine Beurteilung der Maßnahme aufgrund vorab festgelegter (objektiver) Kriterien nicht in Frage, weil dazu zu wenig Vorwissen vorhanden ist.

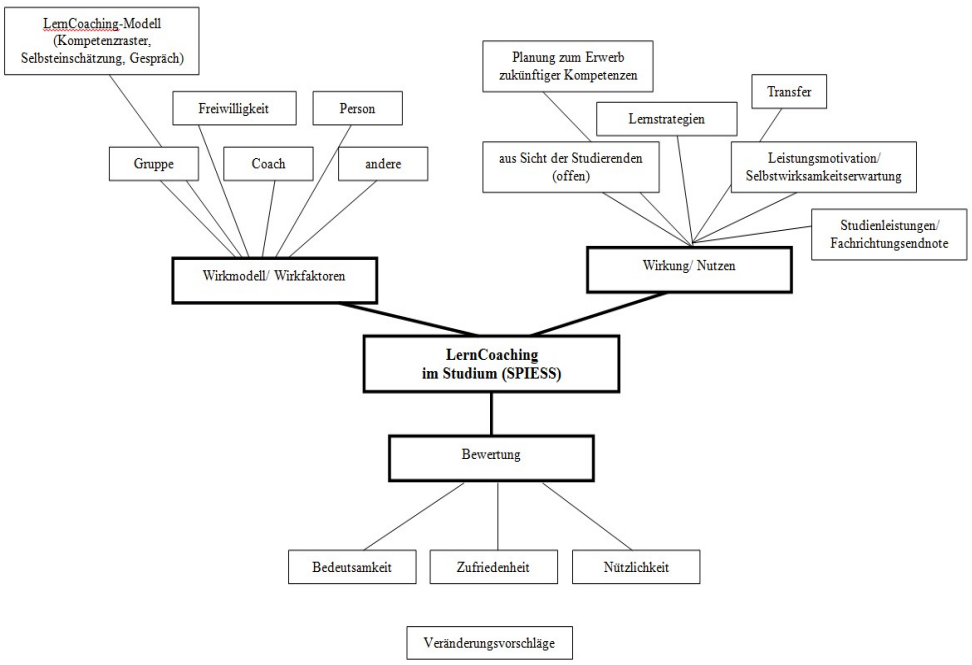


Abbildung 13: Fragenkomplex und Richtung der Analyse

4.2 Forschungsmethodologie

In diesem Kapitel wird der wissenschaftliche Bezugsrahmen für diese Untersuchung dargestellt. Die Leserinnen erfahren:

- wie die Evaluationsforschung in dieser Studie verstanden und umgesetzt wird,
- auf welche Weise die qualitative und die quantitative Forschung kombiniert werden,
- welche Chancen und welche Herausforderung diese Art der Triangulation bietet und
- welche Gütekriterien für diese Untersuchung gelten.

4.2.1 Evaluation

Als wissenschaftlicher Bezugsrahmen für diese Studie wird die Evaluationsforschung gewählt. Viele Autoren sind der Auffassung, dass die Evaluationsforschung keine eigenständige Disziplin darstellt, sondern übliche wissenschaftliche Methoden auf bestimmte Fragestellungen angewendet werden (vgl. u.a. BORTZ/ DÖRING 2005, 101; FLICK 2006, 424).[41] Dieser Einschätzung möchte ich mich anschließen und ausführen, auf welche bestimmten Fragestellungen die wissenschaftlichen Methoden angewendet werden und welche Entscheidungen bei einer Evaluation zu treffen sind.

Von Evaluation ist dann die Rede, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Praxis ergründet werden und auf dieser Basis wiederum zur Verbesserung der Praxis beitragen. Primäres Ziel ist also eine „praktische Maßnahme zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden“ (WOTTAWA/ THIERAU 1998, 14). Hierbei spielt die ***Bewertung des Konzeptes***, der ***Implementierung*** und der ***Wirksamkeit*** eine entscheidende Rolle (vgl. ROSSI/ FREEMAN 1993, 5). Die vorliegende Evaluation bezieht alle diese Aspekte ein.

[41] BISCHOFF (2010) kommt beispielsweise zu dem nachvollziehbaren Schluss, dass es sich bei der ‚Evaluationsforschung’ um einen eigenständigen Forschungsbereich handelt. Die Gründe hierfür liegen vor allem in dem Verwendungskontext der Evaluation, der sich m.E. vorwiegend in der gebundenen Auftragsforschung deutlich von der reinen empirischen Sozialforschung unterscheidet, wenn die Fragestellungen durch Auftraggeber und weitere Beteiligte bestimmt werden und die Evaluation unter hohem Zeitdruck und finanziellen Restriktionen durchzuführen ist (vgl. KARDORFF 2010). Die Evaluationsforschung in der vorliegenden Qualifikationsarbeit unterliegt nicht in dem Maße den Interessen verschiedener ‚stakeholder’ und zeitlichen Einschränkungen wie es für die gebundene Auftragsforschung der Fall ist. Deswegen kann für diese Arbeit gelten: Evaluation ist die Anwendung üblicher wissenschaftlicher Methoden auf bestimmte Fragestellungen.

Der Schwerpunkt liegt jedoch im Bereich der Wirkungen und dem Wirkmodell. Ich möchte Aussagen treffen zum Nutzen des LernCoaching (= Wirkung bzw. Wirksamkeit) sowie über die Gelingensfaktoren des LernCoaching (= Wirkmodell bzw. Wirkfaktoren, Voraussetzungen für die Wirkungen).

Üblicherweise erfolgen Aussagen zu den ***Wirkungen*** durch die Zielexplikation (vgl. WOTTAWA/ THIERAU 1998). Indem Kriterien für die einzelnen Ziele einer Intervention gefunden werden und festgelegt wird, ab welcher Effektstärke die Maßnahme gelungen ist, wird gleichzeitig eine Aussage über den Erfolg eines Programmes getroffen. Das ist bei der vorliegenden Arbeit kaum im statistischen Sinne möglich, weil es wenig Vorwissen und nur vage Ziele für das LernCoaching gibt (vgl. Kapitel 2.6 sowie 3.2 in dieser Arbeit). Es geht vielmehr darum herauszufinden, welche Ziele mit dem LernCoaching nach SPIESS erreicht werden können. Was kann der Nutzen eines LernCoaching im Studium nach SPIESS sein? Es handelt sich im Folgenden also um eine explorative Evaluationsstudie.

Dementsprechend kann auch die ***Gesamtbewertung*** des LernCoaching nicht (ausschließlich) durch die Zielerreichung vorgenommen werden. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002) empfiehlt die genaue Beschreibung der Wirkungen unter der Berücksichtigung des Zustandekommens für eine bestimmte Person („situativ bestimmbar“). Neben der reinen Ergebnisqualität, wozu auch die subjektive Zufriedenheit der Studierenden zählt, sind also auch Prozess und Struktur von Bedeutung, um zu einer Gesamtbewertung zu gelangen. Hierzu gehören neben der Beschreibung der personellen und materiellen Ausstattung wie Qualifikation des Coachs, Voraussetzungen seitens der Studierenden, Raum und Zeit auch die konkrete Umsetzung des LernCoaching, die Beziehung zum Coach sowie die Berücksichtigung des Einflusses der Gruppe.

Abgesehen von der Erfassung und Beschreibung unter welchen Bedingungen es für wen zu welchem Nutzen kommt, hat Evaluation auch das Ziel, die Effizienz eines Programmes zu überprüfen. In einer Kosten-Nutzen-Analyse geht es um die Aufrechnung des (finanziellen) Aufwandes gegenüber dem Ertrag. Im pädagogischen Kontext ist es eher unüblich mit den Begriffen ‚Kosten-Nutzen’ zu arbeiten, denn psychologische Wirkungen lassen sich kaum verrechnen und es gibt keine Wirksamkeits*analyse.* Dennoch ist eine abschließende Aussage unter dem Aspekt *‚Aufwand-Nutzen’* sinnvoll und soll in der Bewertung der Maßnahme und Diskussion dieser Arbeit berücksichtig werden (vgl.

MITTAG 2000, 123). Dies geschieht zum einen durch die Aussagen und Einschätzungen der Studierenden, die nach dem Aufwand im Vergleich zum Nutzen befragt werden, zum anderen durch meine persönliche abschließende Einschätzung bezüglich des Nutzens im Vergleich zum (zeitlichen) Aufwand des LernCoaching, wobei es möglich sein soll, dass der Leser auf der Grundlage der Beschreibungen zu einer anderen Bewertung kommen kann.

Die Evaluation wird sowohl als formative als auch als summative Evaluation durchgeführt. Die summative Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit der Intervention (siehe oben). Die formative Evaluation bietet die Möglichkeit durch die Zwischenergebnisse die Durchführung des LernCoaching zu überprüfen und weiter zu optimieren.

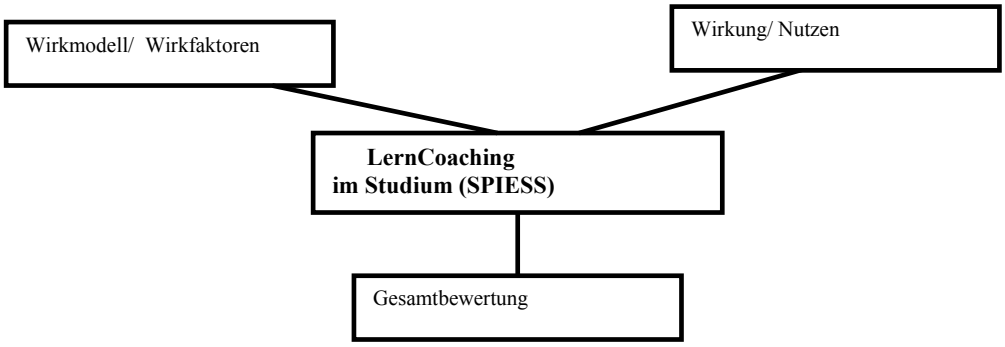


Abbildung 14: Ziele der Evaluation ‚LernCoaching im Studium' (eigene Darstellung)

4.2.2 Kombination Qualitativer und Quantitativer Sozialforschung

Bei der Frage, was die geeigneten Methoden zur Beantwortung der Fragestellungen sind, möchte ich die quantitative und die qualitative Sozialforschung nicht als zwei einander ausschließende Paradigmen sehen, sondern - im Sinne der „prinzipiellen Offenheit gegenüber allen Methoden" (LAMNEK 2005, 296) – einfach als (zwei) unterschiedliche methodische Wege. Ich erhoffe mir durch diese Offenheit eine Erweiterung meiner Erkenntnismöglichkeiten, indem ich nicht an dem Schulenstreit mit gegensätzlichen wissenschaftstheoretischen Positionen festhalte, sondern nach Möglichkeiten und Vorteilen der unterschiedlichen Vorgehensweisen schaue.

Zwei Fragen ergeben sich daraus:

1. Welcher erkenntnistheoretische Rahmen kann dieser Arbeit zu Grunde liegen? ODER: Mit welcher Begründung lassen sich die Gegensätze vereinbaren?
2. Welche Fragestellung und welcher Gegenstand indiziert ein bestimmtes Vorgehen – qualitativ oder quantitativ?

4.2.2.1 Welcher erkenntnistheoretische Rahmen kann dieser Arbeit zu Grund liegen?

Auch wenn für diese Arbeit keine apodiktische Trennung zwischen Quantitativer und Qualitativer Forschung gelten soll, hält sie sich dennoch und ist vor allem mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen und damit entsprechenden Konsequenzen verbunden (zur idealtypischen Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Methodologie vgl. LAMNEK 2005, 294f.; BORTZ/ DÖRING 2005). Es gibt jedoch auch eine Reihe von Autorinnen und Autoren, welche die strikte Trennung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung für unzulässig halten mit der Begründung, dass „in beiden Zugangswegen qualitative und quantitative Elemente enthalten sind (…) [sowie] Qualitative und quantitative Datengewinnung […] nicht a priori erkenntnistheoretisch unterschiedlichen Forschungslogiken [folgen].“ (FALLER 1994, 30). Entsprechend argumentieren auch GLÄSER/ LAUDEL (2006); SCHILLING (1994) und SCHIEPEK (1994), der die Anwendung vielfältiger qualitativer und quantitativer Methoden fordert.

BAMMÉ & MARTENS (1985) geben als Begründung für die Verknüpfung der Methoden an, dass sich selbst in den Naturwissenschaften, an denen sich das quantitative Modell orientiert, die Vorstellung von exakter und objektiver Messung nicht gehalten habe (vgl. LAMNEK 2005, 276). LAMNEK selber untermauert diesen Gedankengang durch den Bezug auf Einsteins Relativitätstheorie sowie Heisenbergs Unschärferelation (vgl. ebd.). Als erkenntnistheoretischer Rahmen kann für beide Forschungsrichtungen der Konstruktivismus gelten: „*die Annahme einer symbolisch strukturierten, von den sozialen Akteuren interpretierten und damit gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit*“ (LAMNEK 2005, 295). Demnach gibt es weder in der qualitativen noch in der quantitativen Forschung <u>die</u> Wahrheit und auch kein Abbild der Wirklichkeit, sondern ausschließlich wissenschaftliche Begriffe, die in einem bestimmten wertbezogenen Rahmen konstruiert

werden. Eine Aussage ist immer determiniert von der Forscherin, deren Definitionen und Interpretationen, der Wahl der Erhebungsmethoden sowie der Entstehungssituation (Konstrukte zweiter Ordnung). Diesem Problem versuchen qualitative und quantitative Forschung auf unterschiedliche Weise Rechnung zu tragen. Die Gütekriterien werden jedoch gesondert betrachtet (vgl. Kapitel 4.2.3 in dieser Arbeit).

4.2.2.2 Welche Fragestellung und welcher Gegenstand indiziert ein qualitatives oder quantitatives Vorgehen?

Nachdem der Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Rahmen für diese Studie festgelegt ist, soll nun die Frage beantwortet werden, bei welcher Fragestellung und welchem Gegenstand qualitative bzw. quantitative Forschung indiziert ist. Zwei metatheoretische Fragen sind für die Beantwortung hilfreich:

- Welches Vorwissen ist in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand vorhanden?
- Welche Ziele werden mit der Untersuchung verfolgt?

Welches Vorwissen ist in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand vorhanden?

Die Frage nach dem Vorwissen ist deshalb bedeutsam, weil ein quantitatives Vorgehen beinhaltet, dass Objektbereiche festgelegt, Hypothesen gebildet und angemessene Operationalisierungen vorgenommen werden. Das Bilden von Hypothesen erfordert ein umfangreiches Vorwissen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand oder zumindest klar umrissene Ziele. Ein Programm zur Förderung der Rechtschreibung verfolgt beispielsweise ein klar eingegrenztes Ziel und kann auf der Grundlage umfangreichen Fachwissens konzipiert werden, so dass es möglich ist Hypothesen zu bilden, angemessen zu operationalisieren und abschließend den Erfolg der Intervention zu bestimmen. Beim LernCoaching verhält es sich derzeit noch anders – wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt wurde. Zum einen ist das Thema ‚Lernen' umfangreich und nicht einheitlich, weil sich unterschiedlichste Theorien darin wieder finden, zum anderen finden sich kaum Forschungsergebnisse oder spezifische Erfahrungen zu bisherigen Lernberatungskonzeptionen. Der Forschungsgegenstand ‚LernCoaching' ist weder eindeutig, noch „klar umrissen" (SEIPEL/ RIEKER 2003, 252).

Es besteht wenig Vorwissen, was für ein qualitatives Vorgehen spricht, bei dem es um eine Hypothesengenerierung statt Hypothesenprüfung geht (vgl. BORTZ/ DÖRING 2005) oder, wie BOHNSACK (2003, 14) formuliert, um **„Theoriebildung“** statt „Theorieprüfung“: Gemeinhin ist es kaum möglich mittels quantitativen Verfahren einen wenig beforschten Gegenstand zu untersuchen und schon gar nicht diesen in seiner Komplexität zu erfassen, weil die Hypothesenbildung ex ante verlangt, dass die Forscherin alle Effekte antizipiert, so dass zusätzliche oder unerwartete Effekte nicht abgebildet werden können (vgl. KELLE 2006; KUCKARTZ/ DRESING 2008). Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung muss deshalb ein qualitatives Vorgehen bilden, wenn das ‚LernCoaching’ angemessen erfasst werden soll.

Allerdings sind mit dem LernCoaching nach SPIESS durchaus (Wunsch-) Ziele verbunden, zum Beispiel die Steigerung der Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Verbesserung der Studienleistungen.

Es scheint also angebracht sich einerseits die Offenheit der qualitativen Forschung zu Nutze zu machen, um den Gegenstand ‚LernCoaching’ erstmals zu erforschen und festzustellen, was durch eine solche Maßnahme überhaupt erreicht werden kann. Andererseits möchte ich aber auch hypothesentestend feststellen, ob die antizipierten Ziele – Steigerung der Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung, Verbesserung der Studienleistungen – mittels LernCoaching erreicht werden.

Welche Ziele werden mit der Untersuchung verfolgt?

Festzuhalten ist, dass ich mit dem quantitativen Vorgehen vorhandene Theorien verifizieren beziehungsweise falsifizieren kann; mit dem qualitativen Vorgehen jedoch neue Theorien bilden beziehungsweise ein Phänomen in seiner Komplexität erfassen sowie Rückschlüsse auf Wirkfaktoren ziehen kann. Die Tiefe der Analyse beim qualitativen Vorgehen ist nur für wenige Fälle realisierbar, so dass Subjektivität und nicht Generalisierung im Mittelpunkt steht. Demgegenüber verfolgen quantifizierende Erkenntnisse das Ziel für größere Populationen gültig zu sein. Das heißt, nicht nur das geringe Vorwissen in Bezug auf LernCoaching, sondern auch die Richtung der Fragestellungen, die überwiegend im Detail nach Veränderungsprozessen fragen, legen einen qualitativen Schwerpunkt nahe.

	Quantitative Vorgehensweise	Qualitative Vorgehensweise
Vorwissen in Bezug auf den Untersuchungs-gegenstand	• Untersuchungsgegenstand eindeutig, klar umrissen, damit es möglich ist Objektbereiche festzulegen, Hypothesen zu bilden und angemessene Operationalisierungen vorzunehmen. (TREUMANN 1986, 199) • erfordert umfangreiches Vorwissen	• Untersuchungsgegenstand noch wenig beforscht bzw. unstrukturiert, komplex
Ziele der Untersuchung/ Fragestellung	• vorhandene Theorien verifizieren oder falsifizieren - theorieprüfend (BOHNSACK 2003) • Ermittlung der Verbreitung sozialer Merkmale und Generalisierung der Ergebnisse auf größere Populationen (SEIPEL/ RIEKER 2003) • quantifizierende Erkenntnisse	• möglichst viel der Komplexität sozialer Phänomene erfassen (STRAUSS 1994) • Rückschlüsse auf Wirkfaktoren ziehen (CSONTOS 2000) • (Veränderungs-) Prozesse im Detail erfassen (BORTZ/ DÖRING 2005) • explorative Untersuchung (BORTZ/ DÖRING 2005) • zusätzlicher und unerwarteter Effekte sowie Nicht-Erreichen von Zielen und methodischer Artefakte aufdecken(KELLE/ KUCKARTZ 2006) • subjektive Erfahrungen, Bedeutungen oder Meinungen erheben
Wissenschafts-theoretische Implikation / Methoden-verständnis/ Postulat	• exakte, objektive, zuverlässige und gültige Messung (LAMNEK 2005) • standardisierte Methoden • statistische Auswertungsverfahren	• Offenheit, Reflexivität, Subjektivität (vgl. 6 Gründe: LAMNEK 2005) • Fallorientierung, Ganzheitlichkeit und Komplexität, Kontexte, Vermeiden von Fehlschlüssen, Prozessorientierung, Interaktion und Kommunikation, Authentizität, Vermeiden verborgener Normativität (KUCKARTZ/ DRESING u.a. 2008)

Tabelle 11: Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Vorgehensweise in Bezug auf Vorwissen, Ziele und Methoden

Der Großteil der Fragestellungen dieser Arbeit legten im Schwerpunkt ein qualitatives Vorgehen nahe, da er auf wenig Vorwissen basierte, so dass keine genaue Hypothesenformulierung und -prüfung möglich war oder weil er nach komplexen Zusammenhängen fragte oder weil keine angemessenen standardisierten Erhebungsinstrumente zur Verfügung standen wie im Fall der Frage nach der Verbesserung der Lernstrategien in Folge des LernCoaching oder der Person[42]. Einige

[42] Die Frage nach einer Verbesserung der Lernstrategien in Folge des LernCoaching könnte hypothesentestend im Pretest-Posttest-Design mit Experimental- und Kontrollgruppe beantwortet werden. Mangels eines passenden standardisierten Erhebungsinstruments wurde davon abgesehen. Zur Überprüfung

wenige Fragestellungen lassen sich derart eingrenzen und operationalisieren, dass ein hypothesentestendes Vorgehen möglich ist (siehe Tabelle 12).

Fragestellung		**hypothesenbildend**	**hypothesentestend**
Wirkungen/ Nutzen des LernCoaching	explorativ, offen	x	
	Lernstrategien	x	
	Planung zukünftiger Kompetenzen	x	
	Transfer	x	
	Leistungsmotivation		x
	Selbstwirksamkeitserwartung		x
	Studienleistungen/ Fachrichtungsendnote		x
Wirkmodell/ Wirkfaktoren	LernCoaching-Modell (Kompetenzraster, Selbsteinschätzung, Gespräch)	x	
	Gruppe	x	
	Coach	x	
	Person	x	
	Freiwilligkeit	x	
	offen	x	
Bewertung des LernCoaching	Bedeutsamkeit, Zufriedenheit, Nützlichkeit	x	
	Veränderungsvorschläge	x	

Tabelle 12: Qualitatives/ hypothesenbildendes und quantitatives/ hypothesentestendes Vorgehen in Bezug auf die Fragestellungen dieser Untersuchung

4.2.2.3 Chancen und Herausforderungen der Triangulation – bisherige Erkenntnisse

Es gibt die verschiedensten Arten von Triangulation und mit ihnen unterschiedliche Versuche der Systematisierung und Typenbildung (vgl. u.a. LAMNEK 2005; SEIPEL/ RIEKER 2003; FLICK 2011; KELLE 2007). Die wissenschaftliche Diskussion ist in

in Frage gekommen wäre am ehesten das Inventar zur Erfassung der Lernstrategien im Studium (LIST) von WILD/ SCHIEFELE 1994. Aufgrund des Aufwandes und der damit verbundenen Belastung der teilnehmenden Studierenden im Vergleich zum erwarteten Nutzen, da nur wenige Skalen ausgewertet werden würden, schien die Durchführung nicht gerechtfertigt. Gleiches betrifft die Fragen zur Person der Studierenden: Profitieren diejenigen stärker vom LernCoaching, die sowieso stärkeres Interesse am Studium haben und/ oder ihrem Studium größere Bedeutung beimessen und/ oder zufriedener sind mit dem Studium? Statt eines umfangreichen Fragebogens wie von WESTERMANN/ HEISE/ SPIES/ TRAUTWEIN (1996) werden aus ökonomischen Gründen einzelne Items zu Beginn des problemzentrierten Interviews abgefragt (vgl. auch Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit).

vollem Gange, höchst aktuell und eine in sich geschlossene Theorie steht noch aus beziehungsweise wird es aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten einer Triangulation vielleicht nie geben. Wichtig ist an dieser Stelle die Beantwortung einiger übergeordnete Fragestellungen, um Ziele und Vorgehensweise der vorliegenden Triangulation offenzulegen und abschließend Qualitätskriterien zu formulieren, an der diese Studie gemessen werden kann. Sowohl SEIPEL/ RIEKER (2003) als auch FLICK (2011) formulieren folgende Fragen:

- Welche Ziele sollen durch die Verwendung verschiedener Methoden erreicht werden?
- Wie ist das Verhältnis der Methoden zueinander? Werden beide Ansätze gleichwertig eingebracht?

ZIEL

Mit der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in dieser Arbeit wird der Forschungsgegenstand 'LernCoaching' aus zwei Perspektiven beleuchtet. Ziel dieser methodischen Triangulation - auch 'mixed methods' genannt (FLICK 2011, 75) - ist eine Erkenntniserweiterung (statt einer wechselseitigen Validierung von Daten). Qualitative und quantitative Methoden werden parallel nebeneinander angewendet, so dass es weder darum geht, dass die quantitativen Ergebnisse durch die qualitativen Daten erläutert werden, noch andersherum durch die quantitativen Resultate die Aussagekraft erweitert wird, wie SEIPEL/ RIEKER (2003, 226) es formulieren.

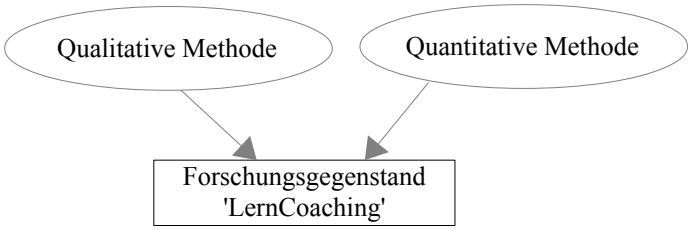


Abbildung 14: Verwendung der Triangulation in dieser Arbeit (in Anlehnung an FLICK 2011, 27 u. 41)

Die vorliegende methodische Triangulation zielt darauf ab zusätzliche Informationen über den Forschungsgegenstand zu liefern, indem ausgehend von der Forschungsfrage und dem vorhandenen Vorwissen überlegt wurde, welche Methode die geeignetste ist (vgl. vorherige Überlegungen, Kapitel 4.2.2.2 in dieser Arbeit).

VORGEHEN

Beide Zugänge – qualitativer wie quantitativer – erfüllen in dieser Studie eine eigenständige Funktion. Daraus ergibt sich, dass Planung, Durchführung, Auswertung und Bewertung den jeweils angemessenen Kriterien folgen müssen (vgl. FLICK 2011, 95f.; SEIPEL/ RIEKER 2003, 237f.). Forschungsdesign und Gütekriterien sollten dem ihnen eigenen Zugang entsprechen; das heißt, sie folgen nicht der gleichen Logik und können nicht mit denselben Kriterien bewertet werden. Auch wenn in der vorliegenden Studie dem qualitativen Vorgehen Vorrang eingeräumt wird – die beiden Ansätze also nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen –, müssen sie in sich konsequent angewandt werden, mit der jeweiligen Art angemessenen Kriterien. Mixed-method-Studien sind damit „deutlich ressourcen-aufwändiger als die Planung eines qualitativen Projektes“ (FLICK 2011, 100). FLICK (2011) führt das zu zwei übergeordneten Fragestellungen, die auch im Abschluss dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

- Gelingt die konsequente Anwendung der Methoden?
- Warum wurde die Triangulation eingesetzt? War der Mehraufwand angemessen bzw. notwendig? (106)

4.2.3 Gütekriterien

Zur abschließenden Bewertung der vorliegenden Studie ist es unabdingbar, dass Kriterien entwickelt werden, anhand derer die Qualität des Forschungsdesigns und der Ergebnisse eingeschätzt werden können. Während die quantitative Forschung sich bei den Erhebungsinstrumenten an den klassischen Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität, Validität – orientiert, ansonsten aber die Diskussion um Qualität eher vernachlässigt (vgl. MAYRING 2002, 140), ist die Auseinandersetzung um Gütekriterien im Bereich der qualitativen Forschung wesentlich differenzierter und uneinheitlicher (vgl. u.a. LAMNEK

2005; SEIPEL/ RIEKER 2003; PATTON 2005, BISCHOFF 2010). Da diese Studie sowohl aus einem qualitativen wie einem quantitativen Teil besteht, werden die Kriterien für beide Richtungen im Folgenden dargestellt. Hinzu kommen die Kriterien zur Bewertung der methodischen Triangulation.

Gütekriterien zur Bewertung der qualitativen Forschung in der vorliegenden Studie

Es besteht keine Einigkeit in Bezug auf die Gütekriterien in der qualitativen Forschung (vgl. FLICK 2011, 109). Während einige wenige Forscher Gütekriterien komplett ablehnen – obwohl STEINKE (1999, 10) zeigt, dass es kaum möglich ist eine wissenschaftliche Arbeit nicht zu bewerten und Maßstäbe immer bestehen, wenn auch unbewusst –, gehen andere Forscher dazu über die quantitativen Gütekriterien auf die qualitative Forschung zu übertragen (vgl. u.a. LINCOLN / GUBA 1985; LAMNEK 2005). Eine weitere Gruppe von Autoren lehnt die Übertragung der quantitativen Gütekriterien ab (vgl. STEINKE 1999; ELLIOT/ FISCHER/ RENNIE 1999)[43]. Dieser Sicht möchte ich mich anschließen, denn das Vorgehen und auch die Ziele qualitativer Forschung sind andere als bei hypothesentestenden Verfahren, in denen standardisierte Tests zum Einsatz kommen (vgl. hierzu ausführlich STEINKE 1999, 132).

Sowohl STEINKE (1999) als auch ELLIOT et.al. (1999) entwickelten in einem systematischen Prozess eigene Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung: STEINKE, indem sie die heterogene Literaturlage analysiert und zusammenfasst, ELLIOT et.al. durch Literaturstudie, Zusammenfassung und wiederholte, vielfache Diskussionen über diese Auflistung in Symposien und Workshops mit anderen Sozialwissenschaftlern. Wie FLICK (2011, 109) und SEIPEL/ RIEKER (2003, 131) erwähnen, sind auch diese Bemühungen nicht widerspruchsfrei geblieben und bieten „kein einheitliches, allgemein akzeptiertes Konzept“ (SEIPEL/ RIEKER 2003, 131).

[43] Gesondert zu nennen ist MAYRING (2002), der explizit äußert, dass „spezifische Gütekriterien aufgestellt“ (ebd. 142) werden müssen, allerdings den Begriff der Validität übernimmt in Form der kommunikativen Validierung und der Triangulation. Letzteres im überholten Verständnis von Triangulation von DENZIN 1978, der diese Definition selber wieder zurück genommen hat (vgl. FLICK 2011, 9ff).

Kernkriterien nach STEINKE (1999)	Guideline nach ELLIOT/ FISCHER/ RENNIE (1999)
• Intersubjektive Nachvollziehbarkeit • Indikation • Empirische Verankerung • Limitation • Reflektierte Subjektivität • Kohärenz • Relevanz	• Owning one's perspective • Situating the sample • Grounding in examples • Providing credibility checks • Coherence • Accomplishing general vs. specific research tasks • Resonating with readers
Kriterien nach MAYRING (2002)	Criteria nach PATTON (2002)
• Verfahrensdokumentation • Argumentative Interpretationsabsicherung • Regelgeleitetheit • Nähe zum Gegenstand • Kommunikative Validierung • Triangulation	• Subjectivity acknowledged • Trustworthiness • Authenticity • Triangulation • Reflexivity • Praxis • Particularity • Enhanced and deepened understanding • Contributions to dialogue

Tabelle 13: Gütekriterien qualitativer Forschung nach STEINKE (1999); ELLIOT/ FISCHER/ RENNIE (1999); MAYRING (2002); PATTON (2002)

Die Kriterien der oben genannten Autorinnen weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Der entscheidende Vorteil von STEINKE (1999) ist, dass sie die Kriterien am ausführlichsten durch eine Checkliste mit spezifischen Fragen formuliert. Sie betont jedoch abschließend, dass es von vielen Faktoren abhängt, welche Kriterien ausgewählt werden und nicht alle zur Anwendung kommen können.

Die '*Dokumentation der Forschungsschritte*' sieht sie als verbindlich an und dieser Aspekt findet sich in allen anderen in Betracht gezogenen Überblicken wieder (bei STEINKE als 'Intersubjektive Nachvollziehbarkeit'; bei MAYRING als 'Verfahrensdokumentation'; bei ELLIOT et.al. als 'Owning one's perspective'; bei PATTON als 'Subjectivity acknowledged').

Für diese Untersuchung werden folgende Kriterien ausgewählt:

- ***Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*** (STEINKE 1999, 252) dient der Transparenz im Forschungsprozess durch (1) die Dokumentation der verschiedenen Schritte, (2) die Interpretation in Gruppen, (3) die Anwendung kodifizierter Verfahren.
- ***Indikation*** (STEINKE 1999, 253) fragt danach, ob das qualitative Vorgehen aufgrund der Fragestellung, ob die Methodenwahl und ob die Transkriptionsregeln indiziert und gegenstandsangemessen sind.
- ***Empirische Verankerung*** von generierten Theorien (STEINKE 1999, 253) ist vorhanden, wenn hinreichend Textbelege angeführt werden können, die nach kodifizierten Verfahren gewonnen wurden. Ein weiteres Indiz ist der Umgang mit Widersprüchen und abweichenden Fällen.
- ***Reflektierte Subjektivität*** (STEINKE 1999, 254), bezieht sich zum einen auf den gesamten Forschungsprozess, zum anderen auf einzelne Elemente wie die persönliche Beziehung der Forscherin zum Forschungsthema sowie die persönliche Beziehung der Forscherin zu den Studierenden – vor allem im Interview.
- ***Kohärenz*** (STEINKE 1999, 254), fragt nach der Stimmigkeit der generierten Theorie, wofür die Art der Entwicklung des Kategoriensystems steht sowie der Umgang mit Widersprüchen.

Gütekriterien zur Bewertung der quantitativen Forschung in der vorliegenden Studie

Für die quantitative Erhebung wird zum einen ein standardisiertes Messinstrument verwendet, das den klassischen Gütekriterien entspricht (vgl. Kapitel 4.4.5 in dieser Arbeit). Zum anderen werden für alle quantitativen Bereiche Kontrollgruppen herangezogen (vgl. Kapitel 4.3.2 in dieser Arbeit). Die Auswertung erfolgt mittels statistischer Verfahren (vgl. Kapitel 4.5.3 in dieser Arbeit). Damit ist die konsequente Anwendung und Bewertung nach quantitativen Maßstäben gegeben. Nichtsdestotrotz gilt es abschließend die Angemessenheit der Methoden zu reflektieren, denn letztlich ist die Wahl des Erhebungsinstrumentes eine subjektive Entscheidung und das vorhandene Ergebnis ein Konstrukt der angewandten Methoden. Diesen Aspekten wird Rechnung

getragen durch eine transparente Darstellung meiner Überlegungen sowie der kritischen Reflexion in der Diskussion.

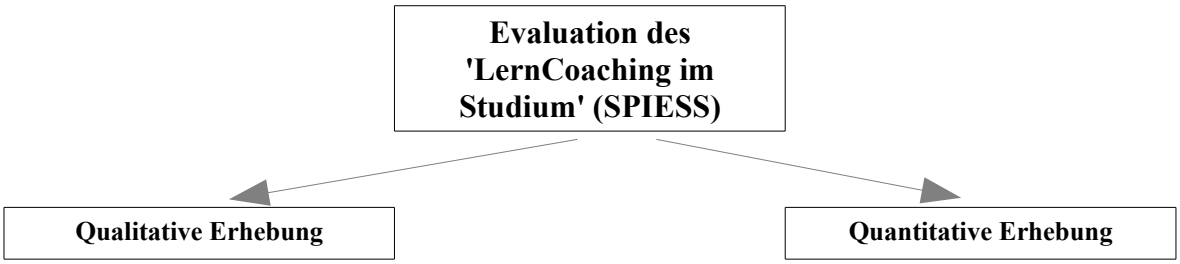
Gütekriterien zur Bewertung der Triangulation in der vorliegenden Studie

Am Ende der vorliegenden Arbeit ist zu diskutieren, ob sich die Methodenkombination bewährt hat und der erhoffte Erkenntnisgewinn eingetreten ist. Die drei oben formulierten Fragen gelten als Gütekriterien zur Bewertung der Triangulation. An dieser Stelle sollen einige meta-theoretische Überlegungen zeigen, wie diese Fragen beantwortet werden können:

- In einer 'mixed-methods'-Studie wie dieser soll sowohl qualitatives wie quantitatives Vorgehen konsequent angewendet werden (vgl. FLICK 2011, 106 sowie Kapitel 4.2.2.3 in dieser Arbeit). Inwieweit das gelingt, ist vor allem nach den genannten Gütekriterien zu beurteilen.
- Die Entscheidung, warum Triangulation eingesetzt wurde, sollte sich aus den Vorüberlegungen dieser Arbeit ablesen lassen und begründen (vgl. Kapitel 4.2.2 in dieser Arbeit).
- Die Frage, ob die erwünschte Erkenntniserweiterung zu Stande gekommen ist, ist nur argumentativ zu beleuchten ebenso wie die Frage, ob der hohe Aufwand im Vergleich zum Nutzen angemessen scheint.

4.3 Forschungsdesign

Mit dem LernCoaching nach SPIESS sind wage Ziele verknüpft, es bestehen jedoch keine eindeutigen Auffassungen über Ziele und Wirksamkeit dieser Intervention. Dementsprechend besteht die Untersuchung sowohl aus einem statistik-basierten quantitativen Teil als auch aus einem explorativen qualitativen Teil (methodische Triangulation). Die Konzeption beider Teile wird im Folgenden vorgestellt.



4.3.1 Qualitative Erhebung

4.3.1.1 Aufbau und Konzeption

Wie bereits erwähnt wird die Evaluation sowohl als formative als auch als summative Evaluation durchgeführt. Die formative Evaluation bietet durch die Zwischenergebnisse die Möglichkeit das LernCoaching-Konzept weiter zu optimieren. Die summative Evaluation beurteilt zusammenfassend den Nutzen der Intervention.

Qualitative Erhebung

Formative Evaluation	**Summative Evaluation**
Interventionsbegleitende Modifizierungen des LernCoaching durch: • Auswertung der Rückmeldung der Studierenden im Anschluss an jedes LernCoaching-Gespräch • Einschätzung der Modelltreue der Gespräche anhand der *'Kriterien zur Vergleichbarkeit der LernCoaching-Gespräche'* • regelmäßige Diskussionen mit den Coachs über Optimierungen des LernCoaching auf der Grundlage der Rückmeldungen sowie der Erkenntnisse der Einschätzung der Modelltreue (treatment validity)	Abschließende Einschätzung des Nutzens und Bewertung des LernCoaching durch die teilnehmenden Studierenden: • aufgrund der LernCoaching-Gespräche (Transkriptionen) (1) Auswertung der spontanen Rückmeldungen der Studierenden im Anschluss an jedes LernCoaching-Gespräch (2) Auswertung nach konkreten Fragestellungen: Kompetenzraster, Kompetenzerwerb/ Lernstrategien, Planungen • aufgrund der mündlichen Kurzbefragung der Studierenden nach dem letzten LernCoaching-Gespräch • aufgrund des retrospektiven problemzentrierten Interviews Einzelfallbezogene Fragestellung: Wer profitiert vom LernCoaching? • retrospektives problemzentriertes Interview

Tabelle 14: Überblick über die Konzeption der Qualitativen Erhebung, unterteilt nach formativer- und summativer Evaluation (eigene Darstellung)

Formative Evaluation

Interventionsbegleitende Veränderungen am Modell ergeben sich zum einen aufgrund der Rückmeldung („Blitzlicht“) der Studierenden am Ende eines jeden LernCoaching-Gesprächs (vgl. Gesprächsablauf Kapitel 3.1.2 in dieser Arbeit), zum anderen durch die Bewertung der LernCoaching-Gespräche durch die Forscherin (vgl. Treatment Validity im folgenden Absatz). Die Ergebnisse des formativen Vorgehens sind bereits unter 3.1.3 'Adaption des Konzeptes' beschrieben.

Einschätzung der Modelltreue (Treatment Validity)

Es muss gewährleistet werden, dass die Interventionen – vor allem die LernCoaching-Gespräche – konzeptionsgetreu umgesetzt werden und das treatment der Coaching-Gruppen vergleichbar ist. Hierzu dienen Audioaufnahmen der Sitzungen, die anhand einer Liste von Merkmalen auf Modelltreue hin eingeschätzt werden (fidelity of treatment/ treatment validity/ Manipulation Check BORTZ/DÖRING, 119). Ein speziell entwickelter Katalog mit '*Kriterien zur Vergleichbarkeit der LernCoaching-Gespräche*' beinhaltet Punkte, ab wann eine Phase des Gesprächs als vollständig ausgeführt und abgeschlossen gilt (vgl. Kriterien zur Vergleichbarkeit der LernCoaching-Gespräche S. 124 f.).

Vom ersten Durchgang der LernCoaching-Gespräche an lag eine hohe Vergleichbarkeit der Gespräche vor (vgl. Übersicht Treatment Validity im Anhang). Nuancen bei den Formulierungen wurden ausgiebig in einem gemeinsamen Gespräch mit den Coachs thematisiert. Die jeweils optimalere Lösung im Sinne der Ziele des Coachings floss direkt in das folgende LernCoaching-Manual und -Gespräch ein. Auf diese Weise konnte das LernCoaching-Konzept bereits währenddessen immer weiter verbessert werden und die Coachs waren gleichermaßen sensibilisiert für wichtige Gesprächsinhalte. Dennoch ist der Ablauf der einzelnen Gespräche von vielen Faktoren bestimmt – nicht zuletzt von den einzelnen Persönlichkeiten der Studierenden sowie der Beziehung zwischen Studierenden und Coach, aber auch vom Zeitpunkt des Gesprächs –, so dass bei der Standardisierung Grenzen erreicht werden und erreicht werden müssen. Nichtsdestotrotz bietet dieses Vorgehen überhaupt die Möglichkeit Aussagen zur Vergleichbarkeit der Intervention zu treffen und damit ein wichtiges Kriterium zur Validität einer Untersuchung. Wünschenswert wären mehrere unabhängige „rater“ zur Einschätzung der Modelltreue, um validere Aussagen im Sinne einer Beobachterobjektivität zu erhalten.[44] Aus ökonomischen Gründen konnte dies nur in Einzelfällen gewährleistet werden.

[44] Der Begriff 'Beobachterobjektivität' ist im Bereich der qualitativen Sozialforschung umstritten und sollte nicht unkommentiert benutzt werden. Einige Autoren verzichten gänzlich auf den Begriff in der Überzeugung, dass es eine 'Objektivität' im Sinne einer neutralen Aussage nicht gibt und eine Aussage auch dann nicht zutreffender oder „wahrer“ wird, wenn mehrere Personen dasselbe sagen (u.a. KNAPP 2008). Andere Autoren halten demgegenüber an dem Begriff fest (vgl. u.a. MAYRING 2002; LAMNEK 2005). Einigkeit besteht darin, dass das Urteil über einen Text oder eine Situation von verschiedenen (subjektiven) Faktoren abhängt und dass es dementsprechend beim wissenschaftlichen Arbeiten darum gehen muss, die Kriterien zur Beurteilung eines Textes offenzulegen, so dass die Forschungsschritte im Einzelnen nachvollzogen und kontrolliert werden können.

Summative Evaluation (qualitativ)

Bei der summativen Evaluation geht es um die abschließende Einschätzung und Bewertung des 'LernCoaching mit Studierenden' nach dem Nutzen der Intervention für die Studierenden. Da kaum Vorwissen in Bezug auf den Nutzen eines LernCoaching vorhanden ist, scheint es naheliegend, in erster Linie die Studierenden, die am LernCoaching teilgenommen haben, nach ihren Erfahrungen mit dem LernCoaching zu befragen – und zwar zum einen offen, so dass sämtliche Antworten möglich sind, zum anderen speziell nach vorab vermuteten Zusammenhängen. (ausführliche Begründung über Form und Inhalt des Interviews siehe Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit). Das heißt, es findet ein retrospektives Interview mit den Studierenden nach Abschluss der Intervention statt; am Ende des Sommersemesters 2008. Zu diesem Zeitpunkt liegt das letzte LernCoaching-Gespräch bereits drei Monate zurück. Um zusätzlich Eindrücke und Aussagen, einbeziehen zu können, die nah an der Intervention liegen, wird die Rückmeldung der Studierenden ausgewertet, die sie direkt im Anschluss eines jeden LernCoaching-Gesprächs geben sowie eine mündliche Kurzbefragung, im Anschluss an das vierte und letzte LernCoaching-Gespräch durchgeführt. Diese beiden Methoden haben den Vorteil, dass sie zeitlich nahe Eindrücke wiedergeben ohne die Studierenden zusätzlich im unangemessenen Umfang zeitlich zu belasten. Ein Nachteil aus forschungsmethodologischer Sicht liegt darin, dass der Coach selber am Ende des Gesprächs fragt „Was kommt Ihnen jetzt in den Sinn?“ (detailliertere Fragen nach dem letzten LernCoaching-Gespräch). Die Durchführung der Intervention und die Evaluation liegen in diesem Fall in der Hand einer Person, so dass sich, im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“, die Beziehung zwischen Coach und Coachee auf die Antworten auswirkt. Im Sinne des Standards D1 'Angemessene Verfahren' der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, in dem es heißt *„(...) dass Belastungen (...) der Beteiligten und Betroffenen in einem angemessenen Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Evaluation stehen“* sollen (DeGEval 2002, 9), wird dieser Nachteil in Kauf genommen und in der Auswertung der Aussagen und in der Konzeption der retrospektiven Befragung von der Forscherin berücksichtigt.

Mangels eines passenden standardisierten Erhebungsinstruments wird davon abgesehen, die Frage nach der Verbesserung der Lernstrategien quantitativ zu erheben (vgl. Kapitel 4.2.2.2 in dieser Arbeit), so dass unter anderem die Transkriptionen der LernCoaching-Gespräche genutzt werden zur Beantwortung der Fragen, welchen Nutzen das LernCoaching in Bezug auf die Lernstrategien sowie die Planungen zum Erwerb der zukünftigen Kompetenzen der Studierenden hat. Andere qualitative Methoden wie zum Beispiel eine teilnehmende Beobachtung einzelner Studierender während des Semesters oder zusätzliche Befragungen wären ebenfalls denkbar, wurden allerdings verworfen.

Der Frage, welche Studierenden vom LernCoaching profitieren und welche nicht, wird vorwiegend im retrospektiven Interview gemeinsam mit den Studierenden nachgegangen. Gewisse Vorannahmen, welche Aspekte eine Rolle spielen könnten, werden im Kurzfragebogen abgefragt.

Damit stehen für die summative qualitative Evaluation drei verschiedene Erhebungsmethoden zur Verfügung, um Aussagen von den 14 teilnehmenden Studierenden zum Nutzen des LernCoaching zu erhalten. Die verschiedenen Zeitpunkte – direkt im Anschluss an jedes Gespräch, einmal abschließend nach dem letzten Gespräch sowie retrospektiv nach dem letzten Semester mit LernCoaching – können m.E. der Herausforderung gerecht werden eine Maßnahme zu evaluieren, die über zwei Jahre andauert. Gleichzeitig wird während des zweijährigen LernCoaching von der Forscherin sowenig wie möglich in den Prozess des Coaching eingegriffen und die Transkriptionen der Gespräche zur Auswertung genutzt, um die Beeinflussung gering zu halten.

Das ursprünglich geplante Studiendesign, nach dem es neben der LernCoaching-Gruppe auch eine Kontrollgruppe gegeben hätte, konnte aufgrund der geringen Anzahl der Studierenden nicht realisiert werden.[45]

[45] Die Anzahl der Studierenden im Wintersemester 2007/2008 war deutlich niedriger als erwartet (30), so dass keine Kontrollgruppe gebildet werden konnte, die anstelle des LernCoaching an einem Kolloquium teilnimmt. Außerdem startete aufgrund der Umstellung des Studiums auf Bachelor/Master im darauffolgenden Wintersemester keine Gruppe mit ihrem Hauptstudium/ Master Sonderpädagogik, so dass keine weiteren LernCoaching-Gruppen gebildet werden konnten.

4.3.1.2 Teilnehmende

Von den 14 Studierenden, die im Wintersemester 2006/ 2007 mit ihrem Studium der Sonderpädagogik in der Fachrichtung Erziehungshilfe begannen und am LernCoaching teilnahmen, konnte das retrospektive problemzentrierte Interview mit 13 der 14 teilnehmenden Studierenden durchgeführt werden. Ausführliche Informationen über die LernCoacing-Gruppen, die Altersstruktur der Studierenden, deren Zufriedenheit mit dem Studium und ihre Einstellung zum LernCoaching sind im Kapitel 3.3.2 zu finden.

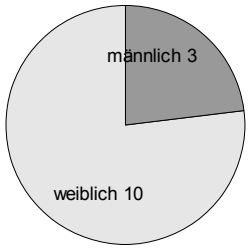


Abbildung 15: Teilnehmende am problem-zentrierten Interview nach Geschlecht (n_{ges}=13)

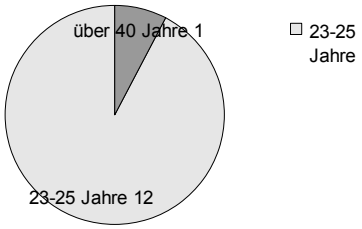


Abbildung 16: Teilnehmende am problemzentrierten Interview nach Alter (n_{ges}=13)

4.3.2 Quantitativen Erhebung

4.3.2.1 Aufbau und Konzeption

Die quantitative Erhebung bezieht sich auf die Komponenten ***Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung*** und ***Studienleistungen***.

Die Überprüfung der ***Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung*** erfolgt nach dem Pretest-Posttest-Design im Zwei-Gruppen-Plan. Ein Zwei-Gruppen-Plan mit Experimental- und Kontrollgruppe soll sicher stellen, dass die Wirkung der Maßnahme (Treatment) tatsächlich durch das Treatment und nicht durch eine andere Einflussgröße verursacht wurde bzw. dass die Wirkung nicht auch ohne Maßnahme eingetreten wäre.

Läge beispielsweise nur das Ergebnis der Experimentalgruppe vor, dass diese sich im Laufe des Studiums in ihrer Leistungsmotivation verbessert hätte, wäre fraglich, ob sich dieses Ergebnis auf das LernCoaching zurückführen ließe oder ob es andere Einflussgrößen während des Studiums gab, die zur der Verbesserung führten. Wenn die vergleichbare Kontrollgruppe, die nicht am LernCoaching teilgenommen hat, sich nicht verbessert während sich die Experimentalgruppe verbessert, lässt sich die Aussage, dass sich die Verbesserung auf die unabhängige Variable zurückführen lässt mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit treffen.

Aufgrund der bereits beschriebenen organisatorischen Veränderungen (geringe Zahl der Studierenden in der Fachrichtung Erziehungshilfe) konnte die Kontrollgruppe nicht aus den Studierenden der Erziehungshilfe gebildet werden, die nicht am LernCoaching teilnahmen. Als am ehesten vergleichbare Kontrollgruppe wurden die Studierenden der anderen Fachrichtungen der Sonderpädagogik der Universität Flensburg ausgewählt. Diese Studierenden befanden sich - wie die Experimentalgruppe - am Beginn ihres Hauptstudiums im 5. Semester (zum ersten Messzeitpunkt).

Die Zuordnung der Probanden zur Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte nicht zufällig, so dass sich die Gruppen bereits vor dem Treatment unterscheiden können oder sich zusätzliche Störvariablen unterschiedlich auf die Gruppen auswirken können (Gefährdung der internen Validität).

Die Ergebnisse können aufgrund des Forschungsdesigns als realitätsnah gelten, lassen sich jedoch aufgrund der speziellen Gruppe an Probanden (noch) nicht auf die Gesamtheit der Studierenden übertragen. Bei der Generalisierung der Ergebnisse ist außerdem zu beachten, dass die beiden als Coachs fungierenden Hochschullehrkräfte in diesem Fall über umfassende und langjährige Beratungserfahrung verfügen. Sämtliche Aussagen – quantitativ sowie qualitativ – können sich also nur auf die gegebenen Bedingungen mit diesen Probanden und Coachs beziehen. Weitere Studien mit veränderten Versuchsbedingungen wären notwendig zur Erhöhung der externen Validität.

Vortest (November 2006)	
Experimentalgruppe: Studierende der Sonderpädagogik im 5. Semester, die am LernCoaching teilnehmen (n=14)	**Kontrollgruppe:** Studierende der Sonderpädagogik im 5. Semester, die nicht am LernCoaching teilnehmen (n=31)
Intervention (November 2006 – Mai 2008)	
Nachtest (Juni 2008)	
Experimentalgruppe: Studierende der Sonderpädagogik, die am LernCoaching teilnehmen (n=14)	**Kontrollgruppe:** Studierende der Sonderpädagogik, die nicht am LernCoaching teilnehmen (n=31)

Tabelle 15: Untersuchungsdesign für die abhängige Variable Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung

Die Überprüfung der ***Studienleistungen*** erfolgt ebenfalls mittels Zwei-Gruppen-Plan. Als unabhängige Variable dienen die Endnoten/ Examensnoten der Studierenden in der Fachrichtung Erziehungshilfe, auf die sich das LernCoaching bezieht. Das Forschungsdesign ist an dieser Stelle einer Reihe von Störvariablen ausgesetzt, die kaum zu kontrollieren sind, sondern nur in der Interpretation des Ergebnisses Beachtung finden können:

Zum einen stellt sich die Frage nach einer geeigneten Kontrollgruppe, da die Bildung einer Kontrollgruppe durch Teilung der Studierenden der Fachrichtung nicht durchgeführt werden konnte (siehe oben). Die einzige Lösung bestand darin, die Fachrichtungsendnoten der Studierenden, die ein Jahr zuvor ihren Abschluss gemacht haben, als Vergleich zu wählen - wohl wissend, dass die Studierenden selber sowie Studienbedingungen von Jahr zu Jahr höchst unterschiedlich sein können.

Zum anderen ist der Prüfer der Studierenden im Examen in Personalunion Coach von zwei der fünf Coachinggruppen, Verfasser des „LernCoaching mit Studierenden“ sowie Betreuer der vorliegenden Studie. Dies ist als Umstand zu berücksichtigen, der aus zwei Gründen jedoch wiederum nicht zu stark zu bewerten, ist. Erstens findet die Prüfung in Anwesenheit einer Person der obersten Schulaufsichtsbehörde statt; es gibt sozusagen eine kontrollierende, zumindest aber beobachtende, externe Instanz. Zweitens sieht es das LernCoaching-Konzept vor, dass Dozenten und Studierende sich bereits während des Studiums kennenlernen. Das heißt, auch andere Hochschullehrer und Studierende wären

von diesem Phänomen betroffen, wenn sie das LernCoaching mit Studierenden durchführen. Der schwachen internen Validität steht in diesem Fall eine gute externe Validität gegenüber.

Vergleich der Examensnoten in der Fachrichtung Erziehungshilfe	
Experimentalgruppe: Examensnoten der Studierenden, die am LernCoaching teilgenommen haben (n=10)	**Kontrollgruppe:** Examensnoten der Studierenden, die ein Jahr zuvor ihren Abschluss erlangt haben ohne LernCoaching (n=20)

Tabelle 16: Untersuchungsdesign für die abhängige Variable Studienleistungen

4.3.2.2 Stichprobe

<u>Kontrollgruppe Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung</u>

Die Kontrollgruppe Leistungsmotivation besteht aus 31 Studierenden der Sonderpädagogik, die sich – ebenso wie die Studierenden der Experimentalgruppe – im 5. Semester ihres Studiums befinden. Keine Person aus der Kontrollgruppe studiert die sonderpädagogische Fachrichtung Erziehungshilfe, somit erhält keine von ihnen 'LernCoaching im Studium'. Gemeinsam lernen alle Studierenden in Veranstaltungen der Allgemeinen Heilpädagogik und gegebenenfalls in ihrer zweiten Fachrichtung (Lernbehinderten- und Förderpädagogik, Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, Pädagogik für Menschen mit geistiger und schwerster Behinderung).

Die beiden Gruppen sind unterschiedlich groß (n_{KG}=31; n_{EG}=14) und unterscheiden sich hinsichtlich der Geschlechterverteilung. In der Kontrollgruppe befinden sich 26 Frauen und 6 Männer (KG 80,65% weiblich - 19,35% männlich; EG = 64,3% weiblich - 35,7% männlich). Der Altersdurchschnitt der Kontrollgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt liegt bei 22,5 Jahren und ist damit etwas geringer als in der Experimentalgruppe mit 23,8 Jahren.

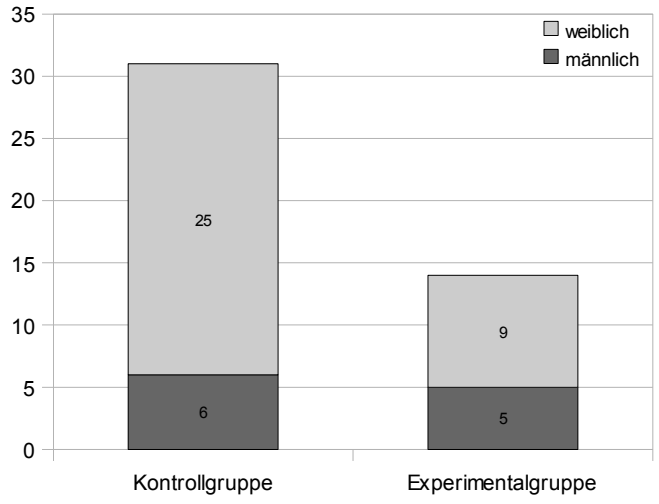


Abbildung 17: Anzahl und Geschlechterverteilung der Studierenden in Kontroll- und Experimentalgruppe Leistungsmotivation ($n_{KG\,ges}$=31; $n_{EG\,ges}$=14)

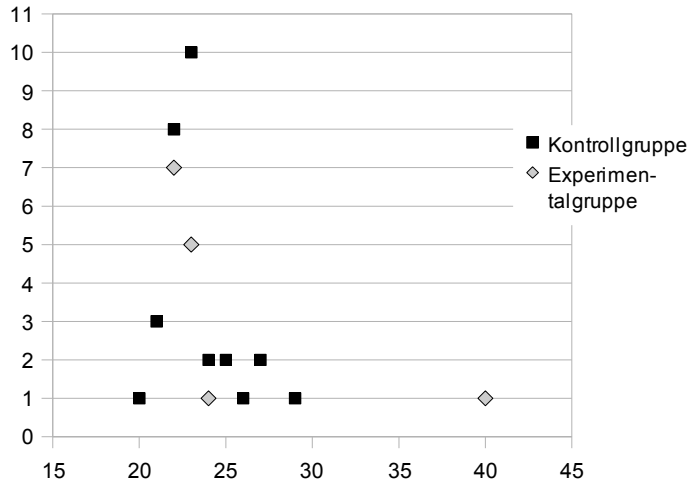


Abbildung 18: Altersverteilung der Kontroll- und Experimentalgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt

Bezüglich des Merkmals Leistungsmotivation, gemessen mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) von SCHULER/ PROCHASKA (2001), zeigt sich, dass die Daten in beiden Gruppen normalverteilt sind. Im Vergleich zur Normstichprobe (n=3660) liegt bei den Sonderpädagogik-Studierenden (n=46) eine gerade noch

durchschnittliche Leistungsmotivation vor. (SW= 95; PR=31). Zwei Skalen sind für dieses Ergebnis verantwortlich. In den Skalen Statusorientierung (ST) und Wettbewerbsorientierung (WE) erreichen die Sonderpädagogik-Studierenden unterdurchschnittliche Werte (ST: PR=21; WE: PR=18). Das bedeutet, dass die Sonderpädagogik-Studierenden verglichen mit der Normstichprobe[46] wenig nach Ansehen und ranghohen Positionen streben (Statusorientierung) und vergleichsweise deutlich weniger in Wettbewerb treten und sich konkurrierend verhalten. In den fünf vorwiegend interessierenden Dimensionen – Zielsetzung, Internalität, Schwierigkeitspräferenz, Erfolgszuversicht und Selbständigkeit – zeigen die Studierenden beider Gruppen zum ersten Messzeitpunkt durchschnittliche Werte.

Im Gesamtwert unterscheiden sich die beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant voneinander. Signifikante Unterschiede zeigen sich in den relevanten Dimensionen Internalität und Selbständigkeit bei einem festgelegten Signifikanzniveau $\alpha = .05$ (Sig. $_{\text{Internalität}} = .045$; sig. $_{\text{Selbständigkeit}} = .008$; Varianzen sind nicht gleich).

		Gesamt-bewertung	Status-orientie-rung	Wettbe-werbsorien-tierung	Ziel-setzung	Inter-nalität*	Schwierig-keits-präferenz	Erfolgs-zuversicht	Selbstän-digkeit*
Experimental-gruppe (n=15)	Mittelwert	741,73	33,8	28	41,93	54,4	41,67	46,07	47,6
	Standard-abweichung	86,2	9,2	8,15	7,83	4,78	8,37	9,73	7,74
	Standardwert	96	89	88	97	104	97	99	104
	Prozentrang	**34**	**14**	**12***	**38**	**66***	**38**	**46**	**66***
Kontroll-gruppe (n=31)	Mittelwert	723,1	38,94	34,52	44,58	50,9	38,87	42,35	41,06
	Standard-abweichung	70,36	7,93	9,62	6	6,37	8,67	7,65	5,54
	Standardwert	94	94	93	101	100	94	94	95
	Prozentrang	**27**	**27**	**24***	**54**	**50***	**27**	**27**	**31***
Insgesamt (n=46)	Mittelwert	729,17	37,26	32,39	43,72	52,04	39,78	43,57	43,2
	Standard-abweichung	75,44	8,61	9,58	6,68	6,08	8,58	8,46	6,98
	Standardwert	95	92	91	99	101	95	96	98
	Prozentrang	**31**	**21**	**18**	**46**	**54**	**31**	**34**	**42**

Tabelle 17: Vergleich der Mittelwerte, Standardwerte, Prozentränge des LMI in Bezug auf die Gesamtbewertung sowie die Skalen Statusorientierung und Wettbewerbsorientierung im Vergleich zur Normstichprobe (erster Messzeitpunkt T_1)

[46] Überwiegend Personen aus dem kaufmännisch- wirtschaftswissenschaftlichen Bereich.

Skala	T-Wert	Sig.
Internalität (IN)		
Varianzen sind nicht gleich	2.078	.045
Selbständigkeit (SE)		
Varianzen sind nicht gleich	2.929	.008
Wettbewerbsorientierung (WE)		
Varianzen sind gleich	-2.259	.029

Tabelle 18: T-Wert und Signifikanz in Bezug auf die Skalen Internalität, Selbständigkeit, Wettbewerbsorientierung des LMI zum 1. Messzeitpunkt (t-Test für unabhängige Stichproben; Signifikanzniveau α = .05)

Kontrollgruppe Studienleistungen

Als Vergleich für die Studienleistungen dienen die Examensnoten (Fachrichtungsendnoten) der Studierenden, die ein Jahr zuvor - im Sommersemester 2008 – ihre Prüfung in der Fachrichtung Erziehungshilfe ablegten. Es handelt sich um 20 Personen, deren Zensuren das Prüfungsamt der Universität Flensburg vollständig anonymisiert zur Verfügung stellt.

4.3.3 Zeitlich organisatorischer Ablauf der Untersuchung

Zu Beginn des Wintersemester 2006/2007 findet die erste Erhebung mittels Leistungsmotivationsinventar (LMI) in Kontroll- und Versuchsgruppe statt. Alle 45 Studierenden befinden sich zu diesem Zeitpunkt am Anfang ihres Hauptstudiums, im 5. Semester und belegen eine Pflichtveranstaltung in der gemeinsamen Fachrichtung 'Allgemeine Heilpädagogik', in der die Daten gewonnen werden können. Anschließend beginnt die Intervention 'LernCoaching im Studium' mit 14 Studierenden der Fachrichtung Erziehungshilfe. Die Coaching-Gespräche finden vier Semester lang, jeweils zu Beginn, in Kleingruppen statt. Die Intervention wird begleitend evaluiert, indem die Gespräche transkribiert und nach bestimmten Fragestellungen ausgewertet werden (vgl. Kapitel 4.4.2

in dieser Arbeit). Die permanente Überprüfung der treatment validity aufgrund der Transkripte erlaubt Modifizierungen des Gesprächsmodells hinsichtlich Elementen, die sich bewährt haben (vgl. Kapitel 3.1.3 in dieser Arbeit). Während der zwei Jahre der Intervention, vom Wintersemester 2006/2007 bis zum Sommersemester 2008, haben Studierende und Forscherin keinen direkten Kontakt zueinander und das LernCoaching wird nicht durch Untersuchungen beeinflusst. Im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch im Mai 2008 führen die Coachs selber eine mündliche Kurzbefragung durch, die durch die Forscherin ausgewertet wird. Das letzte LernCoaching-Gespräch beinhaltet die Planung des Sommersemesters 2008. Demnach ist die Intervention 'LernCoaching im Studium' am Ende des Sommersemesters beendet. Optimalerweise hätte dann auch das retrospektive problemzentrierte Interview stattfinden sollen. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt durch Klausuren und Seminararbeiten stark belastet sind, müssen die Interviews auf den Beginn des folgenden Semesters, Oktober 2008, verlegt werden. Gleichzeitig findet die zweite Erhebung mittels Leistungsmotivationsinventar (LMI) in Versuchs- und Kontrollgruppe statt. Das Examen macht ein Großteil der „LernCoaching-Studierenden“ im Sommersemester 2009. Ihre Examensnoten in der Fachrichtung Erziehungshilfe dienen zum Vergleich mit den Noten der Studierenden, die im Sommersemester 2008 ohne LernCoaching ihre Prüfung ablegten.

Zeitlicher Ablauf		Erhebungen
Oktober 2006	Vortest bezüglich Leistungsmotivation	- Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler/ Prochaska durchgeführt bei Experimental- und Kontrollgruppe
Oktober 2006 – Mai 2008 (4 Semester = Hauptstudium der Studierenden)	Intervention „LernCoaching“ jeweils zu Beginn des Semesters in Kleingruppen + begleitende Evaluation	- Transkription und Auswertung der LernCoaching-Gespräche - treatment validity - Modifizierung des Gesprächsmodells - Mündliche Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch
Oktober 2008	Nachtest bezüglich Leistungsmotivation + summative Evaluation	- Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler/ Prochaska durchgeführt bei Experimental- und Kontrollgruppe - retrospektives problemzentriertes Interview mit Kurzfragebogen - Examensnoten der Fachrichtung Erziehungshilfe (Experimental- und Kontrollgruppe im Vergleich)

Abbildung 19: Zeitlich-organisatorischer Ablauf

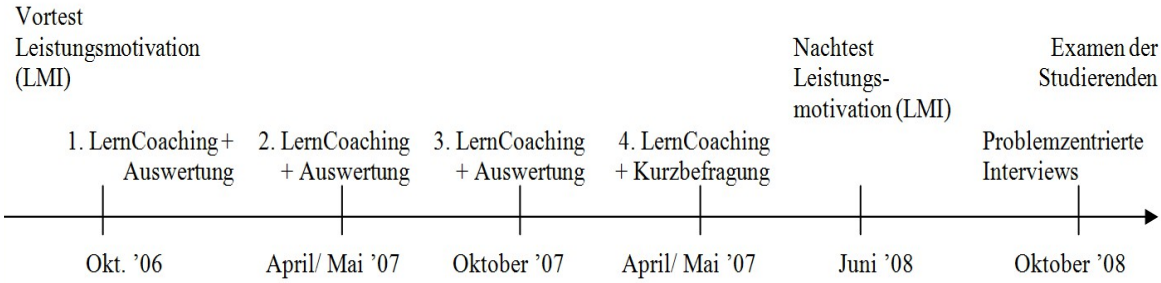


Abbildung 20: Zeitlicher Ablauf

4.4 Erhebungsinstrumente: qualitativ und quantitativ

4.4.1 Überblick

In den folgenden Kapiteln werden die Erhebungsinstrumente im Einzelnen vorgestellt, die der Beantwortung der Fragestellungen dienen. Der tabellarische Überblick an dieser Stelle zeigt für die Qualitative Erhebung drei Instrumente im Zusammenhang mit der jeweiligen Fragestellung: (1) Transkripte der LernCoaching-Gespräche, (2) mündliche Kurzbefragung sowie (3) Problemzentriertes Interview.

Bei den qualitativen Erhebungsinstrumenten handelt es sich um ein „gestuftes Vorgehen“: von Auswertungen des „Blitzlichtes“, welches die Studierenden spontan am Ende eines jeden LernCoaching-Gesprächs abgeben, über eine Kurzbefragung bis hin zum ausführlichen Interview, in das die entsprechenden Vorkenntnisse einfließen können; gleichzeitig können einzelne Aussagen durch den Vergleich validiert werden.

Die Übersicht über die quantitative Erhebung zeigt zwei Instrumente – (1) Fachrichtungsendnoten der Studierenden sowie (2) Leistungsmotivationsinventar – mit den jeweiligen Hypothesen H_0 und H_1.

Erhebungs-instrument	**Fragestellung**
Transkripte der LernCoaching-Gespräche	Rückmeldung der Studierenden/ Blitzlicht: • Welche spontanen Rückmeldungen geben die Studierenden im Anschluss an die vier LernCoaching-Gespräche? Kompetenzraster: • Was berichten die Studierenden über ihren ersten Eindruck bezüglich des Kompetenzrasters? Persönliche Aneignungsstrategien: • Gibt es Anhaltspunkte, dass sich die Analyse der Aneignungsstrategien im Laufe der Zeit verbessert? Pläne zur Aneignung der erwünschten Kompetenz: • Verändern sich die Pläne zur Aneignung? Werden sie möglicherweise realistischer oder beinhalten mehr und mehr eigenaktive Lernformen oder beziehen die Studierenden subjektiv erfolgreiche Aneignungsstrategien bei der Planung der kommenden Semester ein?
Mündliche Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch	Zufriedenheit: • Würden die Studierenden das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen? Aus welchen Gründen? Zustimmung: • Was soll beibehalten werden? Kritik: • Was soll verändert werden?
Retrospektives problemzentriertes Interview mit Kurzfragebogen bezüglich Alter, Familienstand, Zufriedenheit mit dem Studium	Bedeutung und Nutzung: • Welches Element des LernCoaching ist für die Studierenden am wichtigsten? • Wie nutzen die Studierenden das Kompetenzraster? Wie gehen die Studierenden bei der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen vor? • Wie haben die Studierenden die Induktion zur 2. Phase des Gesprächs wahrgenommen, wie haben sie geantwortet? • Was berichten die Studierenden über die Beziehung zum Coach, über die Atmosphäre in den Gesprächen, über die Gruppenzusammensetzung und deren Auswirkungen, über ihre Einstellung zu Beginn und im Verlauf des LernCoaching? Wirkungen und Wirkungszusammenhänge: Was berichten die Studierenden über den Nutzen • des Kompetenzrasters • der Selbsteinschätzung • der 1. Phase des Gesprächs • der 2. Phase des Gesprächs • der Rückmeldung • der Doppelrolle Coach-DozentIn • der Gruppe • bezüglich Übertragung lösungsorientierten Denkens auf andere Lebensbereiche Gesamtbewertung: • Welche Kritik und Veränderungsvorschläge äußern die Studierenden? • Empfinden die Studierenden das LernCoaching als nützlich und worauf führen sie ihre Bewertung zurück? • Wie schätzen die Studierenden ihre Zufriedenheit ein und worauf führen sie diese zurück? Personenbezogene Auswertung: • Für welche Personen ist das LernCoaching nützlich, für welche nicht? Gibt es Hinweise auf personelle Wirkfaktoren, z.B. Interesse am Studium, Engagement, Zufriedenheit mit dem Studium, Affinität zu reflexiven Methoden wie Beratung, Lernverhalten, …?

Tabelle 19: Qualitative Erhebung – Übersicht über Erhebungsinstrumente und Fragestellungen

Erhebungsinstrument	Hypothese	Auswertung
Studienleistungen: Fachrichtungsendnoten der Studierenden im SoSe 2008 und SoSe 2009	$H_0 = \mu_{SoSe\ 2009} = \mu_{SoSe\ 2008}$ $H_1 = \mu_{SoSe\ 2009} > \mu_{SoSe\ 2008}$	t-Test (für unabhängige Stichproben)
Leistungsmotivation: Fragebogen Leistungsmotivationsinventar (LMI) (SCHULER/ PROCHASKA)	H_0: Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation zum Zeitpunkt T_2 nicht voneinander. $H_0 = \mu_{Ex.T2} = \mu_{K.T2}$ H_1: Die Experimentalgruppe unterscheidet sich zum Zeitpunkt T_2 signifikant positiv von der Kontrollgruppe. $H_1 = \mu_{Ex.T2} > \mu_{K.T2}$	t-Test (für unabhängige Stichproben)

Tabelle 20: Quantitative Erhebung – Übersicht über Erhebungsinstrumente, Hypothese, Auswertungsmethode

4.4.2 Die LernCoaching-Gespräche

Die Aussagen der Studierenden während der LernCoaching-Gespräche geben Aufschluss über einige Aspekte, die in der vorliegenden Forschungsarbeit von Interesse sind. Insbesondere (1) Lernstrategien, (2) Pläne zur Aneignung weiterer Kompetenzen und (3) spontane Rückmeldungen, d.h. erste Aussagen über Eindrücke und Wirkungen können anhand der Gesprächs-Transkriptionen ausgewertet werden. Sowohl in Bezug auf die Lernstrategien als auch auf die Rückmeldungen waren ursprünglich andere Methoden angedacht.

(1) Für den Bereich der Lernstrategien wurde erwogen quantitativ vorzugehen, um so auch einen Vergleich zu der Kontrollgruppe ziehen zu können. Einsetzbar wäre das Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) mit den Skalen Elaborieren, Metakognitive Strategien, Zeitmanagement von WILD/ SCHIEFELE (1994). In der Überprüfung der Gesamtkonzeption der Studie fiel jedoch auf, dass verbunden mit der Erhebung der Konstrukte Motivation und Selbstwirksamkeit sowie der Studienzufriedenheit (WESTERMANN/ HEISE/ SPIES/ TRAUTWEIN, 1996) eine umfangreiche quantitative Überprüfung entstehen würde, die nicht Ziel der vorliegenden Studie sein kann (vgl. Kapitel 4.2.2.2 in dieser Arbeit). Mit der Formulierung spezifischer Fragestellungen an per se vorliegendes Material kann zum einen effizienter gearbeitet

werden, zum anderen dürften die Ergebnisse wesentlich genauer am eigentlichen Untersuchungsgegenstand liegen.

Die Auswertung der Transkriptionen in Bezug auf die Lernstrategien der Studierenden erfolgte in zwei Schritten. Jedes Gespräch wurde einzeln mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.5.2) ausgewertet nach der Frage: *Von welchen Aneignungsstrategien berichten die Studierenden?* Daraus ergibt sich für jedes Semester ein zusammenfassender Überblick mit entsprechenden Kategorien. Es folgt ein Vergleich der Aneignungsstrategien vom ersten, zweiten, dritten und vierten LernCoaching-Gespräche: *Inwieweit ändert sich der Kompetenzerwerb der Studierenden?* Aus dieser inhaltlichen Analyse, die sich nah an den Aussagen der Studierenden orientiert, sollen erste vorsichtige Schlussfolgerungen gezogen werden, welche Rolle das LernCoaching in Bezug auf veränderte Lernstrategien spielt.

(2) Ein ähnliches Vorgehen bietet sich an in Bezug auf die Frage, ob und inwieweit sich die Pläne zur Aneignung bestimmter Kompetenzen verändern. 1. *Von welchen Plänen zur Aneignung berichten die Studierenden?* 2. *Ändern sich die Pläne der Studierenden und inwieweit kann eine Änderung auf das LernCoaching zurück geführt werden*? Es kann sich auch hierbei nur um erste vorsichtige Schlussfolgerungen handeln, die durch weitere Methoden verifiziert werden (siehe unten). 3. *Beziehen die Studierenden die im ersten Teil des LernCoaching-Gesprächs als erfolgreich analysierten Lernstrategien in ihre Planung des kommenden Semesters ein?*

(3) Zu jedem LernCoaching-Gespräch gehört ein abschließendes Blitzlicht, in dem der Coach die Studierenden um eine kurze Rückmeldung bittet: *„Wenn Sie an das heutige LernCoaching denken, was kommt Ihnen jetzt in den Sinn oder was für ein Gefühl haben Sie dabei?“* Die Auswertung der spontanen Antworten der Studierenden können erste Hinweise dafür liefern, was das LernCoaching bewirkt. Mit besonderer Vorsicht sind diese Aussagen zu interpretieren, weil der Coach selber als Evaluator fungiert und zudem später als Prüfer auftritt. Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit sind wahrscheinlich. Die Alternative wäre zum Beispiel ein zusätzliches Follow-up nach jedem Gespräch durch eine externe Person. Aus zwei Gründen wurde darauf verzichtet: 1. die Belastungen für die Studierenden sollten in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen stehen (vgl. Durchführbarkeitsstandards Gesellschaft für Evaluation DeGEval); 2. die erneute von

außen angeregte Reflexion über das LernCoaching entspräche nicht mehr den natürlichen Bedingungen und könnte darüber hinaus die Einstellung verändern.

4.4.3 Die mündliche Kurzbefragung

Während ein umfangreiches Interview mit den Studierenden retrospektiv nach Abschluss des gesamten LernCoaching durchgeführt wird, d.h. drei Monate nach dem letzten LernCoaching-Gespräch, soll eine Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch ermöglichen die aktuellen Eindrücke der Studierenden in Bezug auf den LernCoaching-Zyklus festzuhalten. Drei Impulse dienen der Evaluation der Zufriedenheit/ dem Nutzen, dem Wirkmodell sowie der Kritik:

1. Zufriedenheit /Nutzen:
   Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen? Aus welchen Gründen?
2. Wirkmodell
   Was soll beibehalten werden?
3. Kritik:
   Was soll verändert werden?

Die hypothetische Frage *‚Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen?'* ermöglicht es „Glaubenssätze zu erkennen, die hinter dem Handeln“ (HABERLEITNER/ DEISTLER/ UNGVARI 2005, 83) stehen. Dieser Impuls lädt die Studierenden ein sich vorzustellen, was sie Mitstudierenden über das LernCoaching sagen würden und damit beantworten sie detailliert die Frage „Was hat Ihnen das LernCoaching gebracht?“ bzw. „Welchen Nutzen hatten Sie durch das LernCoaching?“. Eine hypothetische Frage bietet zum einen eine stärkere Erzählanregung, die an dieser Stelle genutzt werden soll. Zum anderen können sich Schwierigkeiten in der Auswertung und Interpretation der Antworten ergeben, wenn die Studierenden den hypothetischen Charakter aufgreifen und nicht eindeutig Stellung beziehen. Die Qualität der Antwort muss in diesem Falle besonders beachtet werden.

Die Frage *„Was sollte auf jeden Fall beibehalten werden?“* ergänzt die hypothetische Frage 1. Auch hier ist die eigentliche Frage an die Studierenden „Was war nützlich für Sie?“, wobei der Fokus auf dem Modell/ der Strukturdimension liegt. Die Frage „*Was soll verändert werden?*“ ermöglicht den Studierenden Kritik zu äußern.

4.4.4 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview bildet das Kernstück der vorliegenden Studie. Im Folgenden wird die Entscheidung für diese Interviewform begründet und die Entwicklung des Interviewleitfadens mit den entsprechenden Vorüberlegungen dargestellt.

Interviewform

In der qualitativen Sozialforschung existiert inzwischen eine Fülle an Interviewformen (zur Darstellung vgl. FLICK 2006, 217ff; LAMNECK 2005, 356ff; BORTZ/ DÖRING 2006, 315). Eine Möglichkeit der Differenzierung wäre der Grad der Strukturierung: standardisiert, teil-standardisiert, nicht standardisiert. Nach dieser Einteilung liegt die Methode der Wahl für die vorliegende Studie bei einem teil-standardisierten Interview, in dem mit Hilfe eines Interviewleitfadens die für die Fragestellung relevanten Aspekte angesprochen werden, gleichzeitig jedoch auch Raum für neue Fragen oder Themen besteht.

Das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982) ist eine Form des teil-standardisierten Interviews. Seine ausdrückliche Besonderheit liegt in dem „dialogisch-diskursiven Vorgehen“ (MEY/ MRUCK 2007, 252). Das Interview wird als kommunikatives Geschehen verstanden. Die Forscherin ist Teil dieses Prozesses. Sie geht mit bestimmten Vorannahmen in die Interviewsituation, versucht aber in erster Linie Erzählanregungen zu schaffen, die die Studierenden möglichst detailliert ausführen (narrative Phase: „allgemeine Sondierung“). In der sogenannten „spezifischen Sondierung“ (WITZEL 1982, 117) wird das Erzählte durch die Forscherin nachvollzogen durch spezielle Kommunikationsstrategien wie Zurückspiegelung, Verständnisfragen oder Konfrontation. Ziel ist es Interpretationsangebote zu unterbreiten, denen der Befragte zustimmen oder die er ablehnen und korrigieren kann. Auf diese Weise findet eine Art kommunikative Validierung im Interview statt, die für diese Studie deshalb besonders geeignet erscheint, weil der Forschungsgegenstand aufgrund der begleitenden Evaluation, der Auswertung der LernCoaching-Gespräche sowie der Kurzbefragung einerseits bereits an Konturen gewonnen hat, andererseits noch unklar ist, welche Personen vom LernCoaching profitieren und welche nicht.

Das problemzentrierte Interview besteht aus vier Techniken der Datenerfassung:

1. **Kurzfragebogen**: zur Erfassung biografischer Daten und formaler Informationen, die den Erzählfluss beeinflussen würden; Neben Name, Alter und Anzahl der Kinder werden die Zufriedenheit und das Engagement im Studium mittels zwei Items aus WESTERMANN/ HEISE u.a. (1996) erfasst. (siehe Kurzfragebogen im Anhang/ Materialien Interview/ Protokollbogen)
2. **Interview-Leitfaden** als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen
3. **Tonband** zur Aufzeichnung und späteren Transkription des Interviews
4. **Postskript**: Notizen über die Erhebungssituation und die Rahmenbedingungen des Interviews.

Entwicklung des Interview-Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens dient ein bewährtes Vorgehen (dargestellt bei HELFFERICH 2004, 163 ff.): Hiernach werden in einem ersten Schritt alle Fragen gesammelt, die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stehen und von Interesse sind. Die Sammlung sämtlicher Fragen mittels Brainstorming in einem Team von fünf Personen führte zu 38 Fragen. Zusätzlich stammen 12 Fragen aus theoretischen Vorüberlegungen. Diese Fragensammlung dient nicht dazu, die Fragen unmittelbar in den Leitfaden zu übernehmen. Die Sammlung gibt einen Überblick über das eigene theoretische Vorwissen und die impliziten Erwartungen an die Erzählenden. In einem zweiten Schritt wird die Liste der Fragen durchgearbeitet nach den Überlegungen:

- „Was weiß ich schon? Muss ich diese Frage überhaupt noch stellen? Was weiß ich noch nicht? Welche impliziten Vorstellungen in Bezug auf das Antwortverhalten habe ich? Ist die Frage so gestellt, dass die Erzählperson auch andere Zusammenhänge berichten könnte?
- Tragen die Fragen dem Faktum Rechnung, dass ich nur die Sichtweise von heute und damit die retrospektive Deutung erheben kann? Eignen sich die Fragen offene Antworten und Erzählungen zu erzeugen?“ (HELFFERICH 2004, 163f.).

Die Zahl der Fragen wurde durch die Überlegungen deutlich reduziert. Dopplungen und Fragen, die über die Forschungsfrage hinausgehen und nur indirekt mit dieser im Zusammenhang stehen, wurden weggelassen.[47]

[47] Implizite Erwartungen zeigten sich zum Beispiel im Bereich der Wirkungen - emotional. Eine Teilnehmerin des Teams war davon überzeugt, dass regelmäßiges LernCoaching bei einem Dozenten Druck, Stress und Angst auslösen würde. Andere Teilnehmerinnen hingegen waren von der Förderlichkeit des

Es ergab sich ein Fragenkomplex (Abbildung 13), der sich in die drei Themenbereiche der Evaluation unterteilen lässt und in etwa für den Interviewleitfaden übernommen wird (vgl. Kapitel 4.2.1 in dieser Arbeit; MITTAG 2000; HEß/ ROTH 2001):

I. Wirkungen/Nutzen

II. Wirkmodell/ Einflussfaktoren

III. Bewertung: Zufriedenheit/ Effizienz

Damit ist die Makroplanung abgeschlossen. Es folgt die Mikroplanung mit Spezifizierung der Inhalte, Formulierung der Fragen und Abgleich mit den Untersuchungszielen.

Anforderungen an Leitfadeninterviews – Vorüberlegungen: Das Prinzip ‚einfach, neutral, offen'

Grundsätzlich müssen bei der Formulierung der Erzählaufforderungen notwendige Erfahrungsregeln berücksichtigt werden, um sicherzustellen, dass die Befragte das zu Erfragende im intendierten Sinn versteht. Dazu zählt, dass die Fragen im Hinblick auf die Verwendung von Fachtermini und komplexen Satzkonstruktionen **einfach** formuliert sind und möglichst komprimiert sein sollen, um die Befragte nicht zu überfordern und um auszuschließen, dass die zu Befragende nicht nur auf einzelne Elemente der Frage reagiert. Weiterhin müssen Fragen möglichst **neutral** formuliert sein und keine suggestiven Wirkungen implizieren, die sich bei Fragen mit starken oder einseitigen Wertassoziationen ergeben können. Die gewählte Formulierung einer Frage darf den zu Befragenden nicht zu einer bestimmten Antwort drängen, was zusätzlich durch eine möglichst neutrale Haltung des Interviewers gewährleistet wird. Außerdem sollte die Erzählaufforderung **offen** gestellt sein, damit die Interviewerin nicht ausschließlich ihre Vorüberlegungen abfragt, sondern die Befragten eine möglichst große Chance haben, in nicht antizipierter Weise zu reagieren (vgl. u.a. HUBER/ MANDL 1982, 120f.; GLÄSER/ LAUDEL 2006, 112 ff).

LernCoaching überzeugt. Fragen, die zu diesem Bereich im ersten Brainstorming gesammelt wurden, waren demnach nicht offen, sondern stark durch eine Erwartung geprägt. Das führte dazu, dass diese Fragen auf das Stichwort ‚Coach - Emotion' reduziert wurde, was nur eingebracht wird, wenn das Thema nicht von sich aus angesprochen wird.

Der entstandene Leitfaden wurde nach folgenden Kriterien überprüft (vgl. ULLRICH 1999, 436f.):

1. Theoretische Relevanz und technische Funktion: Warum wird die Frage gestellt?
2. Inhaltliche Dimension; Spektrum möglicher Antworten: Wonach wird gefragt?
3. Formulierungsregeln: Warum ist die Frage so und nicht anders formuliert?
4. Struktur des Leitfadens: Warum steht die Frage/ der Frageblock an dieser Stelle?

Beschreibung des Leitfadens

Wesentliches Charakteristikum des konzipierten Leitfadens ist das Trichtermodell: Ausgehend von einer offenen Ausgangsfrage und einer möglichst alltäglichen Gesprächsführung werden gegen Ende konkrete Fragen gestellt. Dieses Vorgehen bietet sich an, weil es den Gesprächsteilnehmerinnen zum einen offen lässt, andere Themen als die von mir antizipierten einzubringen, zum anderen gibt es ein bestimmtes Forschungsinteresse und Themen, die durch die Untersuchung beantwortet werden sollen und am Ende des Gespräches den Erzählfluss nicht unterbrechen.

Der Beginn des Interviews sollte durch eine vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre gekennzeichnet sein. Aus diesem Grund wird nach dem ersten Small Talk nochmals das Untersuchungsanliegen und der Hintergrund der Arbeit dargestellt. Damit wird hypothetischen Mutmaßungen bezüglich des Untersuchungszwecks entgegen gewirkt sowie deutlich gemacht, dass Äußerungen als subjektive Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden[48] (vgl. WITZEL 2000, 4). Nach dem Einverständnis zur Tonaufzeichnung und der Zusicherung über die Anonymisierung der Gesprächsprotokolle werden in einem **Kurzfragebogen** persönliche Daten wie Alter, Familienstand und Zufriedenheit mit dem Studium erhoben. Anschließend beginnt das Interview (zum Aufbau vgl. BORTZ / DÖRING 2002, 308). MEY/MRUCK (2007) empfehlen ein deutliches

[48] Bereits die erste Kontaktaufnahme zu den zu interviewenden Personen ist ein wichtiges und sensibles Thema. HELFFERICH (2001, 121) geht davon aus, dass wesentliche kommunikative Voraussetzungen für die Erzählsituation bereits im Vorfeld getroffen werden, da sich die Erzählperson aufgrund der Vorinformation, der vorangegangenen Interaktion und der persönlichen Haltung eine Vorstellung von dem Interview bildet. Die vertrauensvolle Atmosphäre, die Ziel für das Interview ist, kann demnach schon vorbereitet werden. Da Offenheit und Transparenz entscheidende Aspekte für den Vertrauensaufbau sind, erhalten die Erzählpersonen, neben der Einladung zu einem Gespräch ein Informationsblatt mit Hinweisen zum Projekt, zur Durchführung des Interviews und der gewünschten Gesprächsform sowie zum Datenschutz (vgl. Materialien zum Interview im Anhang).

Markieren des Anfangs und auch des Endes der Tonaufzeichnung aus Gründen der Fairness und der Transparenz gegenüber den Interviewten.

Der Interviewleitfaden wird nach GLÄSER/ LAUDEL (2006) als eine Frageliste verstanden, die sicherstellt, dass die Gesprächspartnerin zu allen wichtigen Aspekten Informationen gibt, deren Reihenfolge aber variabel ist. Andere Autoren vermeiden den Begriff „Fragen“ und sprechen von Erzählanregungen, um deutlich zu machen, dass es sich bei einem Interview nicht um ein Abfragen von Wissen handelt, sondern um ein möglichst natürliches Gespräch, in dem die Gesprächspartner von sich aus andere Themen einbringen können (vgl. HOPF bei GLÄSER/ LAUDEL 2006, 112).

Beispiele für einen Leitfaden, der der Komplexität eines Interviews gerecht wird, gibt HELFFERICH (2004, 162ff). Ihr zur Folge besteht ein Leitfaden aus maximal vier Erzählaufforderungen mit einer zusätzlichen „Checkliste“ in Form von Stichworten, welche Themen erwähnt worden sein sollen. Es gibt nur wenige konkrete Fragen. Tipps für Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen dienen dazu, die Erzählperson zum Weitererzählen zu motivieren und Interesse und Verstehen zu bekunden. Bei den Aufrechterhaltungs- und Steuerungselementen handelt es sich sowohl um nonverbale Signale wie Blickkontakt, Zunicken als auch um Methoden der klientenzentrierten Gesprächsführung wie Spiegeln und Zusammenfassen des Gesagten bzw. der Gefühle. Aufforderungen wie „*Erzähl doch noch etwas mehr dazu!*“ oder „*Kannst du ein Beispiel dafür nennen?*“, aber auch „*Welches Gefühl hattest du dabei?*“ oder „*Was dachtest du in der Situation?*“ steuern das Interview, bleiben aber gleichzeitig bei dem derzeitigen Thema der Erzählperson. Auf diese Weise werden bestimmte Aspekte in dem Gespräch vertieft.

Aus der ursprünglich umfangreichen Liste von Fragen werden demnach zwei bis vier Erzählaufforderungen gestaltet, welche die Erzählperson anregen möglichst viel von sich aus zu berichten:

Teil I – Einstieg: Wirkungen, Wirkmodell, Einflussfaktoren

> „Du hast vom 5. Semester an LernCoaching erhalten. Wenn du dich einmal zurück erinnerst: erst kam eine Einladung zum Gespräch von Walter Spiess, zusammen mit dem Kompetenzraster und dem Selbsteinschätzungsbogen. Dann fand das Gespräch statt. Und von da an lief es am Anfang eines jeden Semesters wieder so ab: Einladung mit Kompetenzraster und Selbsteinschätzungsbogen, dann das Gespräch. Wenn du dich jetzt erinnerst, was kommt dir in den Sinn?“

Der offene Einstieg soll zum einen durch die Ausführlichkeit der Schilderung die Erinnerung der Studierenden anregen, zum anderen soll deutlich werden, dass die Interviewerin an jeglichen Erfahrungen interessiert ist. Im Vergleich zu dem gewählten Einstieg wäre beispielsweise die Frage ‚Was hat sich für Sie durch das LernCoaching verändert?' zwar direkter auf Wirkungen ausgerichtet, andererseits würde sie aber auch suggerieren, dass die Interviewerin Veränderungen erwartet und entspräche damit nicht dem Prinzip der Offenheit.

Nach JACOB und EIRMBTER (2000) eignen sich solche Fragen, mit denen man auch ein alltägliches Gespräch eröffnen würde. Eine direkte Frage nach den Veränderungen hätte eher Frage- als Gesprächscharakter und ist von einem Alltagsgespräch stärker entfernt. Die Erzählaufforderung soll anregend empfunden werden, das heißt weder problematisch noch zu schlicht erscheinen.

Die Art und Weise, wie die Person auf die Einstiegsfrage reagiert - sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Ausführlichkeit -, zeigt, was und wie viel die Person bereit ist Preis zu geben (vgl. HELFFERICH 2004, 53ff). Anzunehmen ist, dass die Gesprächspartnerinnen und -partner ganz unterschiedlich auf die Einstiegsfrage eingehen. Möglich ist zudem, dass Themen angesprochen werden, die zu Themenkomplex II gehören. Ein solcher Verlauf ist bei einem Leitfadeninterview durchaus intendiert. Die Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sorgen - bei jeglicher Reaktion - dafür, dass der Gesprächsfluss erhalten bleibt und die Antworten der Person vertieft werden. Im Optimalfall ergeben sich die Themen im Gespräch durch die Aufrechterhaltungs- und

Steuerungsfragen. Trotz aller Offenheit, die vor allem für den Intervieweinstieg wichtig ist, ist der Themenkomplex geprägt von Vorannahmen über mögliche Wirkungen des LernCoaching wie die Notizen für Nachfragen im Interviewleitfaden zeigen (vgl. Abbildung 21 bzw. Anhang/ Materialien Interview/ Interviewleitfaden).

Die Wirkungen des LernCoaching stellen die Ergebnisstruktur dar, die üblicherweise anhand der kognitiven, emotionalen, verhaltensbezogenen und interpersonellen Ebene erfasst wird (vgl. HEß/ ROTH 2001, 63f.). Die Stichworte für den ersten Themenkomplex zielen auf die ersten drei Ebenen – kognitiv, emotional, konativ. Die verhaltensbezogene Ebene ist durch jegliche Art von Befragung schwer zu erfassen. Es handelt sich um ein grundsätzliches Problem, wenn Handlungskompetenzen abgefragt werden (vgl. MÄTHNER et.al. 2005, 56ff). Gewählt wird die Frage „*Inwieweit konnten Sie ... während des Semesters umsetzen?*“. Durch die Aufforderung von Beispielen zu berichten, soll die Verhaltensebene retrospektiv erfasst werden. Die vierte interpersonelle Ebene wird gesondert im Themenkomplex II angesprochen.

In Bezug auf die Wirkungsweisen sind vor allem Fragen wie „*Worauf führen Sie das zurück?*“, „*Wie erklären Sie sich, dass…?*“ vorgesehen. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass diese Fragen den Gesprächsfluss nicht unterbrechen. Das bedeutet, dass nach dem Stellen dieser Fragen der ursprüngliche Faden wieder aufgenommen werden muss, wobei die Interviewerin unterstützend agiert. Alternativ können diese Fragen erst am Ende des ersten Themenkomplexes gestellt werden. Das wiederum bedeutet, dass auf Wirkungen, die im Gespräch genannt wurden, zurückgegriffen werden muss. In dem Fall würde die Interviewerin den Gesprächsinhalt benennen und die Frage anschließen: „*Sie haben vorhin berichtet, dass das LernCoaching ... ausgelöst hat. Worauf führen Sie das zurück?*“

Teil II: Interpersonelle Einflussfaktoren

„Erzähl mir doch etwas zu der Atmosphäre in den Gesprächen.“

Das Verhalten der Studierenden im LernCoaching ist nicht isoliert, sondern im System zu betrachten. In erster Linie ist hiermit die Beeinflussung durch die Gruppenmitglieder und durch den Coach zu verstehen. In diesem zweiten Themenbereich soll herausgefunden werden, welche Rolle die Gruppe und der Coach gespielt haben. Aus den Studien von HEß/ ROTH (2001) und stärker noch von MÄTHNER/JANSEN/ BACHMANN (2005, 73) geht hervor, dass die Beziehung zwischen Coach und Klient einen Einfluss auf die Wirkung ausübt. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich in Studien zur Rolle der Beziehung zwischen Therapeut und Klient im Bereich der Psychotherapie (vgl. HUBBLE/ DUNCAN/ MILLER 2001). Beim LernCoaching der Studierenden findet sich die spezielle Situation, dass der Coach gleichzeitig Dozent ist und in anderen Situationen bewertende Funktion hat. Die durch die begleitende Auswertung gewonnenen Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Beratung bei einem internen Coach durchaus Vorteile haben kann. Die Gelegenheit regelmäßig mit einem Dozenten zu sprechen, kann bei wertschätzender Atmosphäre ein positives Gefühl auslösen und dazu führen, dass Ängste vor Prüfungen und vor Beteiligung in Lehrveranstaltungen abgebaut werden. Des Weiteren können studieninterne Wünsche und Unklarheiten während des LernCoaching oder im Anschluss geklärt werden. Andererseits könnte es sein, dass die Beratung bei einem internen Coach, dazu führt, dass sich Studierende stärker auf ein gewünschtes Antwortverhalten konzentrieren als auf das Gespräch. Gleiche Auswirkungen – entweder hemmende oder fördernde – kann eine Gruppe bei entsprechender Atmosphäre haben. Da die interpersonelle Ebene die Wirkung beeinflusst, gehört sie zur Erfassung der Ergebnisstruktur, gleichzeitig werden Aussagen über die Prozessqualität getroffen. Es handelt sich bei diesem Themenkomplex um eine persönlichere Frage, die eher gestellt wird, wenn das Gespräch fortgeschritten ist (vgl. HUBER/ MANDL 1982, 124 f.). Die Erzählaufforderung ist offen formuliert.

Welche weiteren Einflussfaktoren den Nutzen eines LernCoaching im Studium bestimmen, ist von großem Interesse. Es gibt jedoch nur vage Vermutungen zu diesem Thema, zum Beispiel: „Was ist mit der persönlichen Einstellung zum LernCoaching?“, „Wird die Teilnahme als freiwillig oder als Zwang empfunden?“, „Gab es zu Beginn des LernCoaching einen Leidensdruck und einen Wunsch nach Veränderung?“, „Wie ist die grundsätzliche Haltung zum Studium (vgl. Kurzfragebogen)?“, „Wie ist die Einstellung zu

Beratungs- und Supervisionsangeboten?“, „Sind weitere persönliche Variablen auffallend?“ Diese Fragen sind als Stichworte im Leitfaden vermerkt und werden von der Forscherin während des Gesprächsverlaufs mitgedacht und gegebenenfalls aufgegriffen. Die Aspekte Zufriedenheit und Interesse am Studium sowie Anzahl der Kinder werden bereits im Kurzfragebogen vor dem Interview thematisiert.

Teil III – Bewertungen: Zufriedenheit und Effizienz

„Auf einer Skala von eins bis zehn, wie zufrieden warst du mit dem LernCoaching? Eins bedeutet überhaupt nicht zufrieden und zehn das Gegenteil davon.“ → vertiefend: „Woran merkst du, dass es eine … ist?“

In diesem Themenbereich geht es um Zufriedenheit und Effizienz der Maßnahme. Die persönliche Zufriedenheit bestimmt letztendlich, ob eine Intervention erfolgreich ist oder nicht und welches Gewicht dem Inhalt der Gespräche beigemessen wird. Es handelt sich hierbei um eine subjektive Empfindung, die sich nicht nur am Erreichen objektiver Ziele orientiert (vgl. hierzu MÄTHNER et.al. 2005, 68ff).

Die Beantwortung der Zufriedenheit wird von dem vorausgehenden Gespräch beeinflusst sein. Für diesen „Ausstrahlungseffekt“ sind nicht nur inhaltliche, sondern primär emotionale Aspekte von Bedeutung. Damit diese Aspekte Raum erhalten, wird die Frage nach der Zufriedenheit am Ende des Gesprächs eingebracht. Zudem handelt es sich nicht um eine Erzählaufforderung, sondern vorerst um eine geschlossene Frage, auf die die Studierenden mit einem Zahlenwert antworten. Eine Skalierung eignet sich nach JACOB/ EIRMBTER (2000) zur Messung von Zufriedenheit. Ginge es ausschließlich um eine Messung, könnte die Frage besser schriftlich - im Kurzfragebogen - erhoben werden, damit das Interview keinen Frage-Antwort-Charakter bekommt (vgl. WITZEL 2000, 4). Der Gesprächscharakter bleibt jedoch erhalten durch die vertiefende Frage ‚*Woran merken Sie, dass es eine ... ist?*’. Durch diese Vertiefung ist es möglich, die Einflüsse, die zu der Bewertung führen, herauszufinden. In diesem Sinne kann anschließend nicht nur

beantwortet werden, ob die Studierenden zufrieden waren, sondern auch was die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ausmacht.

Die Gesprächspartnerinnen werden um eine weitere Einschätzung auf einer Skala gebeten und zwar zur Bedeutung, die das LernCoaching für ihr Studium hatte. Diese Frage, die ebenso wie die vorher beschriebene Skalierungsfrage vertieft wird, zeigt den Nutzen des LernCoaching in Bezug auf das gesamte Studium auf. Im weiteren Gespräch ist vorstellbar, dass die Effizienz im Sinne von „empfundener Kosten-Nutzenanalyse“ und individueller Beanspruchung thematisiert wird. Es sollte die Aussage getroffen werden können, ob der Aufwand im Vergleich zu den erreichten Zielen für die Studierenden angemessen war. Des Weiteren wird vor diesem Hintergrund bewertet, welche Stellung das LernCoaching im Vergleich zu dem Studium einnimmt, und ob es persönliche Unterschiede gibt in dem Sinne, dass sich der Nutzen des LernCoaching unterscheidet je nach Person, je nach Lerngeschichte oder Lerntyp.

Abschluss

„Stell Dir vor, Du wärst Rektorin einer Universität. Inwieweit würdest Du LernCoaching an Deiner Universität einführen?“

Die letzte Frage zielt darauf ab, dass die Studierenden sowohl Bilanz ziehen als auch in die Zukunft blicken: Zum einen haben die Studierenden an dieser Stelle die Möglichkeit, deutlich zu machen, welche Bedeutung das LernCoaching für sie hatte, zum anderen, äußern sie, welche Bedeutung sie sich vorstellen oder sich wünschen. Es zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit zur Skalierungsfrage nach der Bedeutung des LernCoaching im Studium. Der Unterschied liegt in der Formulierung der Frage. Die Skalierung verlangt eine wirklich persönliche Bilanz ‚Welche Bedeutung hatte das LernCoaching für Dich?’ während der Blick in die Zukunft durch den hypothetischen Charakter zusätzliche Aspekte zu erfinden: ‚Wie sollte oder könnte es sein’.

Abschließend wird den befragten Personen die Möglichkeit offeriert, nun ihrerseits Relevanzen zu setzen oder Fragen zu stellen, die sich im Verlauf des Gespräches ergeben haben. Dadurch können eventuell aufgebaute Spannungen gelöst werden und Mitteilungen gemacht werden, die innerhalb des Leitfadens nicht berücksichtigt wurden, für die Befragten aber bedeutsam sind (vgl. HELFFERICH 2004, 161; MEY/MRUCK 2007, 264).

Das Interview wird beendet mit der deutlichen Markierung und Ausschalten des Aufnahmegeräts. In der Nachklangphase kann nach der Befindlichkeit des Interviewten gefragt werden und wie das Interview erlebt wurde. In der interviewbegleitenden Dokumentation wird im Anschluss an das Gespräch auf einem Protokollbogen in Stichworten festgehalten:

- Kontaktaufnahme und Teilnahmemotivation;
- eigene Erwartungen und Gefühle vorab in Bezug auf die Person und auf das Gespräch (entstanden durch Vorinformation und Kontaktaufnahmen);
- Interviewatmosphäre und personale Beziehung/ Sympathie während des Gesprächs;
- Interaktion im Interview, mögliche Besonderheiten oder schwierigen Passagen

(vgl. Protokollbogen im Anhang).

Leitfrage (Erzählaufforderung)	**Check – Wurde das erwähnt?** Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen	**Konkrete Fragen** an passender Stelle in dieser Formulierung stellen (auch am Ende möglich)	**Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen**
Teil I: Erfahrungen Du hast vom 5. Semester an LernCoaching erhalten. Was kommt dir in den Sinn, wenn du daran denkst?	• Dynamik im Verlauf der Semester (Einstellung?; Nutzen?) • Veränderungen / erworbene Kompetenzen (Kognition, Meta-Kognition, Emotion, Verhalten) • Lernen/ Lernstrategien (Auswirkungen?) • Kompetenzanalyse – 1. Phase des Gesprächs (Auswirkungen?; wofür nützlich?; annehmen können?; Veränderungen?) • Motivation/ Einstellung zum Studium (Auswirkungen durch LernCoaching) • Zielsetzungen – 2. Phase des Gesprächs (Umsetzung im Semester?)	• Erinnerst du dich noch, was du dachtest als du die erste Einladung erhalten hast? • Was wäre anders, wenn Du das LernCoaching nicht erhalten hättest? • *Inwieweit hat sich das LernCoaching auf Dein Lernen/ Deine Motivation/ Einstellung zum Studium ausgewirkt?--> keine gute Aufforderung, wenn dann am Ende des Gesprächs stellen* • Zu Beginn eines jeden LernCoaching habt ihr über Deine Fähigkeiten gesprochen. Wie war das für Dich? • Während des LernCoaching-Gesprächs habt ihr über Deine Ziele im kommenden Semester berichtet und über	• Nonverbale Aufrechterhaltung • Spiegeln • Kannst du noch etwas mehr erzählen? • Woran merkst Du das? • Was war dann anders? • Hast Du Beispiele dafür? • Welches Gefühl hattest du dabei? • Was dachtest Du in der Situation? • Was denkst Du jetzt über…?
	• Gefühle (förderlich–kontrollierend?) • Kompetenzraster (Eignung der Aufgaben?; Skalierung? • selbständig Übertragen auf andere Bereiche?	Wege diese Ziele zu erreichen. Wie ging es mit diesen Zielen weiter im laufenden Semester?	
		Du hast davon berichtet, dass das LernCoaching … bei Dir ausgelöst hat. • Worauf führst Du das zurück? • Wie erklärst Du dir das?	
Teil II: Einflussfaktoren Kannst Du etwas über die Atmosphäre in den Gesprächen erzählen? Wie hast du die wahrgenommen?	• Atmosphäre (was beeinflusst das eigene Auftreten?) • Gruppe (Größe, Einfluss, Kommunikation) • Coach (Beziehung? veränderter Kontakt durch LernCoaching? wichtige Kompetenzen des Coachs?)	• Wie hast Du den Kontakt untereinander wahrgenommen? • Was wäre anders, wenn Du keinen festen Coach/ keine feste Gruppe gehabt hättest? • Was wäre anders, wenn Du von jemandem außerhalb des Fachbereiches beraten worden wärest?	
Teil III: Bilanzierungsfragen Auf einer Skala von eins bis zehn, wie zufrieden warst du mit dem LernCoaching? Eins bedeutet…	• Hilfreiche/ überflüssige Elemente? • Aufwand? • Anzahl der Sitzungen • *Freiwilligkeit*	• Woran merkst Du, dass es eine … ist?	
Ich möchte Sie noch einmal um eine Einschätzung auf einer Skala von eins bis zehn bitten. Was würdest Du sagen, welche Bedeutung das LernCoaching für Dein Studium hatte?			
Abschluss/ Frage mit Ausblick: In welcher Weise, meinst Du, sollte Coaching in der Hochschule etabliert werden? / Stell Dir vor, Du wärst RektorIn der Universität. Inwieweit würdest Du LernCoaching an Deiner Universität einführen? Wir haben über… gesprochen. Gibt es noch etwas, was wir vergessen haben und Du gern ansprechen würdest? Haben sich für Dich noch Fragen ergeben, die Du beantwortet haben möchtest?			

Abbildung 21: Interviewleitfaden retrospektives problemorientiertes Interview zum LernCoaching nach SPIESS

4.4.5 Der Fragebogen: Leistungsmotivationsinventar

Die Motivation und Selbstwirksamkeit werden mittels Leistungsmotivationsinventar (LMI) von SCHULER/ PROCHASKA (2001) überprüft, da sich für das Testen von Hypothesen standardisierte Verfahren anbieten. Der LMI wurde auf der Grundlage zahlreicher Theorien und empirischer Arbeiten entwickelt und genügt dem psychometrischen Standard. Es handelt sich um ein breit angelegtes Verfahren, das eine Reihe von Dimensionen, die mit der Leitungsmotivation in Zusammenhang stehen, repräsentiert. Es finden sich auch Dimensionen, die konventionellerweise nicht dem Konstrukt der Leistungsmotivation zugeordnet werden. Es ist möglich einen Gesamtwert zu bilden oder sich auf Facetten zu beschränken. Durch die Breite, mit der Leistungsmotivation in diesem Verfahren erfasst wird und durch die gleichzeitige Abgrenzung der unterschiedlichen Dimensionen, kann die Fragestellung mit diesem einen Fragebogen beantwortet werden. Demgegenüber stehen Verfahren, die Leistungsmotivation und die Selbstwirksamkeit als relativ enges Merkmal verstehen. Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELMMO-ST) (SPINATH/ STIENSMEIER-PERLSTER/ SCHÖNE/ DICKHÄUSER 2002) könnten eingesetzt werden zur Erfassung der Zielorientierung. Die Zielorientierung beinhaltet das Streben die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, das Bemühen Wissen und Können zu zeigen bzw. mangelndes Können und Wissen zu verbergen und die Ausprägung des Bemühens wenig Arbeit zu investieren. Mit dem Einsatz dieses Fragebogens könnten diese entsprechenden Fragestellungen beantwortet werden. Für Aussagen zur Selbstwirksamkeit müsste ein weiteres Verfahren zur Anwendung kommen, beispielsweise die Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (SCHWARZER/ JERUSALEM). Die SWE sind in unterschiedlichen Studien erfolgreich eingesetzt worden (vgl. FUCHS 2005; SCHMITZ/ SCHWARZER 2000; SCHWARZER/ JERUSALEM 1999). Der zeitgleiche Einsatz unterschiedlicher Verfahren, der notwendig wäre um die Studierenden nicht unnötig zeitlich zu belasten, würde die Standardisierung der jeweiligen Erhebungsinstrumente aufheben. Auf diese Weise sprechen methodische und praktische Bedenken dem Einsatz dieser – zwar bewährten, aber – unterschiedlicher Verfahren entgegen. Die Zuverlässigkeit des LMI beträgt mit der Retestreliabilität für die Einzelwerte zwischen r = .66 und r = .82, für den Gesamttest r = .86. Die Gültigkeit zeigt sich durch die bestehenden signifikanten

Korrelationen zu Außenkriterien wie etwa schul-, studien- und berufsbezogenen Leistungsmaßen sowie zu freiwillig übernommenen Funktionen. Beispielsweise ist r > .30 zwischen der Anzahl der Schul- und Studienfächer und den Dimensionen Beharrlichkeit, Erfolgszuversicht, Lernbereitschaft und Schwierigkeitspräferenz. Es stehen geschlechtsspezifische Normwerte für die Gruppen kaufmännische Berufsschüler, Wirtschaftsgymnasiasten, Wirtschaftsstudierende, Berufstätige im Dienstleistungssektor und Hochleistungssportler zur Verfügung sowie für die Gesamtstichprobe (N = 3.660).

Für diese Studie sind die Dimensionen **Zielsetzung, Internalität**, Schwierigkeitspräferenz, Erfolgszuversicht, Selbstständigkeit, entscheidend.[49]

Zielsetzung: Personen mit hohen Werten in diesem Bereich setzen sich Ziele und „haben Vorstellungen darüber wie ihre Aufgabenlösungen aussehen sollen“ (SCHULER /PROCHASKA 2001, 16)
Internalität: Personen mit hohen Werten in diesem Bereich erleben Handlungserlebnisse eher als selbstverursacht und selbstverantwortet, führen Ergebnisse ihres Verhaltens auf internale Ursachen zurück (SCHULER/ PROCHASKA 2001, 15)
Schwierigkeitspräferenz: meint die Wahl eines geeigneten Anspruchniveaus (vgl. SCHULER/ PROCHASKA 2001, 16)
Erfolgszuversicht: „beschreibt die Vorwegnahme von Handlungsergebnissen, […] hinsichtlich der Möglichkeit des Gelingens. […] Personen mit hohen Werten rechnen damit, auch bei neuen oder schwierigen Aufgaben ihr Ziel zu erreichen. Sie agieren mit der Erwartung, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse […] erfolgreich zum Einsatz zu bringen (…).“ (SCHULER/ PROCHASKA 2001, 14).
Selbständigkeit: „Personen mit hohen Werten sind für ihre Handlungen lieber selbst verantwortlich“, bestimmen ihre Arbeitsweise lieber selbst, treffen gern eigenständige Entscheidungen. (SCHULER/ PROCHASKA 2001, 16)

Tabelle 21: Beschreibungen der als besonders relevant angenommenen Dimensionen des LMI

4.4.6 Studienleistungen

Zur Überprüfung der Studienleistungen dienen die Examensnoten der Studierenden in der Fachrichtung Erziehungshilfe. Die Fachrichtungsendnoten sind geeignet, weil das LernCoaching das Ziel hat, dass sich die Studienleistungen der Studierenden verbessern.

[49] Die Dimension 'Leistungsstolz' wurde als relevant in Betracht gezogen, aber wieder verworfen. Diese Dimension spiegelt zwar die affektive Komponente wider, die in den LernCoaching-Gesprächen zum Tragen kommt (Stolz auf erbrachte Leistung). Allerdings beschreiben SCHULER / PROCHASKA diese Dimension deutlich als Persönlichkeitsmerkmal: „*sind in ihrer Selbstachtung von ihrer Leistung abhängig*“ (ebd. 15); ein Problem, was es grundsätzlich mit diesem Verfahren geben könnte.

Wie bereits diskutiert, kann die Kontrollgruppe nicht durch Studierende desselben Semesters gebildet werden. Am angemessensten scheint ein Vergleich der Noten der LernCoaching-Studierenden mit den Fachrichtungsendnoten der Studierenden der Erziehungshilfe im Vorjahr. Dieser Vergleich ist nicht zu kontrollierbaren Variablen ausgesetzt (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Dieser Nachteil muss in Kauf genommen und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

4.5 Methoden der Auswertung

Ziel dieses Kapitels ist es, die in der Untersuchung angewandten Auswertungsmethoden darzustellen. Zunächst geht es um die Auswahl einer geeigneten qualitativen Auswertungsmethode. Um zu einer gegenstandsangemessenen Methode zu gelangen, werden verschiedene qualitative Auswertungsmethoden gegenüber gestellt, nach bestimmten Kriterien verglichen und eine begründete Auswahl getroffen. Nachdem Vor- und Nachteile der gewählten Methode beschrieben sowie Möglichkeiten aufgezeigt sind, die Nachteile auszugleichen, werden die Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie in dieser Untersuchung zur Anwendung kommen, im Einzelnen vorgestellt, so dass sich die Leserin ein Bild vom zugrundeliegenden Datenmaterial sowie vom weiteren Umgang mit diesen Daten machen kann. Zudem werden die Daten des problemzentrierten Interviews sowohl fallweise als auch mittels Typenbildung ausgewertet, um die Frage beantworten zu können, welche Studierenden vom LernCoaching profitieren und welche keinen Nutzen ziehen. Der Ablauf dieses Vorgehens wird unter 'Personenbezogene Auswertung' beschrieben. Abschließend wird das quantitative Auswertungsverfahren dargestellt. Hierbei geht es vor allem um die Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung des Testverfahrens, die Festlegung des Signifikanzniveaus und der Effektstärke.

4.5.1 Gegenüberstellung qualitativer Auswertungsmethoden

Für die Auswertung qualitativer Studien existiert kein eindeutig festgelegter Verfahrenskodex (vgl. JEAGGI/ FAAS/ MRUCK 1998). Ein Blick in die Methodenliteratur zeigt verschiedenste Auswertungsmethoden, nach denen es möglich ist, Texte inhaltsanalytisch auszuwerten. Selten gibt es Hinweise wie die Entscheidung für eine bestimmte Methode zu treffen ist. Manchmal entsteht der Eindruck, dass es der Vorliebe der Forscherin zuzurechnen ist, für welche Methode sie sich jeweils entscheidet. MAYRING (2002, 133) fordert, dass die Technik der Auswertung nicht durch persönliche Vorlieben oder Schulendenken der Forscherin vorweg bestimmt sein soll; es gilt vielmehr eine Methode zu wählen, die dem Gegenstand der Untersuchung angemessen ist. Gängige Auswertungsmethoden lassen sich im Hinblick auf

- das Vorgehen,
- den theoretischen Hintergrund,
- die Forschungsfragen und das Ziel sowie
- das Ausgangsmaterial

unterscheiden (siehe Tabelle).

Die folgende Überprüfung verschiedener inhaltsanalytischer Auswertungsmethoden nach den genannten Kriterien, zeigt welche Methode(n) für die eigene Auswertung in Frage komme(n).

Methoden, die in der Biografieforschung Anwendung finden, wie die *strukturelle Beschreibung* nach HERMANNS oder die *strukturale Sinnkonstruktion* nach BUDE, sind für vorliegende Fragestellung nahezu von vornherein auszuschließen. Das Ziel besteht bei diesen Methoden in dem Aufdecken der Lebens(re)konstruktion und dem Nachvollzug der Bedeutung für die Handelnden. Daraus werden allgemeine Muster abgeleitet (vgl. LAMNEK 2003, 712). Weder die Fragestellung noch die Form der Erhebung und das vorliegende Auswertungsmaterial sprechen für die Anwendung einer dieser Methoden.

Die *Diskursanalyse* bietet sich m.E. nicht an, weil es sich um ein derart theoretisches und diffuses Konstrukt handelt, dass kaum von einer Auswertungsmethode gesprochen werden kann. Die Diskursanalyse impliziert keine festgelegte Methode, sondern eine bestimmte theoretische Perspektive auf soziale Phänomene, wobei der Diskursbegriff nicht festgelegt ist und es verschiedene Ansätze der Diskursanalyse gibt, z.B. die Diskursanalyse nach Foucault respektive die Kritische Diskursanalyse (vgl. FLICK 1995, 234). Das methodische Vorgehen an sich bleibt offen. Es gibt verschiedene Varianten zur Ergründung der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit.

Demgegenüber zielt die *Grounded Theory* (GLASER/ STRAUSS) auf eine Theoriegenerierung für menschliches Verhalten, Verhaltensmuster und soziale Prozesse.

Sie stellt weniger eine Auswertungsmethode dar, sondern einen Forschungsstil, nach dem der gesamte Forschungsprozess ausgerichtet ist. Im Vorgehen ist die Abwechslung zwischen Datengewinnung und Theorieentwicklung entscheidend. Dieser zirkuläre Forschungsprozess besteht aus dem Theoretical Sampling, dem Kodieren und dem Vergleich zwischen Phänomenen und Kontexten zur Bildung der theoretischen Konzepte. Das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit fragt nicht nach einer neuen Theorie, sondern nach dem Umgang und der Bewertung einer Intervention aus Sicht der Studierenden. Damit geht das Forschungsinteresse in eine andere Richtung, so dass sich die Grounded Theory nicht anbietet.

Die *Objektive Hermeneutik* nach OEVERMANN wurde für die Interpretation von Interaktionen entwickelt. Das Ziel der Objektiven Hermeneutik besteht im Herausarbeiten der hinter den Handlungen einer Person liegenden Sinnstrukturen. Dafür werden bedeutende sprachliche Sequenzen danach beleuchtet, was die Person in welcher Situation gemeint haben könnte. In einer Forschergruppe werden möglichst verschiedene Lesarten erstellt, um anschließend allgemeine Struktureigenschaften herauszuarbeiten. Wesentliche Kritik an der Objektiven Hermeneutik besteht darin, dass es kaum einen allgemeinen Sprachcode gibt bzw. die Forscherinnen kaum mit allen Regeln der intentionalen Sprachwendung vertraut sein können. Obwohl die Objektive Hermeneutik eine Methode darstellt, die es ermöglicht Sinnstrukturen und Zusammenhänge zu erfassen, scheint die Ausrichtung auf das Herausarbeiten latenter Sinnstrukturen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zu einseitig. Ferner eignet sich das vorliegende Ausgangsmaterial nicht (vgl. LAMNEK 2005, 531ff).

Die *dokumentarische Methode* (BOHNSACK 2003) empfiehlt sich vor allem zur Auswertung von Gruppendiskussionen. Ziel der dokumentarischen Methode ist das Herausfiltern kollektiver Orientierungen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen zum einen über ein reflexives, ihnen zugängliches theoretisches Wissen verfügen und zum anderen über handlungsleitendes, implizites Wissen. Beide Wissensebenen werden ausgewertet, indem sich an die ‚formulierende Interpretation' die ‚reflektierende

Interpretation' anschließt, bei der Haltungen, Verhalten und Lebensweisen der entsprechenden Alters-, Milieu oder Geschlechtergruppe zugeordnet werden. Deutlich sichtbar ist die Orientierung an soziologischen Theorien, namentlich Karl Mannheim und Pierre Bourdieu. Die dokumentarische Methode eignet sich entsprechend für ethnologische, soziologische oder sozialpsychologische Fragestellungen (z.B. Formen moralischer Kommunikation BERGMANN/ LUCKMANN 1999; jugendliche Migranten und Familie – BOHNSACK 2003). Es entsprechen also weder Ziel der Auswertungsmethode noch theoretischer Hintergrund und Ausgangsmaterial der dokumentarischen Methode dieser Studie.

Ein interessantes Auswertungsverfahren beschreiben JAEGGI/ FAAS/ MRUCK (1998) unter der Bezeichnung *Zirkuläres Dekonstruieren*. Die Autorinnen fordern in dieser Methode bewusst konstruktive und kreative Deutungsprozesse, reduzieren aber auch gleichzeitig das Ausgangsmaterial durch das vorgeschlagene Vorgehen. Die Methode, die sich im psychologischen Bereich entwickelte, bietet ein Vorgehen, was weder zu nah am Text noch zu stark reduziert ist. Allerdings handelt es sich um eine junge Methode, bei der bisherige Erfahrungen aus Diplomarbeiten generiert wurden, die mit nicht mehr als vier Fällen arbeiteten. Aus diesem Grund soll die vorliegende Studie nicht mit dieser Methode ausgewertet werden. Die Aspekte der Offenheit und Kreativität, die nachvollziehbar dokumentiert werden sowie der Wechsel zwischen Reduktion und Explikation scheinen jedoch gewinnbringend und können möglicherweise miteinbezogen werden, vor allem bei der „Personenbezogenen Auswertung" (vgl. Kapitel 4.5.3 in dieser Arbeit).

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* wurde im Rahmen des DFG-Projektes ‚Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern' (ULICH/ HAUSER 1978) erarbeitet. Das heißt, es besteht eine grundsätzliche Nähe zu psychologischen Fragestellungen wie sie in dieser Arbeit vorliegt.

Die Qualitative Inhaltsanalyse gestattet die systematische Interpretation von qualitativen Untersuchungsergebnissen, indem mit Hilfe verschiedener festgelegter Analyseschritte die Inhalte systematisiert und somit vergleichbar und überprüfbar gemacht werden. Die

Aussagen werden in mehreren Schritten auf ihre wesentlichen Inhalte reduziert. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ermöglicht durch ihre Kategorienbildung sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung. Damit bietet die Qualitative Inhaltsanalyse verschiedene Vorteile: Zum einen kann der Leser aufgrund des systematischen Vorgehens die einzelnen Analyseschritte verfolgen und erfassen; zum anderen wird das umfangreiche Material auf wesentliche Inhalte reduziert. Es können also auf effiziente Weise nachvollziehbare Aussagen getroffen werden.

Gleichzeitig führt die frühzeitige Trennung vom Ursprungstext und die starke Reduktion der Inhalte zu der Kritik, dass der Einzelfall nicht in seiner Ganzheit und Komplexität betrachtet würde; detaillierte Aussagen und Zusammenhänge gingen verloren (vgl. LAMNEK 2005, 528).

In Bezug auf die Fragestellung nach dem Nutzen des LernCoaching bedeutet die Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse einen Vorteil. Aussagen der Studierenden zum Nutzen lassen sich effizient und nachvollziehbar analysieren. Die Beschreibung des Wirkmodells, anderer Einflussfaktoren respektive die Erstellung einer Typenbildung ergibt sich nicht per se durch die Auswertung mit dieser Methode. Betrachtet man demgegenüber stärker interpretativ arbeitende Auswertungsmethoden, zeigt sich jedoch, dass keine dieser Methoden hinsichtlich ihrer Forschungsfragen und Ziele, ihres Vorgehens und ihres Ausgangsmaterials besser zu der vorliegenden Arbeit mit ihrer Fragestellung passt.

Fazit

Da die Auswertungsmethode gegenstandsangemessen sein soll, ist eine Passung zwischen der gewählten Methode und der Forschungsfrage bzw. dem Ziel der Auswertung sowie dem Ausgangsmaterial notwendig. Eine Analyse anhand der Kriterien zeigte, dass sich die strukturale Beschreibung, die strukturelle Sinnkonstruktion, die Diskursanalyse, die Grounded Theory, die Objektive Hermeneutik, die dokumentarische Methode und das Zirkuläre Dekonstruieren nicht als Auswertungstechnik anbieten. Die Qualitative Inhaltsanalyse zeigt gegenüber den genannten Verfahren eine Nähe zum Forschungsgegenstand und der Fragestellung. Vorteilhaft scheinen das systematische Vorgehen und die Reduzierung des Materials. Der Kritik, dass komplexe

Zusammenhänge in den Aussagen einzelner verloren gehen, wird versucht entgegenzuwirken, indem auswertungsbegleitend Memos geschrieben werden sowie eine fallweise Darstellung angestrebt wird. Die Memos enthalten wichtig erscheinende Inhalte und Bezüge sowie eigene, theoriegeleitete Gedanken, die anschließend expliziert werden können. Diese Explikation findet nur statt, sofern die Memos nach der Rücküberprüfung der Kategorien am Gesamtmaterial relevant erscheinen. Auf diese Weise soll versucht werden die Offenheit, die anderen Auswertungsmethoden zu Grunde liegt, in die Auswertung miteinzubinden, um Aussagen über Zusammenhänge treffen zu können.

Auswertungsmethode	Ziel	theoretischer Hintergrund	Anwendung/ Ausgangsmaterial	Kritik/ Anmerkungen	übertragbare Elemente
Diskursanalyse (FOCAULT) oder Kritische Diskursanalyse	Ergründen der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit, die Veränderung dieser Wirklichkeit, das soziale Wissen bestimmter Gruppen, diskursive Machtwirkungen	Diskurstheorie Foucaults	(Alltags-) Gespräche, Diskurse	Vorgehen an sich bleibt offen	
Grounded Theory (GLASER/ STRAUSS)	Theoriegenerierung Entwicklung einer realitätsnahen Theorie für menschliches Verhalten, Verhaltensmuster, soziale Prozesse	Symbolischer Interaktionismus (George H. Mead; Herbert Blumer)	Feldforschung, Einzelinterviews erhoben mittels Theoretical Sampling (= längerfristiger Kontakt mit dem Gegenstand) in den Bereichen Soziologie, Psychologie, Pädagogik	große Fülle an Textmaterial - sehr aufwendiges Verfahren, Kritik: entdecken der Theorie ist nicht so sehr entdeckend, sondern subjektiv, vom Vorwissen/ den Vorannahmen abhängig (man findet, was man sucht); unscharfe Kriterien für den Abschluss von Kodierungen (vgl. FLICK 1995, S. 234f.)	Idee der Offenheit (eigene Gedanken festhalten in Form von Memos)
Strukturelle Beschreibung nach HERMANNS	manifeste und latente Kommunikationsinhalte Dekonstruktion der Konstruktion		narrative Interviews (Schütze)/ Biografieforschung/ Einzelfallstudie		
Strukturale Sinnkonstruktion nach BUDE	Aufdeckung der Lebens(re)konstruktionen; Identifikation der verborgenen Regeln der Lebenskonstruktionen	angelehnt an Objektive Hermeneutik (OEVERMANN)	Biografieforschung/ Einzelfallstudie; Gespräche, Texte	„wenig methodisch kontrolliert" (MAYRING 2003, 30)	
Objektive Hermeneutik nach OEVERMANN	Herausarbeiten der hinter den Handlungen liegenden latenten Sinnstrukturen (Interaktion); *Welche Möglichkeiten hatte die Person in der Situation? Welche Möglichkeit hat die Person gewählt? Warum?*	vor allem sprachwissenschaftliche Einflüsse (Charles S. Peirce; Noam Chomsky; u.a.); aber auch soziologische (Mead) und psychologische	ursprünglich für familiale Interaktion/ Beziehung (Bsp. OEVERMANN et.al.1979, 403), inzwischen ausgeweitet auf sämtliche Texte	Kritik: interpretieren nur möglich bei gleichem Sprachcode (Vertrautsein mit allen Regeln der intentionalen Sprachverwendung); außerdem stellt sich die Frage, inwieweit der Interpret des Textes den Kontext überhaupt erfassen kann und seine eigene Subjektivität zurücknehmen kann	evtl. Selbstreflexion der Lesart: auf welchem Ohr höre bzw. paraphrasiere ich (Schulz von Thun)
Dokumentarische Methode nach BOHNSACK (2003)	Herausfiltern kollektiver Orientierungen; Zuordnen von Haltungen, Verhalten, Lebensweisen zu einer bestimmten Alters-, Milieu oder Geschlechtergruppe (generalisierende Bedeutung sowie gruppen-, milieuspezifische, situative Bedeutung);	Wissensoziologie (Karl Mannheim); Habitus-Modell (Pierre Bourdieu)	Ethnologische, soziologische, sozialpsychologische Fragestellungen; vor allem bei Gruppendiskussion, aber auch Bildern und Filmen, inzwischen auch für Einzelinterviews, z.B. episodisches Interview, vgl. EVERS (2009)	Anmerkung: Unterscheidung zwischen reflektiven/ theoretischen Wissen und handlungsleitenden/ impliziten/ atheoretisches Wissen (kollektiver Wissenszusammenhang relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn; gesellschaftliches Wissen – milieuspezifisches Wissen)	- Auswerten in zwei Phasen - Notiz: von wem das Thema ausgeht
Zirkuläres Dekonstruieren nach JAEGGI/ FAAS/ MRUCK (1998)	zügige und leicht umsetzbare Auswertung psychologischer Untersuchungsfragen Grundannahme: Auswertung qualitativer Daten ist ein konstruktiver und kreativer Deutungsprozess (intuitions- und theoriegeleitetes Vorgehen)	nach eigenen Angaben beeinflusst durch andere Methoden wie: Glaser/ Strauss (1967); Böhm/ Legewie/ Muhr (1992); Jüttemann (1990); Witzel (1995); Breuer (1996); Mey/ Mruck (1998)	psychologische Diplomarbeiten; kommunikativ gewonnene Daten (Interviews maximal 4)	es handelt sich um ein subjektives Vorgehen, was allerdings bewusst gewollt ist und letztlich in jedem Forschungsprozess der Fall ist (gegen starre Verregelung); junger Ansatz; aus der Erfahrung heraus entwickelt, was funktioniert	Gedanke der Offenheit und Kreativität; Vorgehen in zwei Schritten (Reduktion und Explikation);
qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING	Reduzierung des Materials, so dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben	erarbeitet im DFG-Projekt „Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern"	offene Interviews	weniger qualitatives Verfahren, weil Einzelfall nicht in seiner Ganzheit/ Komplexität erfasst wird, sondern durch Kategorien zergliedert, reduktives Vorgehen (vgl. LAMNECK 2003, 518 sowie 528ff);	formale Vorgehensweise; Transparenz; Methode der Zusammenfassung sowie Strukturierung

Tabelle 22: Übersicht über inhaltsanalytische Auswertungsmethoden anhand der Kriterien Ziele, theoretischer Hintergrund, Anwendungsbereich/ Ausgangsmaterial, Kritik/ Anmerkungen (eigene Darstellung)

4.5.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Die Methode der Auswertung basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008). Diese Methode ermöglicht die Interpretation qualitativer Untersuchungsergebnisse, indem sie mit Hilfe verschiedener Analyseschritte und -regeln die Inhalte systematisiert und überprüfbar macht. Im Gegensatz zu anderen möglichen qualitativen Methoden der Auswertung beinhaltet die qualitative Inhaltsanalyse den Vorteil, dass die Leserin die einzelnen Analyseschritte nachvollziehen kann (vgl. vorangehendes Kapitel zur begründeten Wahl der Auswertungsmethode in Gegenüberstellung zu anderen Methoden).
Die verschiedenen Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse bestehen in der genauen *Bestimmung des Ausgangsmaterials*, *der Spezifikation der Analyserichtung* sowie der *Festlegung des Ablaufmodells*.

4.5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

<u>*Festlegung des Materials*</u>
Die Qualitative Inhaltsanalyse fand 1. Anwendung in der Auswertung spezifischer Fragestellungen anhand der LernCoaching-Gespräche, 2. in der Auswertung der retrospektiven problemzentrierten Interviews.

Zu 1 – LernCoaching-Gespräche:
Der Analyse liegen die Transkripte aller LernCoaching-Gespräche zu Grunde. Es fanden insgesamt 20 Gespräche statt: in allen 5 Coaching-Gruppen jeweils zu Beginn eines jeden Semesters des Hauptstudiums.

Zu 2 – Problemzentrierte Interviews:
Der Analyse liegen die Gesprächsprotokolle von 13 Interviews mit Studierenden der Sonderpädagogik, die am LernCoaching teilgenommen haben, zu Grunde. Mit der Ausnahme von einem Studenten konnten somit alle Studierenden, die an der Intervention teilnahmen, nach ihren Erfahrungen befragt werden. Die Gespräche wurden 5 Monate nach dem letzten LernCoaching-Gespräch geführt.

Analyse der Entstehungssituation

Die Entstehungssituation des Material 1 (LernCoaching-Gespräche) ist im Kapitel 3 dieser Arbeit umfassend beschrieben. Die Entstehungsbedingungen des problemzentrierten Interviews werden an dieser Stelle im Detail analyisiert nach den Kriterien: Teilnahme und Kontaktaufnahme, Ort, Dauer, Rollenzuschreibung, Interviewart und -steuerung sowie Antwortverhalten.

Zu 2 – Problemzentrierte Interviews:

Teilnahme und Kontaktaufnahme:	Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig. Die erste direkte Kontaktaufnahme seitens der Forscherin fand per E-mail statt. Neben einer kurzen Information und der Bitte um ein Gespräch, befanden sich im Anhang der E-mail ausführliche Informationen zum Forschungsprojekt und zum Datenschutz sowie die zu unterzeichnende Einwilligungserklärung. Bis auf ein Student meldeten sich die Studierenden meist umgehend zurück und erklärten sich mit den Gesprächsbedingungen einverstanden.
Ort:	Die Autorin führte 10 der 13 Gespräche in einem Raum der Universität Flensburg. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden mit den Räumen der Universität Flensburg bestimmte Erfahrungen verbinden, die sie in ihre Rolle als Studentin oder Student versetzen. Außerdem könnte es sein, dass der Eindruck entstand, die Interviews würden im Auftrag der Universität Flensburg durchgeführt. Eine genaue Aufklärung zum Forschungsgegenstand, Ziel der Forschung und gegenseitige Rolle während des Interviews sollten möglichen Suggestionen entgegenwirken. Drei Gespräche wurden aus organisatorischen Gründen telefonisch geführt (Mütter mit Kindern, entfernter Wohnort).
Dauer:	Die Gespräche dauerten im Durchschnitt 51 Minuten; das kürzeste Interview 37:30 Minuten, das längste 65:10 Minuten.

Rollen-zuschreibung:[50]

Alle Studierenden sind im 8. Semester. Zum Zeitpunkt des Interviews sind 12 Personen zwischen 23 und 25 Jahren. Der Altersabstand zur Forscherin war gering, dementsprechend einigten wir uns in vis-á-vis-Interviews auf das Duzen. Die Forscherin hat - wie die Studierenden - Sonderpädagogik studiert und präsentierte sich als im Feld kundige, an den speziellen Erfahrungen der jeweiligen Studierenden interessierte Gesprächspartnerin. Grundsätzlich besteht trotz der asymmetrischen Beziehung eine gewisse Nähe aufgrund des Alters und des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes. Fraglich und unterschiedlich ist, welche Zuschreibung seitens der Studierenden daraus folgt.

Bei telefonischen Interviews wird das ‚Sie' beibehalten. Alter und Erfahrungshintergrund der Forscherin sind am Telefon nicht offensichtlich.

Geschlechterverteilung:

weiblich	männlich
10	3

Altersverteilung:

Alter	Anzahl
23 Jahre	1
24 Jahre	8
25 Jahre	3
41 Jahre	1

[50] Interviewer und Erzählperson schätzen sich gegenseitig ein, bilden Erwartungshaltungen und verhalten sich zu diesen Erwartungen. Neben den Vermutungen, darüber was die andere Person wissen möchte bzw. was sie zu erzählen hat, wird das Interview durch Personenmerkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Erfahrungshintergrund, Grad an Sympathie sowie durch den Ort und die Sitzpositionen beeinflusst (vgl. MEY/ MRUCK 2007, 272).

MEY/ MRUCK (2007, 272) empfehlen auch den Grad an Sympathie zu reflektieren als einen Aspekt, der die Beziehung zwischen Gesprächsparternerinnen ausmacht. Es handelt sich um eine subjektive Einschätzung der Interviewerin, die aus der Tabelle 24 für jedes einzelne Interview hervorgeht (siehe unten). Es wird eingeteilt nach positiv, sehr positiv, schwierig. Teilweise finden sich Aussagen der Studierenden, die die Einschätzung der Forscherin bestätigen. Es zeigt sich, dass überwiegend eine positive bis sehr positive Beziehung bestand, bei 9 von 13 Interviews. Vier Interviews wurden in Bezug auf die Beziehung als schwierig beurteilt; Gründe: kein Blickkontakt, kein Gesprächsfluss.

Interviewart und -steuerung:

Bei den Gesprächen handelt es sich um problemzentrierte Interviews, bei denen Erfahrungen und Gefühle zu einem Thema gemeinsam erarbeitet werden (vgl. HELFFERICH 2004, 37; WITZEL 2000). Bereits während des Gesprächs wird mittels klientenzentrierter Gesprächsführung, ad-hoc-Fragen und auch Leitfadenfragen reflektiert, interpretiert oder im dialogisch-diskursiven Sinn problematisiert.

Die Gesprächsanalyse zeigt, welcher Interaktionsstil seitens der Interviewerin in dem Gespräch hauptsächlich angewendet wurde. Dabei wurde differenziert nach:

Techniken der Gesprächsführung	Beschreibung	Ankerbeispiele
(1) Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	Zusammenfassen und Spiegeln sowie Nachfragen und Verständnisfragen	- „Es hört sich bedauernd an, wenn du sagst, …“ - „Ein Gefühl von Sicherheit.“ - „Wie meinst du das?“ - „Hast du ein Beispiel dafür?“ - „Woran merkst du das?“ - „Wie war das?“
(2) Ad-hoc-Fragen	Stehen im Zusammenhang mit dem Leitfaden und dem Gesprächsthema und ergeben sich aus dem Gesprächsfluss	„Wie kommst du denn auf deine Ziele im Studium?“
(3) Leitfadenfragen	Konkrete Fragen aus dem Leitfaden	- siehe Leitfaden
(4) dialogisch-diskursives Vorgehen	Widersprüchlichkeiten und ausweichende Antworten aufgreifen; eigene Interpretationen kommunikativ validieren; häufig mittels konfrontativer Fragen (vgl. WITZEL 1982, 117; MEY/MRUCK 2007, 252)	- „Du sagst, du weißt nicht, ob du das für dich angewendet hast oder nicht. Weißt du es nicht oder hast du eher den Eindruck, dass du es nicht gemacht hast?“ - „Ich kann mir beides vorstellen, dass…“ - „Das ist ja ganz schön viel.“ - „Es ist auch nicht zu unterschätzen, dass man Interesse haben muss.“
(5) Interviewfehler	Das Prinzip der Einfachheit wurde nicht eingehalten und zwei Fragen auf einmal gestellt. Es wurde ungewollt eine Suggestivfrage verwendet.	„Welche Gedanken und Gefühle hattest du dabei?“ à Person antwortet nur auf einen Aspekt

Tabelle 23: Techniken der Gesprächsführung im problemzentrierten Interview mit Beispielen

Im Optimalfall besteht ein problemzentriertes Gespräch **hauptsächlich** aus (1) Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen sowie (4) dialogisch-diskursiven Vorgehen. Tatsächlich finden sich sieben Interviews, bei denen die Interaktionen (1) und (4) seitens der

Interviewerin dominieren. Vier weitere Interviews zeigen ein gemischtes Frageverhalten, in etwa zu gleichen Teilen bestehend aus Aufrechterhaltungs- / Steuerungsfragen, ad-hoc-Fragen und Leitfadenfragen. Bei zwei Interviews dominieren die Fragen des Interviewleitfadens. Diese beiden Interviews gleichen am wenigsten einem Gespräch als eher einem Frage-Antwort-Spiel; ungünstig ist zudem sowohl die Beziehung als auch das Antwortverhalten der Personen.

Techniken der Gesprächsführung (Interviewerin)	**Anzahl**	**Interview-Nr.**
Erwünscht: (1) und (4)	7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 12
Gemischt: (1) und (3)	4	8, 9, 10, 13
Unerwünscht: (3)	2	6, 11

Interviewfehler - im Sinne von HELFFERICH (2004, 10) das unbewusste Verstoßen gegen die Prinzipien der Offenheit und Neutralität - kommen äußerst selten vor (5 Fehler bei drei Gesprächen).

	Anzahl	**Interview-Nr.**
Interviewfehler	5	1, 8, 13

Antwortverhalten: Die Erzählenden können auf die Fragen frei antworten (offene Interviews). Wünschenswert ist, dass die Erzählpersonen den Freiraum zum Erzählen nutzen und möglichst ausführlich von ihren Erfahrungen und Sichtweisen berichten. Offene und ausführliche Antworten sind allerdings nicht nur von der Erzählaufforderung abhängig, sondern maßgeblich von der Erzählperson. Das Antwortverhalten unterscheidet sich nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf die Ausführlichkeit und Offenheit. Insbesondere die Einstiegsfrage gibt nach HELFFERICH (2004, 53ff) Aufschluss darüber, inwieweit die Erzählperson den offenen Raum nutzt.

Acht der dreizehn Interviews wurden mit Personen geführt, die ausführliche Antworten geben. Sechs Personen zeigten sich zurückhaltend und gaben eher kurze Antworten.

Antwortverhalten	Anzahl
(1) offen, ausführliche Antworten	8
(2) zurückhaltend, kurze Antworten	6

Die Glaubwürdigkeit der Aussagen ist in einigen wenigen Antworten eingeschränkt (Interview 1, 4, und 10; siehe Anmerkungen in der Tabelle).

Besondere Offenheit beziehungsweise Ehrlichkeit (3) konnte vermerkt werden, wenn Studierende zum Beispiel sehr direkt persönliche Themen nannten oder wenn sie offen darüber sprachen, dass das LernCoaching nicht nützlich für sie war und Überlegungen anstellten, woran das liegen könnte.

Interview Nr.	Ort	Dauer in min	Reaktion auf Kontaktaufnahme	Atmosphäre/ personale Bez.	Interaktion		Besonderheiten/ schwierige Passagen
					Fragestil (1) Aufrechterhaltung- u. Steuerung (2) ad-hoc-Fragen (3) Leitfadenfragen (4) dialogisch-diskursiv (5) Interviewfehler	**Antwortstil** (1) offen, ausführliche Antworten (2) zurückhaltend, kurze Antworten (3) bes. Ehrlichkeit	
1 M 1,1	Uni FL	52:23	sofortige Antwort	positiv	(1); zweimal (4); einmal (5)	(1)	M1,1 berichtet über etwas im LernCoaching-Gespräch, was nicht vorkam (Reden über Schwächen)
2 M 2,1	Uni FL	45:06	sofortige Antwort	positiv; persönliche Aussagen im Gespräch	(1); einmal (4)	(2) – bedacht darauf korrekt zu antworten: „Kann dir das weiterhelfen, was ich gesagt habe?“; „Soll ich lauter reden?“	
3 F 2,2	Uni FL	65:10	sofortige Antwort	sehr positiv; bedankt sich abschließend für das Gespräch	(1) und (2); (4); versch. Überlegungen zur 2. Gesprächsphase	(1)	besondere Nähe, Intensität und Tiefe
4 F 5,3	Uni FL	54:10	sofortige Antwort	schwierig; kein Gesprächsfluss;	(1); einmal (4)	(2) – spricht sehr leise; viele Füllwörter; vage Aussagen; unvollständige, abgebrochene Sätze	Aussagekraft bei einigen Aussagen eingeschränkt: sagt etwas und nimmt es gleich wieder zurück
5 F 6,4	Uni FL	57:03	Reaktion nach einigen Tagen	sehr positiv	(1); (2) und (4)	(1)	miteinander Themen erarbeitet und Überlegungen angestellt
6 F 7,4	Uni FL	53:01	sofortige Reaktion (sehr pünktlich beim Treffen)	schwierig	(3); nur eine kurze Phase (2) und (1)	(2); kein Blickkontakt; längere Pausen	
7 F 10,5	Uni FL	47:46	Reaktion nach 2. Anschreiben	positiv	(1); (2)	(1); (3)	
8 F 3,2	Uni FL	45:00	Reaktion nach 2. Anschreiben	positiv	(1) und (3); einmal (4); zweimal (5)	(2); teilw. Ein-Satz-Antworten; (3)	
9 F 4,3	Uni FL	55:39	sofortige Antwort	positiv; sagt im Nachhinein: „Es hat Spaß gemacht.“	(1) und (3); einmal (4)	(1)	
10 M 4,3	Uni FL	62:10	sofortige Antwort	positiv	(1), (2) und (3); zweimal (4)	(1)	berichtet davon, dass er sich Mühe gegeben hat, weil er Teil einer Studie war (?!)
11 F 8,5	Telefon	37:44	Schwierigkeiten Termin zu finden	schwierig	(3)	(2)	
12 F 1,1	Telefon	54:08	entfernter Wohnort	positiv	(1); fünfmal (4)	(1)	Betont mehrfach: „wenn wir jetzt dieses Gespräch nicht hätten, würde ich auch nicht so über das LernCoaching denken.“
13 F 9,5	Telefon	37:30	Schwierigkeiten Termin zu finden	schwierig; spät abends; gehetztes Gespräch	(1), (2) und (3); zweimal (5)	(1)	

Tabelle 24: Analyse der Entstehungssituation im Überblick bezogen auf das retrospektive Interview

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden per Audio-Aufnahme festgehalten und anschließend nach folgenden Regeln transkribiert:

- vollständige und wörtliche Transkription (abgesehen von einem Interview, in dem eine lange Passage vom Forschungsgegenstand abweicht);
- ‚äh' und Ähnliches kann weggelassen werden;
- es wird in Standardorthografie verschriftet und literarische Umschrift verwendet (z.B. „hast du" statt „haste");
- nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben;
- Besonderheiten der Antwort mit „Ja" oder „Nein" (z.B. zögernd, gedehnt, lachend) werden vermerkt;
- Pausen und Stockungen werden mit … gekennzeichnet; Pausen, die länger sind als 4 sec., werden notiert;
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt;
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet [unverständlich].

(vgl. GLÄSER/ LAUDEL 2006, 188; MAYRING 2008, 49ff)

4.5.2.2 Richtung der Analyse

LernCoaching-Gespräche

Die Analyse der LernCoaching-Gespräche stellt zum einen eine Art Voruntersuchung dar, zum anderen bietet sie die besondere Möglichkeit, Fragen zum LernCoaching direkt an das vorliegende Material zu stellen.[51] Die Analyse orientiert sich an wenigen konkreten, sehr eng gefassten Fragestellungen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4.2 und 4.4.3 in dieser Arbeit):

- Was berichten die Studierenden über ihren ersten Eindruck bezüglich des Kompetenzraster? (nur Gespräch 1)

[51] Im Vergleich zu Befragungen jeglicher Art (geschlossen-offen, mündlich-schriftlich), die immer im Nachhinein stattfinden und zusätzliche Reflexion sowie Bewertung herausfordern, ermöglicht die Analyse der LernCoaching-Gespräche erste spontane Aussagen der Studierenden zum Nutzen des LernCoaching zu erhalten, die direkt im Prozess getätigt wurden. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass es verstärkt zu Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit kommen kann, deswegen ist es nicht die einzige Erhebungsmethode. Den einzigen direkten und unverfälschten Zugang bietet die Analyse der LernCoaching-Gespräche zu den Aussagen der Studierenden bezüglich ihrer Aneignungsstrategien und ihrer Pläne für das kommende Semester. Durch einen Vergleich der Aussagen von Semester zu Semester kann die Frage beantwortet werden, ob sich Veränderungen einstellen.

- Welche spontanen Rückmeldungen geben die Studierenden im Anschluss an jedes LernCoaching-Gespräch?
- Von welchen Aneignungsstrategien berichten die Studierenden?
- Von welchen Plänen zur Aneignung einer erwünschten Kompetenz berichten die Studierenden?

Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch 4:

- Würden die Studierenden das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen? Aus welchen Gründen?
- Was soll beibehalten werden?
- Was soll verändert werden?

Problemzentriertes Interview

Das Forschungsprojekt beinhaltet die Implementierung eines LernCoaching für Studierende mittels Kompetenzraster, Selbsteinschätzung und Gespräch. Ziel der Maßnahme ist es, die Studierenden in ihrem Studium zu unterstützen. Die Interviews, aus denen das auszuwertende Material stammt, sind problemzentriert ausgerichtet. Die Studierenden sollen im Gespräch dazu angeregt werden ihre Erfahrungen mit dem LernCoaching zu reflektieren und zu erläutern worauf sie diese zurückführen. Die Analyse richtet sich

- auf den emotionalen, kognitiven und handlungsbezogenen Nutzen, den das LernCoaching aus Sicht der Studierenden mit sich bringt,
- auf die hilfreichen Elemente und unter welchen Bedingungen das LernCoaching als nützlich empfunden wird (Einflussfaktoren),
- auf die Gesamtbewertung der Maßnahme aus Sicht der Studierenden.

Die differenzierten Themen ergeben sich aus den theoretischen Vorüberlegungen, der Analyse der LernCoaching-Gespräche und dem Aufbau des Interviewleitfadens (Kapitel 4.4.4; siehe auch Hauptkategorien: inhaltliche Strukturierung deduktiv unter 4.5.2.3).

4.5.2.3 Festlegung der Analysetechnik und -einheiten

Nach MAYRING (1993) gibt es drei Grundformen des Interpretierens und Analysierens von Material: (1.) die Zusammenfassung, (2.) die Explikation und (3.) die Strukturierung. Die Auswertung der LernCoaching-Gespräche erfolgte mittels Zusammenfassung (siehe unter 3. Zusammenfassende Inhaltsanalyse). Die Auswertung des problemzentrierten Interviews erfolgte in drei Schritten: 1. inhaltliche Strukturierung (deduktiv), 2. inhaltliche Strukturierung (induktiv), 3. Zusammenfassung. Zur Handhabung des umfangreichen Datenmaterials wurde die Software ATLAS.ti eingesetzt. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden anhand einiger Beispiele exemplarisch dargestellt.

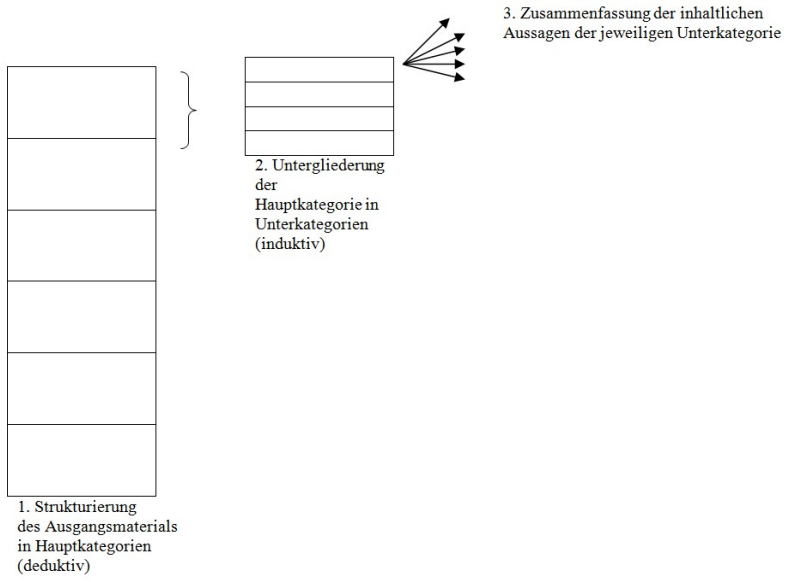


Abbildung 22: Ablauf der Analyse des vorliegenden Datenmaterials in drei Schritten: inhaltliche Strukturierung (deduktiv), inhaltliche Strukturierung (induktiv), Zusammenfassung

1. Inhaltliche Strukturierung (deduktiv)

In einem ersten Schritt wird das Material nach den Themen beziehungsweise Hauptkategorien

- Kompetenzraster
- Selbsteinschätzung
- LernCoaching-Gespräch (1. Phase, 2. Phase, Rückmeldung, Tipps)
- Bedeutung/ Gewichtung der einzelnen Elemente des LernCoaching (Kompetenzraster, Selbsteinschätzung, Gespräch)
- Coach
- Gruppe
- Transfer des LernCoaching auf andere Lebensbereiche
- Einstellung zum LernCoaching
- Freiwilligkeit
- Zufriedenheit
- Nützlichkeit
- Veränderungsvorschläge

strukturiert.

Ausschlaggebend für diese Themen sind die theoretischen Vorüberlegungen, die Ergebnisse der Voruntersuchung sowie der Aufbau des Interviewleitfadens. Das vorliegende Material wird diesem Kategorienschema zugeordnet. Anschließend werden Ankerbeispiele gesammelt und erste Kodierregeln erstellt. Dabei ist die kleinste Analyseeinheit das einzelne Wort, die Kontexteinheit beinhaltet mehrere einander folgende Sätze. Nach der vorläufigen Zusammenstellung, Probekodierung und ggf. Revision ergibt sich die endgültige Fassung der Strukturierung (vgl. Tabelle 25).

Thema/ Hauptkategorie		Definition
Kompetenzraster		alle Aussagen, die sich auf das Kompetenzraster beziehen
Selbsteinschätzung		alle Aussagen, die sich auf die Selbsteinschätzung, welche vor dem Gespräch zu Hause vorgenommen wurde, beziehen
Gespräch		alle Aussagen, die sich auf das Gespräch beziehen und nicht einer bestimmten Phase des Gesprächs zuzuordnen sind
	Gespräch 1. Phase:	alle Aussagen, die sich auf die erste Phase des Gesprächs beziehen (Worin sind Sie besser geworden? Woran können Sie das erkennen? Wie haben Sie das gemacht?)
	Gespräch 2. Phase:	alle Aussagen, die sich auf die zweite Phase des Gesprächs beziehen (Worin möchten Sie bis Ende des nächsten Semesters besser werden? Woran werden Sie das erkennen? Was müsste passieren, damit…? Wie werden Sie ganz konkret vorgehen?)
	Rückmeldung	alle Aussagen, die sich auf die Rückmeldung im Gespräch beziehen (Möchten Sie von den anderen erfahren, welche Stärken sie Ihren Worten entnommen haben?)
	Tipps	alle Aussagen, die sich auf die Phase der Tipps im Gespräch beziehen (Möchten Sie wissen, welche Ideen die anderen dazu haben?)
Bedeutung/ Gewichtung der einzelnen Elemente des LernCoaching		Aussagen zur Bewertung der drei Elemente des LernCoaching (Selbsteinschätzung, Kompetenzraster, Gespräch); welches Element hatte das stärkste Gewicht/ schien am wichtigsten?
Coach		alle Aussagen, die sich auf den Coach beziehen (Beziehung, interner-externer Coach, Auswirkungen, Kritik, ...)
Gruppe		alle Aussagen, die sich auf die Gruppe beziehen (Zusammensetzung, Atmosphäre, Auswirkungen, Kritik, ...)
Transfer		Aussagen darüber, ob die lösungsorientierte Denkweise, die dem LernCoaching zu Grunde liegt, auch auf andere Lebensbereiche übertragen wurde
Einstellung zum LernCoaching		alle Aussagen zur Haltung und Gefühlen gegenüber dem LernCoaching/ Teilnahmemotivation allgemein: <u>Bsp:</u> „Am Angfang habe ich mich gefragt, brauche ich das überhaupt (…).“ (P3:61) „Ich bin entspannter hingegangen zum Schluss (…).“ (P8:38) „Am Anfang war es relativ ohne irgendwelche Gedanken und dann später war es so, dass ich versucht habe das irgendwie für mich nutzbringend zu gestalten.“ (P10:76)
Freiwilligkeit		Aussagen zur Teilnahmemotivation konkret: Wurde die Teilnahme als verpflichtend oder freiwillig empfunden? <u>Bsp:</u> „Es war ja kein Zwang, ich hatte ja nicht mitmachen brauchen.“ (P10:93) „Ich würde es gut finden, wenn es eine freiwillige Sache ist.“ (P7:63)
Zufriedenheit		Skalenwerte und erläuternde Antworten auf die abschließende Frage wie zufrieden die Studierenden sind
Nützlichkeit		Aussagen über die Nützlichkeit des LernCoaching insgesamt (Gesamtbewertung) <u>Bsp:</u> „Ich hätte mein Studium genauso auch ohne das LernCoaching bewältigen können.“ (P2:69) „Es war echt sinnvoll, dass ich dazu angehalten wurde, dass ...“ (P9:66)
Veränderungsvorschläge		Aussagen mit Veränderungsvorschlägen
Anderes		Alle Aussagen, die im Zusammenhang mit Nutzen des LernCoaching, Bewertungen, Persönlichkeitseigenschaften oder anderen Einflussfaktoren stehen und keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können

Tabelle 25: Kategorien mit Definition zur Strukturierung des problemzentrierten Interviews

2. Inhaltliche Strukturierung (induktiv)

Im Anschluss an die erste inhaltliche Strukturierung findet eine weitere Strukturierung statt, in der es darum geht, die groben Themen innerhalb eines Themas zu erfassen. Es handelt sich im Gegensatz zum ersten Schritt um ein induktives Vorgehen mit dem Ziel Unterkategorien zu bilden. Ausgangspunkt sind die einzelnen Aussagen der entsprechenden Hauptkategorie. Als Abstraktionsniveau gilt, dass zwei bis fünf Oberthemen gebildet werden, aus denen hervor geht: „Worum geht es? Wozu können Aussagen getroffen werden?“.

Beispiel:

Aussagen zum Kompetenzraster lassen sich untergliedern in:

- Aussagen zum Umgang mit dem Kompetenzraster
- Aussagen zum Nutzen des Kompetenzrasters
- Aussagen zur Kritik an dem Kompetenzraster

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition der Unterkategorie
Kompetenzraster	Umgang	Aussagen wie das Kompetenzraster genutzt wurde: Wie intensiv war die Auseinandersetzung, wie wichtig und präsent war es während des Semesters?
	Nutzen	Positive Äußerungen zum Kompetenzraster: Wofür war es gut? Was hatten die Studierenden davon?
	Kritik	Negative Äußerungen zum Kompetenzraster

3. Zusammenfassende Inhaltsanalyse

In einem dritten Schritt werden die Aussagen einer Unterkategorie zusammengefasst nach dem Vorgehen: Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion (vgl. MAYRING 2008, 59ff).

Die einzelnen Aussagen einer Unterkategorie werden paraphrasiert, indem die Kodiereinheiten auf ihren Inhalt beschränkt, nicht-inhaltstragende Elemente aufgegeben und in eine grammatische Kurzform gebracht werden. Der sich anschließende Vorgang, die Generalisierung, bestimmt das höher liegende Abstraktionsniveau der Aussagen. Dabei

werden alle Paraphrasen, die unter diesem Abstraktionsniveau liegen, verallgemeinert und sprachlich vergleichbar gemacht. Paraphrasen, die dem Abstraktionsniveau gleichen oder über diesem liegen, werden übernommen. Im nächsten Schritt, der ersten Reduktion, werden die bedeutungsgleichen Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten zusammengefasst. Inhaltsgleiche oder als nicht wesentlich inhaltstragend angesehene Paraphrasen werden gestrichen. In einem zweiten Reduktionsschritt werden unter Umständen mehrere, sich aufeinander beziehende Paraphrasen mit gleicher oder ähnlicher Aussage, die sich möglicherweise über das gesamte Material verteilen, zusammengefasst. Auf diese Weise entsteht ein neues Kategoriensystem, welches die Aussagen der Studierenden für die jeweilige Unterkategorie zusammenfasst. Aufgrund der mitunter starken Reduzierung des Materials muss am Ende überprüft werden, ob diese beschränkten Aussagen das Ursprungsmaterial repräsentieren. Das bedeutet, dass alle wesentlichen Aussagen des Ausgangsmaterials durch das Kategoriensystem ausgedrückt werden. Bisweilen ist eine weitere Zusammenfassung notwendig, bei der das erstellte Kategoriensystem erneut überprüft und auf einer höheren Abstraktionsebene festgelegt wird. Das Ergebnis ist dann ein stärker reduziertes Kategoriensystem. Bei keiner der vorliegenden Analysen war dieser zusätzliche Schritt erforderlich. Im Gegenteil kam es vor, dass die Fragestellung und damit das Ausgangsmaterial so eingeschränkt war, dass Schritte der Zusammenfassung weggelassen werden konnten. In den Fällen entsprach die Paraphrase in ihrem Abstraktionsniveau gleich der Generalisierung und es genügte eine erste Reduktion, so zum Beispiel bei dem Thema 'Kritik am Kompetenzraster'.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse bietet durch ihre Kategorienbildung sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung.

Wie wurde das Kompetenzraster genutzt?

Zitatnummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P 1:7	Kompetenzraster war präsenter	K. im Semester präsent	P 1: K. während des Semesters präsent, weil P1 es selber zur Hand genommen hat und es in Veranstaltungen wiederfand
P 1:43	Um zu gucken, wo habe ich meine Schwerpunkte, wo sind Defizite, wo muss ich noch gucken. Diese Gespräche waren nur am Anfang des Semesters. Das Kompetenzraster war präsenter, da es in Veranstaltungen zitiert wurde, mach aber auch selber geguckt hat.	K. im Semester präsent, weil: - in Veranstaltungen zitiert - selber zur Hand genommen	
P 1:82	„Mit Eltern zusammenarbeiten" war eine Veranstaltung im Semester, was geblockt mitten im Semester lag, wo ich auch noch mal ins Kompetenzraster geguckt habe, welche Situationen zielen wirklich auf Elternarbeit ab. Das man noch einmal geguckt hat, was erwartet man von dem Seminar zur Vorbereitung.	K. im Semester genutzt	
P 1:83	Zur Vorbereitung auf die Seminare habe ich es immer genutzt, gerade auch, weil ich denke, dass Seminare auch dazu sein sollten, dass man seine eigenen Lücken irgendwo füllt und nicht nur strikt nach einem Aufbau gehen, sondern es sollte immer Platz für Fragen oder Anregungen von Studierenden sein.	K. im Semester genutzt	
P 2:2	Man hat im Studium sich nie mit dem Kompetenzraster auseinander gesetzt, in den Seminaren nicht und ich hätte es auch sonst nicht gemacht, wenn das LernCoaching nicht gewesen wäre.	K. im Semester nicht präsent - nicht in Veranstaltungen zitiert - selber nicht zur Hand genommen bzw. nur wenn das Gespräch anstand	P 2: K. im Semester nicht präsent; höchstens in Einzelfällen, wenn Seminarinhalte
P 2:4	Ich habe während des Semesters nicht mehr daran gedacht.	K. im Semester nicht	

Abbildung 23: Beispiel der Schritte Paraphrase, Generalisierung u. Reduktion I zum Thema Umgang/ Nutzung des Kompetenzrasters

Reduktion I	Reduktion II	Zusammenfassung
P 1: K. während des Semesters präsent, weil P1 es selber zur Hand genommen hat und es in Veranstaltungen wiederfand	P 1: während des Semesters aktiv genutzt	Während des Semesters aktiv genutzt: P 1 Während des Semesters passiv genutzt (7 Personen): P 2; P 3; P 4; P 5; P 9; P 11; P 13 Ausschließlich Hinweise auf Vorbereitung auf das Gespräch und während des Gesprächs (5 Personen): P 6 (ausdrücklich); P 7; P 8; P10; P 12
P 2: K. im Semester nicht präsent; höchstens in Einzelfällen, wenn Seminarinhalte	P 2: während des Semesters passiv genutzt	
P 3: K. durchzieht das Studium und bietet Orientierung; allerdings Gespräch wichtiger für die Nutzung; K. während des Semesters präsent (Haltepunkte während des gesamten Studiums)	P 3: während des Semesters passiv genutzt	
P 4: K. erst präsent vor Gespräch; im Einzelfall auch während des Semester einen Bereich beachtet	P 4: während des Semesters passiv genutzt	
P 5: Gespräch wichtiger, aber K. präsent im Laufe des Semesters	P 5: während des Semesters passiv genutzt	
P 6: K. während des Semester nicht präsent; keine intensive Auseinandersetzung in der Vorbereitung	P 6: ausschließlich in Vorbereitung auf das Gespräch und während des Gesprächs	
P 7: K. während des Semesters nicht präsent; sinnvoll als Orientierung	P 7: ausschließlich in Vorbereitung auf das	

Abbildung 24: Beispiel der Schritte Reduktion I, Reduktion II und Zusammenfassung zum Thema Umgang/ Nutzung des Kompetenzrasters

4.5.3 Personenbezogene Auswertung

Die Frage „*Welchen Einfluss haben persönliche Faktoren der Studierenden auf den Nutzen von LernCoaching? Wer profitiert vom LernCoaching und wer nicht?*" ist im Rahmen dieser Arbeit von größtem Interesse, gleichzeitig handelt es sich um eine Fragestellung, deren Beantwortung nur indirekt erfolgen kann. Persönlichkeitsmerkmale, auf die diese Fragestellung abzielt, sind unserem Bewusstsein in der Regel nicht direkt

zugänglich. Dieser schwer zu erfassenden Tatsache wird in dieser Untersuchung auf verschiedene Arten begegnet: Zum einen wird das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode gewählt. Das heißt, dass im Interview mit den Studierenden gemeinsam verschiedene Überlegungen angestellt und Theorien durchdacht werden können. Zu beachten ist hierbei, dass die Forscherin in jedes Interview ebenfalls mit weiteren Ideen geht und versucht diese zu überprüfen (Darlegung der Entwicklung der persönlichen Einstellung vgl. Kapitel 4.6.1 in dieser Arbeit). Zum anderen kann es sein, dass sich die Qualitative Inhaltsanalyse mit ihrem strukturierten, vorab festgelegten Vorgehen nicht oder nur in Ansätzen eignet, um das vorliegende Material hinsichtlich dieser Frage auszuwerten. Die Auswertungsmethode muss dem geringen Vorwissen sowie dem sensiblen und komplexen Thema angepasst werden. Es werden zwei Vorgehensweisen gewählt: die fallweise Charakterisierung und die Überprüfung der Vorannahmen nach Typenbildung.

Fallweise Charakterisierung

KUCKARTZ/ DRESING u.a. (2008) zeigten mit ihrem Forschungsprojektes „Evaluation von Hochschullehre“ wie sie aufgrund einer fallweisen Darstellung jedes einzelnen Interviewpartners zu interessanten Aussagen kamen. Eine derartige Charakterisierung könnte auch in der vorliegenden Arbeit bezogen auf die Fragestellung aufschlussreich sein. Um die Auswertung dennoch ähnlich transparent zu gestalten wie die Qualitative Inhaltsanalyse, werden folgende Analyseschritte vorab festgelegt:

1. Strukturierung: Es werden alle Aussagen aus einem Interview gesammelt, in denen die Person über persönliche Eigenschaften spricht, alle Selbstauskünfte. Zum Beispiel: *„Ich gehör' eher zu denjenigen, die zugegeben haben, hab' ich nicht gemacht ...“* (P 1:49).
2. Zusammenfassung: Die wörtlichen Aussagen werden in Stichworten zusammengefasst und evtl. eine charakterisierende Überschrift/ Typenbezeichnung gefunden.
3. Interpretation: Es wird geprüft, welche dieser Aussagen im Zusammenhang stehen mit dem Nutzen von LernCoaching und ob sich Aussagen daraus ableiten lassen für den Einzelfall sowie im Vergleich zu den anderen Charakterisierungen.

Überprüfung der Vorannahmen nach Typenbildung

Die zweite Auswertungsmethode, um die Fragestellung wer vom LernCoaching profitiert zu beantworten, basiert auf zwei Schritten: (1) Typenbildung und (2) Überprüfung anhand der Vorannahmen.

Die Typenbildung erfolgt danach, ob die Studierenden das LernCoaching für sich als *'nützlich'*, *'zum Teil nützlich'* oder *nicht nützlich* erlebt haben (Information aus dem retrospektiven problemzentrierten Interview). Anschließend wird ebenso systematisch für jeden Teilnehmenden ermittelt:

- Wie zufrieden ist die Person mit dem Studium? (Information aus dem Kurzfragebogen)
- Wie engagiert ist die Person im Studium? (Information aus dem Kurzfragebogen)
- Hat die Person das LernCoaching als freiwillige oder als Pflichtveranstaltung wahrgenommen?
- Wie wurde die Gruppenzusammensetzung wahrgenommen, positiv oder negativ?
- Wie ist das Interesse der Person an der Supervisions- und Beratungsausbildung?

Auf diese Weise kann in einem nachfolgenden Schritt überprüft werden, ob die Studierenden, die stark vom LernCoaching profitieren, diejenigen sind, die grundsätzlich sehr engagiert sind im Studium; oder ob es diejenigen sind, die stark an Beratung interessiert sind, oder diejenigen, die das LernCoaching freiwillig belegen.

Zusätzliche Themen und Überprüfungsmöglichkeiten können sich aus dem Interview und der fallweisen Darstellung ergeben.

4.5.4 Quantitative Auswertungsverfahren

Die Variable „Studienleistungen“ sowie „Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung“ sollen hypothesentestend überprüft werden.

Studienleistungen

Betrachtet man die Experimental- und Kontrollgruppe getrennt voneinander, wird erwartet, dass die Studierenden, die am LernCoaching teilgenommen haben, im Gegensatz zur Kontrollgruppe signifikant bessere Prüfungsergebnisse in der Fachrichtung Erziehungshilfe erzielen.

Um diese Annahme zu testen, wird ein T-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Die statistische Hypothese für die Experimentalgruppe, die im Sommersemester 2009 ihren Abschluss gemacht hat, lautet:

$H_0 = \mu_{SoSe\ 2009} = \mu_{SoSe\ 2008}$

$H_1 = \mu_{SoSe\ 2009} > \mu_{SoSe\ 2008}$

<u>Voraussetzung für die Anwendung des Testverfahrens (vgl. NACHTIGALL/ WIRTZ 1998, 138):</u>

- Das Merkmal muss intervallskaliert sein. Die Examensnoten in der Fachrichtung Erziehungshilfe können durch die Angabe in Dezimalzahlen als intervallskaliert behandelt werden.
- Bei kleinen Stichproben ($n \leq 30$) müssen die Daten **normalverteilt** sein. Die Prüfung der Normalverteilung der Daten lässt sich grafisch oder rechnerisch durchführen. Rechnerisch wird bei großen Stichproben ($n > 50$) der Kolmogoroff-Smirnoff-Test, bei kleinen Stichproben der Shapiro-Wilk-Test verwendet. Da der t-Test auf eine Verletzung der Normalverteilungsannahme robust reagiert, genügt eine grafische Analyse. Die Grafik zeigt, dass die Daten einer Normalverteilung hinreichend ähnlich sind (siehe Abbildung 25/ 26).
- Die Fehler in beiden Gruppen müssen die gleiche Varianz haben (**Varianzhomogenität**). Für die Testung der Varianzhomogenität bei zwei unabhängigen Stichproben wird der Levene-Test herangezogen. Im computergestützten Auswertungsverfahren wird automatisch eine korrigierte Variante für den Fall ungleicher Varianzen mit berechnet (NACHTIGALL/ WIRTZ 1998, 141).
- Die Stichproben müssen **unabhängig** sein, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stichproben. Hier: Die erste Stichprobe stammt von Studierenden, die im Sommersemester 2008 ihr Examen ablegten, die zweite Stichprobe von Studierenden, die im Sommersemester 2009 ihr Examen ablegten.

Die Voraussetzungen zur Anwendung des T-Test sind erfüllt.

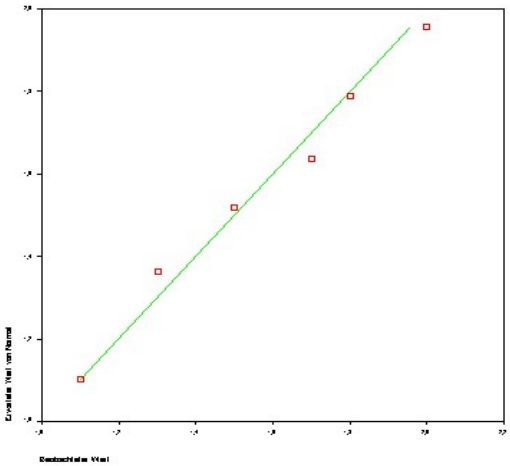


Abbildung 26: Q-Q-Plot Examensnoten der Experimentalgruppe 2009

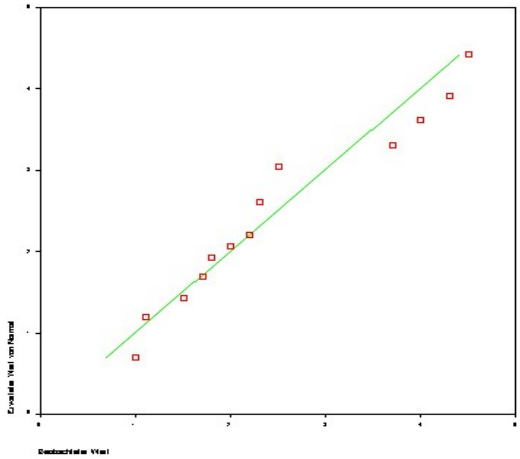


Abbildung 25: Q-Q-Plot Examensnoten der Vergleichsgruppe 2008

<u>Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitsüberzeugung</u>

Es wird erwartet, dass sich zum zweiten Messzeitpunkt T_2 die Experimentalgruppe signifikant positiv von der Kontrollgruppe unterscheidet. Die statistische Hypothese für die Experimentalgruppe lautet wie folgt:

$H_0 = \mu_{Ex.T2} = \mu_{K.T2}$	H_0: Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation zum Zeitpunkt T_2 nicht voneinander.
$H_1 = \mu_{Ex.T2} > \mu_{K.T2}$	H_1: Die Experimentalgruppe unterscheiden sich zum Zeitpunkt T_2 signifikant positiv von der Kontrollgruppe.

Zur Untersuchung dieser Hypothese wird ein 2-Stichproben T-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Als Voraussetzungen gelten auch hier: *Intervallskalierung, Unabhängigkeit, Normalverteilung* sowie *Varianzhomogenität* (siehe oben). Die Signifikanz soll überprüft werden in Bezug auf das Merkmal Leistungsmotivation insgesamt sowie im einzelnen die Dimensionen Zielsetzung, Internalität, Schwierigkeitspräferenz, Erfolgszuversicht, Selbständigkeit.

Festlegung des Signifikanzniveaus

Das *Signifikanzniveau* wird jeweils auf $\alpha = .05$ festgelegt, d.h. wenn der Sig. $\leq .05$ ist die Skala signifikant und H_0 wird verworfen.

Der *Levene-Test* zur Prüfung der Varianzhomogenität wird mit einem Signifikanzniveau von .2 gerechnet. Das heißt, bei Sig. $\leq .2$ ist das Ergebnis signifikant, die Varianzen sind nicht gleich.

Effektstärke – die praktische Relevanz signifikanter Ergebnisse

Zur Berechnung der praktischen Bedeutsamkeit soll neben der Signifikanz die Effektstärke berechnet werden (vgl. NACHTIGALL/ WIRTZ 2002, 206). Wird H_0 abgelehnt, das heißt, es wurde ein mehr als zufälliger Unterschied gefunden, kann die Effektstärke zusätzlich Auskunft über das Ausmaß des Effektes geben. Während der t-Test die statistische Signifikanz ermittelt, wird durch die Effektstärke eine Aussage über die Bedeutsamkeit des Ergebnisses getroffen (vgl. NACHTIGALL/ WIRTZ 2002, 206); im Fall dieser Arbeit durch die Unterschiede der Mittelwerte:

$$d = (M_1 - M_2) / s$$

4.6 Reflexion des methodischen Vorgehens

Während in der standardisierten Forschung der Rahmen, in dem die Daten entstanden sind, als irrelevant vernachlässigt wird, werden in der qualitativen Forschung die Daten als kontextabhängig entstanden diskutiert. Der 'reflektierte Umgang mit Subjektivität' wird zu einem der obersten Gütekriterien erhoben, da die Forscherin selbst Teil des Erhebungs- und Auswertungsprozesses ist (vgl. u.a. HELFFERICH 2004, 10 sowie Kapitel 4.2.3 in dieser Arbeit). Im folgenden Kapitel geht es somit noch nicht um eine Vorabbewertung der Untersuchung nach den genannten Gütekriterien, sondern um die Darstellung des Einflusses der Forscherin auf die Datenerhebung und -auswertung um eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit bezüglich der Entstehung der Aussagen zu gewährleisten.

Das Kapitel ist unterteilt in die:

- Reflexion der Datenerhebung und die
- Reflexion der Datenauswertung.

Inhaltlich beziehen sich beide Teile auf die qualitative Erhebung und Auswertung.

4.6.1 Reflexion der Datenerhebung

Im folgenden Abschnitt steht zunächst das zentrale Erhebungsinstrument dieser Arbeit im Mittelpunkt: das problemzentrierte Interview. Wie hat sich der eigens entwickelte Interview-Leitfaden bewährt? Welche Änderungen mussten vorgenommen werden? Wie reagieren die Interviewpartner und von welcher Qualität sind die Aussagen?[52] Nachdem diese Fragen beantwortet sind, kann sich die Leserin ein Bild davon machen, inwieweit sich die Haltung der Forscherin von Interview zu Interview verändert und wie diese veränderte Haltung den Erhebungsprozess beeinflusst hat. Abschließend geht es um die Erfahrungen mit dem qualitativen Forschungsdesign.

[52] Eine detaillierte Analyse des retrospektiven Interviews mit Rollenzuschreibung, Beziehung zu den Interviewpartnerinnen und Art der Interaktion findet sich bereits unter 'Analyse der Entstehungssituation' (Kapitel 4.5.2.1 in dieser Arbeit) und wird an dieser Stelle nur noch zusammenfassend dargestellt.

Das problemzentrierte Interview: Formale Charakteristika und Zusammenfassung der Gesprächsführung

Die retrospektiven problemzentrierten Interviews dauerten zwischen 37 und 65 Minuten. Zehn der dreizehn Gespräche wurden in der Universität Flensburg geführt. Drei Gespräche fanden am Telefon statt. Bei den Telefongesprächen wurde das 'Sie' beibehalten, bei den vis-á-vis-Gesprächen einigten sich die Teilnehmerinnen auf das Duzen. Es zeigte sich kein grundsätzlicher Unterschied in der Länge und der Intensität der Gespräche im Vergleich zwischen Telefongesprächen und vis-á-vis-Gesprächen. Elf der dreizehn Interviews verliefen positiv; es gab einen Gesprächsfluss. Das Ziel, bereits während des Interviews gemeinsam zu reflektieren, zu interpretieren und zu problematisieren, konnte vor allem in sieben Interviews erreicht werden. Vier Interviews zeigen einen gemischten Stil. Bei zwei Interviews überwiegt der unerwünschte Frage-Antwort-Stil. Interviewfehler, das heißt eine unbewusste Verletzung der Prinzipien Neutralität und Offenheit durch die Interviewerin, kamen äußerst selten vor. Die Antworten, die hiervon betroffen sind, werden nicht in die Auswertung einbezogen. Außerdem werden Antworten nicht ausgewertet, bei denen die Glaubwürdigkeit der Aussage eingeschränkt ist (betrifft vor allem Interview 4, siehe auch Tabelle 24 'Analyse der Entstehungssituation im Überblick').

Die Qualität der Daten - im Hinblick auf adäquate Gesprächsführung und inhaltliche Dichte - ist überwiegend gut.

Konzeption und Handhabung des Interviewleitfadens

Der formale Einstieg in die Interviewsituation, in dem Informationen zum Forschungsprojekt, zum Datenschutz und zum Ablauf des Gesprächs gegeben wurden, hat sich bewährt. Es schien die Studierenden zu entlasten, wenn die Forscherin von vornherein betonte, dass es verständlich ist, dass es sich um retrospektive Erfahrungen handelt und genau diese von Interesse sind.

Der Kurzfragebogen mit den persönlichen Daten wie Alter, Familienstand und Zufriedenheit mit dem Studium wurde bei allen Interviews vorab ausgefüllt bzw. bei telefonischen Interviews abgefragt.

Probeinterviews mit dem entwickelten Leitfaden ließen sich nur ansatzweise durchführen, weil keine „Probe-Person“ über das Wissen der LernCoaching-Studierenden verfügte und es sich für andere als schwierig erwies sich in die Situation der Studierenden und deren Erfahrungen mit dem LernCoaching hineinzuversetzen. Dementsprechend wurden die ersten Interviews unter dem Vorbehalt geführt, den Leitfaden möglicherweise noch zu verändern. Es zeigte sich, dass - abgesehen von der Frage nach dem Beratungsinteresse (siehe unten) - keine Änderungen nötig waren. Die Erzählaufforderungen waren überwiegend offen und wurden im intendierten Sinn verstanden. Die Entwicklung des Interview-Leitfadens in mehreren Schritten – unter anderem im Team – hat sich bewährt (vgl. Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit).

Der Einstiegsimpuls lud zu einem offenen Bericht ein. Je nach Antwortverhalten der Studierenden – zurückhaltend oder offen – wurde bis zu 20 Minuten über die Themen gesprochen, die die Studierenden einbrachten. Die Interviewerin interagierte durch Spiegeln, Zusammenfassen und Nachfragen. Die Nachfragen reichten von *„Was meinst du mit...?“*, *„Inwiefern?“* über geschlossene, suggestive Fragen *„Dann kann man die Phase eigentlich auch weglassen?“* bis hin zu provokativen Fragen wie *„Du sagst, du weißt nicht, ob du das für dich angewendet hast oder nicht. Weißt du es nicht oder hast du eher den Eindruck, dass du es nicht gemacht hast?“*

Sobald die erste Phase ausgeschöpft war, stellte die Interviewerin konkrete Fragen, falls das Thema sich noch nicht im Gesprächsverlauf ergeben hat. Es kristallisierten sich Fragen heraus, die in jedem Interview gestellt wurden, wobei die Reihenfolge und der Wortlaut variierten (siehe Abbildung).

Universelle Themen/ Fragen, die in jedem Interview vorkamen:

- Einstiegsimpuls
- Gab es eine Entwicklung vom ersten Gespräch zum zweiten zum dritten zum …? + Was hat sich verändert?
- Was wäre anders ohne LernCoaching?
- Was wäre anders, wenn ein externer Coach die Beratung übernommen hätte?
- Phase 1: Was für ein Gefühl hattest du dazu?
- Wie ging es mit den Zielen im Laufe des Semesters weiter?
- Inwieweit hat sich LernCoaching auf die Motivation im Studium ausgewirkt?
- Inwieweit hat sich LernCoaching auf deine Einstellung zum Studium ausgewirkt?
- Übertragen auf andere Bereiche?
- Was das wichtigste Element (Gespräch, Kompetenzraster, Selbsteinschätzung)? *(vom ersten Interview an gestellt, obwohl die Frage gar nicht vorgesehen war, weil ich nicht daran gedacht hätte, dass die Gewichtung und Wichtigkeit verschieden ausfallen kann)*
- Abschluss: Skalierung Zufriedenheit, Skalierung Bedeutsamkeit
- Inwieweit würdest du ein LernCoaching an der Hochschule einführen, wenn du Verantwortliche wärst?

Die Antworten auf diese Fragen wurden ebenfalls mittels Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen vertieft.

Tabelle 26: Konkrete Fragen in allen Interviews (über die offenen Impulse hinaus)

Zwei Fragen des Interviews waren keine offenen Fragen: die Abschlussfrage *„Inwieweit würdest du ein LernCoaching an der Hochschule einführen, wenn du Verantwortliche wärst?“* und die Frage *„Was wäre ohne LernCoaching anders?“*. Beim Einbringen dieser Fragen achtete die Forscherin darauf, dass deutlich wurde, dass die Fragen auch negativ beantwortet werden könnten: *„Ich würde es gar nicht einführen.“*, *„Es wäre nichts anders“*. Die vielfältigen Antworten der Studierenden auf diese Fragen zeigen, dass dies gelungen ist. Die Antworten auf diese Fragen müssen dennoch mit Bedacht ausgewertet und interpretiert werden.

Im Großen und Ganzen zeigte sich, dass in den Interviews die Offenheit bestand, dass die Studierenden eigene Themen einbringen konnten. Gleichzeitig erlaubte die dialogisch-diskursive Gesprächsführung des problemzentrierten Interviews Themen in einem gegenseitigen Bewusstwerdungsprozess zu erarbeiten.

Entwicklung der persönlichen Einstellung und von Hypothesen im Laufe der Interviews

Während in Bezug auf die meisten Fragestellungen zum Zeitpunkt des problemzentrierten Interviews - aufgrund der bis dahin ausgewerteten Daten - bereits einiges an Vorwissen vorhanden war, nahm die Forscherin vor allem in Bezug auf die Frage „Wer profitiert vom LernCoaching?“ eine Suchhaltung ein.

Diese Suchhaltung bzw. Offenheit war im Interviewleitfaden vorgesehen, deswegen musste er nicht verändert werden. Allerdings ist die „Offenheit“ in dem achten Interview eine andere als im ersten. Das Vorwissen bzw. die Vermutungen und Hypothesen aus den vorherigen Interviews hat die Interviewerin im Hinterkopf und sie beeinflussen – wenn auch unbewusst – die Gesprächsführung. Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle dargestellt.

Nach den ersten drei Gesprächen entstand der Eindruck, dass die Studierenden unterschiedlichen Nutzen aus dem LernCoaching gezogen haben. Während ein Studierender deutlich machte, dass das LernCoaching für ihn nicht nützlich war, berichtete ein anderer, dass er nicht hingegangen wäre, wenn es freiwillig gewesen wäre, aber es ihm dennoch nützte. Demgegenüber äußerte sich eine Studentin sehr überzeugt von dem Nutzen. Verschiedene Personen scheinen also unterschiedlichen Nutzen aus dem LernCoaching zu ziehen. Die Suchhaltung der Interviewerin ging vom dritten Gespräch an in folgende Richtungen:

- Worin unterscheiden sich diejenigen, die das LernCoaching für nützlich halten von denen, die es weniger und von denen, die es gar nicht für nützlich halten?

Vor der Durchführung der Interviews lautete eine vage Idee, ob der Nutzen des LernCoaching vom Engagement oder von der Zufriedenheit im Studium abhängt. Deswegen wurde die Studienzufriedenheit sowie das Engagement in dem Kurzfragebogen mittels Items aus WESTERMANN/ HEISE u.a. (1996) zu Beginn des Interviews erhoben.

Aufgrund der ersten Interviews ergaben sich weitere Vermutungen:

- Reflexion, Interesse an Beratung:

  Die Studentin, die LernCoaching als sehr nützlich empfand, belegte auch alle Veranstaltungen in 'Beratung'. Könnte es also sein, dass diejenigen, die das LernCoaching für sehr nützlich halten, generell an Beratung und Reflexion interessiert sind?

- Profitieren von unterschiedlichen Elementen des LernCoaching:

  Nutzen die Studierenden die Elemente des LernCoaching unterschiedlich? Profitieren diejenigen, die das LernCoaching für sehr nützlich halten, zum Beispiel stark vom Gespräch während Studierende, die das LernCoaching für weniger nützlich halten, nicht vom Gespräch profitieren, aber vom Kompetenzraster? Und können diejenigen, die das LernCoaching für nicht nützlich halten, vielleicht mit allen drei Elementen nichts anfangen?

Erst durch das vierte und spätestens das siebente Interview, geführt mit Studierenden, die das LernCoaching nicht als nützlich erachteten, entwickelte sich die Idee auf die Lerntypen zu achten:

- Möglicherweise lernen diejenigen, die Nutzen aus dem LernCoaching ziehen konnten, anders als diejenigen, die keinen Nutzen erkennen konnten. Das LernCoaching geht von einem kontinuierlichen Lernzuwachs und regelmäßigen Fortschritten aus. Es gibt Studierende, die nicht gleichmäßig lernen oder tatsächlich in einem Semester keine Veranstaltungen in der Fachrichtung 'Erziehungshilfe' belegen. In dem Fall bringen weder Gespräche noch Kompetenzraster einen Nutzen. Es scheint außerdem so, dass diejenigen, die keinen Nutzen ziehen, das Bedürfnis nach direktiven Lehrformen im Studium und nach weniger Freiheit haben. Demgegenüber äußern diejenigen, die Nutzen aus dem LernCoaching ziehen, eher, dass sie für sich lernen und nicht um Scheine zu bekommen.

Die Interviews wurden ab dem dritten Gespräch um die Frage nach dem Interesse und die Belegung von Beratungsveranstaltungen ergänzt. Die anderen Vermutungen führten nicht zu konkreten Fragen. Wie vom ersten Interview an diskutierte die Forscherin „offen“ mit

den Interviewpartnerinnen, auf welche persönlichen Faktoren sie den Nutzen des LernCoaching zurückführen.

Konzeption des Qualitativen Forschungsdesigns

Die Untersuchung wurde so konzipiert, dass die Forscherin während des LernCoaching kaum in Erscheinung trat und keinen Kontakt zu den Studierenden hatte. Damit war der Einfluss auf die Intervention marginal. Das LernCoaching fand unter Realbedingungen statt und der Aufwand für die Teilnehmenden war gering. Diesbezüglich erwies es sich als vorteilhaft und effizient die sowieso vorhandenen Daten – Transkriptionen – auszuwerten und nicht, wie ursprünglich geplant, selber nach jedem LernCoaching-Gespräch ein Follow-up durchzuführen. Wie stark Nachfragen die persönliche Einstellung beeinflussen können, formulieren zwei Studentinnen im problemzentrierten Interview. Ein Beispiel: *„Wenn wir jetzt dieses Gespräch nicht hätten, würde ich auch nicht so über das LernCoaching denken."* (Interview F1,1 Z. 134). Wie schon bei der Konzeption der Untersuchung vermutet, löst jede zusätzliche Intervention, in Form von Befragung, Gedanken bei der Person aus und verändert damit ihre Einstellung.

Kritisch ist zu sehen, dass auch die Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch vom jeweiligen Coach durchgeführt wurde. Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit waren wahrscheinlich. Andererseits erwies sich auch diese Entscheidung als effizient und in Anbetracht der Fragestellungen vom Aufwand her angemessen. Zudem konnten die Antworten wie auch die anderen Daten im retrospektiven problemzentrierten Interview validiert werden, so dass mögliche Widersprüche zu Tage treten konnten. Es zeigte sich aber, dass die Studierenden gegenüber der Forscherin zwar deutlichere Worte fanden als gegenüber ihren Coachs, allerdings hat keine Person in der Kurzbefragung Aussagen getroffen, die sich grundsätzlich von späteren Aussagen unterschieden.

Die Konzeption des Interview-Leitfadens wie die Befragung selber konnte mit Vorwissen durchgeführt werden, so dass sich die Auswertung der Daten als gute Vorbereitung herausstellte. Als eigentlich ungünstig erwies sich der Zeitpunkt des retrospektiven problemzentrierten Interviews. Das Interview konnte aus organisatorischen Gründen nicht

wie geplant drei Monate nach dem letzten LernCoaching-Gespräch, sondern erst fünf Monate danach stattfinden. Einige Studierende merkten an, dass sie sich an Einzelheiten nicht genau erinnern können.

Vorteile	Nachteile
• Belastung für die Teilnehmenden konnte gering gehalten werden • Forscherin hatte während der Maßnahmen wenig Einfluss und erhielt dennoch Daten • effizient vorhandene Daten zu nutzen • gute Vorbereitung auf das retrospektive problemzentrierte Interview	• Durchführung der letzten Kurzbefragung durch Coachs (allerdings: Aufwand angemessen und Aussagen stehen nicht allein, sondern können im problemzentrierten Interview validiert werden) • Zeitpunkt der Durchführung des problemzentrierten Interviews

Tabelle 27: Vor- und Nachteile des qualitativen Untersuchungsdesigns der vorliegenden Arbeit

4.6.2 Reflexion der Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte zum größten Teil mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008). Festzuhalten ist, dass jede Generalisierung und jeder Reduktionsschritt sowie die daraus gebildeten Kategorien eine Interpretation der vorliegenden Antworten bedeutet, die subjektiven Bewertungen unterliegt. Der Vorteil der Qualitativen Inhaltsanalyse besteht dennoch darin, dass die Vorgehensweise jedes einzelnen Deutungsschrittes durch die Darstellung der Auswertungstabellen detailliert nachvollziehbar ist (vgl. Auswertungstabellen im Anhang). Zudem wurde die der Auswertung zugrundeliegende Suchhaltung der Forscherin bereits ausführlich beschrieben, ebenso die Qualität der Daten und die nicht nutzbaren Aussagen.

In der Auswertung zeigte sich bereits nach dem ersten Schritt (die Strukturierung), dass die problemzentrierten Interviews nahezu vollständig markiert waren. Das heißt, es blieben kaum Themen oder Text übrig für zusätzliche Auswertungen und Interpretationen. Das methodische Vorhaben, zusätzlich zur Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse, Memos zu schreiben, um der Kritik entgegenzuwirken, dass komplexe Zusammenhänge verloren gehen, erwies sich als nicht gewinnbringend. Die vorhandenen Memos wurden nach Überprüfung am Gesamtmaterial fallen gelassen (siehe Kasten). Nichtsdestotrotz könnte diese Methode in einer Forschungsarbeit, die noch stärker explorativen Charakter

hat, dazu führen, dass Erkenntnisse generiert werden, die nicht vorherzusehen waren. Demgegenüber führte die fallweise Betrachtung der einzelnen Interviews und vor allem die Gegenüberstellung polarisierender Personen zu einem Erkenntnisgewinn.

Die Auswertung der Textdateien mit Unterstützung der Software ATLAS.ti ermöglichte stets einen Rückbezug der isolierten Textstellen zum Gesamttext. Zusammenhänge der einzelnen Aussagen konnten dadurch leicht und jederzeit wieder hergestellt, das Kategoriensystem mühelos am Gesamttext überprüft werden. Die Kritik an der Qualitativen Inhaltsanalyse, dass komplexe Zusammenhänge verloren gingen aufgrund der frühen Trennung der Aussagen vom Ursprungstext (vgl. u.a. LAMNEK 2005, 528), kann also vielleicht grundsätzlich neu gedacht werden und ist aufgrund der technischen Möglichkeiten in der Form nicht mehr haltbar; zumal die Explikation auch in der Qualitativen Inhaltsanalyse als Methode vorgesehen ist (vgl. MAYRING 2008, 43).

Memos Einige Vermutungen tauchten während eines Interviews oder der Transkription auf, wurden notiert und weiterverfolgt. Letztlich konnten aber keine weiteren Anhaltspunkte in die entsprechende Richtung gefunden werden. Es handelt sich um folgende Überlegungen: – „Kann es sein, dass sich Studierende der Gruppe 3 und 5 eher blockiert fühlen und sich eher einen externen Coach wünschen als die Studierenden der Gruppe 1, 2 und 4?“ (Memo zum Interview 4: es lassen sich jedoch keine Anhaltspunkte finden, die diese Vermutung bestätigen. Die Studentin erweist sich als Einzelfall.) – „Sollte die zweite Phase des LernCoaching-Gesprächs derart umgestaltet werden, dass offen gefragt wird 'Worin möchtest du besser werden?'. Das heißt, keine Ausrichtung am Kompetenzraster (Memo zum Interview 5: scheint für andere Studierende nicht erfolgsversprechend) – „Kann es sein, dass alle Studierenden in der abschließenden Bewertung sagen, dass sie das Kompetenzraster einführen würden?“

Tabelle 28: Beispiele Memos

4.6.3 Resümee zur Qualität der Daten

Wir haben gesehen, dass sich der Interview-Leitfaden mit minimalen Veränderungen bewährt hat, was m. E. vor allem auf die intensive Vorbereitung und das konzeptionelle Vorgehen beim Erstellen des Leitfadens zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit). Dementsprechend ist die Qualität der Daten des problemzentrierten Interviews überwiegend gut. Neben dem Leitfaden führte die gelungene Beziehung zwischen Forscherin und Studierenden sowie die Anwendung der dialogisch-diskursiven Gesprächsführung zu interessanten, inhaltlich prägnanten Aussagen. Einzig der Zeitpunkt des problemzentrierten Interviews hätte näher an der Intervention liegen können, damit den Studierenden die Erfahrungen präsenter sind. Dies war jedoch aus organisatorischen Gründen nicht möglich.

Die Konzeption des qualitativen Forschungsdesigns hat sich insofern bewährt, dass die Forscherin die laufende Intervention nicht beeinflusst hat und dennoch Aussagen von den Studierenden aus dieser Zeit auswerten konnte, die noch dazu eine gute Vorbereitung auf das problemzentrierte Interview waren. In Bezug auf die methodische Triangulation – die Kombination qualitativer und quantitativer Daten – ist bereits an dieser Stelle zu sagen, dass nicht beide Methoden in gleicher Konsequenz umgesetzt und ausgeführt werden konnten (vgl. auch Kapitel 7.2 'Kritische Bewertung des gewählten Forschungsansatzes').

Die Auswertung der qualitativen Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse hat sich bewährt: Bei der Auswertung der Gesprächstranskripte nach entsprechenden Fragestellungen und der Auswertung der Kurzbefragung konnte die Datenmenge gezielt reduziert werden. Die Auswertung des problemzentrierten Interviews wurde ergänzt durch eine fallweise Darstellung. Diese Kombination ist gelungen (Vorgehen wie beschrieben). Das zusätzliche Schreiben von Memos führte im Fall dieser Studie nicht zu einem Erkenntnisgewinn. Positiv festzuhalten ist, dass ein Rückbezug reduzierter Datenmengen zum Gesamttext mittels Unterstützung von Software leicht herzustellen ist und damit der Zusammenhang, in dem die Aussage getroffen wurde, jederzeit nachvollzogen werden konnte.

5. Qualitative Ergebnisse

5.1 LernCoaching-Gespräche 1-4

5.2 Mündliche Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch

5.3 Retrospektives problemzentriertes Interview

5. Qualitative Ergebnisse

Das Hauptziel der vorliegenden qualitativ-quantitativen Evaluation ist es, festzustellen, welchen Nutzen die Studierenden von einem LernCoaching nach SPIESS haben, worauf sie diesen Nutzen bzw. (Nicht-)Nutzen zurückführen und wie sie die Konzeption und die Umsetzung des LernCoaching insgesamt bewerten (vgl. Kapitel 4.1 zur Erörterung und zur Fragestellung im Einzelnen). Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein komplexes Studiendesign mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten entwickelt (vgl. Kapitel 4.2, 4.3, 4.4 zum Aufbau und zur Begründung der Untersuchung).
Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses weiterhin zu gewährleisten werden in den Kapiteln 5 und 6 die Analyseschritte und -ergebnisse nach Erhebungsinstrument geordnet dargestellt. Die eigentliche Beantwortung der Fragestellungen setzt sich aus mehreren Datenquellen zusammen und folgt erst im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 7.1). Diese präzise Gliederung und Darstellung ermöglicht dem Leser im Einzelnen nachzuvollziehen wie die Ergebnisse gewonnen wurden und führt somit zur größtmöglichen Transparenz.

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der qualitativen Ergebnisse, gewonnen aus den Transkriptionen der LernCoaching-Gespräche 1-4, aus der mündlichen Kurzbefragung und aus dem problemzentrierten Interview (in der genannten Reihenfolge). Erinnert sei an dieser Stelle daran, dass diese drei Erhebungsinstrumente unterschiedlicher Qualität sind und dementsprechend Ergebnisse hervorbringen, die sich in der inhaltlichen Tiefe unterscheiden. Die Auswertung der LernCoaching-Gespräche sowie die mündliche Kurzbefragung stellen erste Tendenzen dar und können als eine Art Voruntersuchung gesehen werden, während vor allem durch das problemzentrierte Interview die Perspektive der Studierenden auf das LernCoaching in voller Breite erfasst wird.

5.1 LernCoaching-Gespräche 1-4

Die Transkripte der LernCoaching-Gespräche 1-4 wurden zum einen mit dem Ziel ausgewertet, die spontanen Rückmeldungen der Studierenden zum LernCoaching zu erfassen und damit erste Aussagen über Nutzen und Nützlichkeit des LernCoaching zu generieren. Zum anderen wurden die Transkripte vergleichend ausgewertet, um Aussagen bezüglich der Aneignungsstrategien und der Zielsetzungen der Studierenden zu treffen (vgl. Kapitel 4.4 in dieser Arbeit). Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt in vier Unterkapiteln:

1. Das Kompetenzraster: erster Eindruck der Studierenden
2. Aneignungsstrategien (1. Phase der LernCoaching-Gespräche)
3. Pläne zur Aneignung (2. Phase des LernCoaching-Gespräche)
4. Rückmeldung der Studierenden (Blitzlicht)

Einen abschließenden Überblick über die Ergebnisse gibt das Zwischenfazit am Ende des Kapitels.

5.1.1 Das Kompetenzraster: erster Eindruck der Studierenden

Zu Beginn ihres ersten LernCoaching-Gesprächs fragte Coach 1 *„Was habt ihr mit dem Kompetenzraster anfangen können?“* Die Studierenden der anderen beiden Coachinggruppen kamen von sich aus auf ihren ersten Eindruck vom Kompetenzraster zu sprechen. Ausgewertet wurden die Aussagen von 12 Studierenden.

Die Aussagen der Studierenden ließen sich den vier Kategorien zuordnen: 1. Unkenntnis, 2. Unsicherheit mit der Skalierung, 3. Selbständiges Arbeiten, 4. Form (vgl. Abbildung 27).

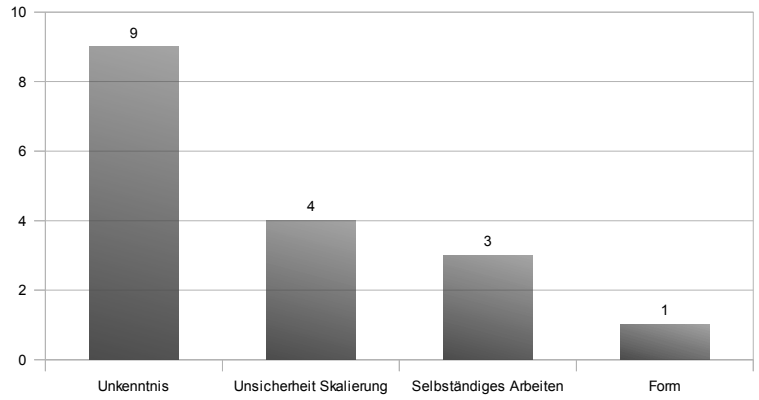


Abbildung 27: Überblick der Kategorien 'Erster Eindruck Kompetenzraster' (n_{ges}=12)

Die meisten Studierenden (9/12) fühlten sich durch das Kompetenzraster mit ihrer **Unkenntnis** konfrontiert. Vor allem die Frage nach den Konzepten führte den Studierenden vor Augen, was sie noch nicht wissen.

> *„Was ich auch ein bisschen frustrierend fand, wenn die ganze Zeit die Frage nach Konzepten ist und man überlegt und weiß dann wieder nichts.“ (M3,2)*

Das führte einerseits häufig zu Frustration, andererseits relativierten einige Studierende dieses Gefühl, indem sie sich verdeutlichten, dass sie noch am Anfang des Studiums stehen. Diese Relativierung wurde von den Coaches unterstützt.

> *„Das ist ja nur logisch, dass man am Anfang noch nicht so das Wissen hat. Aber das war für mich auch ein bisschen frustrierend.“ (F1,1)*

Voruntersuchungen zu dem Kompetenzraster zeigten, dass auch Studierende, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stehen, frustriert sind von ihrem Nicht-Wisssen beim ersten Sichten des Kompetenzrasters.

Demgegenüber gab es nur wenig Äußerungen zum positiven Nutzen des Kompetenzrasters. Nur in einem LernCoaching-Gespräch wurde das Kompetenzraster als gute Idee aufgefasst. Diese Personen betonten die Möglichkeit, die es für das **selbständige Arbeiten** bietet. Das Kompetenzraster gäbe Orientierung, um sich selber einzuschätzen und um zu wissen, woran man arbeiten müsse bzw. könne.

> *„Das ist eigentlich ein guter Kontrollzettel für's nächste Semester." (M 1,1)*
>
> *„Vom Prinzip her finde ich es eigentlich eine gute Idee, auch um selber bewusst an irgendwelchen Dingen zu arbeiten." (M 1,1)*
>
> *„Ich denke, dass man den Nutzen in den nächsten Semestern sehen wird, wenn man sieht, was sich verändert." (M 2,1)*

Unsicherheiten mit der Selbsteinschätzung in Form einer Skala von eins bis drei wurden zumeist im Gespräch geklärt. Es handelte sich um Schwierigkeiten sich zwischen der eins und der zwei zu entscheiden bzw. dem Wunsch 1-2 zu schreiben. Des Weiteren gab es den Wunsch Kompetenzstufe null einzusetzen, wenn noch gar keine Vorstellung oder Idee zur Lösung der vorgegebenen Situation vorhanden war. Die Null als Stufung wurde vom Coach abgelehnt, in der Überzeugung, dass eine wage Vorstellung immer vorhanden sei. Die Frage war jedoch noch nicht endgültig geklärt und wie die weiteren Untersuchungsergebnisse zeigen werden, blieb die Skalierung von 1-3 für die Studierenden ungenügend.

Eine Studentin empfand die **Form** mit der einführenden genauen Anweisung wie das Kompetenzraster zu behandeln ist, als hilfreich. Demgegenüber störten sie die Wiederholungen bei den Aufgaben.

5.1.2 Aneignungsstrategien (1. Phase der Coaching-Gespräche)

Im ersten Teil eines jeden LernCoaching-Gesprächs analysierten die Studierenden (n=14) ihre erworbenen Kompetenzen. Sie wurden gefragt, in welchen Bereichen sie sich verbessert haben und wie es zu dieser Verbesserung kam. Die jeweiligen Antworten wurden zusammengefasst und Kategorien gebildet. Diese Kategorien zeigen die Strategien des Kompetenzerwerbs der Studierenden. Durchgeführt wurde diese inhaltsanalytische Auswertung mit dem Ziel, Aussagen darüber zu treffen, ob und inwieweit sich die Lernstrategien der Studierenden vom ersten bis zum vierten LernCoaching änderten und ob sich ihre Analyse der Lernstrategien verbesserte. Die folgenden vier Abbildungen 28-31 bieten einen Überblick über die Analyse des Kompetenzerwerbs der Studierenden in den vier LernCoaching-Gesprächen. Die Säulen der Diagramme zeigen die Kategorien zum Thema Kompetenzerwerb mit der Anzahl der Nennungen, zum Beispiel im ersten LernCoaching: Ausprobieren in der Praxis, Ideen aus dem Studium, Eigene Schulzeit, Vorbilder. Die jeweiligen Kategorien sind auch den anderen drei Abbildungen zu entnehmen. Zusätzlich enthalten einige Säulen Konkretisierungen in Form von Textfeldern. Diese zeigen, dass die Studierenden im LernCoaching-Gespräch nicht nur überlegten, wo sie die jeweilige Kompetenz erworben haben, sondern detailliert analysierten, welche Methoden zu dem Komeptenzerwerb beigetragen haben. Zum Beispiel wurden die Kompetenzen im zweiten LernCoaching hauptsächlich durch hilfreiche Lehrveranstaltungen und hierbei wiederum durch das Durchsprechen oder -spielen konkreter praktischer Situationen erworben.

Die vier Diagramme werden nun ausführlich einzeln erläutert, um anschließend die wichtigsten Ergebnisse zusammenzufassen und die Fragestellung ob und inwieweit sich die Aneignungsstrategien der Studierenden im Laufe des LernCoaching verändern auf Basis dieser Daten zu beantworten.

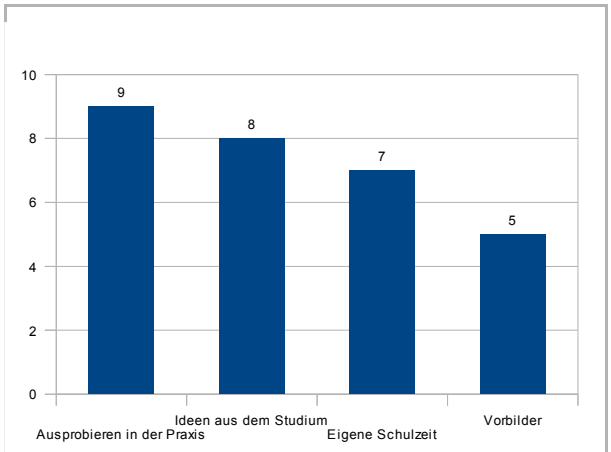


Abbildung 28: Kompetenzerwerb 1. LernCoaching WiSe 2006/2007(n_{ges}=14)

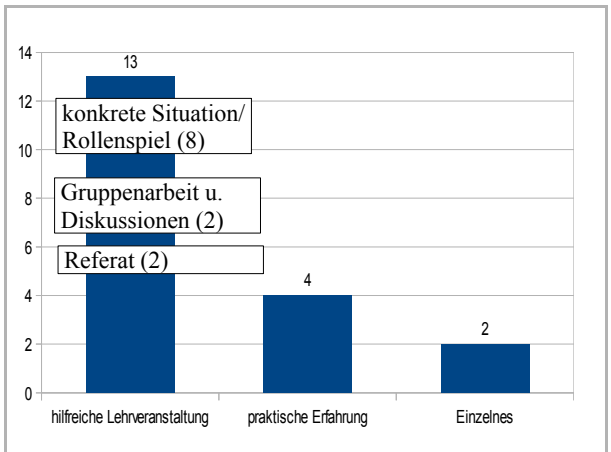


Abbildung 29: Kompetenzerwerb 2. LernCoaching SoSe 2007 (n_{ges}=14)

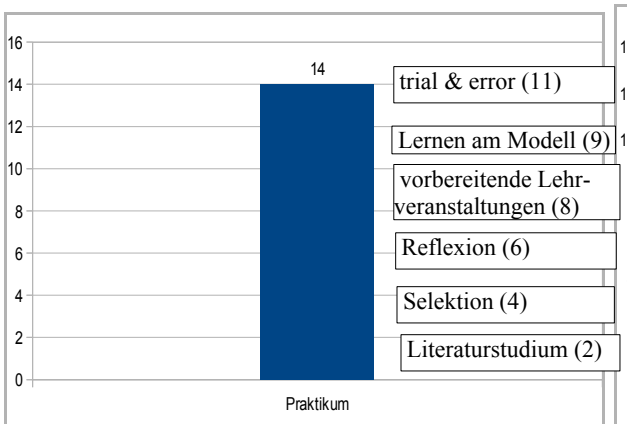


Abbildung 30: Kompetenzerwerb 3. LernCoaching WiSe 2007/2008 - Oberkategorie m. zugehörigen Unterkategorien, (n_{ges}=14)

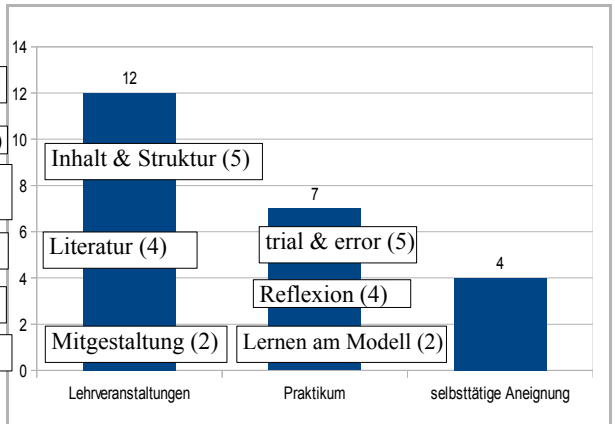


Abbildung 31: Kompetenzerwerb 4. LernCoaching SoSe2008 - Oberkategorien m. zugehörigen Unterkategorien, (n_{ges}=14)

<u>Kompetenzerwerb im ersten LernCoaching WiSe 2006/2007</u>

Im ersten Semester, in dem die Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf die Aufgaben des Kompetenzrasters gering waren, zeichnete sich die Analyse durch die Suche nach dem Ort aus, an dem die Kompetenzen erworben wurden. Am häufigsten nannten die Studierenden das **Ausprobieren in der Praxis**: Praktika, Nebentätigkeiten, Zivildienst. Fast in gleicher Anzahl kamen Ideen zur Lösung der jeweiligen Aufgabe aus dem bisherigen **Studium** (Grundstudium oder erste Veranstaltungen in der Sonderpädagogik). Die Studierenden rekonstruierten selten wie die Ideen im Studium zu Stande kamen. Die

Hälfte der Personen nannte die Analyse der **eigenen Schulzeit.** In diesem Fall erinnerten sich die Studierenden wie eine ehemalige Lehrkraft mit einer ähnlichen Situation umgegangen ist.

Kompetenzerwerb im zweiten LernCoaching SoSe 2007

Ganz anders stellten sich die Strategien im zweiten LernCoaching-Gespräch dar. Kompetenzen wurden hauptsächlich durch die **Lehrveranstaltungen** - Seminarinhalte und Seminargestaltung - erworben. Andere Orte des Kompetenzerwerbs scheinen unbedeutend. Die Antworten in den Gesprächen zeigten, welche Methoden im Seminar nützlich waren. Das Durchsprechen oder Spielen konkreter praktischer Situationen in Form von *Rollenspiele*n wurde als optimale Aneignungsstrategie erlebt. Es erwies sich außerdem als hilfreich, *wenn theoretische Konzepte am Beispiel verschiedener praktischer Situationen wieder und wieder aufgegriffen wurden. Gruppenarbeit, (kontroverse) Diskussionen, die Anwesenheit einer Gastdozentin, Fachliteratur* und das *Erarbeiten von Referaten* wurden ebenfalls als hilfreiche Methoden genannt.

Einzelne Studierende konnten in der Schule **praktische Erfahrungen** erwerben. Sie berichteten davon, dass sie Fehler aufgrund eines Feedback überdachten und versucht haben es das nächste Mal besser zu machen.

Während im ersten LernCoaching-Gespräch drei Aneignungsstrategien nahezu gleichbedeutend nebeneinander standen, wurde im zweiten Gespräch hauptsächlich über Lehrveranstaltungen gesprochen. Gleichzeitig fällt auf, dass im zweiten Gespräch zwar weniger Aneignungsmöglichkeiten angesprochen wurden, aber die Analyse der Aneignung detaillierter ausfiel.

Kompetenzerwerb im dritten LernCoaching WiSe 2007/2008

Im dritten LernCoaching-Gespräch nannten alle 14 Studierenden das **Praktikum** in den vergangenen Semesterferien als die Aneignungsmöglichkeit, die zum Kompetenzerwerb führte. Der Zuwachs an Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Unterricht' hängt demnach

maßgeblich von den praktischen Erfahrungen ab. Aufgrund der Aussagen der Studierenden können Aussagen getroffen werden, welche Strategien für einen Kompetenzerwerb im Praktikum nützlich sind. Hauptsächlich hilfreich waren (1) das eigene Auspobieren, (2) das Lernen am Modell, (3) vorbereitende Lehrveranstaltungen und (4) die Reflexion mit anderen; weniger bedeutsam die Selektion von Ideen und das Literaturstudium.

Zu 1: Zum hilfreichen selbständigen Ausprobieren in der Praxis gehörte für die Studierenden auch die Erfahrung Fehler zu machen. Doch das allein genügte bei niemandem zum Kompetenzerwerb. Das selbständige ***Ausprobieren/ Trial & Error*** war immer verknüpft mit mindestens einer weiteren Unterkategorie. Als bedeutsam erlebt wurde zum Beispiel eine kompetente Mentorin, von deren Umgang mit Schülerinnen durch ***Beobachtung (Lernen am Modell)*** viel übernommen werden konnte:

> *„Ich habe Unterricht gesehen wie er ablaufen könnte, ein positives Beispiel erlebt." (F6,4)*
>
> *„Ich habe hospitiert und gesehen wie der Lehrer vorgeht." (F7,4)*
>
> *„Ich habe am Anfang hospitiert und hatte eine ganz tolle Mentorin (...) konnte mir das anschauen und ganz viel übernehmen (...) in dieser einen Woche bei ihr habe ich unwahrscheinlich viel gelernt." (F10,5)*

Zu 3: Dass während des Praktikums auf Universitätsinhalte zurückgegriffen wurde, zeigt die Kategorie ***Lehrveranstaltungen***. Gelerntes oder Gehörtes fand im Praktikum Anwendung (nach Aussage von 8 Studierenden). Vor allem praxisnahe Veranstaltungen[53] wurden genannt:

> *„Dass ich Praktikumsvorbereitung hatte, wo wir halt auch vieles unterrichtsspezifisches gemacht haben." (M1,1)*
>
> *„Weil das eben ein sehr praktisch orientiertes Seminar war." (M3,2)*

Zu 4: Ein weiterer entscheidender Kompetenzzuwachs wurde aus den ***Reflexionen*** mit anderen gezogen. Dazu gehören Gespräche mit der Mentorin, mit externen Betreuern, mit anderen Lehrkräften, mit den Schülerinnen sowie mit Mitstudierenden, die sich ebenfalls im Praktikum befanden. Wichtig waren Tipps zur Verbesserung, die umgesetzt werden konnten, aber auch positive Rückmeldungen:

[53] Genannte Veranstaltungen: „Praktikumsvorbereitung", „Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe", „Einzelfallhilfe", „Diagnostik bei Verhaltensstörungen"

> *„Die klar gesagt hat, wo wir uns verbessern können und das auch nach jeder Stunde gemacht hat, so dass wir das in der nächsten Stunde aufgreifen konnten, was sie bei uns auch direkt bemerkt hat." (M3,2)*
>
> *„Also die Besprechung mit jemand anderen (...), der uns dann noch Tipps gegeben hat oder Hinweise, was auch gut lief, weil man selbst ja immer sehr doll sieht, was schlecht lief." (F6,4)*

Eine ganz individuelle Strategie wurde von vier Personen genannt und ist mit ***Selektion*** bezeichnet worden. Darunter sind Aussagen zusammengefasst, in denen deutlich wird, dass die Studierenden mehr gemacht haben als Ideen aufzunehmen und umzusetzen. Sie haben zuvor überlegt, ob das Gelernte oder Gesehene zu ihrer praktischen Arbeit in der Klasse, zur Altersstufe und zu sich selber passt:

> *„Ich habe besonders stark darauf geguckt, was ich überhaupt für mich anwenden könnte. Ich habe viele Sachen nicht ausprobiert, weil ich von vornherein einfach weiß, das wäre dann nicht ich." (F10,5)*

Das ***Literaturstudium*** ist – wie in den vorigen Semestern ebenfalls zu erkennen – nicht die Methode der Wahl zur Aneignung von Kompetenzen wie sie nach dem Kompetenzraster verlangt werden (2/14).

<u>Kompetenzerwerb im vierten LernCoaching SoSe 2008</u>

Im vierten LernCoaching-Gespräch haben die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs in erster Linie aus (1) den besuchten **Lehrveranstaltungen** erfahren, (2) weniger Studierende aus einem **Praktikum** und (3) einzelne durch **selbsttätige Aneignung**.

Zu 1: Ähnlich wie im dritten LernCoaching ist die Analyse der Strategien differenziert und zeigt deutlich, welche Methoden der Seminargestaltung als nützlich empfunden wurden. Vor allem die Möglichkeit ***praktische Erfahrungen*** zu sammeln war hilfreich zur Aneignung der Kompetenzen. Das betrifft das Erstellen eines Gutachtens in der sonderpädagogischen Begutachtung, das Beraten von Personen im Seminar Beratung, das Leiten einer Supervisionsgruppe, das Durchführen von Förderplangesprächen, aber auch das Durchspielen praxisrelevanter Situationen. Außerdem waren die Seminare dann sinnvoll, wenn sie *inhaltlich* relevant schienen und unterschiedliche theoretische Ansätze und Aspekte beinhalteten. In dieser Kategorie zeigt sich ein deutlicher Bezug zur Theorie, der in der Weise in früheren LernCoaching-Gesprächen nicht vorhanden war. Die

Bedeutung des theoretischen Wissens zeigte sich auch daran, dass mehrere Studierende die ***Literatur*** erwähnten, die sie in Seminaren bekommen und erarbeitet haben. Eine besondere Rolle spielte hierbei eine Veranstaltung, in der die Studierenden angehalten wurden, einen selbst gewählten Artikel zu einem für sie relevanten Thema vorzustellen.

> *„Ich habe auf jeden Fall endlich mal auch die Dokumente, die man bekommt so in den Seminaren auch mal durchgelesen." (F2,2)*

Eng verbunden mit dem Lesen der Literatur sind die ***(kontroversen) Diskussionen*** auf der Grundlage der Literatur. Vor allem unterschiedliche Positionen zu ein und demselben Thema wirkten anregend und hilfreich. Neu in diesem Semester war auch der Aspekt Veranstaltungen ***freiwillig*** zu besuchen. Das heißt, aus eigenem Interesse in die Lehrveranstaltung zu gehen, um die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

> *„Jetzt auch Gewaltseminaren, freiwillig das zweite Mal besucht oder ich besuche es jetzt im Moment das zweite Mal um da eben noch mal wirklich Begriffsklärung zu betreiben.(...) dadurch, dass wir das jetzt freiwillig besuchen können und das ein bisschen mitgestalten,* ***dass wir uns Texte vornehmen, die uns interessieren*** *und darüber reden." (M3,2)*
>
> *„Ich habe da auch ein Referat gemacht, also auf freiwilliger Basis." (M4,3)*

Zu 2: Wie im letzten Semester auch spielte das **Praktikum** eine wichtige Rolle bei der Aneignung der Kompetenzen. Hierbei ist vor allem das eigenständige ***Ausprobieren/ trial & error*** zu nennen. Das allein genügte jedoch nicht, sondern wurde unterstützt von der ***Reflexion*** - allein, mit der Mentorin oder mit Hilfe von Literatur.

Zu 3: Die s**elbsttätige Aneignung über Lehrveranstaltungen hinaus** umfasst Aussagen, die deutlich machen, dass sich die Studierenden eigenständig mit bestimmten Aspekten befasst haben. Das geschah vor allem gedanklich (M3,2 und F5,3), aber auch durch Mehrarbeit (M1,1) oder durch den Austausch innerhalb einer Lerngruppe (F9,5):

> *„Ich bin auch die ganzen Testmappen für mich durchgegangen, obwohl das jetzt gar nicht so nötig gewesen wäre für die Klausur. (...). Das ich es für mich selber noch ein bisschen in diesem Förderbereich weiter gedacht hab." (M1,1)*

Beantwortung der Fragestellungen: (1) Verändern sich die Aneignungsstrategien der Studierenden im Laufe des LernCoaching und (2) inwieweit verändert sich die Analyse der Aneignungsstrategien?

1. Entwicklung der Strategien zum Kompetenzerwerb im Laufe des LernCoaching

Es gibt im Wesentlichen zwei Möglichkeiten für die Studierenden ihre fachrichtungsspezifischen Kompetenzen zu erwerben: entweder in der Praxis oder in Lehrveranstaltungen. Hilfreich für den Erwerb der Kompetenzen in der Praxis sind positive Modelle, gezielte Vorbereitung durch Lehrveranstaltungen und angeleitete Reflexion. Kompetenzerwerb durch Lehrveranstaltungen geschieht am ehesten, indem praktische oder praxisnahe Erfahrungen erworben werden können. Außerdem nützlich ist ein theoretisch vielfältiges Bild verbunden mit kontroversen Diskussionen.

Welche Strategie Anwendung findet, richtet sich vermutlich vornehmlich nach dem Aufbau des Studiums: im Fall eines Praktikums eigneten sich die Studierenden in diesem die Kompetenzen an; war kein Praktikum vorgesehen, wurden die Kompetenzen in den Lehrveranstaltungen erworben. Im ersten LernCoaching, d.h. vor Beginn des Studiums der Sonderpädagogik griffen die Studierenden auf vielfältige Orte zurück, an denen sie ihre bisherigen Kompetenzen erworben haben. Demgegenüber wurde zum Ende des Studiums die Bedeutung theoretischen Wissens größer. Auch das freiwillige, rein interessengeleitete Besuchen von Lehrveranstaltungen nahm zu bzw. wurde erstmalig möglich. Es liegt die Interpretation nahe, dass es sich bei der Wahl der Aneignungsstrategien um organisatorisch- und „normale“ entwicklungsbedingte Veränderungen in Bezug auf die Lernstrategien handelte. Es finden sich keine Hinweise darauf, dass das LernCoaching wesentlich zur Änderung oder Unterstützung der Strategien beigetragen hätte.

2. Entwicklung der Analyse der Aneignungsstrategien im Laufe des LernCoaching

Die Aussagen der ‚Strategien des Kompetenzerwerbs’ veränderten sich in der Hinsicht, dass sie differenzierter wurden. Vor allem bei dem dritten und vierten LernCoaching zeigte sich eine detaillierte Analyse der persönlichen Aneignungsstrategien. Die zunehmende Sicherheit mit dem Ablauf des LernCoaching-Gesprächs könnte hierfür eine Rolle gespielt

haben. Das heißt, dass es den Studierenden von mal zu mal leichter fiel, ihre Strategien zu analysieren und das LernCoaching möglicherweise zur Reflexionsfähigkeit in Bezug auf nützliche Aneignungsstrategien beitrug.

Die Aussagen, die an dieser Stelle in Bezug auf das LernCoaching hinsichtlich der Aneignungsstrategien getroffen werden können, haben noch eher den Charakter von Hypothesen, die durch weitere Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden müssen. Zusätzlich bleibt zu prüfen, ob die Studierenden die Kenntnis über ihre Strategie des Kompetenzerwerbs nutzen, um, darauf aufbauend, ihren persönlichen Plan zur Aneignung der erwünschten Kompetenz zu entwerfen. Eine Antwort auf diese Frage ergibt sich durch den Vergleich mit den Ergebnissen zur Aneignung der erwünschten Kompetenz (siehe Kapitel 5.1.3).

5.1.3 Pläne zur Aneignung (2. Phase der Coaching-Gespräche)

Nachdem die Studierenden im LernCoaching-Gespräch eine Zielvorstellung für das kommende Semester entwickelt haben, entwarfen sie einen Plan wie sie die gewünschte Kompetenz erwerben können. Die Aussagen der Studierenden wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet mit dem Ziel, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit sich die Pläne der Studierenden verändern[54] und ob diese Veränderungen auf das LernCoaching zurückgeführt werden können.

Die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse gehen mit den jeweiligen Erläuterungen aus den Tabellen 29-32 hervor und sollen an dieser Stelle nicht für jedes Semester einzeln dargestellt werden. Denn auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass sich die Pläne zur Aneignung der erwünschten Kompetenz, nicht ändern.

Die Auswertung nach jedem LernCoaching-Gespräch ergab dieselben Kategorien. Die meisten Studierenden dachten an **bestimmte Lehrveranstaltungen**, in denen sie die jeweilige erwünschte Kompetenz erwerben wollen. Dabei stellten sie sich vor, sich inhaltlich auseinanderzusetzen, ihre Fragen einzubringen und sich an Diskussionen zu beteiligen. Es bestand der Wunsch nach konkreten Situationen und „Rollenspielen“ in Lehrveranstaltungen. Eine weitere Möglichkeit der Aneignung bestand in der **Selbsttätigen Erarbeitung**, d.h. über Seminarinhalte hinaus Literatur zu recherchieren und zu erarbeiten. Die Studierenden dachten dabei an die Bibliothek, häufig aber auch an die Recherche im Internet oder an Filme. Das Vorhaben über das übliche Pensum hinaus tätig zu werden, hielt sich von Semester zu Semester, ohne dass jemals eine Studentin oder ein Student in einem Folgegespräch davon berichtete, dies auch erfolgreich umgesetzt zu haben.

Der **Austausch mit anderen** wurde jeweils von einigen Studierenden als Aneignungsmethode genannt. Nur einzelne Personen sprachen die Aneignung der erwünschten Kompetenz durch **praktische Erfahrung** an. Das heißt, obwohl praktische

[54] Werden die Pläne für das kommende Semester „realistischer“, indem die zuvor als subjektiv erfolgreich analysierten Lernstrategien in die Planung einbezogen werden? Beinhalten die Pläne zunehmend eigenaktive Lernformen/ Methoden?

Erfahrungen sich als erfolgreiche Strategie herausgestellt haben, sahen die Studierenden keine Möglichkeiten diese Strategie zum Kompetenzerwerb einzuplanen.

Im letzten LernCoaching-Gespräch gab es folgende Auffälligkeit: es entstanden zwei zusätzliche Kategorien, die in den Gesprächen zuvor nicht vorkamen ('**Analyse, was funktioniert**', '**Analyse, was nicht funktioniert**'). Sechs der vierzehn Studierenden nahmen in ihrer Planung Bezug auf das, was sich für sie bewährt hat.

> *„Für mich hat sich immer bewährt diesen Text durchzuarbeiten und ihn dann in einzelnen Etappen für mich noch mal wieder zu geben, um dann auch für mich an einem Beispiel durchzudenken, das es deutlicher wird." (M1,1; 4)*

Vier Studierende sagten deutlich, was sie zwar gern tun würden, aber ihnen - meist aus Zeitgründen - nicht möglich ist.

> *„Natürlich möchte man bestens vorbereitet sein für die Prüfung und alle Sachen gelesen haben und sich auch über die Texte informiert haben und weitere Bücher, aber es ist im Moment überhaupt nicht drin." (M3,2; 4)*

Kategorien WiSe 2006/2007	Erläuterungen
Lehrveranstaltung (12/14)	▪ hingehen und das Seminar ernst nehmen (5) ▪ Anliegen einbringen/ Fragen stellen (3) ▪ Vorstellungen zum methodischen Vorgehen wie Rollenspiel, eigene Beiträge leisten (3) ▪ theoretisches Wissen aneignen (1)
selbständiges Arbeiten außerhalb des Seminars (8/14)	▪ lesen: in die Bibliothek gehen, Zeitungsartikel, Internetrecherche (5) ▪ Ausdenken konkreter Situationen, versch. Handlungsmöglichkeiten durchgehen (3) ▪ Seminarinhalte wiederholen (2) ▪ Türkisch lernen zum Umgang mit Schülerinnen mit Migrationshintergrund (1)
Gespräche mit (erfahrener) Person (6/14)	▪ Gespräche mit Lehrkräften; mit Studierenden, die über best. Erfahrungen verfügen; mit Studierenden über die Lehrveranstaltung
Praxiserfahrung (2/14)	▪ selber Ausprobieren sowie Scheitern, um sich zu verbessern

Tabelle 29: Pläne zum Kompetenzerwerb im 1. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen)

Kategorien SoSe 2007	Erläuterungen
Lehrveranstaltung (11+1 auf Nachfrage/14)	▪ Vorstellungen zum methodischen Vorgehen wie selbsttätiges Aneignen, Rollenspiele, Referate, Wiederholung, konkreter Situationen (5) ▪ theoretisches Wissen aneignen (4) ▪ Anliegen einbringen / Fragen stellen (3) ▪ hingehen (1)
selbständiges Arbeiten außerhalb des Seminars (8/14)	▪ lesen: in die Bibliothek gehen, Zeitungsartikel, Internetrecherche (7) ▪ gedankliche Auseinandersetzung mit Seminarinhalten und Fachliteratur (3)
Gespräche mit (erfahrener) Person (5/14)	▪ Gespräche mit Lehrkräften; mit Studierenden, die über best. Erfahrungen verfügen; mit Studierenden über die Lehrveranstaltung
Praxiserfahrung (2/14)	▪ Ausprobieren und Reflektieren durch Rückmeldung

Tabelle 30: Pläne zum Kompetenzerwerb im 2. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen)

Kategorien WiSe 2007/2008	Erläuterungen
Lehrveranstaltung/ Seminargestaltung (10/14)	▪ aktive mündliche Mitarbeit: Diskussion, Beitrag leisten, praktische Erfahrung einbringen (6) ▪ Wünsche ansprechen; Fragen formulieren und einbringen (3) ▪ konkrete inhaltlich Vorstellungen (2) ▪ Hingehen (3; 2 davon scherzhaft/ mit einem Lachen)
selbständiges Arbeiten außerhalb des Seminars (10/14)	▪ Lesen mit best. Fragestellung, im Hinblick auf eine Hausarbeit oder ein Referat (sich selbständig informieren, Literatur oder Seminarunterlagen lesen) (8) ▪ sich Informationen oder Definitionen herausschreiben

Kategorien SoSe 2008	Erläuterung
Lehrveranstaltung (11/14)	▪ konkretes inhaltliches Interesse (6) ▪ zugehörige Literatur bearbeiten (6) ▪ mündl. Mitarbeit; Wunsch nach Diskussionen (5) ▪ Mitgestaltung durch Einbringen eigener Interessen (1)
Selbständiges Arbeiten außerhalb des Seminars (7/14)	▪ Recherchieren und Erarbeiten von Literatur über Seminarinhalte hinaus ▪ Internetrecherche, Filme
Gespräche (6/14)	▪ Gespräch mit Expertinnen (Lehrkräfte, Psychologin, Studentin), Eltern, Schüler
Analyse, was funktioniert (6/14)	▪ Studierende nehmen in der Planung Bezug auf eine Strategie, die sich bewährt hat

	(3) ▪ die eigenen Unterlagen sortieren (1) ▪ Internetrecherche (1)
Praxiserfahrung (5/14)	▪ Ausprobieren u. erfahrene Lehrkraft als Modell
Gespräche (2/14)	▪ Gespräche mit Bekannten, Teampartnerin, Mentorin
keine Möglichkeiten (1/14)	▪ erkennt im Gespräch, dass sich in diesem Semester keine Möglichkeiten zum Erwerb der Kompetenz bieten

Tabelle 31: Pläne zum Kompetenzerwerb im 3. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen)

Analyse, was nicht funktioniert (4/14)	▪ Studierende verwerfen Idee, von der sie aus Erfahrung wissen, dass sie sie vermutlich nicht umsetzen
Praxiserfahrung (2/14)	▪ Ausprobieren und Nacharbeiten des Praktikums durch Studie

Tabelle 32: Pläne zum Kompetenzerwerb im 4. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen)

Beantwortung der Fragestellung: Inwieweit verändern sich die Pläne der Studierenden zur Aneignung einer Kompetenz?

Die üblichen vier Kategorien – bestimmte Lehrveranstaltung, selbsttätige Aneignung, Gespräch, Praxiserfahrungen – zeigen, dass die LernCoaching-Gespräche offenbar keinen Einfluss auf die Planungen der Studierenden haben. Die Methoden, die sie im 1. LernCoaching planten zu nutzen, wählten sie auch in den folgenden Gesprächen und zwar unabhängig davon, ob sie in der ersten Gesprächsphase diese Strategie als erfolgreich analysiert haben. Lediglich im letzten LernCoaching-Gespräch zeigten einige Studierende ein anderes Planungsverhalten (6/14), indem sie analysierten, mit welchen Methoden sie bisher erfolgreich waren. Dies könnte eine Folge der Modifizierungen im LernCoaching-Manual sein. Die Coachs achteten zunehmend auf konkrete Schilderungen der Studierenden in dieser Gesprächsphase, die zu einem möglichst realistischen und umsetzbaren Plan führen (vgl. Kapitel 3.1.4 in dieser Arbeit). Man könnte an dieser Stelle aber auch – unabhängig vom Konzept des LernCoaching – schlussfolgern, dass der Semesteralltag den Studierenden kaum Gelegenheit ließ über die Lehrveranstaltungen hinaus selbständig tätig zu werden oder zusätzlich praktische Erfahrungen zu sammeln.

Festzuhalten ist, dass die Auswertung dieser Gesprächsphase keine Änderungen im Planungsverhalten der Studierenden aufweist und dementsprechend in der weiteren Untersuchung besonders kritisch gefragt werden muss, ob diese Gesprächsphase einen Nutzen für die Studierenden hat und wenn ja, welchen oder ob die Phase weggelassen beziehungsweise sinnvoll verändert werden kann.

5.1.4 Rückmeldung der Studierenden

Im Anschluss an jedes LernCoaching-Gespräch wurden die Studierenden von den Coachs zu einem „Blitzlicht“ aufgefordert: *„Was kommt Ihnen jetzt zum heutigen LernCoaching in den Sinn oder: was haben Sie für ein Gefühl dabei?“* Die Fragestellung ist offen, was bedeutet, dass die Antworten der Studierenden in verschiedenste Richtungen gehen und unterschiedlich ausführlich sein konnten. Die Rückmeldungen – zusammengefasst mittels Qualitativer Inhaltsanalyse – werden zunächst für jedes Semester bzw. jedes LernCoaching-Gespräch gesondert vorgestellt. Die jeweils entstandenen Kategorien gehen mit Erläuterung und Ankerbeispiel aus den Tabellen 33 bis 36 hervor. Die einzelnen Schritte der Zusammenfassung können im Anhang eingesehen und nachvollzogen werden.

Rückmeldung nach dem 1. LernCoaching-Gespräch

13 von 14 Studierenden beschrieben positive Wirkungen nach dem ersten LernCoaching-Gespräch - häufig unterstützt durch spontane wertende Äußerungen wie *„Ich find’s Klasse.“* (M3,2; 14) oder *„Mir hat es auf jeden Fall schon mal geholfen.“* (F4,3; 22).

Die positiven Wirkungen lagen im Bereich der **Zielsetzungen** für das kommende Semester und in dem **Bewusstsein der bereits vorhandenen Kompetenzen**. Den Studierenden ist deutlich geworden, was sie bereits können und was sie noch erreichen wollen:

> *„Man gewinnt einen besseren Überblick, was man noch machen muss und wo man schon fit ist.“ (M5,5; 16).*

Positiv empfanden die Studierenden, dass sie **Orientierung bzw. eine Struktur für das Studium** erhalten haben und nach dem Gespräch über konkrete **Handlungsmöglichkeiten zur Erreichung ihrer Ziele** verfügten:

> *„Sonst studiert man ja einfach und sammelt hier einen Schein und da einen Schein und jetzt überlegt man sich richtig: Das möchte ich erreichen. Wie mache ich das?“ (F2,2; 14).*

Des Weiteren erwähnten zwei Personen den **Austausch in der Gruppe**, den sie als Mehrwert empfanden.

Neben den positiven Wirkungen wurde auch von der **Schwierigkeit** berichtet über die erwünschten Kompetenzen zu erzählen. Beispielsweise sagte ein Student: *„Es ist mir unheimlich schwer gefallen, darüber zu reden inwieweit ich die Kompetenzen haben*

werde.“ (M2,1; 17). Möglicherweise ist das ein Zeichen dafür wie ungewöhnlich es für die Studierenden ist, sich zu ihren Zielen zu äußern. Zurückhaltung zeigte ein Student bei der ***Umsetzung seiner Pläne***: *„Ob man es nachher so umsetzen wird, wird man sehen, aber zumindest ist der Ansatz gemacht.“* (M1,1; 16). Direkt kritisiert wurde nur ein Punkt: die ***geringe Skalierung*** bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen.

Während 13 Studierende von positiven Wirkungen berichteten, fiel die Rückmeldung einer Studentin auf durch die Neutralität der Aussage:

> *„Ich bin ganz froh, dass wir das geklärt haben mit der Skalierung, weil mir das auch beim Lesen zu Hause schon Kopfzerbrechen gemacht hat, wie ich das einschätzen soll.“(F8,5;22)*

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Zielsetzung (8/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusster ist, welche Ziele sie erreichen möchten und welche Teilziele dazu gehören.	„Dass man einen besseren Überblick gewinnt, was man noch machen muss.“ (M5,5; 16) „Dass ich mir so kleine Ziele erst mal setze und die für die nächste Zeit mir erst mal vornehme und nicht gleich alles auf einmal.“ (F6,4; 12)
Vorhandene Kompetenzen (6/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusster ist, was sie bereits können und worauf sie aufbauen können.	„Man weiß echt schon einiges.“ (F5,3; 22)
Orientierung für das Studium (5/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch das LernCoaching eine Orientierung oder eine Struktur für das Studium erhalten haben.	„Das ist eine Strukturierungshilfe für mein Studium.“ (F10,5; 17)
Plan zur Aneignung der Ziele (5/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch das LernCoaching wissen wie sie ihre Ziele erreichen können.	„Manchmal hat man ja eine Idee: ich möchte was machen. Aber wie mache ich das? Naja, ich mach hier ein bisschen und da. Und jetzt hat man sich einen Weg gelegt.“ (F2,2; 14)
Unsicherheit/ Schwierigkeit (3/14 Personen)	Aussagen darüber, dass es den Studierenden schwer fiel über ihre (erwünschten) Kompetenzen zu sprechen. Bei allen drei Personen folgt der positive Nachsatz dass es „sinnvoll“ bzw. „gut“ ist.	„Es war eine Überwindung das jetzt zu erzählen. Aber ich denke auch, dass es gut ist, weil man konkret überlegt wie kann ich das jetzt formulieren.“ (F2,2; 14)
Gruppe (2/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass der Austausch mit und die Rückmeldungen von anderen Gruppenmitgliedern als nützlich empfunden wird.	„Was mir auch gut gefällt ist, von euch die Rückmeldung zu bekommen, welche Stärken ihr darin seht, weil man die selber leichter aus dem Auge verliert.“ (F7,4, 12)
Kritische Anmerkungen (2/14 Personen)	zwei Einzelaussagen; zum einen über die zu geringe Skalierung von 1-3, zum anderen über mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Pläne.	„Ob man es nachher so umsetzen wird, wird man sehen, aber zumindest ist der Ansatz gemacht.“ (M1,1; 16)

Tabelle 33: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispiel 'Rückmeldung der Studierenden nach dem 1. LernCoaching' (n_{ges}=14)

Rückmeldung nach dem 2. LernCoaching-Gespräch

Die Aussagen im Anschluss an das zweite Gespräch lassen sich zusammenfassen in die Bereiche:

- Wirkung bzw. Nutzen des LernCoaching;
- Wirkungsmechanismus: Studierende nehmen Bezug dazu, auf welches Element des Modells sie den Nutzen zurückführen
- Schwierigkeiten
- kritische Anmerkungen.

Nach dem 2. LernCoaching-Gespräch beschrieben die Studierenden zum einen Wirkungen, zum anderen gaben sie Hinweise, worauf sie diese Wirkungen zurückführen. Der Nutzen lag im Bereich **Bewusstwerdung der erworbenen Kompetenzen** und **Zielsetzungen** für das kommende Semester. Diese Kategorien entsprechen der Rückmeldung nach dem ersten LernCoaching-Gespräch. Neu ist die Rückmeldung, dass das Kompetenzraster als **Horizonterweiterung** diente, in dem Sinne, dass den Studierenden erst durch das Kompetenzraster klar wurde, welche Aufgaben zu dem Beruf der Sonderschullehrerin im Fachbereich Erziehungshilfe gehören können. Ein weiterer Nutzen des LernCoaching lag nach Rückmeldung der Studierenden darin, dass sie einen **Bezug zu Lehrveranstaltungen** zogen. Durch das Gespräch, vor allem durch die Frage *„Wie haben Sie die Kompetenz erworben?“*, gingen die Studierenden die Lehrveranstaltungen durch und riefen sich Inhalte ins Gedächtnis. Außerdem erinnerten sie sich während der Lehrveranstaltungen an das Kompetenzraster und wurden aufmerksamer, sobald es um Inhalte ging, die mit den Aufgaben zu tun haben.

> *„Man ist wachsamer, wenn dann solche Situationen in Vorlesungen genannt werden“ (F4,3; 17)*

Eine Studentin erklärte, dass das LernCoaching abgesehen vom Kompetenzraster **keinen Nutzen** für sie hat. Sie habe weder durch die anderen Coachee noch durch die Selbsteinschätzung oder das Gespräch einen Erkenntnisgewinn gehabt. Diese Studentin hat bereits bei der Rückmeldung nach dem 1. LernCoaching eine eher zurückhaltende Formulierung gewählt, während alle anderen Studierenden sich positiv äußerten.

Besonders an dieser Rückmeldung nach dem zweiten LernCoaching-Gespräch ist, dass die Studierenden begründeten, worauf sie den empfundenen Nutzen zurückführen. Häufig erwähnt wurde das ***Kompetenzraster***, so dass es möglich ist, erste Aussagen darüber zu treffen, welche Wirkungen aufgrund des Kompetenzrasters auftreten. Das Kompetenzraster scheint – im Gegensatz zum ersten Eindruck (vgl. Kapitel 5.1.1) - bedeutsam für:

- die persönliche Zielsetzung
- die persönliche Einschätzung und Reflexion
- die Bewusstmachung der eigenen Fortschritte
- die Horizonterweiterung in Bezug auf das Berufsfeld der Sonderschullehrerin
- das Schaffen von Interesse und das Nutzen von Lehrveranstaltungen.

Auch in dieser Rückmeldung wurde die **Schwierigkeit** erwähnt über den Kompetenzerwerb zu sprechen. Zwei Studierende führten ihre Tagesform an. Sie hätten einen anstrengenden Tag hinter sich und seien deshalb nicht in der Lage gewesen Ideen zu entwickeln. Ein Student erläuterte seine Einschätzung nicht.

Kategorie		Erläuterung	Ankerbeispiel	Wirkungs-mechanismus
Wirkungen	Kompetenz-erwerb (9/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusst wird über welche Kompetenzen sie verfügen und vor allem welche Kompetenzen sie im vergangenen Semester erworben haben.	„Mir ist aufgefallen, (…), dass man doch was dazu gelernt hat. Das Gefühl hat man während des Semesters häufig nicht, da ist man dann kaputt oder der Kopf ist irgendwie nur voll und wenn man gezielt gefragt wird, fällt einem doch das eine oder andere ein. (…)Das gibt eigentlich ein ganz gutes Gefühl.“ (F4,3; 15) „Es vergegenwärtigt einem noch mal, dass man doch irgendwie was mitgenommen hat aus dem letzten Semester“ (F5,3; 16)	▪ 1. Phase des Gesprächs (5) ▪ Kompetenz raster (5) ▪ Selbsteinsc hätzung (3)
	Ziel-setzungen (7/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusster wird, welche Defizite sie haben und welche Ziele sie erreichen möchten.	„Zum andern gibt es einem auch wirklich sehr konkreten Überblick, worauf man sich noch so konzentrieren muss noch im Studium“ (F5,3; 16)	▪ Kompetenz raster (5) ▪ Gruppe (1)
	Horizont-erweiterung (5/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden erst durch das LernCoaching wissen, was zu dem Beruf SonderschullehrerIn im Fachbereich Erziehungshilfe gehört.	„Ansonsten denkt man selten darüber nach, dass solche Punkte, (…), vielleicht auch zu unserem Beruf gehören“ (M4,3; 17) „Dadurch weiß ich, was man alles wissen könnte.“ (F1,1; 14)	▪ Kompetenz raster (5)
	Bezug zu Lehrveran-staltungen (4/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass die Studierenden aufgrund des LernCoaching einigen Lehrveranstaltungen eine andere Bedeutung beimessen; entweder im Nachhinein, indem Inhalte von Veranstaltungen erinnert werden oder en passant, indem in Lehrveranstaltungen von Aufgaben des Kompetenzrasters gesprochen wird.	„Sich an gewisse Kurse erinnern“ (F3,2; 17) „Man ist wachsamer, wenn dann solche Situationen in Vorlesungen genannt werden“ (F4,3; 17)	▪ 1. Phase des Gesprächs (2) ▪ Kompetenz raster (2) ▪ Gruppe
	keinen Nutzen (1/14 Personen)	Erklärung einer Studentin, dass das LernCoaching abgesehen vom Kompetenzraster keinen Nutzen für sie hat. Sie habe weder durch die anderen Coachee noch durch die Selbsteinschätzung oder das Gespräch einen Erkenntnisgewinn.	„Ich brauch keinen Zettel, um zu wissen, wo ich steh. Ich weiß das für mich ganz gut so. Und weiß auch, wann es Zeit ist wieder was zu tun und wo was nachzuholen ist.“	---
Schwierigkeiten (3/14 Personen)		Aussagen, aus denen hervor geht, dass es den Studierenden schwer fiel über ihre (erwünschten) Kompetenzen zu sprechen.	„Es ist schwierig zu benennen, woran Unterschiede zu erkennen sind.“ (M1,1; 14)	--
Kritische Anmerkungen (2/14 Personen)		zwei Einzelaussagen; zum einen über den Zeitpunkt des LernCoaching-Gesprächs (nicht in der 1. Woche d. Semesterbeginns), zum anderen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Pläne	„Ich denke, dass da nicht viele andere Möglichkeiten sind als mehr lesen und intensiver lesen.“ (M3,2; 17)	▪ 2. Phase des Gesprächs

Tabelle 34: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 2. LernCoaching (n_{ges}=14)

Rückmeldung nach dem 3. LernCoaching-Gespräch

Die Aussagen im Anschluss an das 3. LernCoaching-Gespräch lassen sich zusammenfassen in die Bereiche:

- Wirkungen
- Organisatorisches
- Kritische Anmerkungen.

Die Rückmeldungen nach dem 3. LernCoaching-Gespräch zeigen mit den Kategorien **Zielsetzungen** und **Kompetenzerwerb** die Wirkungen, von denen auch zuvor berichtet wurde. Die Kategorie 'Kompetenzerwerb' weist den zusätzlichen Nutzen auf, dass den Studierenden auch die Strategien bewusster waren, die zu dem Kompetenzerwerb führten. Den **Nutzen von Lehrveranstaltungen** erwähnten die Studierenden ähnlich auch bereits nach dem 2. Gespräch. In dieser Rückmeldung findet sich allerdings nicht nur das Argument, dass Lehrinhalte noch einmal erinnert wurden, sondern dass Lehrveranstaltungen dadurch, dass die Studierenden im LernCoaching-Gespräch einen Lernzuwachs erkannten, im Nachhinein auch als sinnvoll bewertet wurden:

> *„Wenn ich in irgendeinem Kurs sitze und denke: ich halt das nicht aus, wo ist der Sinn? und dann sieht, dass man Fortschritte macht, dann erkennt man, dass es Sinn gemacht hat“ (F4,3; 19)*

Die **Gruppe** spielte in den bisherigen Rückmeldungen vereinzelt eine Rolle. Im Anschluss an das 3. LernCoaching äußerten sich fünf Studierende positiv zum Mehrwert, den sie durch den Austausch mit den anderen haben. Damit nahm die Gruppe anscheinend einen größeren Stellenwert ein, was daran liegen könnte, dass die Gruppe zum ersten Mal stärker einbezogen wurde (siehe Modifizierung des LernCoaching Kapitel 3.1.3).

Kategorie		Erläuterung	Ankerbeispiel
Wirkungen	Zielsetzungen klarer (8/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusster wird, welche Defizite sie haben und welche Ziele sie erreichen möchten.	„Mir sind jetzt Sachen aufgefallen, worauf ich mich gar nicht konzentriert hatte, wo ich mich noch mal ransetzen muss“ (F1,1; 13)
	Sicherheit (5/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass die Studierenden sich mit dem LernCoaching inzwischen wohler fühlen und an Sicherheit gewonnen haben, z.B. mit den Aufgaben des Kompetenzrasters.	„Man merkt, dass man das jetzt schon zweimal gemacht hat. […] Es ist mir leichter gefallen mit den Fragen was anzufangen.“ (F6,4; 12)
	Ideen/ Anregungen durch die Gruppe (5/14 Personen)	Äußerungen, aus denen hervorgeht, dass die Rückmeldung oder die Tipps der Gruppe zu persönlichen Anregungen geführt haben.	„Ich fand sehr interessant auch von den andern zu hören, was die vorhaben in der nächsten Zeit, um sich da auch noch mal Ideen zu holen, weil man sich ja in den gleichen Bereichen weiterbilden wird.“ (M3,2; 18)
	Erworbene Kompetenzen / Strategien / Sinn der Lehrveranstaltungen (4/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden sowohl ihre Kompetenzen bewusster sind als auch die Strategien, die zu dem Kompetenzerwerb führten.	„Schön, wenn etwas funktioniert und man sich das auch erklären kann, warum es funktioniert.“ (M4,3; 19)
	Nutzen von Lehrveranstaltungen (2/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch das LernCoaching den Nutzen einiger Lehrveranstaltungen erkennen (im Nachhinein oder währenddessen).	„Wenn ich in irgendeinem Kurs sitze und denke: ich halt das nicht aus, wo ist der Sinn? und dann sieht, dass man Fortschritte macht, dann erkennt man, dass es Sinn gemacht hat“ (F4,3; 19) „Man ist wacher dafür, ob ein Punkt auftaucht, den man für das Item verwenden könnte“ M4,3; 22)
	Kritische Anmerkungen (4/14 Personen)	drei versch. Aussagen: ▪ zu geringe Skalierung ▪ Schwierigkeit sich auszudrücken ▪ Wunsch nach stärkerer Diskussion untereinander; Chance nachzufragen	
	Organisatorisches (3/14 Personen)	Aussagen, dass der Zeitpunkt des LernCoaching – 3 Wochen nach Veranstaltungsbeginn – optimal ist	

Tabelle 35: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 3. LernCoaching (n_{ges}=14)

Rückmeldung nach dem 4. LernCoaching-Gespräch

In der Rückmeldung nach dem 4. LernCoaching-Gespräch nannten nur noch einzelne Personen die bereits bekannten Wirkungen wie **Kompetenzerwerb/ Strategien, Zielsetzungen, Horizonterweiterung** und **Anregungen durch die Gruppe**. Es stellt sich die Frage, ob die Wirkungen nicht mehr vorhanden oder nicht mehr derart bedeutsam waren.

Neu war der Aspekt, dass sich einige Studierende bereits vor dem LernCoaching-Gespräch Gedanken machten und sich durch die **eigenständige Vorbereitung** ihres Leistungsstandes und ihrer Ziele schon vor dem Gespräch bewusst waren. Auch das könnte eine Erklärung dafür sein, dass ‚Kompetenzerwerb' und ‚Zielsetzung' nicht mehr in dem Maße als Folge des Gesprächs genannt wurden. Das hieße: diese Fähigkeiten wurden nicht wie vorher im LernCoaching erworben, sondern eigenständig als Vorbereitung auf das LernCoaching.

„Ich habe mir im Vorfeld schon Gedanken gemacht" (F7,4; 9)

Zudem fanden sich in den Rückmeldungen nach dem 4. LernCoaching-Gespräch wesentlich mehr **kritische Anmerkungen** als in bisherigen Rückmeldungen. Diese betrafen die geringe Skalierung bei der Selbsteinschätzung – ein Kritikpunkt, der in jeder Rückmeldung genannt wurde – sowie die persönliche Schwierigkeit sich an dem Tag konzentrieren zu können.

Die Studentin, die sich nach dem 1. LernCoaching zurückhaltend äußerte, nach dem 2. LernCoaching jedoch deutlich sagte, dass sie keinen Nutzen habe durch das LernCoaching, äußerte sich auch nach dem 4. LernCoaching in diese Richtung.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Kritische Anmerkungen (5/14 Personen)	1. zu geringe Skalierung (3 Personen) 2. Schwierigkeit sich zu konzentrieren (2 Personen)	
eigenständige Vorbereitung (4/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden bereits im Vorfeld Gedanken gemacht haben über ihren Leistungsstand und ihre Ziele gemacht haben	„Ich hatte dieses Mal noch bevor wir das Kompetenzraster per E-mail bekommen haben, genau im Kopf, was ich schon gelernt habe, was eher nicht so und was ich in diesem Semester noch mehr mitnehmen möchte.“ (F2,2; 15)
Anregungen durch die Gruppe (3/14 Personen)	Äußerungen, aus denen hervorgeht, dass die Rückmeldung oder die Tipps der Gruppe zu persönlichen Erkenntnissen geführt haben.	„Und in dieser Runde finde ich es hilfreich, dass man auch von den andern hört wie sie vorgehen oder dass man vielleicht sogar noch Dinge aufnehmen kann, die einem wiederum weiter helfen können“ (F5,3; 15)
Zielsetzungen (2/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass den Studierenden durch das LernCoaching bewusster wird, welche Defizite sie haben und welche Ziele sie erreichen möchten.	„Mir ist klar geworden, woran ich noch arbeiten will.“ (F4,3; 15)
Ende des Studiums (2/14 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass den Studierenden durch das letzte LernCoaching bewusst wurde, dass ihr Studium zu Ende geht und die ihre erworbenen Kompetenzen kritisch hinterfragen.	„Dann habe ich mir die Zahlen angeguckt, die ich eingetragen habe und dachte: Mmh, dann wirst du jetzt mit den Kompetenzen von der Uni entlassen. Da habe ich gedacht: reicht das denn?“ (M3,2; 15)
Horizonter-weiterung durch Kompetenzraster (1/14Person)	Aussagen, aus der hervorgeht, dass der Student durch das Kompetenzraster weiß, was zu dem Beruf SonderschullehrerIn im Fachbereich Erziehungshilfe gehört.	„Mir ist noch mal deutlich geworden (…) dass tatsächlich einige Items dabei sind, die sich nicht mit dem Studium in Beziehung setzen lassen, sondern schon weiter in die Zukunft sehen (…) dass man zumindest schon mal durch das Kompetenzraster drauf hingewiesen ist, dass so was durchaus auch im Bereich des Möglichen liegt.“ (M4,3)
Kompetenzerwerb/ Strategien (1/14 Person)	Aussage, aus der hervorgeht, dass die eigenen Kompetenzen bewusster geworden sind	„(...) ist mir (...) noch mal bewusst geworden wie viel ich jetzt aus dem Seminar mitgenommen habe.“(F7,4)
Organisatorisches (3/14 Personen)	pos. Anmerkung über die Gruppengröße	
keinen Nutzen (1/14 Person)	Erklärung einer Studentin, dass das LernCoaching abgesehen vom Kompetenzraster keinen Nutzen für sie hat.	„Es ist für mich eine nette Runde, aber wenn ich ganz ehrlich bin, ich bin auch trotzdem nicht so, dass ich …“ (F10,5)

Tabelle 36: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 4. LernCoaching (n_{ges}=14)

Synopse über die Rückmeldungen der Studierenden im Verlauf der vier Semester

Vor allem nach den ersten beiden LernCoaching-Gesprächen gaben die meisten Studierenden (13 von 14) eindeutig positive Rückmeldungen und bezeichneten das

LernCoaching als sehr hilfreich. Die Gespräche halfen ihnen im wesentlichen bei zwei Dingen:

1. bei der **Reflexion ihrer erworbenen Kompetenzen** und
2. bei der **Zielsetzung** für das kommende Semester.

> Zu 1:
>
> *„Mir ist aufgefallen, dass man doch was dazu gelernt hat. Das Gefühl hat man während des Semesters häufig nicht (...). Wenn man dann gezielt gefragt wird, fällt einem doch das eine oder andere ein."* (F4,3; 2)
>
> Zu 2:
>
> *„Mir sind jetzt Sachen aufgefallen, worauf ich mich gar nicht konzentriert hatte, wo ich mich noch mal ransetzen muss."* (F1,1; 3)

Im Verlauf der Semester scheinen die Studierenden an Sicherheit zu gewinnen und bereits in Vorbereitung auf das LernCoaching-Gespräch ihren Lernstand zu reflektieren.
Die Erarbeitung des Weges, um die Ziele zu erreichen, spielte in den Rückmeldungen kaum eine Rolle. Obwohl in regelmäßigen Zwischentreffen mit den Coachs an der Verbesserung dieser Phase des Gesprächs gearbeitet wurde, scheint die Erarbeitung eines ‚persönlichen Plans zur Aneignung der Kompetenzen' nicht in dem Maße entscheidend für die Studierenden.

Ab dem zweiten LernCoaching nahm das Kompetenzraster in den Rückmeldungen der Studierenden eine positive und bedeutende Rolle ein, während sie im ersten Gespräch noch „frustriert" waren, weil sie sich durch das Kompetenzraster mit ihrer Unkenntnis konfrontiert fühlten:

> *„Was ich auch ein bisschen frustrierend fand, wenn die ganze Zeit die Frage nach Konzepten ist und man überlegt und weiß dann wieder nichts." (F3,2; 1)*

Das Kompetenzraster unterstützte:

1. die **Horizonterweiterung** über das Berufsfeld, indem die Studierenden erfuhren, welche Aufgaben zu dem Beruf der Sonderschullehrkraft gehören können;

> *„Ja, ansonsten denkt man selten darüber nach, dass solche Punkte, für die man sich vielleicht, sag ich mal, vorher noch nicht so interessiert hat oder wo man vorher nie so drüber nachgedacht hat, dass es vielleicht auch zu unserem Beruf gehört, werden einem schon noch mal bewusster. Das finde ich schon gut.*" (M4,3; 2)

2. bei der **Orientierung und Zielsetzung**, indem die Studierenden im Lesen der Aufgaben bemerkten, in welchen Bereichen sie noch besser werden müssen;

> *„Mir ist aufgefallen an diesem Kompetenzraster, (...) wo ich mich auf jeden Fall noch ein bisschen weiter bilden muss." (F5,3; 4)*

3. das **Herstellen von Bezügen zu Lehrveranstaltung**, indem Studierende Lehrveranstaltung deshalb als bedeutsam erlebten, weil sie eine Aufgabe aus dem Kompetenzraster wieder erkannten oder – andersherum – weil sie eine Lehrveranstaltung oder ein Referat zielgerichtet wählten aufgrund des Kompetenzrasters.

> „In den Lehrveranstaltungen ist man wacher dafür, ob ein Punkt auftaucht, den man für das Item verwenden könnte." (M4,3; 3)

Die Bedeutung der Gruppe kam ab dem dritten LernCoaching-Gespräch verstärkt als Faktor in den Rückmeldungen hinzu, was an dem leicht modifizierten Ablauf des LernCoaching liegen könnte[55]. Der Austausch wurde als positiv empfunden und diente dazu sich Anregungen zu holen.

> *„Interessant [ist] auch von den anderen zu hören, was die vorhaben in der nächsten Zeit, um sich da Ideen zu holen."* (M3,2; 3).

Durchgehend kritisch angemerkt wurde die geringe Skalierung bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Eine Skala von 1-3 (mit Dezimalzahlen) bildete zu wenig die subjektiv empfundene Entwicklung ab. Nach allen Gesprächen gab es einzelne Personen, die rückmeldeten, dass es ihnen schwer gefallen sei über das Lernen zu sprechen. In der Regel führten die betreffenden Studierenden die empfundenen Schwierigkeiten auf ihre Tagesform zurück. *„Mir fiel es heute schwer, mich zu konzentrieren."* (F6,4;4; F9,5;4)
Eine Person empfand das LernCoaching-Gespräch für sich als nicht nützlich. Bereits im zweiten Gespräch bemerkte sie: *„Ich brauch eigentlich keinen Zettel um zu wissen, wo ich steh. Ich weiß das eigentlich für mich ganz gut so und weiß auch, wann es Zeit ist wieder was zu tun und wo was nachzuholen ist."* (F8,5; 2). Nach dem letzten Gespräche gab sie an, dass es ihr genügt hätte einmal am Anfang des Sonderpädagogik-Studiums und einmal

[55]Ab dem dritten Gespräch sind Interaktionen innerhalb der Gruppe gezielt eingeplant. In zwei Phasen können sich die Coachee einbringen: positive Rückmeldung und Brainstorming/ Tipps. (vgl. Kapitel 3.1.3 in dieser Arbeit).

am Ende ein Gespräch zu erhalten: „*Ich würde es, glaube ich, einmal am Anfang machen, um mich zu strukturieren und vielleicht noch mal am Ende. Für mich wäre es jetzt nicht so nötig gewesen.*“ (F8,5; 4)

5.1.5 Zwischenfazit: Der Nutzen des LernCoaching und die Veränderungen der Aneignungsstrategien der Studierenden in Folge des LernCoaching

Die Transkriptionen der LernCoaching-Gespräche 1-4 wurden hinsichtlich verschiedener Fragestellungen ausgewertet (vgl. Kapitel 4.4.1 und 4.4.2 sowie 5.1). Hierbei lagen die Daten in zwei unterschiedlichen Qualitäten vor:

(a) die Studierenden gaben Rückmeldung an ihre Coachs zum Kompetenzraster (5.1.1) oder zum LernCoaching insgesamt (5.1.4). Die Studierenden trafen Aussagen 2. Ordnung/ Metaebene.

(b) die Studierenden befanden sich im LernCoaching-Gespräch. Die Aussagen 1. Ordnung wurden ausgewertet, um Hinweise bezüglich Aneignungsstrategien und Pläne zur Aneigung abzuleiten.

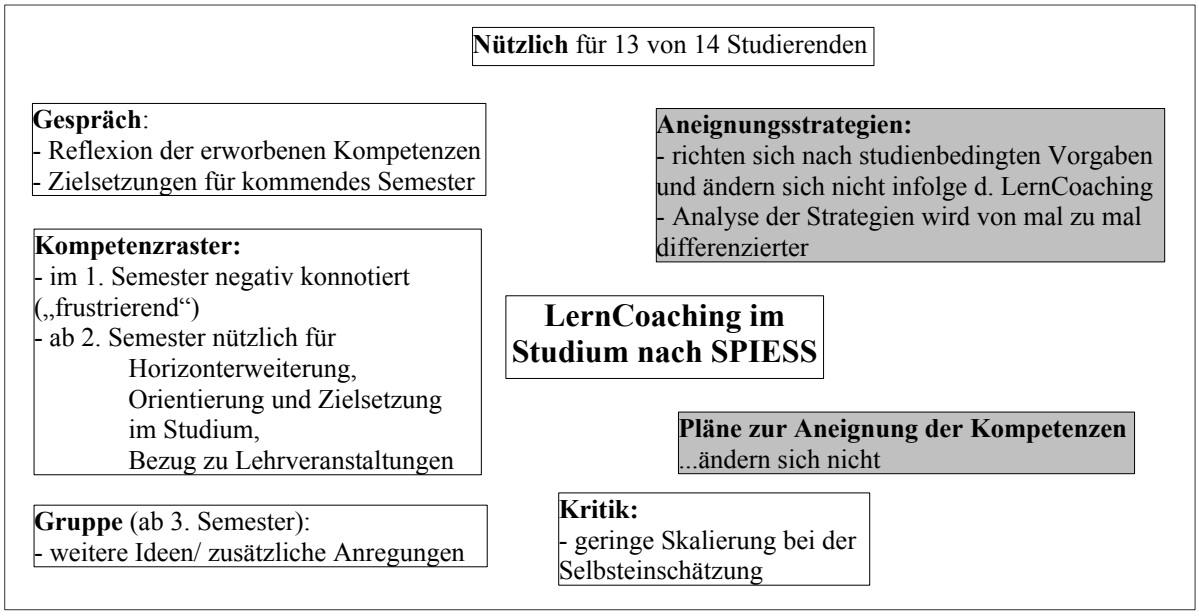


Abbildung 32: Nutzen des LernCoaching nach Auswertung der LernCoaching-Gespräche 1-4

(a) Vor allem nach den ersten beiden LernCoaching-Gesprächen gaben die meisten Studierenden (13/14) eindeutig positive Rückmeldungen. Die Gespräche halfen ihnen bei der Reflexion ihrer erworbenen Kompetenzen sowie bei der Zielsetzung für das kommende Semester. Die Rückmeldungen nach dem 4. LernCoaching-Gespräche zeigten, dass die Studierenden an Sicherheit gewannen und bereits in Vorbereitung auf das Gespräch ihren Lernstand reflektierten.
Ab dem zweiten LernCoaching nahm das Kompetenzraster in den Rückmeldungen der Studierenden eine positive und bedeutende Rolle ein, während sie im ersten Gespräch noch „frustriert“ waren, weil sie sich durch das Kompetenzraster mit ihrer Unkenntnis konfrontiert fühlten. Voruntersuchungen zu dem Kompetenzraster zeigten, dass auch Studierende, die kurz vor Abschluss ihres Studiums standen, frustriert waren von ihrem Nicht-Wisssen, wenn sie das Kompetenzraster zum ersten Mal sehen. Die Einschätzung der LernCoaching-Studierenden zum Kompetenzraster änderte sich bereits bis zum zweiten Gespräch. Vor diesem Hintergrund scheint es richtig die Studierenden möglichst rechtzeitig mit einem Kompetenzraster und den Erwartungen an sie zu konfrontieren, so dass sie in den folgenden Semestern zielgerichtet studieren können.

Das Kompetenzraster unterstützt:

1. die **Horizonterweiterung** über das Berufsfeld;
2. bei der **Orientierung und Zielsetzung** im Studium;
3. das **Herstellen von Bezügen zu Lehrveranstaltung**.

Die Anregungen durch die anderen Coachee wurden ab dem 3. Gespräch positiv erwähnt. Durchgehend kritisch angemerkt wurde die geringe Skalierung bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Nach jedem Gespräch gab es einzelne Personen, die rückmeldeten, dass es ihnen schwer falle über ihr Lernen zu sprechen. Eine Person empfand das LernCoaching als nicht nützlich.

(b) Das LernCoaching scheint weder Auswirkungen auf die Aneignungsstrategien der Studierenden noch auf die Pläne zur Aneignung der Kompetenzen zu haben. Sowohl die Aneignungsstrategien als auch die Pläne der Studierenden richteten sich eher nach den Möglichkeiten, die das entsprechende Semester bot. Allerdings veränderte sich die Analyse der Aneignungsstrategien: sie wurde von Mal zu Mal differenzierter. Neben den

Rückmeldungen der Studierenden sprechen also auch diese Daten dafür, dass das LernCoaching zur Reflexionsfähigkeit beiträgt.

Demgegenüber ist nicht zu erkennen, dass die Studierenden die im ersten Teil des LernCoaching-Gesprächs als erfolgreich erwähnten Aneignungsstrategien bewusst in ihre Planungen im zweiten Teil des Gesprächs einbezogen. Eine leichte Veränderung zeigte sich im vierten Gespräch[56]. Während sich aufgrund dieser Ergebnisse kritisch fragen lässt, ob diese Gesprächsphase überhaupt einen Nutzen hat, zeigten die Rückmeldungen der Studierenden, dass es durchaus hilfreich zu sein scheint, sich Ziele für das kommende Semester zu setzen. Die weiteren Untersuchungen sollten genauere Aussagen darüber liefern, inwieweit diese Phase des Gesprächs nützlich ist, ob sie weggelassen oder sinnvoll verändert werden kann.

[56]Ausnahme: letztes LernCoaching-Gespräch, in dem 6 Studierende während der Planung analysieren, was für sie hilfreich ist und 4 Studierende, was sich nicht bewährt.

5.2 Mündliche Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch

Im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch stellten die Coachs den Studierenden folgende Fragen:

1. Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen? Aus welchen Gründen?
2. Was soll auf jeden Fall beibehalten werden?
3. Was sollte geändert werden? Wie?

Ziel dieser kurzen Befragung war es die aktuellen Eindrücke der Studierenden in Bezug auf den LernCoaching-Zyklus möglichst effizient zu erfassen, d.h. ohne zusätzliche Termine, Methoden oder befragende Personen. Der Nachteil, dass die Coachs selber dieses Follow-up durchführen und somit Aussagen im Sinne der sozialen Erwünschtheit provozieren, wurde bewusst in Kauf genommen, da diese Ergebnisse nicht isoliert stehen, sondern durch die weiteren Erhebungsmethoden validiert werden. Zu erwarten sind an dieser Stelle also knappe Ergebnisse, die nur eine weitere Tendenz aufweisen und besonders kritisch betrachtet werden müssen. Die Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt in zwei Unterkapiteln: 1. Nutzen sowie 2. Zustimmung und Kritik; sie endet mit einem Zwischenfazit.

5.2.1 Nutzen

Die Kurzbefragung begann mit der Hypothetischen Frage ‚*Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen?*'. Während einige Autoren hypothetische Fragen als Fragetechnik in wissenschaftlichen Untersuchungen ablehnen, weil die Antworten wenig zuverlässig seien (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1995, 315), heben Andere die stärkere Erzählanregung hervor und empfehlen sie vor allem für den Abschluss von Befragungen (vgl. HELFFERICH 2004). Verschiedene Gründe sprachen für den Einsatz dieser Frage an dieser Stelle (vgl. Kapitel 4.4.3 in dieser Arbeit). Nichtsdestotrotz erfordert die Auswertung der Antworten besondere Sorgfalt, weil es möglich ist, dass die Befragten den hypothetischen Charakter aufgreifen und keine direkte Aussage über sich selber treffen. In diesem Fall ist zu entscheiden wie mit der Aussage umgegangen wird.

Bei den vorliegenden Aussagen zeigte sich, dass 13 von 14 Studierenden auf die dahinter stehende Frage *„Welchen Nutzen hatten Sie durch das LernCoaching?“* antworteten, indem sie direkt von sich selber und ihren eigenen Erfahrungen sprachen. Nur eine Studentin griff den hypothetischen Charakter der Frage auf und antwortete: *„Ich würde sagen: Wenn ihr [...] und [...] und [...] hilfreich findet, dann geht dorthin.“* Sie traf also zunächst keine eindeutige Aussage über sich selber. Erst an anderer Stelle bestätigte sie, dass die vorher genannten Gründe, das LernCoaching zu empfehlen, ihren eigenen Erfahrungen entsprechen. Auf Grund dieser nachträglichen Validierung wurden die hypothetischen Äußerungen als ihre eigenen Erfahrungen in die Auswertung einbezogen.

Es zeigte sich, dass 13 der 14 Studierenden das LernCoaching auch zukünftigen Studierenden empfehlen würden. Eine Studierende war zurückhaltend und sprach sich für eine freiwillige Teilnahme aus. Die Gründe das LernCoaching weiter zu empfehlen, spiegeln sich in den folgenden Kategorien (Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien siehe Tabelle 37):

1. Reflexion,
2. Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster,
3. Veränderter Umgang mit Lehrveranstaltungen,
4. Kontakt zu Dozenten.

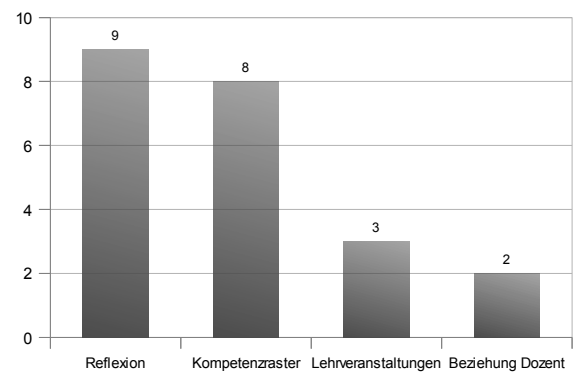


Abbildung 33: Gründe das LernCoaching weiterzuempfehlen (n_{ges}=13)

1. Reflexion

Neun Studierende würden das LernCoaching den zukünftigen Studierenden empfehlen, weil es sich zu reflektieren hilft. Die Aussagen zeigten, dass sich die Studierenden ohne LernCoaching nicht so viele Gedanken machen und sich weniger hinterfragen würden.

Die Gedanken gehen durch das LernCoaching sowohl in Richtung (1) erworbener Kompetenzen als auch in Richtung (2) Zielsetzung. Das LernCoaching sei empfehlenswert, weil man sich der eigenen Kompetenzen und Verbesserungen bewusst werde. Das sei eine Motivation für das Studium.

> *„Da hatte ich nach einem Semester gar nicht gedacht, dass ich eigentlich so viel gelernt habe (...) und dann habe ich gemerkt, dass ich eigentlich doch ganz schön viel gelernt habe.* ***Das ist ja auch eine Motivation für's Studium, wenn einem das bewusst wird****." (F4,3)*

Außerdem werde durch das LernCoaching viel klarer, in welchen Bereich man sich eigentlich verbessern möchte und gleichzeitig würde einem die Methode deutlich, wie man das Ziel erreichen könne. Für die persönliche Erarbeitung des Weges kann man die gesamte Gruppe nutzen und Ideen bekommen, die einem weiterhelfen.

> *„Und man macht sich für sich auch viel klarer, was man noch verbessern möchte und wie auch. Also man hat sich gleich ein kleines Konzept schon zurecht gebastelt wie das dann laufen soll, dass man sich verbessert." (F7,4)*
>
> *„Auch durch die Ideen, die man auch hier in dieser Runde bekommt, auch einfach weiter kommt." (F1,1)*

2. Kompetenzraster

Eine entscheidende Rolle in dem LernCoaching spielte das Kompetenzraster. Es diente den Studierenden in erster Linie dazu, einen Überblick zu bekommen, welche Kompetenzen zu dem Studienfach und zu der Praxis der Sonderschullehrkraft gehören. Die Studierenden wären auf einige Themen nicht gekommen und hätten nicht gewusst, dass es sinnvoll wäre sich Wissen in den unbekannten Bereich anzueignen. In diesem Sinne diente das Kompetenzraster außerdem als Prüfungsvorbereitung.

> *„Weil wir damit auch ein bisschen auf die Prüfung schon gestoßen werden und richtig punktuell drauf hingewiesen werden: Leute, damit könnt ihr euch noch auseinandersetzen und dazu müsstet ihr eventuell noch was zu sagen können." (M3,2)*

Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster im LernCoaching ermöglichte es, sich selber einzuschätzen – sowohl in Bezug auf die vorhandenen oder erworbenen Kompetenzen als auch in Bezug auf die Zielsetzung.

> *„Da hatte ich nach einem Semester gar nicht gedacht, dass ich eigentlich so viel gelernt habe, aber dann habe ich mir das Kompetenzraster angeguckt, weil wir dann halt das Gespräch bald hatten und dann habe ich gemerkt, dass ich eigentlich doch ganz schön viel gelernt habe." (F4,3)*

Allein das Vorhandensein des Kompetenzrasters beispielsweise auf der Homepage hätte jedoch nicht genügt, damit sich die Studierenden in der Weise mit dem Kompetenzraster beschäftigen. Einige Studierende hätten sich frühestens kurz vor der Prüfung angeschaut, was sie eigentlich hätten im Studium an Kompetenzen erwerben sollen. Durch das LernCoaching orientierten sich die Studierenden bereits während ihres Studiums. Die Teilnahme am LernCoaching förderte somit die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster.

> *„Wenn ich das nicht gemacht hätte, ich glaube, dann hätte ich mir das Kompetenzraster nicht einmal angeguckt bis heute, also erst kurz vor Prüfungsvorbereitung." (M2,1)*

<u>3. Lehrveranstaltungen</u>

Einige Studierende würden das LernCoaching weiter empfehlen, weil es einen anderen Umgang mit Lehrveranstaltungen ermöglichte. Das LernCoaching scheint eine Haltung zu fördern, mit der Studierende inhaltlich zielgerichtet die Lehrveranstaltungen besuchen. Die vage Idee bzw. die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, die die Studierenden im Sinn haben, vereinfachen die Assoziationsbildung.

> *„Man geht in Veranstaltungen schon einfach rein und weiß genau welche Vorstellungen und Erwartungen man hat eben dadurch, dass man sich viel mehr Gedanken gemacht hat." (M2,1)*

Andersherum bemerkten Studierende im Nachhinein, dass einige Lehrveranstaltungen doch hilfreich waren und sie einen Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs verzeichnen konnten. Das wäre ihnen wiederum ohne LernCoaching nicht bewusst geworden.

> *„Und dann habe ich gemerkt, dass ich eigentlich doch ganz schön viel gelernt habe und die Veranstaltungen viel gebracht haben und man was mitgenommen hat. (F4,3)*

4. Kontakt zu Dozent

Eine weitere Begründung für die Empfehlung des LernCoaching ist die Chance, die der Kontakt mit dem Dozenten bietet. Die Universität wird als anonym wahrgenommen. Das LernCoaching ermöglichte einen persönlicheren von Wertschätzung geprägten Kontakt, der sonst im Bereich der Universität nicht vorkommt. Zudem bauten die Studierenden durch diesen persönlicheren Kontakt Hemmungen ab sich in Seminaren zu beteiligen sowie vor der Prüfungssituation.

> *„Was auch hilfreich ist, (...) ist einfach die Tatsache, dass man sonst in der Universität relativ selten eine Rückmeldung bekommt. Es ist nicht mehr so wie in der Schule, dass jemand kommt und sagt: das hast du gut gemacht. Es kommt relativ selten und dann hat man schon auch in dem Gespräch mal die Chance so auf offizieller Ebene, sag ich jetzt mal, eine Rückmeldung zu dem zu bekommen, was man gearbeitet hat. Das ist schon auch dann in gewisser Weise hilfreich (...)weil es eine gewisse Art von Wertschätzung widerspiegelt, wenn man drüber spricht und der Dozent das dann mit anhört und dann sozusagen auch eine Rückmeldung dann mit gibt dazu. Das ist schon eine gewisse Art von Wertschätzung, die im Alltag an der Universität seltener passiert.“ (M4,3)*

Eine Studierende würde das LernCoaching nicht grundsätzlich empfehlen, da es für sie selber nur begrenzt von Nutzen war. Es hätte ihr genügt einmal zu Beginn des Studiums und evtl. einmal am Ende an einem Gespräch teilzunehmen, um sich zu strukturieren. Da sie jedoch innerhalb der Gruppe wahrnahm, dass es anderen Studierenden anders ging, plädierte sie für Freiwilligkeit der Teilnahme.

Kategorie	Inhalt/ Erläuterung	Ankerbeispiele
Reflexion (9/14)	• Allgemein: sonst würde man dich nicht solche Gedanken machen, sich nicht hinterfragen • Kompetenzen bewusst; merken, was man schon kann und das man sich verbessert • Zielsetzungen: klarer, was man verbessern möchte, wo man hin will	„Ich denke, dass man sich sonst […] nicht so viele Gedanken machen würde wie man das jetzt hier tut.“ (F1,1) „Weil man sich doch sehr konkret Gedanken darüber macht, was man schon kann und das für mich auch immer ein ganz schönes Gefühl ist, wenn ich merke: Ja, da hat sich was verbessert.“ (F7,4) „Weil man sich (…) Gedanken macht, wo man hin will.“ (F6,4)
Kompetenzraster (8/14)	• Reflexion der Kompetenzen • Zielsetzungen • Prüfungsvorbereitung • Horizonterweiterung	„Dass das LernCoaching auch den Blick auf Kompetenzen richtet, die nötig sind, an die man aber auf den ersten Blick vielleicht gar nicht denkt.“ (M1,1) „Wenn man sich mit dem Inhalt auseinandersetzt von dem Kompetenzraster wirklich, macht man sich zu Hause da auch Gedanken und man schätzt sich auch wirklich ein und merkt, wo hat man noch Defizite und wo hat man sie nicht.“ (M2,1)
Lehrveranstaltungen (3/14)	• von Vornherein Vorstellungen/ Erwartungen an die Veranstaltung • Aufwerten der Lehrveranstaltung im Nachhinein	„Und wenn ich am Anfang mich darauf konzentriere, dann kann ich alles aus den Lehrveranstaltungen egal welche, da kann ich dann gucken, wozu passt es[Anm. C.T.: zu welcher Aufgabe im Kompetenzraster].“ (F9,5)
Kontakt zu Dozent (2/14)	• persönlicher Kontakt nimmt Ängste • Rückmeldung und Wertschätzung durch Dozenten	„Ich glaub, das nimmt auch ein bisschen Angst vor der mündlichen Prüfung und allgemein sich auch in den Kursen zu beteiligen, weil man auf eine persönlichere Ebene geht.“ (F4,3)
Freiwillige Teilnahme (1/14)	• Studierende sollten selber entscheiden, ob sie teilnehmen	„Ich würde es positiv finden, wenn es eine freiwillige Sache wäre. Ich glaube, du würdest es auch machen, wenn das Angebot da wäre und ich würde es, glaube ich, einmal am Anfang machen, um mich zu strukturieren und vielleicht noch mal am Ende. Für mich wäre es jetzt nicht so nötig gewesen. Also die Zeit hätte für mich auch völlig gereicht.“ (F?,5)

Tabelle 37: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen?“(n_{ges}=14)

5.2.2 Zustimmung und Kritik

Bei der Frage *„Was soll auf jeden Fall beibehalten werden?“* handelt es sich um eine ergänzende Frage zu 5.5.1, die stärker auf die Strukturdimension abzielt. Es äußerten sich 11 von 14 Studierenden.

Beibehalten werden sollen:

- das **Kompetenzraster**, weil es Orientierung im Studium, für die Prüfung und die Praxis bietet;
- die **Gruppengröße** mit maximal drei Personen, weil die Gespräche sonst zu lange dauerten, es nicht möglich sei sich zu konzentrieren, zu viele Ideen zusammen getragen würden und in einer größeren Gruppe Hemmungen entstünden;
- der **Ablauf des Gespräches** und vor allem auch die Phasen Tipps und Rückmeldung, an denen sich die gesamte Gruppe beteiligt;
- die **Organisation** mit regelmäßigen Treffen am Anfang des Semesters und rechtzeitiger Zustellung des Termins, zwei Wochen vor dem Gespräch

(Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 38).

Auf die Frage: „Was sollte geändert werden?“ ergaben sich aufgrund der Aussage von 12 Studierenden drei Bereiche:

- die **Skala** zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen sollte erweitert werden; die Studierenden empfanden das Erreichen der Kompetenzstufe 3 während des Studiums als unmöglich. Diese Stufe sei erst mit stärkerer Praxiserfahrung zu bewältigen. Somit fiel die Stufe 3 bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen weg und die Skala verringerte sich auf die Stufen 1 und 2. Auf einer derart geringen Skala konnten die Studierenden subjektiv empfundene Leistungsverbesserungen jedoch kaum verdeutlichen.
- das **Kompetenzraster** sollte hinsichtlich des Wortes 'Konzepte' geändert oder erläutert werden, was genau unter 'Konzept' zu verstehen sei. Zudem plädierte eine

Studentin dafür, das Kompetenzraster stärker bzw. ausschließlich auf den universitären Bereich auszurichten.

- Vorschläge zur **Organisation**, das heißt *Terminfindung* (Termin aushängen und die Gruppe trägt sich ein) und *Häufigkeit der Treffen* (öfter als einmal pro Semester)

(Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 39).

Kategorie	Inhalt/ Erläuterung	Ankerbeispiele
Kompetenz-raster (5/11)	• Aussagen zum Kompetenzraster: Orientierung für Studium, Prüfung und Praxis sowie Unterteilung in Kompetenzbereiche	„Das ist ja auch nicht nur dämliche Sachen, die mal zusammen getragen worden sind, sondern das sind ja wirklich auch Sachen, die wir nachher brauchen und die auch in der Prüfung gefragt sind und ich glaub damit hat es eine doppelte Bedeutung.“ (F1,1) „Zum einen das Kompetenzraster, weil es einem auch Orientierung für das gesamte Studium, aber auch als Grundlage dienen kann später für die Praxis, wenn man weiß, dass man in diesen Bereichen schon Kenntnisse hat.“ (F5,3
Gruppe und Gruppengröße (5/11)	• Aussagen zum Beibehalten der Gruppengröße	„Ich würde die kleinen Gruppen beibehalten. Also zwei bis drei Leute, weil es dauert ja auch einfach lange und ich glaube, man traut sich einfach mehr, wenn man in so einer kleinen Gruppe.“ (F2,2)
Gespräch (3/11)	• Aussagen zum Beibehalten des Gesprächs an sich sowie Ablauf des Gespräches und einzelne Phasen (Rückmeldung, Tipps)	„Dann aber eben auch das Gespräch an sich, finde ich auch sehr wichtig. (F5,3) „Ich würde beibehalten, dass bei dem letzten Punkt, Ideen der anderen auch mit einkommen. Das finde ich besonders gut.“ (M3,2)
Organisation (2/11)	• Aussagen zu organisatorischen Aspekten (Regelmäßigkeit der Treffen, rechtzeitige Zustellung des Termins und der Unterlagen)	„Die Regelmäßigkeit von diesem Treffen, fand ich auch recht gut.“(M2,1) „Die rechtzeitige Zustellung des Termins, wann das stattfindet und der Unterlagen.“ (F3,2)

Tabelle 38: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Was sollte beibehalten werden?“(n_{ges}=11)

Kategorie	Inhalt/ Erläuterung	Ankerbeispiele
Skalierung (6/12)	• Aussagen die für eine Erweiterung der Skala sprechen	„Also ich hätte es leichter gefunden für mich, wenn die Skalierung von eins bis fünf gegangen wär. mindestens.“(M2,1)
Kompetenz-raster (5/12)	• Aussagen zur Formulierung des Begriffes 'Konzepte' (4) • Aussage zum veränderten Inhalt mit eingeschränkteren/ spezifischeren Aufgaben (1)	„Ich würde das Wort ‚Konzepte’ umändern in ‚an welchen thematischen Schwerpunkten können Sie das festmachen’.“ (F2,2) „Wenn das Kompetenzraster vielleicht noch ein bisschen mehr zugeschnitten wäre auf die studentischen Bereiche. Also jetzt wirklich auf die Seminare, die an der Uni stattfinden.“ (F2,2)
Organisation (3/12)	• Aussagen zur Terminfindung (2) • Aussage zur Häufigkeit der Treffen (1 - öfter)	„Vielleicht einfach den Zeitraum ein bisschen verkleinern.“ (F2,2)

Tabelle 39: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Was sollte verändert werden? Wie?“(n_{ges}=12)

5.2.3 Zwischenfazit: Nutzen des LernCoaching und Kritik

Die Antworten auf die im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch gestellten Fragen decken sich mit den Rückmeldungen der Studierenden nach den LernCoaching-Gesprächen 1-4. Dreizehn von vierzehn Studierenden würden das LernCoaching nachfolgenden Studierenden weiter empfehlen. Der Nutzen des LernCoaching liegt

- in der **Reflexion** erworbener Kompetenzen und künftiger Zielsetzungen,
- in der Auseinandersetzung mit dem **Kompetenzraster** zur Orientierung in Studium, Prüfung und Praxis,
- in dem Bezug zu und klaren Erwartungen an **Lehrveranstaltungen**,
- in dem **Kontakt zu Dozenten** zur Wertschätzung sowie zum Abbau von Hemmungen.

Formale Strukturen wie die Regelmäßigkeit und der Ablauf der Gespräche, die Gruppengröße und das Kompetenzraster sollen beibehalten werden. Vor allem die Skalierung zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen sollte in Richtung einer größeren Skala verändert werden.

5.3 Retrospektives problemzentriertes Interview

Das retrospektive problemzentrierte Interview führte die Forscherin nach Abschluss der Intervention mit 13 von 14 Studierenden (zur Altersstruktur, Geschlechterverteilung etc. vgl. Kapitel 4.3.2.2 in dieser Arbeit). Das Ziel dieses teil-standardisierten Interviews lag darin, mittels „dialogisch-diskursiver" Gesprächsführung (MEY/ MRUCK 2007, 252), Aussagen zu vier großen Bereichen der vorliegenden Evaluation zu erhalten[57]:

- Bedeutung und Nutzung einzelner Elemente des LernCoaching,
- Nutzen des LernCoaching,
- Bewertung des LernCoaching,
- Zusammenhang zwischen Person und Nutzen des LernCoaching.

In diese vier Bereiche ist die folgende Darstellung der Ergebnisse unterteilt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (MAYRING 2002), deren systematisches Vorgehen im Kapitel 4.5.2 im Detail beschrieben ist. Dazu gehört neben der Richtung der Analyse und Festlegung der Analysetechnik und -einheiten auch die Bestimmung des Ausgangsmaterials mit ausführlicher Analyse der Entstehungssituation: Kontaktaufnahme, Rollenzuschreibung, Interviewart und -steuerung, Antwortverhalten. Die Qualität der zu Grunde liegenden Daten erwies sich als gut bis sehr gut (vgl. Kapitel 4.5.2, 4.6.1 sowie 4.6.2). Damit sich die Leserinnen einen Eindruck über die Daten verschaffen können, ohne in das vorherige Kapitel blättern oder das Ausgangsmaterial hinzuziehen zu müssen, folgt die Darstellung der einzelnen Ergebnisse einem besonderen Aufbau.

Die Leserinnen und Leser erfahren in Bezug auf jede Fragestellung:

1. worum es bei der jeweiligen Frage geht;
2. wie die Daten im Interview erhoben und welche Daten zur Beantwortung der Fragestellung einbezogen wurden;
3. welche Aussagen sich aufgrund der Auswertung ergeben (mit graphischer Darstellung und Zusammenfassung);
4. welche Kategorien im Einzelnen entstanden sind (mit Erläuterungen und Ankerbeispiel in tabellarischer Form).

[57] Vgl. zum Überblick über die Fragestellungen Kapitel 4.4.1 sowie zum Aufbau des Interviewleitfadens Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit

Nur die „Personenbezogene Auswertung“ (Kapitel 5.3.4) folgt einer eigenen Darstellungsform, bedingt durch die spezielle Auswertungsmethode (vgl. Kapitel 4.5.3 in dieser Arbeit). Das Kapitel schließt ab mit einem Zwischenfazit der Ergebnisse, die aufgrund des problemzentrierten Interviews entstanden sind.

5.3.1 Bedeutung und Nutzung einzelner Elemente des LernCoaching

Die Fragen

- *„Welche Bedeutung haben einzelne LernCoaching-Elemente? Sind sie wichtig oder unwichtig?“* und
- *„Wie werden sie genutzt? Intensiv oder oberflächlich?“*,
- *„Wie gestaltet sich die Beziehung zum Coach und wie innerhalb der Gruppe?“* und
- *„Welche Einstellung haben die Studierenden überhaupt zum LernCoaching?“*

beziehen sich auf die Prozessdimension des LernCoaching. Die Ergebnisse dieser Fragestellungen ermöglichen uns einerseits einen intensiveren Einblick in die Umsetzung und Handhabung des LernCoaching sowie andererseits eine genauere Einschätzung bezüglich der Ergebnisse zum Nutzen des LernCoaching. Die Ergebnisse werden in der genannten Reihenfolge dargestellt.

5.3.1.1 Bedeutsamkeit Gespräch, Selbsteinschätzung, Kompetenzraster

Die Interviewerin stellte im Gespräch die Frage, welches der drei Elemente des LernCoaching - Selbsteinschätzung, Kompetenzraster, Gespräch – für die Studierenden am wichtigsten war. Die Antworten ergaben sich hauptsächlich aufgrund dieser Frage. In einigen Fällen nahmen die Studierenden von sich aus eine Gewichtung vor.

Für die meisten Studierenden kam dem ***Gespräch*** die größte Bedeutung im LernCoaching zu. Das Gespräch war deshalb wichtig, *„weil man besser denken kann, wenn man mit anderen redet“* (P8) oder weil man durch die Nachfragen *„zum Nachdenken gezwungen“* (P5) wurde. Das heißt, die Sprache hängt unmittelbar mit der Reflexion zusammen und ohne das Hinterfragen durch die Coachs und das eigenständige Formulieren wäre die Reflexion kaum derart intensiv möglich; zumal sich die Studierenden ohne das Gespräch nicht mit dem Kompetenzraster auseinandersetzen würden.

„Wenn das Gespräch nicht gewesen wäre, […] hätte ich mir das Kompetenzraster nicht viel gebracht. Ich hätte es liegen lassen und kurz vor der Prüfung rausgeholt.“ (12:78)

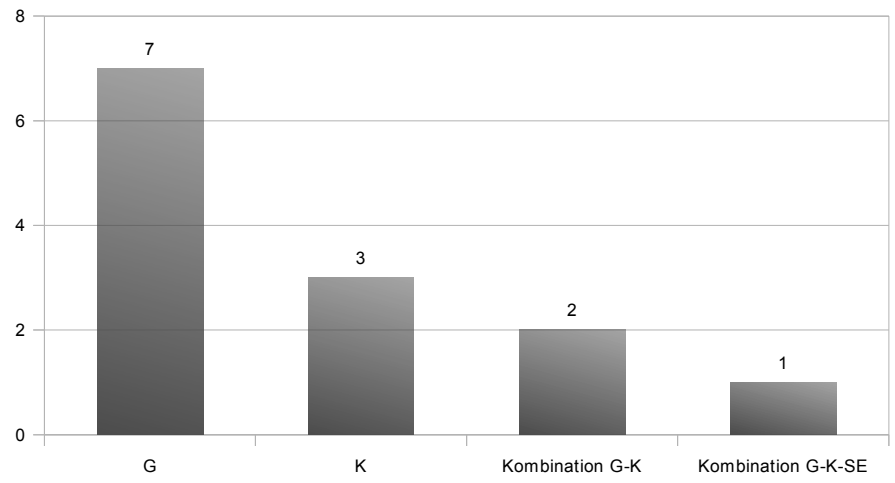


Abbildung 34: Bedeutsamkeit der Elemente: Gespräch (G), Kompetenzraster (K), Selbsteinschätzung (SE) (n_{ges}=13)

Für drei der dreizehn Studierenden war das ***Kompetenzraster*** am wichtigsten. Hierbei spielte vor allem die Relevanz für Prüfung und Praxis eine große Rolle. Zwei dieser drei Studierenden empfanden das Gespräch ebenfalls als wichtig, aber das Kompetenzraster als deutlich wichtiger.

Die ***Selbsteinschätzung*** hoben nur drei Studierende als wichtig hervor. Aber auch diese Studierenden bewerteten nicht die Selbsteinschätzung an sich als wichtig, sondern die Kombination mit dem Kompetenzraster (P1) bzw. mit Kompetenzraster und Gespräch (P11; P13).

Zwei Studentinnen empfinden die Kombination aus Selbsteinschätzung, Kompetenzraster und Gespräch als wertvoll und unabdingbar.

„Ich würde das nicht trennen wollen. Ohne Vorbereitung auf die Gespräche hätte ich nichts davon gehabt. Ohne das Kompetenzraster hätte es mit dem Gespräch weniger Sinn gemacht, weil es den Lerninhalt strukturiert. Und die Gespräche… so anstrengend das manchmal ist anderen zuzuhören, da kriegt man auch neue Ideen.“ (P13:25)

Zusammenfassung

Die wichtigste Rolle im LernCoaching kam dem ***Gespräch*** zu. Es diente der intensiven Reflexion. Durch die Nachfragen und das eigenständige Formulieren wurden die Studierenden zum Nachdenken über Lerninhalte des vergangenen und zukünftigen Semesters gezwungen, was sie ohne das Gespräch nicht getan hätten. Zudem stellte der Gesprächstermin eine äußere Motivation dar, um sich mit dem Kompetenzraster auseinanderzusetzen. Die ***Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen*** mittels Skalierung erwähnten die Studierenden nicht bzw. nur in Kombination mit anderen Elementen. In dem Fall diente sie dem Vergleich zwischen erworbenen Kompetenzen und Zielen sowie der Gesprächsvorbereitung.

5.3.1.2 Umgang mit dem Kompetenzraster

Die Studierenden erwähnten im Interview an verschiedenen Stellen wie sie das Kompetenzraster genutzt haben; wie wichtig und präsent es im Laufe des Semesters für sie war. Die Auswertung der Frage *„Auf welche Weise setzen sich die Studierenden mit dem Kompetenzraster auseinander?“* führte zu drei Kategorien (Erläuterungen der Kategorien siehe Tabelle 40):

- passive Nutzung während des Semesters
- aktive Nutzung während des Semesters
- Nutzung ausschließlich für das Gespräch.

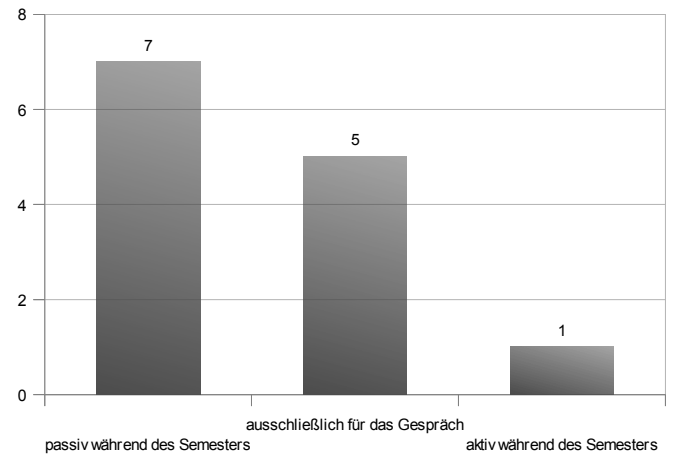


Abbildung 35: Nutzung des Kompetenzrasters (n_{ges}=13)

Fünf der dreizehn Studierenden beschäftigten sich mit dem Kompetenzraster ausschließlich zur Vorbereitung auf das LernCoaching-Gespräch und während des Gesprächs. Sieben Studierende berichteten, dass die Aufgaben des Kompetenzrasters für sie darüber hinaus auch während des Semesters präsent waren. Sie haben nicht bewusst an den Aufgaben gearbeitet, aber wie ein Student sagt, *„man behält es im Hinterkopf“* (P2; 2:11). Nur ein Student berichtete davon, regelmäßig auch während des Semesters mit dem Kompetenzraster gearbeitet zu haben. Das bedeutet, dass das Kompetenzraster mindestens einmal im Semester von allen Studierenden aktiv bearbeitet wurde. Allerdings beschäftigte sich fast niemand selbständig, von sich aus, aktiv mit dem Kompetenzraster.

An dieser Stelle ergibt sich die weiterführende Frage „Steht die Nutzung des Komptenzrasters im Zusammenhang mit dem subjektiv empfundenen Nutzen des LernCoaching?“ Anders gefragt: „Profitiert möglicherweise die Person besonders vom LernCoaching, die das Kompetenzraster besonders intensiv nutzt? Profitieren diejenigen weniger, die sich weniger intensiv mit dem Komptenzraster auseinandersetzen?“ Die Frage nach einem möglichen Zusammenhang wird in Kapitel 5.3.4 dieser Arbeit berücksichtigt.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiele
Passive Nutzung während des Semesters (7/13 Personen)	setzt sich zusammen aus Aussagen der Studierenden, die zeigen, dass das Kompetenzraster auch während des Semesters für die Studierenden präsent war, sie sich allerdings nicht explizit mit dem Kompetenzraster oder einzelnen Vorhaben beschäftigt haben.	„Man behält es im Hinterkopf, dass man denkt: ‚Ach ja, da wollte ich besser werden, das passt ganz gut, was Professor gesagt hat.“ (P2; 2:11; 127) „Die Fragen haben mich schon begleitet das ganze Semester.“ (P13, 13:9; 108)
Ausschließliche Nutzung vor und während des LernCoaching-Gesprächs (5/13 Person)	beinhaltet Aussagen von Studierenden aus denen deutlich wird, dass sich die Studierenden mit dem Kompetenzraster ausschließlich zur Vorbereitung auf das LernCoaching-Gespräch beschäftigt haben. Ansonsten finden sich bei den betreffenden Studierenden keine Hinweise, dass das Raster oder die Aufgaben darüber hinaus - im Laufe des Semesters - präsent waren.	„Ich habe es mir immer nur angeguckt, wenn ich es ausfüllen musste.“ (P8; 8:4) „Die meiste Zeit während des Semesters bin ich nicht dazu gekommen da drauf zu schauen.“ (P10; 10:1)
aktive Nutzung während des Semesters (1/13 Person)	beinhaltet die Aussagen eines Studenten, der berichtet während des Semesters aktiv mit dem Kompetenzraster gearbeitet zu haben.	„Das man noch einmal geguckt hat, was erwartet man von dem Seminar zur Vorbereitung. (…) Zur Vorbereitung auf die Seminare habe ich es eigentlich immer genutzt, gerade auch, weil ich denke, dass Seminare auch dazu sein sollten, dass man seine eigenen Lücken irgendwo füllt.“ (P1; 1:82; 37 sowie 1:83; 33)

Tabelle 40: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit dem Kompetenzraster' (n_{ges}=13)

5.3.1.3 Umgang mit der Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung des eigenen Lernstandes nahmen die Studierenden zu Hause vor. Mittels einer Skala von 1 bis 3 schätzten sich die Studierenden in ihren aktuellen Kompetenzen in Bezug auf jede Aufgabe des Kompetenzrasters ein. Anschließend entschieden sie, inwieweit sie sich in der entsprechenden Aufgabe im folgenden Semester verbessern wollen.

Die Interviewerin stellte keine direkte Frage zum Umgang mit der Selbsteinschätzung. Die Antworten auf die Frage *„Wie gehen die Studierenden bei der Selbsteinschätzung vor?“* resultieren aus verschiedenen Stellen im Interview. Hauptsächlich erwähnten die Studierenden ihren Umgang mit der Selbsteinschätzung, als sie eine Gewichtung vornahmen, welches der drei LernCoaching-Elemente für sie am wichtigsten war, oder sie

beschrieben ihr Vorgehen von sich aus im Einstieg. Es liegen die Aussagen von 11 Studierenden vor.

Diese Aussagen zeigen ein grundsätzlich unterschiedliches Vorgehen bei der Einschätzung der erworbenen Kompetenzen und der angestrebten Ziele. Es lassen sich drei Gruppen festmachen:

- diejenigen, die sich intensiv beschäftigten (4/ 11),
- diejenigen, die sich weniger intensiv beschäftigten (6/11) und
- diejenigen, die sich kaum Zeit für die Selbsteinschätzung nahmen (1/11)

(Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien siehe Tabelle 41).

Nur eine Studierende trug einfach einen Wert ein ohne sich weiter mit den Aufgaben zu beschäftigen. Die anderen Studierenden unterteilen sich in diejenigen, die sich viel Zeit nahmen, um sich intensiv mit der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen zu beschäftigen und diejenigen, die sich weniger Zeit nahmen. Alle diejenigen, die sich nicht-intensiv auseinandersetzten, erwähnten zusätzlich, dass sie vor allem der Umfang der Selbsteinschätzung belastete. Eine Studierende löste dieses Problem, indem sie Schwerpunkte setzte und die Selbsteinschätzung nicht für das gesamte Kompetenzraster durchführte (P11).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Intensive Beschäftigung (4/11 Personen)	setzt sich zusammen aus Aussagen der Studierenden, die zeigen, dass sie sich gründlich mit den Aufgaben des Kompetenzrasters auseinandergesetzt haben, um zu einer Selbsteinschätzung zu gelangen.	„Ich habe dann versucht, jeden Bereich wirklich abzuarbeiten und jede Fragestellung mir zu überlegen, ob ich da was tun möchte, ob ich überhaupt im nächsten Semester die Chance hätte, was in diesem Bereich zu tun. (P10; 10:23)
nicht-intensive Beschäftigung (6/11 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden das Kompetenzraster für die Selbsteinschätzung eher überfliegen und sich nicht viel Zeit für das Ausfüllen und Überlegen genommen haben. Eine Studierende reduziert die Überlegungen, indem sie Schwerpunkte setzt und nicht das gesamte Kompetenzraster durchgeht (P11).	„Man erlaubt sich nicht soviel Zeit dafür zu nehmen und denkt dann: noch ne Frage und noch ne Frage und noch ne Frage und das hat dann nicht aufgehört [stöhnt].“ (P3; 3:25; 6) „Gar nicht so richtig durchdacht, sondern einfach irgendwie die erste Intuition und dann die Zahl angekreuzt, weil es einfach so viele waren (…).“ (P6; 6:17; 26)
keine Beschäftigung (1/11 Person)	Aussage von einer Person, die den nächst höheren Wert eingetragen und sich nicht näher mit den Aufgaben beschäftigt hat	„Ich wollte mich erst mal durch das Studium nur rein berieseln lassen und von daher habe ich zwei eingetragen und wusste aber, ich bleibe auf der eins.“ (P7; 7:25; 70)

Tabelle 41: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit der Selbsteinschätzung' (n_{ges}=11)

5.3.1.4 Umgang mit der 2. Phase des Gesprächs

> *„Ich lass es auf mich zukommen und ich schaue einfach, was passiert und was ich daraus machen kann (...)“ (P3; 3:53)*

Die bisherigen Ergebnisse zu dieser Phase des Gesprächs legen die Vermutung nahe, dass das LernCoaching keinerlei Auswirkungen auf das Planungsverhalten der Studierenden hat (vgl. Kapitel 5.1.3 in dieser Arbeit). Aus dem Grunde ist es besonders spannend zu erfahren, wie die Studierenden diese Gesprächsphase erlebt haben.

11 Personen berichteten von ihrem Umgang mit der zweiten Phase des Gesprächs, wie sie die Induktionen wahrnahmen und wie sie antworteten. Die Aussagen ergaben sich hauptsächlich auf die offene Frage: *„Im zweiten Teil des LernCoaching-Gesprächs habt ihr euch dann Ziele gesetzt für das nächste Semester und dann an einem Beispiel konstruiert wie man das erreichen könnte. Kannst du etwas zu der Phase an sich erzählen?“*.

Nach Auswertung mittels Zusammenfassung der Qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf den Umgang mit dieser Gesprächsphase ergaben sich drei Kategorien (Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 42):

- Diskrepanz zwischen (Ziel-)Formulierung und Denken (7/11),
- Zielformulierung ausgehend vom Angebot der Lehrveranstaltungen (4/11),
- Formulierung bekannter Ziele (1/11).

Die meisten Studierenden berichteten, dass sie in der zweiten Phase des Gesprächs ein Ziel formulierten und sich Vorstellungen für die Umsetzung machten, aber bereits währenddessen zweifelten, ob sie das Vorhaben umsetzen können. Die Zielformulierung fiel den Studierenden leichter, die sich vorab mit dem Angebot der Lehrveranstaltungen beschäftigten und ausgehend vom Lehrangebot ein Ziel für das kommende Semester formulierten. Die Orientierung am aktuellen Lehrangebot scheint in dieser 2. Phase des Gesprächs sinnvoll, damit die Aussagen nicht rein hypothetischer Natur bleiben.

Kategorie	**Definition**	**Ankerbeispiel**
Diskrepanz zwischen Formulieren und Denken (7/11 Personen)	Aussagen von Studierenden, die in dem Gespräch antworteten und sich Zielvorstellungen machten, aber bereits zweifelten, ob sie diese Ziele umsetzen können beziehungsweise auch schon wussten, dass sie das Ziel, was sie formulieren, nicht erreichen.	„Das war oft so, dass ich schon wusste, so müsste der Weg gehen. Vielleicht für mich aber schon Zweifel hatte, ob ich das so durchsetze (…) schon ein bisschen kontrovers manchmal.“ (P6; 6:43) „Natürlich hab ich dann irgendwie gesagt (…) Aber mir war von vornherein klar, wenn ich zum nächsten LernCoaching gehe, wird das noch nicht so sein.“ (P7; 7:42)
Zielformulierung ausgehend vom Angebot der Lehrveranstaltungen (4/11 Personen)	Aussagen von Studierenden, die sich vorerst über das Angebot der Lehrveranstaltungen informierten und sich danach in ihrer Zielformulierung richteten.	„Wo kann ich mir vorstellen im nächsten Semester mit Hilfe eines Seminars und nicht bei einer Frage, wo ich nur allein zu Hause lesen müsste, wo ich eh schon weiß, das mache ich nicht oder das schaffe ich nicht.“ (P6; 6:44)
Formulierung bekannter Ziele (1/11 Person)	Aussage einer Studierenden, die vor dem Gespräch wusste, was sie tun sollte und das in der Phase formuliert hat. Durch das Äußern vor anderen Personen hat sie ihr Vorhaben umgesetzt.	„Ich glaube, was ich tun sollte, wusste ich vorher auch immer schon, also vor den Gesprächen. Aber dann dass ich es nun auch vor anderen gesagt habe, dass ich das tun werde, habe ich es auch wirklich getan, was ich sonst wahrscheinlich nicht getan hätte [lacht].“ (P11; 11:15)

Tabelle 42: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit der 2. Phase des LernCoaching-Gesprächs' (n_{ges}=11)

5.3.1.5 Beziehung zum Coach

> *„Da war nichts Wertendes drin. Es wurde alles so angenommen wie ich es gesagt habe.“ (P3; 3:37)*

In der Psychotherapieforschung wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Therapeutin und Klientin zu einem hohen Anteil den Therapieerfolg begründet (vgl. TSCHUSCHKE 2001, 9). Auch im Bereich des Coaching zeigen Studien die Relevanz der Beziehung zwischen Coach und Klient (OFFERMANNS 2004; MÄTHNER, JANSEN, BACHMANN 2005, 73). Dementsprechend ist anzunehmen, dass die Beziehung zwischen Coach und Studierenden einen wichtigen Anteil am Gelingen des LernCoaching trägt.
Zudem ist zu fragen, wie die Studierenden mit der Doppelrolle 'Hochschullehrer-Coach' umgehen: Bringen die Studierenden dem Coach das notwendige Vertrauen entgegen? Wie offen erlauben sie sich zu sein und über ihren Lernstand Auskunft zu geben?

Neun Studierende berichteten von sich aus an verschiedenen Stellen im Interview von der Beziehung zum Coach. Durch Zusammenfassung und ad-hoc-Fragen wurden die angesprochenen Aspekte vertieft. Bei allen Studierenden stellte die Interviewerin (zusätzlich) die direkte Frage: „Wie war der Kontakt zum Coach?“
Nur zweimal wurde ein Gespräch über den Grad der Offenheit direkt von der Interviewerin initiiert durch die Frage: *„Man weiß, man hat die Person noch mal in der Prüfung. Spielt das eine Rolle in Bezug auf dein Verhalten, dein Antwortverhalten?“*. In den anderen Interviews berichteten die Studierenden von sich aus. Alle 13 interviewten Studierenden äußerten sich über die Beziehung zum Coach.

Die Auswertung mittels Zusammenfassung der Qualitativen Inhaltsanalyse ergab drei Kategorien (Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 43):

- positive Beziehung (13/ 13)
- Offenheit (13/ 13)
- anfängliche Unsicherheit (5/13).

Alle Studierenden berichteten von einer ***positiven Beziehung*** zum Coach. Die Beziehung wurde zum einen mit Adjektiven wie *„angenehm“*, *„locker“*, *„ruhig“*, *„freundlich“* beschrieben. Zudem wurden zwei spezielle Aspekte wiederholt genannt: Vertrauen und Wertschätzung. Die Studierenden berichteten von dem Vertrauen, dass sie im LernCoaching-Gespräch sagen konnten, was sie wollten und diese Informationen keinerlei negative Auswirkungen auf den Umgang miteinander gehabt habe. Es ist das Vertrauen, *„dass nichts passiert“* und das Gesagte von den Coachs eher positiv abgespeichert wird.

> *„[Coach] würde das in einem Seminar niemals gegen mich verwenden, wenn man das mal so sagen würde. Das kann ich mir nicht vorstellen. Das ist nicht [Coachs] Art.“ (P3; 3:45)*

> *„[Coach] speichert vieles ab, aber nicht negativ; eher dass [Coach] denkt: setzt sich viel ein, hat viele Praxisbeispiele; dass [Coach] das positiv annimmt und nicht denkt: kann keine Konzepte nennen und hier mache ich mir gleich mal ein minus für die Prüfung. Das Gefühl hatte ich nicht.“ (P9; 9:53)*

> *„Ich war vorher schon öfter mit [Coach] verschiedener Meinung und das hat nie Probleme gegeben. Deswegen denke ich, im LernCoaching war das erst recht nicht schlimm.“ (P11; 11:36)*

Ein weiterer Aspekt der „positiven Beziehung“ ist die Wertschätzung von der die Studierenden sprechen. Sie fühlten sich mit dem was sie sagen, angenommen, geachtet und wertgeschätzt; selbst wenn – wie sie im Nachhinein sagen – *„mit Sicherheit noch tausend Lücken drin“* waren. Sie hatten das Gefühl, ihnen wurde zugestanden, Kompetenzen noch zu entwickeln und sie empfanden *„ein Interesse an uns, was wir jetzt gemacht haben“* (P5; 5:37).

> *„Ich hatte immer das Gefühl [Coach] hat das geschätzt, was man gesagt hat. Selbst wenn ich gesagt habe, ich bin da vielleicht schlechter geworden oder ich möchte da und da besser werden, weil ich denke, da weiß ich noch gar nichts. Ich habe mich da immer sehr geschätzt gefühlt. Dass [Coach] das nicht irgendwie runter gemacht hätte, so: Ja, klar [eigener Name] weiß da noch gar nichts. Sondern dass [Coach] eher so: Ah, da möchten Sie also was machen“ (12:62)*

Entsprechend der durchweg positiven Beziehung zwischen Coach und Studierenden antworteten alle Studierenden im LernCoaching-Gespräch ehrlich und offen. Es ließen sich allerdings zwei Abstufungen in der ***Offenheit*** erkennen. Fünf Studierende gaben an, dass sie tatsächlich alles sagen und auch über nicht erreichte Ziele, nicht gelesene Literatur oder Stagnation in bestimmten Kompetenzbereichen mit dem Coach sprechen konnten (uneingeschränkte Offenheit). Die anderen Studierenden sprachen davon, dass sie alles

sagen konnten und ehrlich waren, aber durchaus bedachten, wem sie gegenüber sitzen oder ob das, was sie sagen *„Hand und Fuß hat“*, das heißt dass sie sich vorbereiteten auf die Bereiche, über die sie sprachen. Kritik am LernCoaching oder am Studium äußerten diese Studierenden gegenüber ihrem Coach aber entsprechend zurückhaltend (eingeschränkte Offenheit).

Einzig beim ersten LernCoaching empfanden einige Studierende ***Unsicherheit***. Die Verunsicherung bezog sich darauf, dem Dozenten gegenüber zu sitzen und *„intime“* Dinge von sich, dem eigenen Lernverhalten und den vorhandenen Kompetenzen zu erzählen. Die Unsicherheit scheint einerseits verknüpft mit dem Wunsch einen guten Eindruck vermitteln zu wollen, aber noch gar nicht über Wissen zu verfügen, andererseits mit der Ungewissheit, welche Auswirkungen die Selbstauskünfte für den Coach haben. Alle Studierenden berichteten davon, dass sich das Gefühl schnell während des ersten Gespräches gelegt habe.

Sechs von acht Personen, mit denen besprochen wurde, was anders gewesen wäre, wenn ein externer Coach das LernCoaching geführt hätte, sagten deutlich, dass ihnen ein ***‚interner Coach’*** lieber sei. Sie schätzten zum einen die Möglichkeit Kontakt zu dem/ der HochschullehrerIn aufzubauen, zum anderen erschien ihnen die Feldkompetenz des internen Coachs unabdingbar. Die Kenntnis über die Lehrveranstaltungen und deren Inhalte hielten die Studierenden für bedeutsam. Zwei Studierende gaben an mit einem externen Coach von vornherein offener zu sein und sich „*noch weniger Gedanken darüber zu machen wie man was ausdrückt*“ (P8; 8:40).

Zusammenfassung

Die Studierenden sprachen durchweg von einer positiven Beziehung zu ihrem Coach - geprägt durch Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit. Die Doppelrolle Coach-Hochschullehrerin hat – wenn überhaupt – am Anfang zu Unsicherheiten geführt. Die meisten Studierenden (6/8) präferieren einen internen Coach im Gegensatz zu einem externen.

Kategorie	Erläuterungen	Ankerbeispiel
positive Beziehung (13/13 Personen)	• umfasst zum einen unspezifische Beschreibungen (12 Personen) • beinhaltet Aussagen zum Vertrauen gegenüber dem Coach: Studierende können alles sagen ohne negative Auswirkungen auf den Umgang miteinander (9 Personen) • schließt Aussagen zur Wertschätzung ein: Studierende fühlen sich angenommen und wertgeschätzt (6 Personen)	• „angenehm“, „locker“, „ruhig“, „freundlich“, „entspannt“, „ungezwungen“, „gut“, „gemütlich“ • „Ich fand, dass man das Gefühl hatte, man kann sich auf [Coach] verlassen, dass es jetzt nicht irgendwie missbraucht wird, was man da sagt oder dass [Coach] denkt: Aha, so eine ist das!“ (P8; 8:50) • „Da war nichts Wertendes drin. Es wurde alles angenommen so wie ich es gesagt habe, nicht mit dem: meinst du, bist du dir sicher, dass du das jetzt richtig verstanden hast?“ (P3; 3:37)
Offenheit (13/13 Personen)	Äußerungen der Studierenden, dass sie offen und ehrlich sein konnten • uneingeschränkte Offenheit (5 Personen): sprechen tatsächlich über alles, auch über nicht erreichte Ziele, nicht gelesene Literatur oder Stagnation in bestimmten Kompetenzbereichen • eingeschränkte Offenheit (8 Personen): können alles sagen und sind ehrlich, bedenken aber, wem sie gegenüber sitzen, bereiten sich vor und formulieren Kritik vorsichtig	• „Ich finde, man kann durchaus sagen, dass man einen Text nicht gelesen hat, dass man was nicht vorbereitet hat, dann weiß der andere auch, auf welcher Seite man ist.“ (P1; 1:49) • „Ich finde, dass man das schon mitbedenkt. Aber dass ich bei [Coach] ohne ein schlechtes Gefühl, was sagen konnte.“ (P8; 8:39)
Anfängliche Unsicherheit (5/13 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass beim ersten LernCoaching Unsicherheit gegenüber dem Coach besteht; ihnen die Situation „Angst gemacht“, sie „eingeschüchtert“, „blockiert“, „angespannt“ oder „verunsichert“ hat	„Man möchte nicht doof rüber kommen und auch einen kompetenten Eindruck machen für die kommenden Semester.“ (P2; 2:40) „Ich hätte am liebsten zu allen Fragen, was aus der Literatur rausgesucht um besser antworten zu können. Aber das war dann ja nicht gefordert.“ (9:21)

Tabelle 43: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur 'Beziehung zum Coach' (n_{ges}=13)

5.3.1.6 Beziehungen innerhalb der Gruppe

Einige Autoren gehen davon aus, dass die Gruppe einen Einfluss hat auf das Lernen (SIEBERT 2005) und auf die Art der Reflexion über das eigene Lern-Verhalten (WEHRLI 2000). Die soziale Interaktion in der Gruppe fordere, eigenes Wissen offenzulegen, nicht wahrnehmbare Prozesse zu erkennen und sich durch Rückmeldung zu verbessern. Die Gruppe schaffe günstige motivationale Bedingungen und biete die Möglichkeit voneinander zu lernen (Lernen am Modell) (FRIEDRICH 2008, WEINERT 1997, 326). Es wird angenommen, dass Gleiches für das LernCoaching zutrifft. Das würde heißen, dass

die Gruppe eine Bedeutung für und Auswirkungen auf die Nützlichkeit des LernCoaching-Gesprächs hat. Aus diesem Grund wird zunächst geklärt, wie die Studierenden die Atmosphäre in der Gruppe wahrnehmen und wie der Zusammenhang zwischen Atmosphäre und Gruppenzusammensetzung ist.

Die Informationen zur Gruppenzusammensetzung gaben die Studierenden sowohl von sich aus als auch während der Diskussion darüber, was Vor- und Nachteile der bestehenden Gruppenzusammensetzung sind. Hierbei stellte die Interviewerin, die zur Auseinandersetzung anregenden Fragen: *„Wäre es anders gewesen mit Freunden?“*; *„Wäre es besser gewesen für dich in einer anderen Gruppenzusammensetzung?“*; *„Es wäre auch möglich oder denkbar gewesen, dass das ganze in nicht festen Gruppen stattfindet. Das heißt, dass jedes Mal eine andere Zusammensetzung da ist.“*
Nach Auswertung der Gruppenzusammensetzung wurden alle Aussagen einbezogen, die die Stimmung in der Gruppe beschreiben, d.h. Adjektive auf emotionaler Ebene. Die Interviewerin stellte in zwölf Interviews die direkte, offene Frage: *„Kannst du etwas zu der Atmosphäre in deiner Gruppe erzählen?“* Eine Person berichtete von sich aus viel über die Atmosphäre, so dass nicht mehr direkt nachgefragt werden musste.

<u>Die Gruppenzusammensetzung</u>
Die Gruppeneinteilung für die LernCoaching-Gespräche fand nach dem Zufallsprinzip statt. Im Interview berichteten die Studierenden über die Art des Kontakts.

Es entstanden drei Gruppen: (1) bekannt, (2) befreundet, (3) unsympathisch.

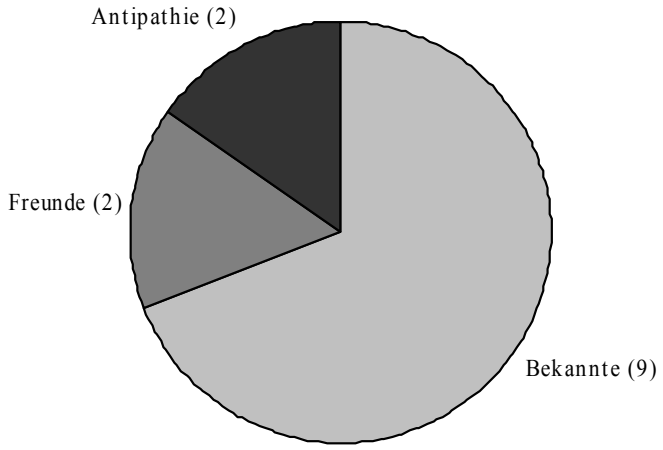


Abbildung 36: Beziehung der Gruppenteilnehmerinnen untereinander (n_{ges}=13)

Die meisten Coaching-Gruppen bestanden aus „Bekannten“. In die Gruppe ***„Bekannte“*** fallen Personen, die sich vor dem ersten LernCoaching-Gespräch nicht kannten, sich durch das LernCoaching und das Studium kennenlernten, aber auch nicht näher befreundet waren.

Zwei Personen waren bereits vor dem Gespräch ***„Freunde“.*** Zwei weitere Personen waren sich ***„unsympathisch“***.

Auswirkungen der Gruppenzusammensetzung auf die Atmosphäre in den Gesprächen

Sowohl die Personen in der Gruppe „Bekannte“ als auch diejenigen in der Gruppe „Freunde“ berichteten von einer positiven Atmosphäre, in der sie alles sagen, ehrlich sein und auch Schwächen eingestehen konnten.

Sind Gruppenmitglieder schon vorher befreundet, scheint das vor allem für das erste Gespräch hilfreich, wenn die Personen unsicher waren: *„Beim ersten Mal war es gut, dass ich gerade mit den beiden zusammen war, weil ich die gut kannte. Das hat mir Sicherheit gegeben.“ (P9; 9:60)* Auch eine Person aus der Gruppe „Bekannte“ konnte sich vorstellen, dass sie mit Freunden im ersten Gespräch entspannter gewesen wäre. Von weiteren Vorteilen, über das erste Gespräch hinaus, wenn man befreundet ist, berichteten die Studierenden nicht.

Im Gegenteil dazu konnten sich vier Personen aus der Gruppe „Bekannte“ sogar vorstellen, dass sie sich Chancen des Austauschs wegnehmen würden, wenn sie mit Freunden in einer Gruppe gewesen wären. Sie gingen davon aus, dass sie mit Freunden sowieso sprechen.

> *„Dann nimmt man sich vielleicht so viel weg, weil man ja meint, die wissen das alles schon.“* (P3; 3:43);
> *„Mit Freunden redet man eh über die Uni und so war es noch mal eine andere Meinung.“* (P8; 8:33)

Anders sahen das die beiden Studierenden, die negative Erfahrungen mit ihrer Gruppenzusammensetzung gemacht haben. Sie wünschten sich Freunde oder zumindest Personen, mit denen sie *„auf einer Wellenlänge“* sind. Die Personen der dritten Gruppe berichteten, dass es aufgrund der Zusammensetzung anstrengend sowie uninteressant gewesen sei. Sie hätten sich nur zum Teil auf das Gespräch eingelassen und sich nicht getraut alles zu sagen.

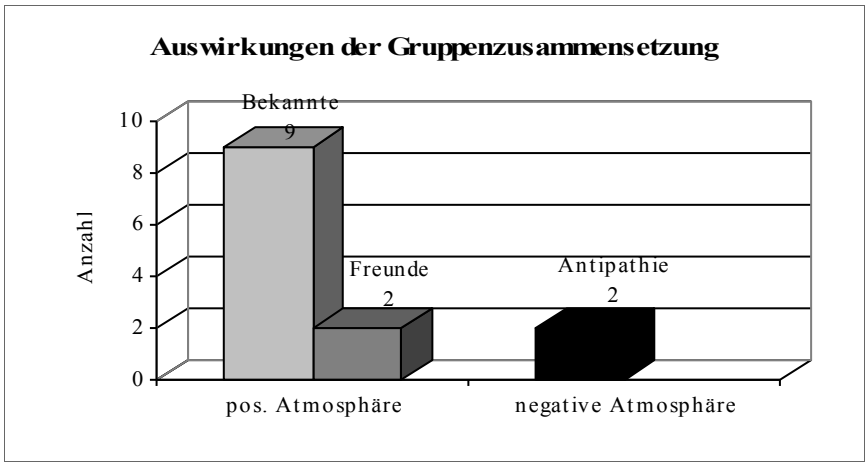


Abbildung 37: Zusammenhang zwischen Gruppenzusammensetzung und Atmosphäre in den Gesprächen (n_{ges}=13)

Zusammenfassung:
Während es nicht unbedingt notwendig ist, dass sich die Studierenden vorab kennen und befreundet sind, so ist es doch wichtig, dass eine gewisse Sympathie vorhanden ist, damit eine angenehme Atmosphäre entsteht, in der die Studierenden ungezwungen sprechen. In vier der fünf Gruppen herrschte eine förderliche Atmosphäre.

5.3.1.7 Einstellung zum LernCoaching

Freiwilligkeit, der Wunsch nach Veränderung oder ein bestimmtes Anliegen werden oft als Voraussetzung für das Gelingen eines Coaching genannt (vgl. KILBURG nach MÄTHNER 2005, 59). Die Forscherin vermutete, dass die genannten Gelingensfaktoren beim 'Coaching mit Studierenden' nach SPIESS nicht gegeben waren, da **alle** Studierenden der Fachrichtung eingeladen wurden und am Coaching teilnahmen, unabhängig davon, ob die Studierenden ein Anliegen oder den Wunsch nach Veränderung hatten (vgl. Kapitel 3.3 in dieser Arbeit). Aufgrund dieses ungewöhnlichen - und möglicherweise ungünstigen - Vorgehens soll geklärt werden, mit welcher Einstellung die Studierenden zum LernCoaching kamen und ob - gegebenenfalls wie - sich ihre Einstellung änderte.

Die meisten Studierenden berichteten von sich aus über ihre anfängliche Einstellung zum LernCoaching, zumeist auf die Einstiegsfrage. Vereinzelt stellte die Interviewerin direkte Fragen: *„Weißt du noch, was du dachtest als die erste Einladung zum LernCoaching kam?“*; *„Und hat sich das verändert?“*. Insgesamt konnten Aussagen von 11 Personen in die Auswertung einbezogen werden. Die Aussagen repräsentieren zwei Ebenen – die emotionale und die kognitive (Gefühl und Einstellung).

Die Auswertung danach, was die Studierenden über den Beginn des LernCoaching berichteten, ergab drei Kategorien:

- Unsicherheit (9/11 Personen)
- Pflichttermin (4/11 Personen)
- Skepsis (2/11 Personen)

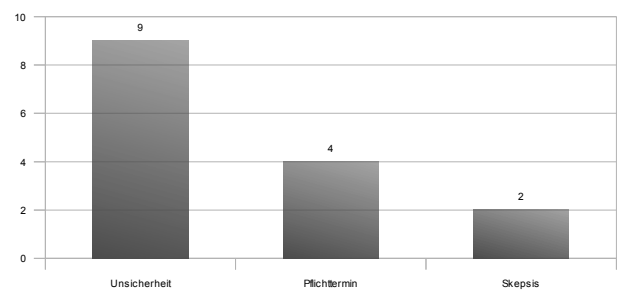


Abbildung 38: Anfängliche Einstellung der Studierenden zum LernCoaching' (n_{ges}=13)

Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien werden in Tabelle 44 erläutert.

Die meisten Studierenden (9/11) erinnerten sich, dass sie vor dem ersten LernCoaching hauptsächlich *„unsicher“* gewesen seien. Die **„Unsicherheit“** bezog sich zum einen auf die Unwissenheit, wie das LernCoaching-Gespräch abläuft, zum anderen auf die Angst sich vor dem Coach zu blamieren. Auf der kognitiven Ebene zeigt sich eine Haltung zwischen Gleichgültigkeit (**Pflichttermin**) und ablehnender **Skepsis**.

> *„Es war eine Pflichtaufgabe. Ich bin gefragt worden (...), dass ich da teilnehme und habe das dann auch gemacht.“ (P2; 2:22)*

> *„Was soll mir das bringen?“ (P1; 1:55)*

Die Auswertung danach, welche Einstellung oder Gefühle die Studierenden dem LernCoaching im weiteren Verlauf entgegen brachten, ergab folgende Kategorien:

- Sicherheit (9 Personen)
- Kein Pflichttermin (3 Personen)
- Nutzen erkannt (2 Personen)
- Pflichttermin (1 Person)

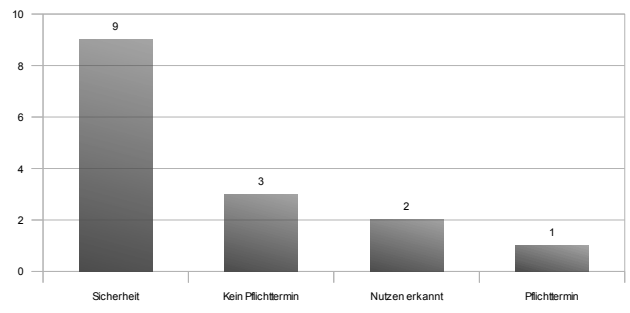


Abbildung 39: Einstellung zum LernCoaching im weiteren Verlauf (n_{ges}=13)

Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien werden in Tabelle 45 erläutert.

Bei den meisten Studierenden (10/11) veränderte sich die Einstellung zum LernCoaching in eine positive Richtung – kognitiv sowie emotional. Alle Studierenden, die vor dem ersten LernCoaching unsicher gewesen sind, fühlten sich zunehmend **sicher**er, weil ihnen der Ablauf des LernCoaching vertraut war. Gleichzeitig erkannten sie, dass sie die Fragen des Coachs beantworten konnten, sich bestärkt fühlten und merkten, das Gesagtes keine negativen Auswirkungen hat.

Drei der vier Personen, die das LernCoaching anfangs als Pflichttermin wahrnahmen, sprachen davon, dass es **kein Pflichttermin** mehr war, sondern sie gern hingingen und Nutzen aus dem LernCoaching zogen. Für eine Studentin blieb das LernCoaching, trotz des persönlichen Nutzens, ein Zusatztermin, der zeitlich nicht in den Plan passt. Auch die beiden skeptischen Studierenden haben die Fragen *„Was soll mir das bringen?“*, *„Brauche ich das überhaupt?“* für sich positiv beantwortet und einen **Nutzen erkannt**.

> *„Was soll es, das ist für mich beantwortet, eigentlich mit zwei Antworten beantwortet. Zum einen dass man für sein Studium gucken konnte, für die Veranstaltungen, was ich ja schon gesagt hatte, zum andern das Kompetenzraster als Prüfungsvorbereitung und das LernCoaching-Gespräch immer wieder zur eigenen Reflexion.“ (P1; 1:57)*

Nur für eine Person blieb das LernCoaching-Gespräch auch im weiteren Verlauf ein **„Pflichttermin“** ohne persönlichen Nutzen.

„Dass ich für mich das LernCoaching als nicht so effektiv angesehen habe. Ich bin da eher hin und dachte: Ach, jetzt muss ich wieder. Ich wusste, ich habe da nichts, noch nicht besonders viel für getan. Es hat sich für mich noch nicht viel geändert, ich lern einfach gern für mich selbst und hätte mich damit beschäftigt, wenn es für mich wichtig ist oder wenn ich meine, jetzt wird es Zeit und dieses irgendwo doch gezwungene Gespräch wo ich jetzt stehe (...).“ (P7; 7:32)

Zusammenfassung:

Die Studierenden gingen mit einem Gefühl der Unsicherheit sowie aus reinem Pflichtgefühl oder mit Skepsis zu dem ersten LernCoaching-Gespräch. Die Unsicherheit schwand, indem den Studierenden der Ablauf vertraut wurde und sie merkten, dass sie nicht nichts wussten und nicht die Gefahr sahen sich zu blamieren. Im Laufe der Zeit veränderte sich der Pflichttermin und die Skepsis hin zu einem Termin, der gern wahrgenommen wurde und persönlichen Nutzen brachte. Für eine Person blieb es jedes Mal wieder ein Zusatztermin, der zeitlich nicht passte, aber letztendlich gewinnbringend endete. Nur für eine Person blieb das LernCoaching eine Pflichtaufgabe.

Kategorie	**Erläuterungen**	**Ankerbeispiele**
Unsicherheit (9/11 Personen)	Aussagen, in denen die Studierenden wörtlich von 'Unsicherheit' oder 'Angst' sprechen	• „Insgesamt war ich einfach sehr unsicher, was da kommen wird.“ (P6; 6:19) • „Mir hat es erst mal Angst gemacht, weil ich dachte…ich kannte die Dozenten noch nicht und dann muss man dahin und dann sich miteinander unterhalten und (...)“ (P5; 5:17)
Pflichttermin (4/11 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden keine Gedanken gemacht haben und der Einladung aus Verpflichtung gefolgt sind	• „Es war jetzt weniger, dass ich unbedingt Interesse daran hatte das zu machen, es war aber auch nicht so, dass ich das ablehnen wollte.“ (P10; 10:74) • „Ach, jetzt muss ich wieder.“ (P7; 7:32)
Skepsis (2/11 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden den Sinn und Nutzen des LernCoaching kritisch hinterfragen	• „Was soll mir das bringen?“ (P1; 1:55) • „Muss ich da wirklich hin? (…) Brauche ich das überhaupt?“ (P3; 3:60)

Tabelle 44: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Einstellung der Studierenden zu Beginn des LernCoaching' (n_{ges}=11)

Kategorie	Erläuterungen	Ankerbeispiele
Sicherheit (9/11 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden sicherer fühlten, weil ihnen der Ablauf vertraut ist, sie die Fragen beantworten können und Gesagtes keine negativen Auswirkungen hat	• „Dadurch, dass der gesamte Ablauf für mich dann ein bisschen vorhersehbarer war und ich dann ein bisschen mehr Sicherheit hatte.“ (P4; 4:43)
Kein Pflichttermin (3/11 Personen)	Aussagen, von Personen, die das LernCoaching anfangs als Pflichttermin empfanden und im Verlauf gern hingingen und einen Nutzen aus dem LernCoaching gezogen haben (Für eine Person dennoch zeitlich nicht passender Zusatztermin.)	• „Aber danach war es immer ein ganz gutes Gefühl weil man einmal mit [Coach] Kontakt hatte, wieder auf die Fragen reagieren musste und gemerkt hat, das kann ich und einmal bewusst wurde, dass doch was passiert ist, dass die Seminare doch was gebracht haben.“ (P9; 9:41, 9:43)
Nutzen erkannt (2/11 Personen)	Aussagen der beiden Studierenden, die dem LernCoaching vorab skeptisch gegenüber standen und im Verlauf einen klaren Nutzen für sich erkannten	• „Aus der anfänglichen Skepsis, was bringt mir das überhaupt, dass man doch einen klaren Nutzen gesehen hat.“ (P1; 1:71)
Pflichttermin (1/ 11 Personen)	Aussage, dass das LernCoaching ein Pflichttermin bleibt ohne persönlichen Nutzen	• „Dass ich für mich das LernCoaching als nicht so effektiv angesehen habe. Ich bin da eher hin und dachte: Ach, jetzt muss ich wieder.“ (P7; 7:32)

Tabelle 45: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Einstellung der Studierenden im Verlauf des LernCoaching' (n_{ges}=11)

5.3.2 Nutzen

Die Klärung der Frage nach den Wirkungen und den Wirkfaktoren des LernCoaching aus der Perspektive der Studierenden ist eine zentrales Anliegen der vorliegenden Evaluationsstudie. Die zunächst offene Frage nach dem Nutzen des LernCoaching wird im Hinblick auf den Wirkungszusammenhang, d.h. worauf die Studierenden den Nutzen zurückführen, ausgewertet. Die Leserin erfährt in diesem Teil der Ergebnisdarstellung, welchen Nutzen die Studierenden wahrnehmen, geordnet nach den Faktoren:

1. LernCoaching-Modell
    - Kompetenzraster
    - Selbsteinschätzung
    - 1. Phase des Gesprächs
    - 2. Phase des Gesprächs
    - Rückmeldung

2. Coach
3. Gruppe

Die Darstellung der Auswertung nach dem Einfluss personeller Faktoren auf den Nutzen des LernCoaching erfolgt gesondert (vgl. Kapitel 5.3.4). Hinweise auf weitere – nicht antizipierte – Faktoren konnten nicht gefunden werden.

5.3.2.1 Nutzen des Kompetenzrasters

Das Kompetenzraster war für drei Studierende der entscheidende Teil des LernCoaching, für drei weitere war es ebenso wichtig wie andere Elemente des LernCoaching.

Die Aussagen zum Nutzen des Kompetenzrasters wurden sechs Kategorien zugeordnet (siehe Abbildung 40; Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 46).

Abbildung 40: Kategorien u. Anzahl der Nennungen 'Nutzen des Kompetenzrasters' (n_{ges}=13)

Das Kompetenzraster diente den Studierenden zweifelsfrei zur ***„Prüfungsvorbereitung“***. Nicht unerheblich für das Zustandekommen dieser Kategorie war der Zeitpunkt der Befragung. Die Studierenden waren im 9. Semester und waren zum Erhebungszeitpunkt – fast alle – mit ihrer Prüfungsvorbereitung beschäftigt. Dadurch, dass Examensklausur und mündliche Prüfung am Kompetenzraster ausgerichtet sind, hatten die Studierenden den Eindruck, sich sehr gezielt vorbereiten zu können. Allerdings unterstützte das

Kompetenzraster nicht nur zum Ende des Studiums, sondern auch währenddessen. Acht Studierende sprachen von der „***Orientierung im Studium***“. Sie betonten die Wichtigkeit ein Ziel zu haben und zu wissen, worauf das Studium oder das Semester hinausläuft. Das Kompetenzraster bot eine Struktur und damit Sicherheit im Studium. Offenbar führte das Kompetenzraster auch zu einem bewussteren Umgang mit Lehrveranstaltungen und zur ***„Seminarvorbereitung“***. Die Studierenden gaben an:

- Lehrveranstaltungen gezielt ausgewählt zu haben, um Wissenslücken bzw. alle Bereiche des Kompetenzrasters abzudecken.
- sich vorab überlegt zu haben, welche Aufgabe des Kompetenzrasters sie im Rahmen des entsprechenden Seminars bearbeiten können oder welche gezielten Fragen sie stellen.
- das Seminar aufmerksam verfolgt zu haben, um Informationen herausfiltern zu können, die zu Aufgaben des Kompetenzrasters passen.

Sieben Studentinnen äußerten sich über ihre Gefühle und Gedanken, die sie beim ersten Sichten des Kompetenzrasters erinnern. Alle Aussagen zu diesem ersten Eindruck zeigten den Aspekt der ***„Anfängliche***(n) ***Überforderung“***. Deutlich wurde, dass der Inhalt des Kompetenzrasters bzw. die Fragen selbst diese überfordernde Wirkung hervorriefen, weil die Studierenden mit ihrem Nicht-Wissen zu Beginn ihres Studiums konfrontiert waren:

> *„Das war eher eine negative Erfahrung, wo man gedacht hat: Ich bin zu dumm für diese Welt.“ (P12; 12:15; 10)*
> *„weil es eine völlig andere Art von Fragestellung ist, die man so auch nicht kennt. Ich konnte im Prinzip für mich noch keine Frage beantworten und habe gedacht: Oh Gott, am Ende muss ich anscheinend von allem was wissen und ich konnte einfach nichts damit anfangen.“ (P7; 7:1)*

Die erste Überforderung legte sich jedoch, je vertrauter das Kompetenzraster mit seinen Aufgabenstellungen wurde:

> *„Am Anfang fand ich das Kompetenzraster ganz ganz schrecklich, […], und jetzt, wenn man die Fragestellung kennt, finde ich es ganz großartig.“ (P7; 7:9; 164)*

Die Kategorie ***„Horizonterweiterung“*** beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass das Kompetenzraster den Blick erweiterte, welche Kompetenzen in der Berufspraxis der Sonderschullehrerin notwendig sind. In dem Sinne trug das Kompetenzraster dazu bei das Berufsbild zu verfeinern; vor allem die Bereiche ‚Diagnostik’ und ‚Beratung’ wären von den Studierenden im Studium nicht in der Form mitbedacht worden.

Im Vergleich zu den Ergebnissen 'Nutzen des Kompetenzrasters' ermittelt durch die Rückmeldungen in den LernCoaching-Gesprächen 1-4 ist festzustellen, dass sich alle Kategorien wiederfinden. Sogar die „anfängliche Überforderung“ mit dem Kompetenzraster war den Studierenden zum Zeitpunkt des Interviews nach wie vor präsent. Die Aussagen der verschiedenen Erhebungsinstrumente und -zeitpunkte decken sich. Neu ist der deutliche Nutzen, den das Kompetenzraster für die Prüfungsvorbereitungen spielte.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Vorbereitung auf die Prüfung 10 Studierende	beinhaltet Aussagen von Studierenden, die das Kompetenzraster als wichtiges Instrument zur Prüfungsvorbereitung sehen.	„Hätte man es jetzt nicht, dann hätte ich mich vor der Klausur hingesetzt und hätte unglaublich viel gelernt, irgendwas und in irgendwelche Richtungen.“ (P3; 3:5; 186)
Orientierung im Studium 8 Studierende	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass das Kompetenzraster die Studieninhalte strukturiert.	„Jetzt wusste ich ja ungefähr, worauf es hinausläuft, was ich am Ende des Studiums wissen sollte und das ist für mich immer ganz gut. Ich arbeite gern auf ein Ziel hin. Und sonst ist es immer so ein verstreutes Wissen, von jedem ein bisschen, aber nichts richtig und so wusste man, wo man hin sollte.“ (P12; 12:11; 283)
Seminarvor-bereitung 8 Studierende	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden das Kompetenzraster zur Vorbereitung von Seminaren genutzt haben, indem sie (1) Seminare gezielt auswählten, (2) sich vorbereiteten, um gezielt Fragen zu stellen, (3) das Seminar aufmerksam verfolgten.	„Okay, in dem Bereich bin ich noch nicht so sicher, nehme ich vielleicht noch ein Seminar in ‚Unterrichtsmodelle’, weil ich mir darunter noch nicht so viel vorstellen kann.“ (P9; 9:3; 27) „(…) ich gehe ins Seminar und stelle genau diese Frage, die mir dann in der Entwicklung für das Kompetenzraster weiter hilft.“ (P13; 13:5; 24)
Reflexion des Lernstandes 7 Studierende	beinhaltet Aussagen, aus denen ersichtlich wird, dass die Studierenden das Kompetenzraster nutzen um den eigenen Lernstand zu reflektieren. Es zeigt ihnen wo sie stehen und was sie können sowie in welchen Bereichen sie noch Lücken haben und sich verbessern müssen.	„Es hat mir einfach noch mal vor Augen gehalten, was ich können muss im Gesamtüberblick, hat mir geholfen einzuschätzen, wo ich stehe, (…), es hat mir auch deutlich gezeigt, wo ich mich verbessern kann und wo ich mich auch verbessern muss.“ (P2; 2:13; 145)
anfängliche Überforderung 7 Studierende	beinhaltet Aussagen, die sich auf den ersten Eindruck des Kompetenzrasters beziehen. Alle Aussagen zeigen den Aspekt der Überforderung, entweder wörtlich oder umschrieben.	„Ich war völlig überfordert mit diesem Kompetenzraster“ (P7; 7:1) „Das war eher eine negative Erfahrung, wo man gedacht hat: Ich bin zu dumm für diese Welt.“ (P12; 12:15)
Horizont-erweiterung 5 Studierende	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass das Kompetenzraster den Blick erweitert, welche Kompetenzen in der Berufspraxis der Sonderschullehrerinnen notwendig sind.	„Für mich war das Kompetenzraster immer der Punkt, dass es viele Punkte angesprochen hat, wo ich vorher nicht gedacht habe, dass die vielleicht auch zum Job gehören.“ (P10; 10:10; 86)

Tabelle 46: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen des Kompetenzrasters' (n_{ges}=13)

5.3.2.2 Nutzen der Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung auf einer Skala von 1-3 nahmen die Studierenden in Vorbereitung auf das LernCoaching-Gespräch vor. Im problemzentrierten Interview wurde deutlich, dass die meisten Studierenden diesem Element wenig Bedeutung beimaßen (vgl. Kapitel 5.3.1 in dieser Arbeit), dennoch äußerten sich neun Studierende zu dem Nutzen der Selbsteinschätzung. Die Aussagen entstanden durch die „dialogisch-diskursive" Gesprächsführung (vgl. Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit), direkte Fragen stellte die Interviewerin nicht (Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 47).

Die Selbsteinschätzung wurde von den meisten Studierenden (7/11) nur flüchtig ausgefüllt, dennoch schien sie einen Nutzen zu haben. Die Studierenden konnten aufgrund der eingetragenen Zahlen ihre **Fortschritte** und ihre **Ziele** deutlich erkennen. Vor allem der Vergleich der Zahlen von einem Semester zum anderen zeigte den Studierenden, dass sie sich verbessert haben und ob sie ihre Vorhaben umsetzen konnten. Niedrige Werte in der Selbsteinschätzung zeigten den Studierenden Defizite auf und führten dazu, dass sie ihr Augenmerk stärker auf diesen Bereich lenkten. Es war außerdem möglich, dass aufgrund der Selbsteinschätzung **fachlich-inhaltliche Überlegungen** stattfanden, indem die Studierenden sich für jede Aufgabe des Kompetenzrasters begründet überlegten, warum sie sich wie einschätzen. Diese Aussage trafen ausschließlich jene Studierende, die sich intensiv mit der Selbsteinschätzung und dem Kompetenzraster beschäftigten (vgl. Kapitel 5.3.1 in dieser Arbeit). Einige Studierende bekannten, dass die Selbsteinschätzung die einfache, aber nicht unwesentliche Funktion hat, sich auf das LernCoaching-Gespräch vorzubereiten.

Kategorie	Erläuterungen	Ankerbeispiel
Fortschritt (9/9 Personen)	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Selbsteinschätzung anhand der Zahlen dazu führt, dass der eigene Lernfortschritt sichtbar wird.	„(…) dass ich ja dann doch an den Zahlen gesehen habe, dass da doch ein Fortschritt anscheinend tatsächlich stattgefunden hat.“ (P4; 4:18) „Ich hatte es auf meinem eigenen Rechner dann auch vorliegen, was ich beim letzten Mal angekreuzt hatte und habe dann geschaut, was hast du beim letzten Mal angekreuzt und wie viele Sachen sind überhaupt eingetroffen (…).“ (P10; 10:20)
Zielsetzungen (8/9 Personen)	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden aufgrund ihrer Selbsteinschätzung bestimmte Ziele gesetzt haben. Oftmals zeigen niedrige Werte in der Selbsteinschätzung den Studierenden Defizite auf, die dazu führen das Augenmerk stärker auf diesen Bereich zu lenken.	„Wenn man sagt, das und das würde ich gern schaffen und dann stellt man fest: Ups, das habe ich vielleicht noch gar nicht. Dann ist erst recht klar, dass man das aber dringend tun sollte.“ (P11; 11:29; 102)
Lerninhalte (4/9 Personen)	beinhaltet Aussagen der Studierenden, in denen sie explizit darauf hinweisen, Seminare inhaltlich zu reflektieren: „Was haben wir da gemacht?“.	„Bei jeder Frage habe ich mich wirklich gefragt: Weiß ich da wirklich überhaupt gar nichts? Oder, wenn ich was weiß, was für ein Wissen habe ich? Ist das ein Wissen von wegen, die Kinder kriegen Ritalin und das ist auch gut so, also was in der Gesellschaft so verbreitet wird und man aus Zeitungen kennt oder ist es fachliches Wissen? Sind es meine eigenen Alltagstheorien, die ich da einbringe?“ (12; 12:5; 66)
Gesprächs-vorbereitung (3/9 Personen)	beinhaltet Aussagen von drei Studierenden, für die die Selbsteinschätzung Grundlage für das folgende LernCoaching-Gespräch ist. Die Selbsteinschätzung dient als Anlass sich Gedanken zu machen und sich auf das Gespräch vorzubereiten.	„Es war insofern relevant, dass man sich bevor man diese Treffen hatte, Gedanken gemacht hat.“ (P8; 8:42; 122)

Tabelle 47: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der Selbsteinschätzung' (n_{ges}=9)

5.3.2.3 Nutzen der 1. Phase des Gesprächs

In der ersten Phase des LernCoaching-Gesprächs stellten die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs des vergangenen Semesters anhand des Kompetenzrasters und der Selbsteinschätzung dar und analysierten wie sie es geschafft haben in dem entsprechenden Bereich besser geworden zu sein (aktive Handlungen der Person).

Im problemzentrierten Interview begannen sieben der dreizehn Studierenden im Laufe des Gesprächs von dieser ersten Phase zu berichten. Bei den anderen wurde der Impuls von der Interviewerin gegeben: *„Dann war das LernCoaching-Gespräch so aufgebaut (...) [Erinnerung an den Ablauf des Gesprächs]. Zu diesem ersten Bereich - worin bist du*

besser geworden - kannst du dich an die Phase erinnern und einfach mal erzählen wie die für dich war?"

Die Aussagen zum Nutzen der 1. Phase des Gesprächs können unterteilt werden in:

1. Kognitiver Nutzen und
2. Emotionaler Nutzen

(Erläuterung der jeweiligen Kategorien siehe Tabellen 48 und 49).

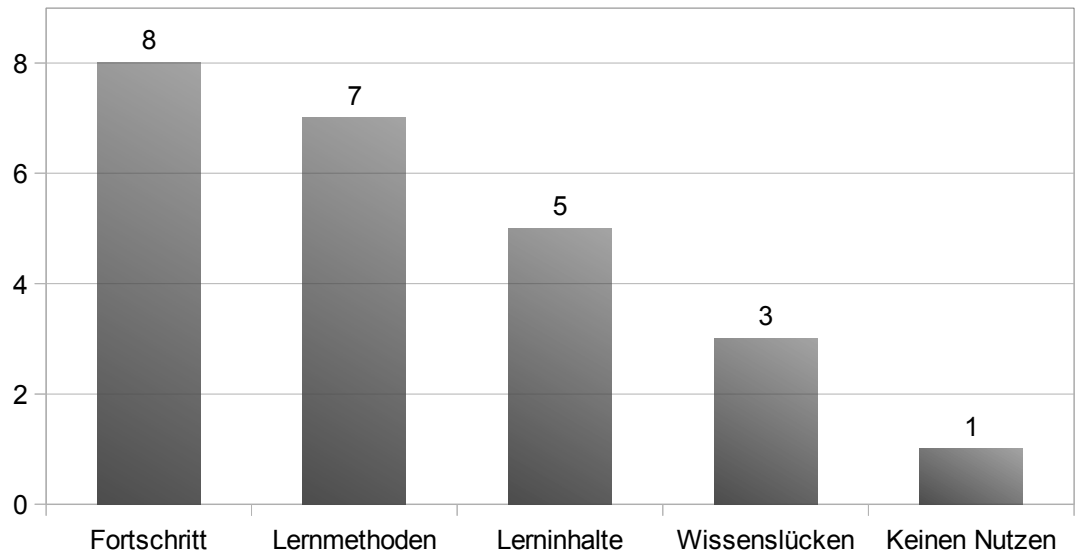


Abbildung 41: Kategorien 'Nutzen der 1. Phase des Gesprächs - kognitiv' (n_{ges}=12)

„Kognitiver Nutzen"

11 der 12 Studierenden, die sich zu dieser Gesprächsphase äußerten, haben durch die Induktionen des Coachs ihren eigenen **Fortschritt** oder/ und ihre **Lernmethoden** reflektiert.[58] Beide Kategorien dürften kaum verwundern, wenn man sich den Ablauf dieser Gesprächsphase ansieht. Es ist also zunächst festzustellen, dass diese Phase im intendierten Sinne wirkte. Darüber hinaus machten die Studierenden aber auch deutlich, dass sie ohne

[58] Beide Kategorien sind an dieser Stelle zusammen erwähnt. Deutlich wird damit, dass nur eine Person keinen positiven Nutzen aus der ersten Gesprächsphase ableiten kann. Alle anderen Studierenden finden sich in den Kategorien 'Fortschritt' oder 'Lernmethoden' bzw. in beiden Kategorien.

diese Phase des LernCoaching-Gesprächs ihre **Fortschritte** und persönlichen Stärken kaum wahrgenommen hätten.

> *„Mir fällt es häufig schwer, die Sachen zu sehen, die ich geschafft habe. Es sind tausend Sachen gelaufen und man hat die auch alle geschafft und man hat aber diese Sachen, die noch nicht fertig sind und guckt immer auf die Sachen und sieht gar nicht, was für ein Berg eigentlich hinter einem liegt." (P10; 10:81)*

> *„Dass ich in den Momenten genau gespürt habe, was ich jetzt schon kann und weiß." (3:28)*

Der Blick auf das Positive war eng verbunden mit dem Gefühl der Ermutigung (siehe unten). Ein zusätzlicher Effekt ergab sich durch die nachträgliche positive Umbewertung der Lehrveranstaltungen:

> *„Dann hat es doch ein bisschen was gebracht, dass man da war. Auch wenn man das Gefühl hatte, dass man nur Wandpappen gemacht hat und im Stuhlkreis gesessen hat (...)" (P9; 9:26)*

> *„In den Seminaren hatte ich oft das Gefühl, es bringt gerade gar nichts, dass ich hier bin. Aber durch diese LernCoaching-Gespräche und dass ich Seminare genannt habe, ist mir klar geworden, was hat doch was gebracht. Es hat Sinn gemacht dahin zu gehen und das bestärkt wieder für die nächsten Semester." (P9; 9:28)*

Den Vorteil die eigenen **Lernmethoden** zu reflektieren, sahen die Studierenden darin, auf diese bewährten Strategien zurück greifen zu können:

> *„Ich bin mir bewusst geworden wie ich so gut geworden bin. Es gab eine Frage, wie ich das gemacht habe. Das hat mir gezeigt, (...), dass es gut so war wie ich es gemacht habe und dass ich das beibehalten würde." (2:61)*

Ein Nutzen dieser Phase, der über die intendierte Reflexion des Fortschritts und der Lernmethoden hinausgeht, zeigte sich in der **intensivere(n) Beschäftigung mit Lehrinhalten.** Dadurch, dass die Studierenden in dem LernCoaching-Gespräch Bezug nahmen auf das vergangene Semester, wiederholten sie gedanklich die Inhalte der besuchten Lehrveranstaltungen. Zumindest 5 der 12 Studierenden setzten sich dadurch zusätzlich mit den fachlichen Inhalten auseinander (5/12).

> *„Aus heutiger Sicht würde ich sagen, es sind wirklich gute Fragen, weil es nicht nur bewirkt, dass man überlegt: was ist jetzt besser, sondern man hat auch gedanklich wiederholt, was man beim letzten Mal gemacht hat. Das ist natürlich eine schlaue Strategie, um das ins Langzeitgedächtnis zu transportieren." (12:83)*

Für wenige Studierende funktionierte diese Gesprächsphase auch andersherum, nicht nur zur Reflexion des erworbenen Wissens, sondern auch zum Erkennen von **Wissenslücken.** Die Studierenden merkten trotz des Fokus auf Fortschritte, was sie noch lernen müssen:

> *„Manchmal habe ich mir insgeheim gedacht, während ich dann was erzählt habe: Mensch, gefährliches Halbwissen. Da musst du dann noch mal nachschlagen. (...).“ (3:50)*

Eine Studierende zog **keinen Nutzen** aus dieser Coachingphase, weil sie nach eigenen Angaben erst kurz vor Prüfungen beginnt zu lernen, so dass sie im Gespräch nicht über mögliche Fortschritte berichten konnte, ebensowenig über geeignete Lernstrategien. Eine kontinuierliche Beschäftigung mit den Studieninhalten ist demnach Voraussetzung für den Nutzen der ersten Phase des Gesprächs.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Fortschritt 8/12 Studierenden	beinhaltet Aussagen, aus denen hervor geht, dass die Studierenden sich aufgrund dieser Phase des Gesprächs bewusst geworden sind wo sie stehen (Ist-Stand) und was sie erreicht haben	„Ich hätte mir diese Gedanken nicht gemacht. In G [Geistigbehindertenpädagogik] setze ich mich nicht am Anfang des Semesters hin und überlege mir, was ich dazu gelernt habe (…). Das ist in V [Päd. bei Verhaltensstörungen], dass man sich mit sich selbst auf alle Fälle noch auseinandersetzt, was hat es mir bis jetzt gebracht, was ich da gemacht habe.“ (P5; 5:39) „Hat einem gezeigt, wo man steht.“ (2:52) „Was mir geholfen hat, war, für mich zu sehen, was ich kann (…)“ (8:22)
Lernmethoden 7/12 Studierenden	Aussagen, die zeigen, dass die Studierenden durch diese Phase des Gesprächs ihre eigenen Lernstrategien erkannt haben	„Ich denke, dass ich mir gewisse Strategien bewusster machen kann oder Vorgehensweisen oder wie man dahin gekommen ist und die dann auch in Bezug auf andere Dinge anwenden kann, wenn man sich die bewusst gemacht hat.“ (4:38)
Lerninhalte 5/12 Studierenden	Aussagen, die zeigen, dass Inhalte von Lehrveranstaltungen gedanklich wiederholt wurden, indem auf das vergangene Semester Bezug genommen werden musste	„Es war ein guter Rückblick, dass man Situationen nicht einfach abgehakt hat (…) sondern geguckt hat: kann ich das auch wirklich?“ (P1; 1:56)
Wissenslücken 3/12 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden in der ersten Phase des Gesprächs gemerkt haben, was sie noch nicht können bzw. was sie noch lernen müssen	„Manchmal habe ich mir insgeheim gedacht, während ich dann was erzählt habe: Mensch, gefährliches Halbwissen. Da müsstest du dann noch mal nachschlagen. (…). “ (3:50) „Durch das LernCoaching hat man noch zusätzlich gemerkt, was man jetzt noch alles lernen muss.“ (P12; 12:30)
Keinen Nutzen 1/12 Studierenden	Aussage, aus der hervorgeht, dass die Studierende keinen Nutzen hatte, weil sie nicht über Fortschritte berichten konnte	„Besser geworden mit der Theorie, das wusste ich von vornherein, da bin ich nicht viel besser geworden (…). Ich hatte nicht so viel Praxiserfahrung und Literatur sowieso nicht, von daher war es eher so: Ich versuch jetzt was zu erzählen, was dazu passt, aber…“ (7:40-7:41)

Tabelle 48: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 1.Phase des Gesprächs - kognitiv' (n_{ges}=12)

„Emotionaler Nutzen“

Sechs von acht Studierenden berichteten von den positiven emotionalen Auswirkungen der ersten Gesprächsphase. Sie sprachen von *„bestärkt“*, *„gestärkt“*, *„motivierend“*, *„Steigerung des Selbstwertgefühls“*, *„Ermutigung“* sowie *„ …es gibt einem das Gefühl, dass man nicht machtlos ist“*, *„dass man sieht, die Mühe hat sich gelohnt“*.

Vor allem die erste Gesprächsphase löste eine **anfängliche Befangenheit** bei den Studierenden aus. Diese Gefühle standen im Zusammenhang mit der eigenen Unsicherheit

in Bezug auf den Ablauf und die Inhalte – *„man will sich nicht blamieren“* (9:21). Außerdem scheint es schwer sich selber zu loben. Jegliche emotionale Befangenheit bezog sich auf das erste, in einem Fall noch auf das zweite Gespräch, und veränderte sich.

> *„Beim ersten Gespräch fand ich es komisch (...) Ich finde es komisch, wenn man davon spricht, wann es besser ist. Man weiß immer, was einem schwer fällt und was man nicht kann und darüber sprechen, was einem schon gut gelingt, ist immer so mmh. Aber das ist auch so, dass man das ein bisschen gelernt hat, dass man sagen kann: okay, ich habe mich eigentlich verbessert. Zum Anfang fiel mir das schwer, dass auch zu erkennen. Aber wie gesagt, durch die vier Gespräch und auch weil das immer im Studium wieder aufkam, dass man sich daran gewöhnt hat und dass das dann auch okay war.“* (5:28)

> *„Ich war am Anfang nicht sehr davon angetan, besonders im 5. Semester waren die Fragen von [Coach] „Was ist seit dem letzten Mal besser?“, da ist man am liebsten unter den Tisch gekrabbelt, weil einen das tierisch unter Druck gesetzt hat (...).“ (12:38)*

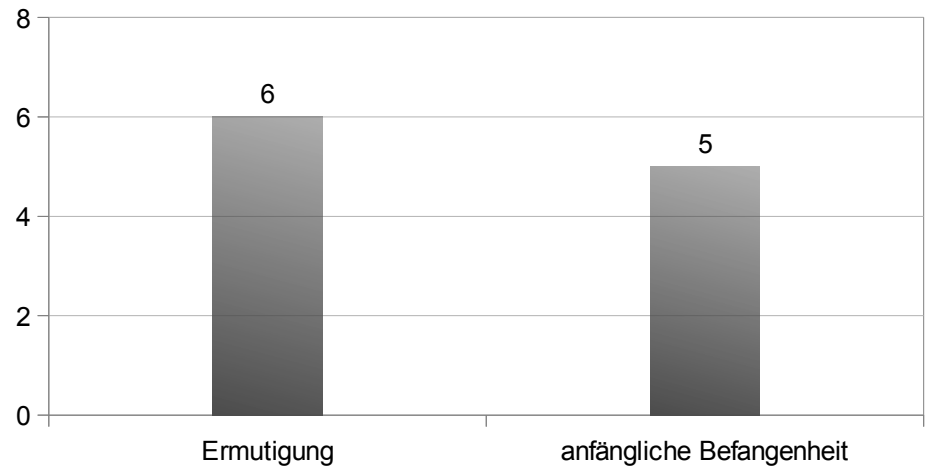


Abbildung 42: Kategorien 'Nutzen der 1. Phase des Gesprächs - emotional' (n_{ges}=8)

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Ermutigung 6/8 Studierenden	Aussagen, die zeigen, dass es die Studierenden gestärkt hat, zu merken , dass sie etwas wissen und welchen Grund es dafür gibt	„Die Phase empfinde ich als motivierend, weil wir konkret gesagt haben, was können wir schon besser, wo fühlen wir uns sicherer und dann auch geguckt haben, woran liegt es wirklich, dass es dafür auch wirklich einen Grund gibt, das wir da besser geworden sind.“ (6:20)
Anfängliche Befangenheit 5/8 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden in der 1. Phase des Gesprächs nicht wohl fühlten	„Mit der Einstellung ist man da rein gegangen: Eigentlich weiß ich gar nichts. Und jetzt sitze ich [Coach] gegenüber und man will sich nicht blamieren. Ich hätte am liebsten zu allen Fragen, was aus der Literatur rausgesucht um besser antworten zu können. Aber das war dann ja nicht gefordert. (…) [Coach] hat gesagt, dass es viel ist und hat immer wieder bestärkt. Das war dann keine negative Empfindung mehr. Die Angst hat sich schnell entwickelt zu: Okay, ich weiß ja doch was.“ (9:21 und 9:22)

Tabelle 49: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 1.Phase des Gesprächs - emotional' (n_{ges}=8)

Zusammenfassung

Die erste Phase des Gesprächs bewirkte bei einem Großteil der Studierenden, dass sie sich ihrer Fortschritte bewusst wurden (8/12) und ihre Aneignungsstrategien erkannten (7/12). Das Erkennen der eigenen Stärken führte zu Ermutigung, indem die Studierenden bemerkten, dass sie doch etwas können oder hinzugelernt haben. Damit kann eine Umbewertung des Studiums verbunden sein *„Es hat doch was gebracht.“* (9:26). Inhalte von Lehrveranstaltungen erfuhren durch die Reflexion in der ersten Phase des Gesprächs besondere Beachtung, indem sie gedanklich wiederholt wurden.

Voraussetzung für den positiven Nutzen der Gesprächsphase scheint kontinuierliches Lernen und Studieren (vgl. Analyse der Kategorie 'Keinen Nutzen' sowie Kapitel 5.3.4 in dieser Arbeit). Unter diesen Voraussetzungen wirkt die Phase in der intendierten Form. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Studierenden ihre Fortschritte sowie ihre Strategien ohne das LernCoaching-Gespräch nicht festgestellt hätten. Das unterstreicht die Rolle, die ein Gespräch für die Reflexion spielt.

5.3.2.4 Nutzen der 2. Phase des Gesprächs

In dem zweiten Teil des LernCoaching-Gesprächs entwickelten die Studierenden mit Hilfe des Coachs eine möglichst genaue Zielvorstellung für das kommende Semester sowie einen Plan zur Aneignung einer der erwünschten Kompetenzen. Betrachtet man die bisherigen Ergebnisse, entstanden durch die Auswertung der LernCoaching-Gespräche, ist zu erkennen, dass sich die Antworten der Studierenden zur Planung kaum änderten, obwohl es sich nicht um die als erfolgreich analysierten Strategien handelte (vgl. Kapitel 5.1.3 in dieser Arbeit). Gleichzeitig äußerten in dem problemzentrierten Interview die meisten Studierenden, dass sie schon während sie ihre Pläne formulierten an der Umsetzung zweifelten (vgl. Kapitel 5.3.1.4 in dieser Arbeit). Welchen Nutzen hat also diese Gesprächsphase aus Sicht der Studierenden? Hat sie überhaupt einen Nutzen?

Im problemzentrierten Interview ergaben sich die Aussagen der Studierenden zum Nutzen entweder

1. direkt im Einstieg ausgehend von den Studierenden (6/13),
2. aufgrund des offenen Impulses der Interviewerin: *„Im zweiten Teil des LernCoaching-Gesprächs habt ihr euch dann Ziele gesetzt für das nächste Semester und dann an einem Beispiel konstruiert wie man das erreichen könnte. Kannst du etwas zu der Phase an sich erzählen?“* oder
3. aufgrund der offenen, aber kritischen Nachfrage: *„Du bist jetzt im Wesentlichen auf das Gespräch und auf die erste Phase eingegangen, auf das gute Gefühl und den Zwang sich noch mal zu reflektieren, was man gelernt hat. Ihr habt im nächsten Schritt angeschaut, was im nächsten Semester passieren soll. Das hast du jetzt nicht als erstes mit erwähnt…“*

Zusätzlich zu den offenen Einstiegen wurde während des Interviews gefragt: „*Wie ging es im Laufe des Semesters weiter mit den Zielen?“*. Hierdurch konnte erfasst werden, inwieweit aus Sicht der Studierenden die Umsetzung der Vorhaben gelang.
Weiterhin diskutierten die Interviewerin und die Studierenden, was zum positiven Nutzen der Gesprächsphase beigetragen hat oder was hätte anders sein müssen. Die Erörterung über die Nützlichkeit dieser Gesprächsphase drehte sich auch darum, ob man die Phase

hätte weglassen können: *„Also, hattest du das Gefühl: ‚Irgendwie hat es mich dazu gebracht in eine bestimmte Richtung weiterzudenken' oder hätte man es auch weglassen können?"*.

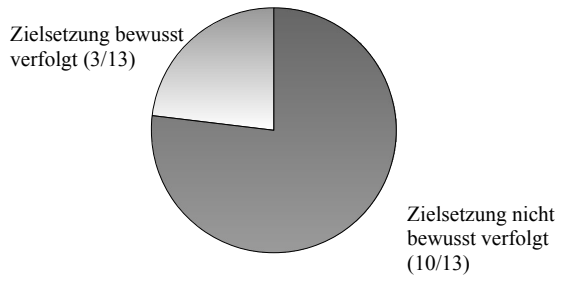


Abbildung 43: Verfolgung der Zielsetzung im Laufe des Semesters (n_{ges}=13)

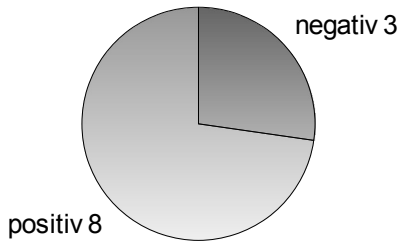


Abbildung 44: Bewertung der zweiten Phase des LernCoaching-Gesprächs (n_{ges}=11)

Zunächst lässt sich feststellen, dass die wenigsten Studierenden die Zielsetzungen, die sie im LernCoaching-Gespräch festlegten, im Laufe des Semesters bewusst verfolgten. Als häufigster Grund für das Nicht-Verfolgen der Ziele wurde die Zeit angegeben: *„Da fallen noch tausend Sachen an, die das nicht möglich machen wie man sich das vorgestellt hatte."* (3:56) Nur drei Studierende arbeiteten nach eigener Aussage bewusst an ihren Zielsetzungen. Zwei Personen haben sogar Pläne erledigen können, die über das Besuchen einer Lehrveranstaltung hinausgingen und die sie ohne das Gespräch nicht erledigt hätten. Als Grund für das Ausführen eines gefassten Plans nannte eine Studentin das Äußern des Plans vor anderen.

Dennoch berichteten auch Personen, die ihre Ziele nicht bewusst verfolgten von einem Nutzen dieser Gesprächsphase. So konnten sich Studierende wie erwünscht verbessern, weil sie aufgrund des Gespräches eine bestimmte Lehrveranstaltung wählten und die Veranstaltung besuchten. Weitere Studierende betonten, dass in dieser Gesprächsphase wichtige „Denkprozesse" stattfanden und sie sich Gedanken über das zukünftige Semester

machten. Der gemeinsame Tenor ist, dass sie sich zumindest theoretisch über Ziele und Wege im Klaren waren.[59]

Auf diese Weise kamen die meisten Studierenden zu einer positiven Bewertung der zweiten Phase des Gesprächs (8/11): *„Es ist keine schlechte Frage. man denkt auf jeden Fall noch mal drüber nach (...).“* (P1; 1:41), *„Es ist schon wichtig.“* (P6; 6:34), *„Ich fand es interessant, darüber nachzudenken.“* (P8; 8:61)

Drei Studierende empfanden die Phase für sich als nicht-nützlich, wobei eine der drei Studierenden die Phase dennoch nicht weglassen, sondern verändern würde.

> *„Für mich hat es nicht viel gebracht und ich hätte das Gespräch auch danach [nach der ersten Phase] beenden können.“ (P9; 9:35)*

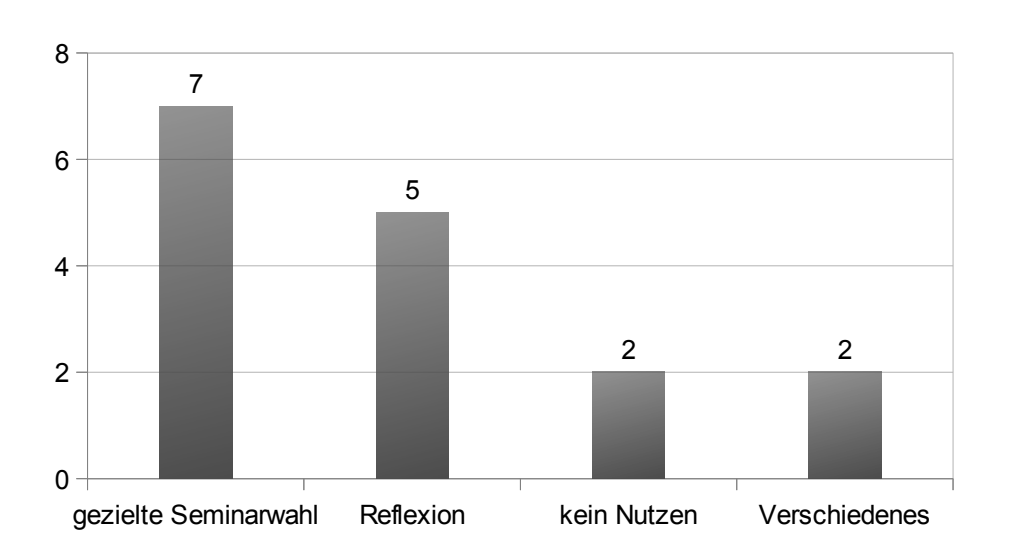


Abbildung 45: Kategorien 'Nutzen der 2. Phase des Gesprächs' (n_{ges}=13)

[59] Alle Personen dieser Kategorie verfolgten ihre Ziele im Laufe des Semesters nicht weiter.

Zusammenfassung und Fazit:

Die Studierenden bemerkten bereits während dieser Gesprächsphase beim Formulieren ihrer erwünschten Kompetenz eine Diskrepanz beziehungsweise zweifelten, ob sie ihr Vorhaben umsetzen werden. Tatsächlich verfolgten die meisten Studierenden ihre gesetzten Ziele im Laufe des Semesters nicht bewusst (10/13). Erstaunlicherweise beurteilten die Studierenden diese Phase dennoch überwiegend als nützlich (8/11). Zwei Gründe waren hierfür entscheidend:

1. Die Studierenden wählten aufgrund des LernCoaching-Gesprächs eine bestimmte Lehrveranstaltung aus und konnten sich auf diese Weise implizit in Richtung ihrer erwünschten Kompetenz verbessern.
2. Die Studierenden erachteten es als sinnvoll sich im Coaching über das folgende Semester Gedanken zu machen, sich Ziele vor Augen zu führen und Pläne zu entwickeln – unabhängig vom Verlauf des Semesters und der Umsetzung der Pläne.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Zielsetzung nicht bewusst verfolgt 10/13 Studierenden	beinhaltet Aussagen, aus denen hervor geht, dass der Inhalt der zweiten Gesprächsphase während des Semesters nicht präsent war	„Aber dass ich bewusst mich da verbessern wollte, ich konnte es einfach nicht, weil es die Zeit nicht hergegeben hat.“ (2:11) „Und ich wusste wie ich es machen könnte, aber ich habe es nicht gemacht, nicht umgesetzt.“ (9:30) „Wenn man dann sagt, was soll passieren, damit du denn da besser wird. Da sagt man schon: Ich könnte mir natürlich ein Buch dazu holen, aber das habe ich ehrlich gesagt nie gemacht.“ (12:43)
Zielsetzungen im Semester verfolgt 3/12 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden die Vorhaben das ganze Semester über bewusst verfolgt haben.	„Ich glaube, was ich tun sollte, wusste ich vorher auch immer schon, also vor den Gesprächen. Aber dann dass ich es nun auch vor anderen gesagt habe, dass ich das tun werde, habe ich es auch wirklich getan, was ich sonst wahrscheinlich nicht getan hätte [lacht].“ (11:15) „Wenn ich einen Plan gefasst habe, habe ich versucht das zu machen. Zum Beispiel hatte ich geplant mir eine Liste zu machen von bekannten Pädagogen und deren didaktischen Modellen. Dann habe ich ein Seminar besucht, allerdings in AH und im Zuge dieses Seminars habe ich es dann auch geschafft, diese Liste anzufertigen.“ (10:86)
Gezielte Seminarwahl 7/13 Studierenden	beinhaltet Aussagen, die zeigen dass eine Verbesserung für die Studierenden dann möglich war, wenn sie eine bestimmte Lehrveranstaltung besuchen.	„Ich habe dann erst am Ende, in der nächsten Phase vom LernCoaching gemerkt, dass ich trotzdem Fortschritte gemacht habe, auch wenn ich das nicht so bewusst verfolgt habe, aber ich bin trotzdem besser geworden, weil ich vielleicht ein Seminar extra danach ausgesucht hatte, aber das habe ich nicht weiter verfolgt dann.“ (P2; 2:48) „Dann habe ich aber gesagt: das ist die Möglichkeit wie ich eine Verbesserung schaffen kann. Ich hatte mir schon vorgenommen die Seminare zu machen, aber es war dadurch, dass ich gesagt habe, ich mach das wirklich.“ (5:23) „Ganz oft kam raus, dass ich die Lehrveranstaltung einfach besuchen muss und das habe ich gemacht.“ (9:29)
Reflexion über Ziele und Wege 5/13 Studierenden	beinhaltet Aussagen von Studierenden, die betonen, dass in dieser Gesprächsphase „Denkprozesse“ stattgefunden und sie sich Gedanken über das zukünftige Semester gemacht haben, auch wenn sie im Laufe des Semester nicht mehr bewusst daran arbeiteten	„Die Anregung von Denkprozessen fand statt, einfach aus der Fragestellung und den Versuchen, woran kann ich das kenntlich machen.“ (P1; 1:41) „Auf alle Fälle, dass ich für mich eine Idee hatte: wie kann ich für mich das Studium effektiver nutzen.“ (P5; 5:22) „Man hat sich noch mal anders Gedanken gemacht, als wenn man sich sonst Gedanken macht. Aber die Umsetzung… es hat an der Umsetzung bei mir nichts groß verändert.“ (P8; 8:43)
Verschiedenes 2/13 Studierenden	Aussagen zum Nutzen, die jedoch keiner Kategorie zugeordnet werden konnten	• Bestätigung eine gute Problemlöserin zu sein (P8) • gelernt Ziele vom Endzustand her zu denken (P6)
Keinen Nutzen 2/13 Studierenden	Studierende, die nicht von einem Nutzen sprechen	

Tabelle 50: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 2.Phase des Gesprächs' (n_{ges}=13)

5.3.2.5 Nutzen der Rückmeldungen

Eine Rückmeldung erhielten die Coachee vom Coach und den anderen Coachingteilnehmerinnen nach eigenem Wunsch. Hierbei wurden die Stärken aufgegriffen und rückgemeldet, mit dem Ziel die geeigneten individuellen Strategien zu bestärken.

Im Interviewleitfaden des problemzentrierten Interviews waren Fragen nach dieser Phase nicht vorgesehen. Anscheinend war die Rückmeldung aber so bedeutsam, dass acht Studierende von sich aus auf sie zu sprechen kamen, bei zwei weiteren ergab es sich im Gespräch.[60] Es ist somit der Offenheit des Leitfadens, der Studierenden und der Auswertungsmethode zu verdanken, dass Daten über die Phase der Rückmeldung gewonnen werden konnten.

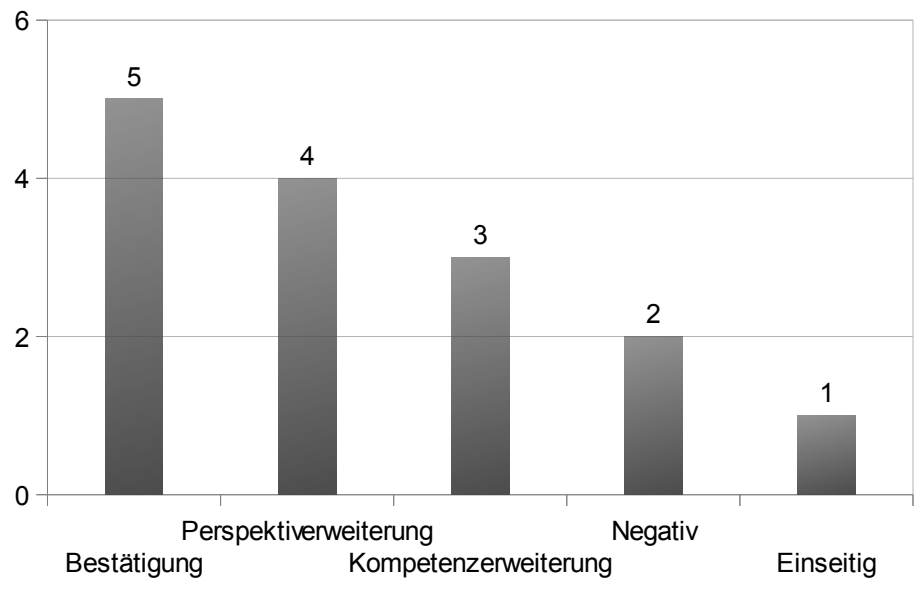


Abbildung 46: Kategorien 'Nutzen der Rückmeldung' (n_{ges}=10)

Im positiven Fall wirkte die Rückmeldung auf die Studierenden **bestätigend** sowie **perspektiv-** und **kompetenzerweiternd:** Die Studierenden schätzten die Bestätigung, die sie durch ihren Coach und ihre Mitstudierenden erhielten. Indem sie erfuhren, welchen

[60] Zwei Studierende berichteten davon, dass es ihnen in der ersten Phase schwer fiel sich zu loben. Daraufhin erfragte die Interviewerin: „Wie war es dann mit der Rückmeldung für dich?“

Eindruck ihr (Lern-)Verhalten auf andere machte, bekamen sie eine neue Sicht auf sich selber und Dinge, die sie getan haben. Zudem übten sie selber positive Rückmeldungen zu geben, indem sie zunächst aufmerksam zuhörten, andere anerkannten und schließlich geeignete Worte fanden.

Bei ungünstiger Gruppenzusammensetzung wirkte die Rückmeldung nicht im beschriebenen Sinne, sondern wurde eher **negativ** und als „anstrengend“ wahrgenommen. Zu **„einseitig“** empfand eine Studierende die ausschließlich positive Rückmeldung. Sie bräuchte manchmal eine andere Rückmeldung, um sich verändern zu können. Voraussetzung dafür sei allerdings eine Gruppenkonstellation, in der „*die Chemie stimmt*“ (P13; 13:37).

Fazit:
Bei entsprechender Gruppenzusammensetzung mit wertschätzender Atmosphäre scheint eine angeleitete, ritualisierte und freiwillige Rückmeldung im LernCoaching zum einen nützlich für das eigene Selbstbild und zum anderen als Übung um Feedback zu geben.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Emotional: Bestätigung 5/10 Studierenden	Aussagen, in denen von „Bestärkung“ und „Wertschätzung“ oder „das hört man gern“ die Rede ist	„Weil es einen bestärkt in dem, was man getan hat oder den Blickwinkel darauf richtet, dass es ein gutes Vorgehen ist, wie man an eine Situation herangeht.“ (P1; 1:46) „Aufbauend. Dadurch, dass man entweder eine Bestätigung gekriegt hat: Ja, du bist auf dem richtigen Weg, das ist gut wie du das machst.“ (P12; 12:21)
Perspektiv-erweiterung 4/10 Studierenden	beinhaltet Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden eine neue Sicht bzw. die Sicht der anderen auf sich oder auf Dinge, die sie getan haben, bekamen (Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung)	„Weil ich dann noch mal einen Blickwinkel von anderen Leuten darauf bekommen habe, was ich gesagt habe und dadurch noch ein erweitertes Bild und Dinge, die mir in dem Sinne nicht bewusst waren. Also was ich damit für andere vielleicht zum Ausdruck gebracht habe und dann konnte ich das abgleichen, ob das tatsächlich stimmt für mich oder nicht.“ (P4; 4:48) „(...) irgendwie hat es mich weiter zum Nachdenken gebracht oder angeregt. Zum Beispiel: war das jetzt richtig, was XY dazu gesagt hat?“ (P3; 3:32)
Kompetenz-erweiterung 3/10 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden geübt haben Rückmeldungen zu geben (anderen Zuhören, sie anerkennen, Wertschätzung äußern)	„Was mir auch geholfen hat, war das Reflektieren für meine Gesprächspartnerin, dass ich da gucken konnte, was macht sie schon gut; solche Dinge zu üben, andere besser einzuschätzen oder denen ein gutes Gefühl zu geben. So was habe ich in den Gesprächen gelernt.“ (P6; 6:25)
Emotional: negativ 2/10 Studierenden	Aussagen, die zeigen, dass die Rückmeldung negative Gefühle auslöst (steht im Zusammenhang mit ungünstiger Gruppenzusammensetzung)	„Das ist ein seltsames Gefühl, weil Menschen über dich reden, die dich gar nicht so gut kennen. (…) Es wurden nur nette Sachen gesagt, von daher war es nicht schlimm.“ (P8;8:28) „Für mich war es eher langweilig und anstrengend (…) das fällt mir leichter bei Leuten, mit denen ich auch privat zu tun habe.“ (P7; 7:50)
Kritik: Einseitig 1/10 Studierenden	eine Aussage, mit dem Wunsch nach nicht ausschließlich positiver Rückmeldung	„Das ist so einseitig. Das Feedback, was ich innerhalb der Gruppe kriege, ist ja durchweg positiv gehalten (…). Manchmal denke ich auch, brauch man eine andere Rückmeldung, um sich verändern zu können. (…) Ich will nicht sagen, es ist nicht realistisch, aber es hat seine Grenzen. Irgendwann schlägt die Wirklichkeit zu, sage ich.“ (P13; 13:41)

Tabelle 51: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Rückmeldung' (n_{ges}=10)

5.3.2.6 Nutzen der Doppelrolle Coach-Dozentin

Die wichtige Rolle, die der Coach im Coachingprozess einnahm sowie die besondere Situation der Doppelrolle im LernCoaching wurde an anderer Stelle ausführlich betrachtet (vgl. Kapitel 3.3.3 in dieser Arbeit). Des Weiteren wissen wir aufgrund der bisherigen Ergebnisse um die tragfähige, positive Beziehung der Studierenden zu ihren Coachs, die geprägt war durch Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit (vgl. Kapitel 5.3.1.5 in dieser Arbeit). Die Mehrheit der Studierenden würde sich weiterhin für einen internen Coach

aussprechen. Gibt es darüber hinaus einen bestimmten Nutzen aufgrund der Doppelrolle Coach-Dozentin?

Die Auswertung der Aussagen von elf Studierenden zu dieser Frage ergab vier Kategorien:

- besserer Kontakt zum Dozenten (7 / 11 Personen)
- Positive Auswirkungen auf die Prüfung (6/ 11 Personen)
- Keine Auswirkungen auf die Prüfung (5/ 11 Personen)
- Anerkennung des Coachs (2/ 11 Personen)

(Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien siehe Tabelle 52).

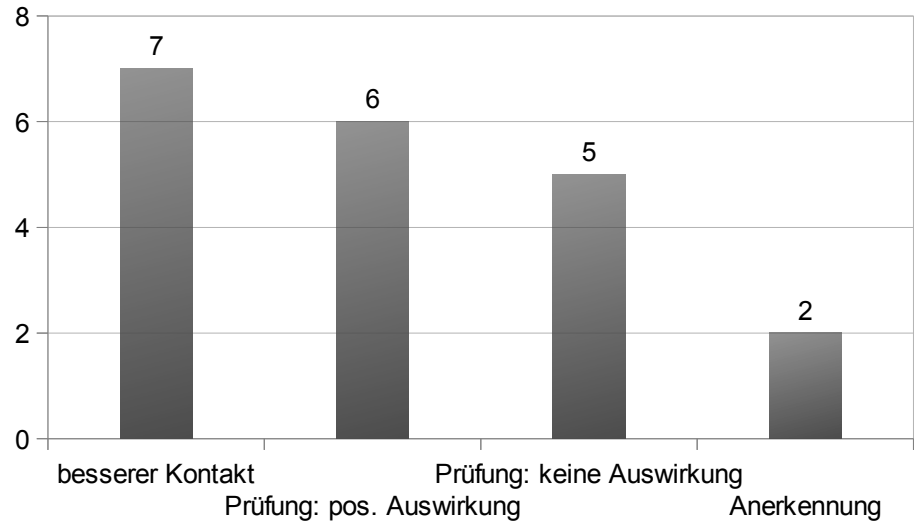


Abbildung 47: Kategorien 'Nutzen der Doppelrolle Coach-Dozentin' (n_{ges}=11)

Sieben Studierende berichteten davon, dass sie ihren Dozenten durch das LernCoaching viel besser kennen gelernt haben als das durch die Lehrveranstaltungen der Fall gewesen wäre. Drei Personen sprachen insbesondere davon, dass sie das Gefühl hatten, dass der Coach sich für sie und ihre Ideen interessiere und sie sich dadurch aufgehoben in der Fachrichtung fühlten sowie als „Teil des Ganzen“.

Ob die Personalunion Auswirkungen auf die spätere Prüfung hat, wurde unterschiedlich beurteilt. Sechs Personen gingen von positiven Auswirkungen aus. Die Studierenden sagten, dass sie durch den positiven Kontakt an Selbstsicherheit für die Prüfung gewannen.

Außerdem meinten sie sowohl den Coach als auch die Gesamtsituation besser einschätzen zu können, weil sie wissen wie die Fragen gestellt werden und durch das LernCoaching bereits eine Gesprächsebene gefunden haben. Demgegenüber gingen fünf Personen davon aus, dass das LernCoaching keine Auswirkungen auf die spätere Prüfung haben wird. Von negativen Auswirkungen berichtete niemand.

> *„Ich kann mir nicht mal vorstellen, wenn das Gespräch mies verlaufen wäre für mich und wenn ich jetzt total den Blödsinn erzählt hätte, selbst das nicht von [Coach] in irgendeiner Form in der Prüfung benutzt werden würde, weil [Coach] einfach….ja, weil mir zugestanden wird, dass ich Kompetenzen noch dazu gewinnen kann. So habe ich das ganze V-Studium kennengelernt. Ich habe nicht kennengelernt, ich muss jetzt auf einem Stand hier sein und mit allen andern den gleichen Stand haben, sondern ich kann meine Kompetenzen unterschiedlich und in unterschiedlicher Form entwickeln." (P3; 3:46)*

Zusammenfassung und Fazit:

Die Doppelrolle Coach-Hochschullehrerin hat – wenn überhaupt – am Anfang zu Unsicherheiten geführt (vgl. Beziehung zum Coach). Ansonsten wurde eher von positiven Auswirkungen der Personalunion berichtet wie stärkerer Kontakt untereinander, Eingebundenheit im Studium, und eventuell positive Auswirkungen auf die Prüfung.

Es scheint also gewinnbringend, dass Hochschullehrkräfte auf diese Weise mit ihren Studierenden in Kontakt kommen. Voraussetzung ist ein Rahmen, der geprägt ist von Wertschätzung und Offenheit sowie frei ist von jeglichen Bewertungen.

Kategorie	Erläuterungen	Ankerbeispiel
Kontakt zum Dozenten/ zur Dozentin (7/ 11 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sie den Hochschullehrer bzw. die Hochschullehrerin besser kennen gelernt haben, ihn/ sie besser einschätzen können und besser mit ihm/ ihr umgehen können als das durch die Lehrveranstaltungen der Fall gewesen wäre.	„Ich merke schon, dass es in Allgemeiner Heilpädagogik so ist, dass man [HochschullehrerIn] nur in irgendwelchen Kursen hat und ansonsten überhaupt keinen näheren Kontakt und die einem wirklich sehr fremd bleiben.“ (P4; 4:56) „Durch das LernCoaching hatte ich das Gefühl, dass ein Interesse an uns da war, was wir jetzt gemacht haben.“ (P5; 5:37)
Positive Aus-wirkungen auf die Prüfung (6/11 Personen)	Aussagen von Studierenden, die davon ausgehen, dass das LernCoaching positive Auswirkungen auf die Prüfung hat.	„Dass wir auf einer Ebene sind, wo das ganz gut harmoniert und das ist für die Prüfung schon ein ganz angenehmes Gefühl, man weiß, man geht da rein und man glaubt, mit [HochschullehrerIn] kann man ganz gut, als wenn man denkt, [HochschullehrerIn] mag einen nicht.“ (P7; 7:67) „Man konnte dadurch auch an Selbstsicherheit gewinnen [Coach] gegenüber und immer wieder auf [Coachs] Fragen kontern.“ (P9; 9:58)
keine Aus-wirkungen auf die Prüfung (5/ 11 Personen)	Aussagen, aus denen hervor geht, dass das LernCoaching bei dem späteren Prüfer keine Auswirkungen hat	„Entweder man bereitet sich auf die Prüfung vor, dann ist man dann vorbereitet oder man ist nicht vorbereitet und das hat jeder selber zu verantworten. Und das hat nichts damit zu tun, wie man sich vorher beim Studium verhalten hat.“ (P1; 1:50)
An-erkennung des Coachs (2/ 11 Personen)	beinhaltet Aussagen, aus denen hervor geht, dass dem Coach besondere Achtung aufgrund der LernCoaching-Gespräche entgegengebracht wird. Die Aussagen beziehen sich auf die Beratungskompetenz und auf den Einsatz des Coachs	„So speziell wie [Coach] Fragen stellen kann, ich glaube, das kann kein anderer. Egal in welche Richtung man sich bewegt [Coach] findet immer wieder eine Formulierung um das auf den Weg zu bringen. (…) Das ist enorm finde ich.“ (P9; 9:55)

Tabelle 52: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Personalunion Coach-DozentIn' (n_{ges}=11)

5.3.2.7 Nutzen der Gruppe

Die Bedeutung einer positiven Beziehung der Coachingteilnehmerinnen untereinander für das Gelingen des Coachingprozesses konnte bereits festgestellt werden (vgl. Kapitel 5.3.1.6 sowie 5.3.2.5 in dieser Arbeit). An dieser Stelle geht es darum, ob die Gruppe einen speziellen Nutzen erfüllt im Vergleich zum Einzelcoaching. Berichten die Studierenden, dass sie durch die Interaktion in der Gruppe neue Erkenntnisse gewonnen haben?

Die Interviewerin stellte keine direkte Frage, ob die Gruppe irgendeinen speziellen Nutzen gebracht hat, da dies suggestiv wirken könnte. Die Studierenden trafen ihre Aussagen von sich aus, häufig als es um die Atmosphäre innerhalb der Gruppe ging, aber auch in anderen Phasen des Interviews. Teilweise griff die Interviewerin die Aussagen auf und fragte nach: *„Du sagtest gerade, du hast die anderen auch gehört […] und dass das auch noch mal Erkenntnisse bringt. Inwieweit hat das Erkenntnisse für dich gebracht oder dir genützt?“*

Die Aussagen der Studierenden wurden in drei Kategorien zusammengefasst (Erläuterungen siehe Tabelle 53):

- Lernen (10)
- Kontakt (3)
- Verbindlichkeit (3)

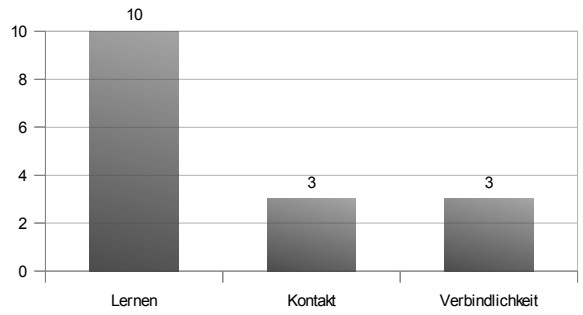


Abbildung 48: Kategorien 'Nutzen der Gruppe' (n_{ges}=13)

In erster Linie erwähnten die Studierenden, dass sie durch die anderen Gruppenmitglieder etwas gelernt haben beziehungsweise von deren Erkenntnissen profitierten. Das **'Lernen'** voneinander fand in drei verschiedenen Bereichen statt:

1. Fachlich: Durch die Auswahl unterschiedlicher Aufgaben des Kompetenzrasters und den Austausch der Lerninhalte zu den Kompetenzbereichen gelangten die Studierenden zu fachlich neuen Einsichten.
2. Methodisch: Methodisch bekamen die Studierenden neue Anregungen durch die Analyse der Aneignungsstrategien der anderen. Sie erfuhren, welche Methoden die anderen anwandten oder von welchen Lehrveranstaltungen sie profitierten und von welchen nicht.
3. Persönlich: Die Studierenden haben sich im Bereich ihrer Persönlichkeit weiter entwickelt durch die Rückmeldung der anderen, insbesondere durch

die Bestätigung und den möglichen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. auch 5.3.2.5 in dieser Arbeit).

In Bezug auf den **'Kontakt'** untereinander waren die Studierenden uneins. Während drei von ihnen berichteten, dass sie durch das LernCoaching-Gespräch überhaupt mit den anderen ins Gespräch gekommen seien beziehungsweise ohne das LernCoaching nie so viel miteinander gesprochen hätten, sagten zwei Studierende aus, dass der Kontakt eher aus dem Studium entstanden ist und sich speziell durch das LernCoaching nichts verändert hat. Scheinbar hat sich im vorliegenden Projekt das LernCoaching in Gruppen nicht grundlegend auf den Kontakt untereinander ausgewirkt. Denkbar ist allerdings, dass dieser Nutzen in Studiengängen mit größerer Anzahl an Studierenden stärker ins Gewicht fällt.

Für einige Studierende übernahm die Gruppe die Funktion **'Verbindlichkeit'** zu schaffen: zum einen Vorhaben umzusetzen, weil man sie vor anderen geäußert hat und zum anderen sich intensiver Gedanken zu machen.

Zusammenfassung und Fazit

Das LernCoaching in Gruppen birgt die Chance, dass die Studierenden voneinander Lernen: fachlich sowie methodisch und persönlich. Des Weiteren kann die Gruppe die Funktion übernehmen den eigenen Aussagen Verbindlichkeit zu verleihen. Ob durch das LernCoaching in Gruppen der Kontakt der Studierenden untereinander gestärkt wird, lässt sich nicht eindeutig beantworten.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Lernen 10/13 Studierenden	alle Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch die anderen Gruppenmitglieder etwas gelernt haben bzw. profitierten (→ fachlich, methodisch, persönlich)	Fachlich: „Dadurch dass die eine aus unserer Gruppe sehr motiviert war und meine Frage auch komplett beantwortet hat aus dem Raster, wusste ich in welche Richtung das ganze gehen sollte.“ (P7; 7:71) Methodisch: „Einmal, dass man von den andern noch gehört hat, wie die vorgegangen sind und durch die Fragen dann ja auch welche Teilschritte und wie die das gemacht haben, konnte man für sich selber auch gewisse Dinge mit aufnehmen und auch mal selber versuchen.“ (P4; 4:29) Persönlich: „Einmal, dass man von den andern noch gehört hat, wie die vorgegangen sind und durch die Fragen dann ja auch welche Teilschritte und wie die das gemacht haben, konnte man für sich selber auch gewisse Dinge mit aufnehmen und auch mal selber versuchen.“ (P4; 4:29)
Kontakt 5/13 Studierenden	alle Aussagen zum Kontakt: sowohl, dass er sich durch das LernCoaching verändert hat (3) als auch, dass er sich nicht verändert hat (2)	„Mit den beiden anderen hätte ich sicher ohne das LernCoaching nie so viel gesprochen.“ (P13; 13: 39) „Das wäre wahrscheinlich sonst genauso gewesen, wenn wir uns nicht da gesehen hätten.“ (11:37)
Verbindlich-keit 3/13 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Gruppe die Funktion übernimmt Vorhaben verbindlicher zu machen	„Aber dann dass ich es nun auch vor anderen gesagt habe, dass ich das tun werde, habe ich es auch wirklich getan, was ich sonst wahrscheinlich nicht getan hätte.“ (P11; 11:48) „Wenn man was vorbereitet und das in der Gruppe vorstellt, dann macht man sich auch sorgfältigere Gedanken, ich auf jeden Fall.“ (P13; 13:15)

Tabelle 53: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Gruppe' (n_{ges}=13)

5.3.2.8 Nutzen des LernCoaching als Heurismus

Das LernCoaching, insbesondere das LernCoaching-Gespräch, basiert auf Problemlösestrategien von DÖRNER (1989), BANDURA (1997) und DE SHAZER (2012). Die Studierenden analysierten in den Gesprächen ihre individuellen Ressourcen und entwickelten eine positive Vorstellung von der Zukunft. Gelang es den Studierenden diese konstruktivistisch-lösungsorientierten Strategien als Heurismus zu erkennen und auch außerhalb des LernCoaching zu nutzen? Und falls ihnen die Anwendung benannter Strategien häufiger gelang: Worauf führen sie die Kompetenz zurück?

Im Interview berichtete nur eine Person von sich aus von einem Transfer der Strategien. Bei den anderen fragte die Interviewerin mit einer direkten, auf die Handlungsebene bezogene, Frage: *„Hast du gemerkt, dass du die Sachen, die du im Gespräch angewendet*

hast - also zu gucken, was habe ich gut gemacht oder ich setze mir Ziele - dass du das auch übertragen hast auf andere Bereiche oder genutzt hast über das LernCoaching hinaus?" Insgesamt äußerten sich 11 Personen.

Zunächst wurde mittels deduktiver Kategorienbildung ausgewertet, ob die Studierenden ihrer Meinung nach Strategien auch außerhalb des LernCoaching anwendeten. Dabei wurden die Aussagen eingeteilt nach:

- Anwendung: JA (7 Personen)
- Anwendung: NEIN (4 Personen)

Die Zuordnung erfolgte je nach Aussage der Studierenden (siehe Tabelle 54).

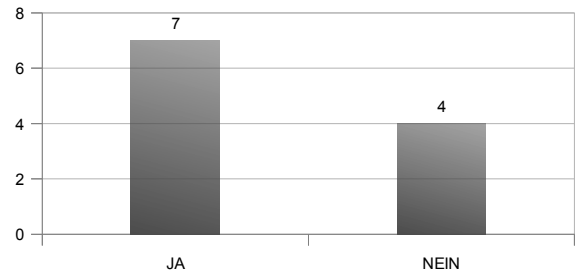


Abbildung 49: Anwendung der Problemlösestrategien außerhalb des LernCoaching: JA-NEIN (n_{ges}=11)

Mittels induktiver Kategorienbildung wurden die Transkripte der Interviews danach untersucht, welche Strategien außerhalb des LernCoaching zur Anwendung kamen. Die Studierenden nutzten die **'Stärkenorientierung'** und die **'Lösungsorientierung'**. Das heißt, sie achteten zum einen verstärkt darauf, was gut gelaufen ist, zum anderen stellten sie sich vor, wie ihre Ziele am Ende aussehen und was passieren müsste, damit sie dort hin gelangen. Zwei Personen haben beobachtet, dass sie ihre **'Aneignungsstrategien'** häufiger analysierten (siehe Tabelle 55).

Mit fünf der sieben Studierenden konnte diskutiert werden, worauf sie es zurückführen, dass sie die genannten Problemlösestrategien verstärkt anwendeten. Als Grund gaben alle das **gesamte Studium der Fachrichtung** Erziehungshilfe an. Das heißt, ihnen begegneten die typischen Induktionen in Lehrveranstaltungen, in Veranstaltungen zu Beratung und Supervision sowie im LernCoaching.

Zusammenfassung und Fazit:

Es zeigt sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass die Studierenden die Problemlösestrategien des LernCoaching als Heurismus verinnerlicht haben und auch über das LernCoaching und das Studium hinaus in ihrem Alltag anwandten. Sieben von elf Studierenden sind der Meinung, dass sie sich häufiger an ihren Stärken orientierten und lösungsorientiert vorgingen. Allerdings ist dieses Ergebnis nicht ausschließlich auf das LernCoaching zurückzuführen, da sich die Studierenden im gesamten Studium der Fachrichtung 'Erziehungshilfe' mit der Anwendung der konstruktivistisch-lösungsorientierten Denkrichtung auseinandersetzten.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
JA 7/11 Studierenden	Aussagen, in denen es darum geht, dass auch außerhalb des LernCoaching-Gesprächs Strategien aus dem Gespräch angewendet wurden	„Privat würde ich schon sagen, dass man dann mal, wenn es nicht so gut läuft, sagt: aber ich habe heute trotzdem zwei Stunden fleißig gearbeitet. Doch schon, habe ich mich schon ertappt.“ (P6; 6:49)
NEIN 4/11 Studierenden	Studierende verneinen, dass sie Strategien aus den Gesprächen außerhalb angewandt haben	„Nein, habe ich nicht. Ich habe es echt nicht irgendwo anders übertragen, nicht im privaten Bereich, nicht im Hobby.“ (P1; 1:70)

Tabelle 54: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Anwendung der Problemlösestrategien außerhalb des LernCoaching' (n_{ges}=11)

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Stärken-orientierung 4/ 7 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden darauf achten, was gut gelaufen ist	„Dass ich jetzt mehr darauf gucke, was klappt denn jetzt oder was ging denn jetzt gut und das vielseitiger betrachte. Da merke ich schon, dass ich gespannter und gelassener bin mit Dingen, die nicht immer glatt und perfekt laufen.“ (P5; 5:31)
Lösungs-orientierung 4/ 7 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden sich eine konkrete Zukunft vorstellen	„Vielleicht mache ich mir jetzt schon mehr Gedanken darüber wie es am Ende aussehen soll, also dieses konkrete.“ (P6; 6:35) „Was müsste passieren? Da musste ich mich erst ganz stark dran gewöhnen, wobei ich jetzt damit ganz gut zurecht komme und auch ausprobiert habe und es ganz gut funktioniert.“ (P7; 7:52)
Analyse der Aneignungs-strategien 2 / 7 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden analysieren wie sie so gut geworden sind	„Ich denke schon, dass ich mir dadurch gewisse Strategien bewusster machen kann oder Vorgehensweisen oder wie man dahin gekommen ist und die dann auch in Bezug auf andere Dinge anwenden kann.“ (P4; 4:38)

Tabelle 55: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Welche Problemlösungsstrategien wurden außerhalb des LernCoaching angewendet' (n_{ges}=7)

5.3.3 Bewertungen

Die Bewertungen des LernCoaching aus der Perspektive der Studierenden, unter anderem durch Fragen zur Zufriedenheit und Nützlichkeit, gehören als Teil der Ergebnisqualität zu einer Evaluation (Erläuterungen vgl. Kapitel 4.1.2 sowie 4.4.4 in dieser Arbeit). Die zusammengefassten Aussagen der Studierenden zur Kritik, zur Zufriedenheit und zur Nützlichkeit des LernCoaching werden in der eben genannten Reihenfolge dargestellt, nach dem bekannten Muster:

- Beschreibung wie die Daten entstanden sind,
- Ergebnispräsentation sowie
- abschließende Tabelle mit erläuternden Details zur Kategorienbildung.

5.3.3.1 Kritik und Veränderungsvorschläge

Im Interview gab es keine direkte Frage nach Kritik. Kritische Äußerungen der Studierenden griff die Interviewerin an verschiedenen Stellen auf, meist in der Antwort auf die Einstiegsfrage, aber auch in Antworten auf die Frage: *„Wenn du Verantwortliche an der Hochschule wärst, inwieweit würdest du ein LernCoaching einführen?“*. Vor allem aus dieser Frage entwickelten die Studierenden Vorstellungen, was sie am LernCoaching verändern würden. Da auch die Kritik der Studierenden in Veränderungsvorschlägen mündete, werden die beiden Punkte hier zusammengefasst dargestellt.

Zunächst ist festzustellen, dass nahezu alle Studierenden (12/13) ein LernCoaching oder eine andere Begleitung an der Hochschule einführen würden. Auch die dreizehnte Studentin sprach sich im Interview spontan für eine Begleitung im Studium aus. Erst im Dialog kamen ihr Zweifel über die Form des LernCoaching, so dass sie es

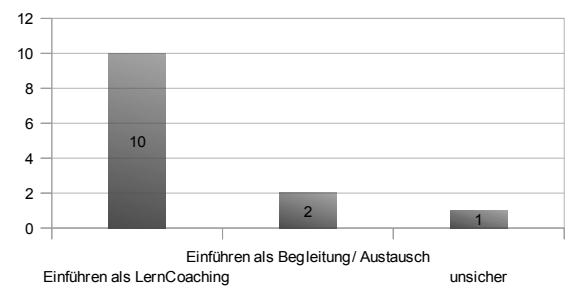


Abbildung 50: „Wenn du Verantwortliche an der Hochschule wärst, inwieweit würdest du ein LernCoaching einführen?“ (n_{ges}=13)

schließlich offen ließ, ob sie ein LernCoaching oder eine andere Art der Begleitung einführen würde. Das heißt, die Studierenden, die das LernCoaching erfahren haben, sprachen sich deutlich positiv für einen Austausch zwischen Studierenden und Dozenten aus. Zehn der zwölf Studierenden würden sogar ein LernCoaching nach SPIESS an „ihrer Hochschule“ einführen oder zumindest eine ganz ähnliche Form. Die beiden anderen Studierenden stellten sich die Begleitung allerdings anders vor, so dass nicht von einem LernCoaching nach vorliegender Definition (vgl. Kapitel 2.6.1 in dieser Arbeit) gesprochen werden kann. Sie würden eine Begleitung einführen, die einen Austausch zwischen Studierenden und Dozentin ermöglicht. Ziel dieses Austauschs wäre die Semesterplanung, zum einen um eigene Ideen und Wünsche einzubringen, zum anderen um Unterstützung in der Auswahl passender Lehrveranstaltungen zu erhalten.

Von den anderen zehn Studierenden plädierten fünf dafür, das ***LernCoaching nach SPIESS auf alle Fachbereiche auszuweiten***, dass LernCoaching auch für Dozentinnen anzubieten (1) oder nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch verstärkt methodische Themen wie Präsentation in das Kompetenzraster aufzunehmen.
Drei Personen erwähnten die ***Freiwilligkeit***. Sie würden das LernCoaching einführen, allerdings als freiwillige Maßnahme (2) bzw. beim ersten Mal verpflichtend und im weiteren Verlauf freiwillig (1). Es handelt sich um Studierende, die das LernCoaching für sich kaum als nützlich erlebten. Demgegenüber kamen zwei andere Studierende im Interview zu dem Schluss, dass das LernCoaching weiterhin als ***verpflichtende Maßnahme*** angeboten werden sollte. Sie selber haben das LernCoaching als nützlich erlebt, hätten jedoch nicht teilgenommen ohne das Gefühl der Verpflichtung.

Veränderungsvorschläge im Sinne von Kritik betreffen hauptsächlich die ***Länge des Kompetenzrasters*** sowie die ***2. Phase des Gesprächs***. Die Veränderungsvorschläge zur 2. Phase des Gesprächs gingen in Richtung ‚Planung des kommenden Semesters’. Die Studierenden entwickelten im Interview unabhängig voneinander die Vorstellung, vermehrt einbezogen zu werden und entscheiden zu können, welche Lehrveranstaltungen im kommenden Semester für sie wichtig sind.

Erweitert werden sollte die ***Skala zur Selbsteinschätzung***, auch wenn im retrospektiven Interview nur zwei Personen darauf zu sprechen kamen. Im laufenden LernCoaching-Prozess wurde die Skala von verschiedenen Personen regelmäßig eingebracht. Drei Studierende äußerten das Bedürfnis die Aufgaben des ***Kompetenzrasters inhaltlich*** zu erarbeiten.

Die Liste von ***Einzelvorschlägen*** betraf sowohl Veränderungen im LernCoaching-Modell als auch im organisatorischen Ablauf - wie Gespräche erst zwei Wochen nach Veranstaltungsbeginn ansetzen. Die Vorschläge können als Ideen dienen. Es müsste jedoch eruiert werden inwieweit sie von mehreren als sinnvoll erachtet werden (Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien siehe Tabelle 56).

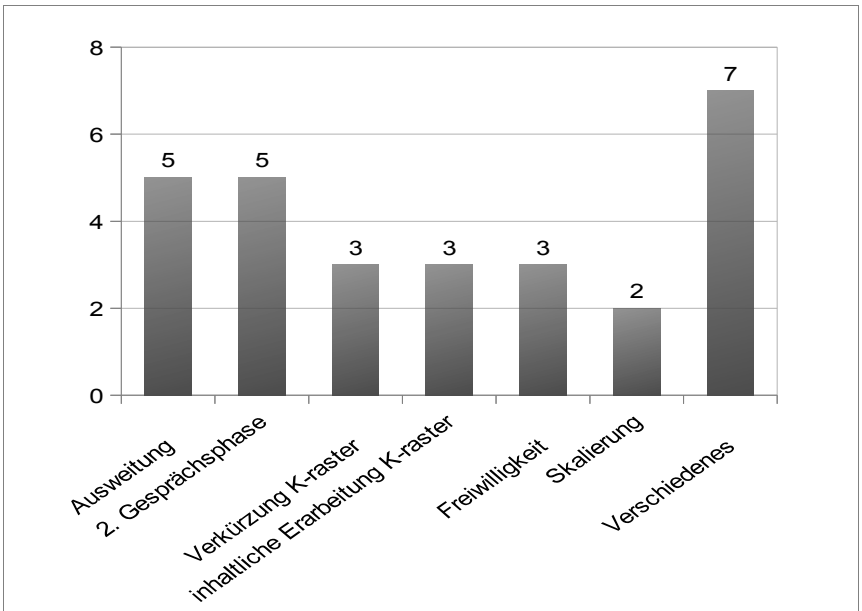


Abbildung 51: Kategorien 'Kritik resp. Veränderungsvorschläge' (n_{ges}=13)

Alles in allem hielten sich Kritik und Veränderungswünsche in Grenzen. Handlungsbedarf besteht am ehesten in Bezug auf die ***Länge des Kompetenzrasters,*** die ***2. Phase des Gesprächs*** sowie die ***Skala zur Selbsteinschätzung***. Die größte Gruppe der Studierenden wünschte sich das LernCoaching auch auf andere Fachbereiche zu übertragen.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Ausweiten des LernCoaching (5 Personen)	besteht aus Aussagen, aus denen hervorgeht, dass das LernCoaching oder das Kompetenzraster für jedes Institut entwickelt werden sollten. Hinzugezählt wurden die Ideen, LernCoaching auch für Dozenten anzubieten (inklusive Kompetenzraster) sowie das Kompetenzraster auszuweiten auf methodische Kompetenzen wie Präsentation.	„Man könnte es eigentlich für jedes Institut einführen, für jede Abteilung.“ (P3; 3:11) „Spezifische Situationen kann man für jeden Fachbereich wählen, kann man auch für die Dozenten wählen: Stellen Sie sich vor, in Ihrem Seminar, was für 50 Leute ausgelegt war, sind nur sechs Leute. Wie gehen Sie damit um?“ (P1; 1:80)
2. Phase des Gesprächs als Semester-planung (5 Personen)	Aussagen, in denen es darum geht die 2. Phase des Gesprächs anders zu nutzen. Die Vorstellungen gehen in die Richtung, mit den Studierenden gemeinsam Lehrveranstaltungen für das nächste Semester zu planen oder aufzugreifen, was die Studierenden lernen wollen.	„Mehr dahingehend, dass die Studenten in die Gestaltung der Seminare mit einbezogen werden. Dass sie ihre eigenen Interessen, was sie lernen wollen, einbringen, dass man so was dann erfragt.“ (P8; 8:64)
Inhaltliche Erarbeitung des Kompetenz-rasters (3 Personen)	Aussagen, aus denn hervorgeht, dass das Kompetenzraster inhaltlich erarbeitet werden sollte - im Rahmen des V-Kolloquiums oder indem die kritischen Situationen in Lehrveranstaltungen einbezogen werden.	„Wenn man dann vielleicht tatsächlich gemeinsam, vielleicht auch in einer etwas größeren Gruppe, an den einzelnen Bereichen arbeiten könnte, wo jemand sich verbessern möchte oder merkt, dass er da noch Rückstände hat.“ (P4; 4:63) „Wenn ich das als Hochschulprofessor sage: Das sind unsere Erwartungen. Dann würde ich die betreffenden Fragestellungen mit in die Seminare rein nehmen.“ (P9; 9:10)
Freiwilligkeit (3 Personen)	Aussagen, in denen es darum geht, dass das LernCoaching als freiwillige Maßnahme stattfinden sollte bzw. das erste Mal verpflichtend und im weiteren Verlauf freiwillig.	„Für mich wäre es am wichtigsten eine Sache der Freiwilligkeit beziehungsweise, dass das alle einmal machen müssen, um es kennen zu lernen, […] dann würde ich aber selbst entscheiden lassen, ob sie es weiter machen möchten oder nicht.“ (P7; 7:78)
Skala von 1 – 10 (2 Personen)	Aussagen, aus denen hervorgeht dass die Skala zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen von 1-10 reichen sollte.	„Deshalb war von der Skalierung her dieses 1 bis 3 zu knapp gewählt, finde ich. […] Mir wäre es lieber gewesen eine 1 bis 10.“ (P2; 2:31)
Verschiedene Einzel-vorschläge	einzelne Vorschläge, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten.	• stärker Anregungen und Tipps von Coach • inhaltliche Offenheit: Studierende auffordern, „dass sie sich vorher Gedanken machen, worüber sie sprechen möchten“; • Ergebnisüberprüfung (Was ist aus dem Vorhaben geworden?) • Tutorenschaft: Coach ersetzen durch ältere Studierende • Gruppengröße flexibel: allein oder in Gruppen • Zeitpunkt (2 Wochen nach Veranstaltungsbeginn, nicht früher) • Häufigkeit (alle 2 Monate in Kurzform)

Tabelle 56: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Kritik und Veränderungsvorschläge'

5.3.3.2 Nützlichkeit

Unter diesem Punkt geht es darum wie nützlich die Studierenden die Teilnahme am LernCoaching empfunden haben. Erfasst werden soll eine Gesamtbewertung der Maßnahme. Aus diesem Grund wurden Aussagen, die sich auf bestimmte Elemente des LernCoaching zurückführen lassen und bereits in die betreffende Auswertung eingegangen sind - zum Beispiel Nützlichkeit der 2. Phase des Gesprächs -, nicht einbezogen. Zwei zentrale Fragen standen im Mittelpunkt:

1. Wird das LernCoaching als nützlich empfunden?
2. Worauf führen die Studierenden ihre Bewertung zurück? Welche Gründe geben sie an?

Die Studierenden sprachen an verschiedenen Stellen davon wie sinnvoll, nützlich oder effektiv das LernCoaching für sie war. Die Interviewerin stellte keine direkte Frage zur Nützlichkeit. Die Aussagen zur Nützlichkeit fielen bei den meisten Studierenden, wenn sie abschließend über ihre Zufriedenheit mit dem LernCoaching sprachen sowie als Antwort auf die Frage *„Was wäre anders gewesen, wenn du das LernCoaching nicht gehabt hättest?“*, aber auch an anderen Stellen, die die Interviewerin aufgriff.

<u>Zu 1: Empfanden die Studierenden das LernCoaching als nützlich?</u>

Die Aussagen der Studierenden wurden drei Kategorien zugeordnet: (1) Nützlich; (2) Nicht nützlich; (3) Zum Teil nützlich (Erläuterung der Kategorien siehe Tabelle 57).

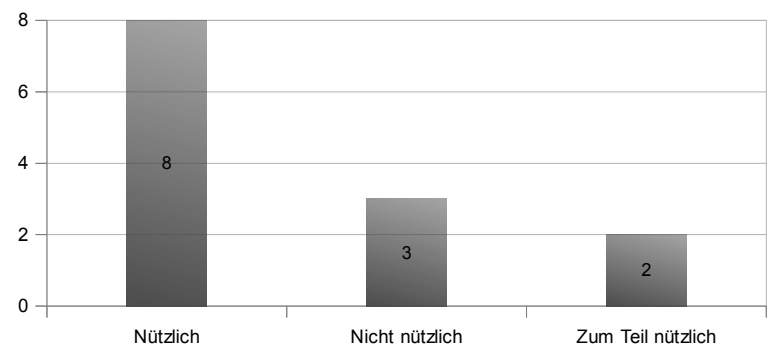


Abbildung 52: Nützlichkeit des LernCoaching aus Perspektive der Studierenden (n_{ges}=13)

Die große Mehrheit der Studierenden empfand das LernCoaching als nützlich. Das heißt, sie bezogen insgesamt eine deutlich positive Position: *„Es ist sinnvoll."* (P3; 3:63) oder *„Mir hat das geholfen."* (P5; 5:61)[61]. Zwei Personen zogen einen gewissen Nutzen, wollten diesen aber auch nicht überbewerten. Drei der dreizehn Studierenden zogen insgesamt ein negatives Urteil, zum Beispiel *„Es ist für mich einfach uneffektiv gewesen (...)."* (P7; 7:62). Einzelne Elemente des LernCoaching erkannten sie für sich dennoch als nützlich an, zum Beispiel die Reflexion des Ist-Standes und der Ziele, das Kennenlernen des Kompetenzrasters, den Kontakt zum Coach.

Zu 2: Worauf führten die Studierenden ihre Bewertung zurück? Welche Gründe gaben sie an?

Hier wurden die beiden Gruppen „nützlich" und „nicht nützlich" gegenübergestellt und nachvollzogen, was die Studierenden der einen Gruppe zu einer positiven und die Studierenden der anderen Gruppe zu einer negativen Aussage bewegte. Vor allem die Ausführungen der Personen, die das LernCoaching als nicht nützlich bewerteten, gaben interessante Hinweise auf die Gelingensbedingungen des LernCoaching nach SPIESS.

Gruppe I: Nützlich

Die Gruppe der Studierenden, die das LernCoaching für sich als nützlich bewertete, führte als Hauptgrund die Reflexion an (8 von 8 Personen). Gemeint waren das Nachdenken und Bewusstwerden der eigenen Stärken, der erzielten Fortschritte und erwünschten Ziele. Als weitere Gründe wurden das Kompetenzraster (5 Personen), die Orientierung im Studium (2 Personen), der Ansporn bzw. der Sinn des Studiums, die durch das LernCoaching erkannt wurden (2 Personen) sowie das Umsetzen von Vorhaben (2 Personen) genannt.

[61] Zu ergänzen ist, dass zwei Personen der Gruppe ‚Nützlich' zwar verschiedentlich betonten, dass das LernCoaching für sie sinnvoll war, an einer Stelle gaben sie dennoch an, dass auch nicht viel anders gewesen wäre, wenn sie das LernCoaching nicht besucht hätten. *„Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich ohne dieses LernCoaching das Studium nicht auf die Reihe gekriegt hätte."* (11:56) Der Unterschied zur Gruppe „Zum Teil nützlich" ist, dass diese beiden Personen viele eindeutig positive Aussagen trafen, das heißt, die Tendenz klar positiv ist, was man bei der Gruppe „Zum Teil nützlich" nicht sagen kann.

Gruppe 2: Nicht nützlich

Die Gruppe der Studierenden, die das LernCoaching für sich als nicht nützlich bewertete, führte ihre Bewertung hauptsächlich auf sich selber zurück. Zwei Personen sagten, dass sie *„es nicht richtig genutzt haben“* (8:53) oder *„nicht so genutzt haben wie die Idee dahinter war“*. (2:58). Beide sprachen davon, dass sie nicht der „Lerntyp“ seien, bei dem das LernCoaching wirke:

> *„(...) weil ich nicht der Lerntyp bin nach dem LernCoaching.“ (2:72)*
>
> *„Vielleicht muss man ein anderer Lerntyp sein, damit man damit besser umgehen kann.“ (8:66)*

Die dritte Person führte detailliert aus, weshalb das LernCoaching insgesamt und das LernCoaching-Gespräch insbesondere, nicht nützlich waren.

> *„Ich wusste, ich habe da nichts, noch nicht besonders viel für getan. Es hat sich für mich noch nicht viel geändert, ich lern einfach gern für mich selbst und hätte mich damit beschäftigt, wenn es für mich wichtig ist oder wenn ich meine, jetzt wird es Zeit (...). […] Hätte ich kontinuierlich ein bisschen was getan, dann wäre es eine super Sache gewesen, weil man dann selber seine Entwicklung gesehen hätte. Das glaube ich, wäre noch mal eine super Motivation gewesen. Dann selber zu sehen: Oh dieses Mal kann ich schon mehr. Nur bei mir blieb das Kompetenzraster in Theorie bis zum achten Semester stehen“ (P7; 7:32)*

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Studentin nicht kontinuierlich während des Semesters lernte, sondern erst vor der Prüfung begann. Dementsprechend hat eine Reflexion über ihre Stärken und den Fortschritt eher Frustration ausgelöst, weil ihr deutlich wurde, dass sie noch nichts getan hat. Auch bei den anderen beiden Personen gibt es Hinweise darauf, dass sie sich nicht wesentlich von Semester zu Semester verbesserten: *„Das kam jetzt erst gegen Ende des Studiums, dass ich da eingestiegen bin so richtig.“ (P2; 2:28)*

Im Umkehrschluss bedeuten diese Aussagen, dass das LernCoaching nur dann als nützlich wahrgenommen wird, wenn sich die Studierenden fortdauernd verbessern möchten und sich neue Ziele stecken. LERNCOACHING SETZT KONTINUIERLICHES LERNEN VORAUS.

Zusammenfassung

Ein Großteil der Studierenden bewertete das LernCoaching als nützlich (8 von 13). Als Grund gaben sie hauptsächlich die Reflexion an, die durch das LernCoaching ermöglicht wurde. Die Studierenden, die das LernCoaching als nicht nützlich erlebt haben, sahen die Gründe in ihrer Person und ihrem Lernverhalten.

Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel
Nützlich 8/ 13 Studierenden	Aussagen, in denen die Studierenden eine deutlich positive Position beziehen	„Es ist sinnvoll, auf jeden Fall.“ (3:63) „Mir hat das geholfen.“ (5:61) „Dass es sinnvoll ist […], ist, denke ich, überhaupt keine Frage.“ (11:56)
Nicht nützlich 3/ 13 Studierenden	Aussagen, aus denen hervor geht, dass die Studierenden keinen Nutzen ziehen konnten	„Ich kann nur sagen, dass es mir nicht viel gebracht hat.“ (8:48) „Es ist für mich einfach uneffektiv gewesen beziehungsweise hat es mir einfach nichts gebracht.“ (7:62)
Zum Teil nützlich 2/ 13 Studierenden	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden zwar einen Nutzen für sich erkennen, diesen aber auch nicht überbewerten wollen	„Es ist hilfreich […] Aber richtig, dass ich dadurch extremen Ansporn hatte, das kann ich nicht sagen.“ (4:49)

Tabelle 57: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Wird das LernCoaching als nützlich empfunden?' (n_{ges}=13)

5.3.3.3 Zufriedenheit

Im Bereich des Qualitätsmanagement gilt die subjektive Zufriedenheit der Kundinnen als ein Merkmal der Ergebnisqualität. HEß/ ROTH (2001) gehen davon aus, dass die Zufriedenheit den Erfolg einer Maßnahme ausmacht, denn das Erreichen von Zielen ohne Zufriedenheitsempfinden ist für Kundinnen letztendlich enttäuschend (vgl. RAPPE-GIESECKE, 2002). Dementsprechend sagt die subjektive Zufriedenheit mit dem LernCoaching etwas über die Qualität der Maßnahme aus. Die Beziehung zum Coach sowie die Konkretisierung der Ziele üben nach MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005) einen Einfluss auf die Zufriedenheit aus. Ob diese Kriterien übertragbar sind auf ein LernCoaching dürfte fraglich sein, weil der Rahmen des LernCoaching speziell ist. So empfinden 6 von 9 Studierenden das LernCoaching nicht als freiwillige Maßnahme. Zudem ist kein Leidensdruck seitens der Studierenden vorhanden und die Ziele sind nur

bedingt frei gewählt, sondern durch das Kompetenzraster vorgegeben. Wie fällt also vor diesem speziellen Hintergrund die subjektive Zufriedenheit der Studierenden aus und worauf führen sie ihre Bewertung zurück?

An dieser Stelle kommen nur Aussagen zum Tragen, die zum Abschluss des Interviews von den Studierenden getroffen worden sind auf die direkte Frage *„Auf einer Skala von 1-10, wie zufrieden bist du mit dem LernCoaching, wenn eins bedeutet überhaupt nicht zufrieden und 10 das Gegenteil davon?“*. Die Einschätzung wurde also mittels einer Skala vorgenommen, so dass zunächst die Zahlenwerte ausgewertet werden. Da eine „doppelte Subjektivität“ vorliegt – zum einen darin, was Zufriedenheit bedeutet, zum anderen darin, was die Zahlen bedeuten – fragte die Interviewerin nach *„Woran machst du die … fest?“*. Die Studierenden führten als Antwort auf diese Frage aus, womit sie zufrieden waren und was sie unter ihrer Einschätzung verstehen. Es wird darauf verzichtet Aussagen, die an anderen Stellen des Interviews gefallen sind, an dieser Stelle mit ein zu beziehen, so dass die Aussagen als Explikation der Skalenwerte verstanden werden können.

Es bietet sich an die Skalenwerte in Gruppen zusammenzufassen:

- die Werte 5/6 liegen im mittleren Bereich der Skala (mittlere Zufriedenheit)
- die Werte über 6 zählen zur hohen Zufriedenheit
- die Werte unter 5 zeigen eine geringe Zufriedenheit.

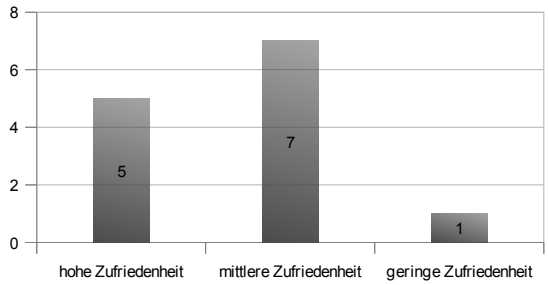


Abbildung 53: Zufriedenheit mit dem LernCoaching (n_{ges}=13)

	Skalen werte	Anzahl an Personen	
Gruppe I	7/8/9	5	hohe Zufriedenheit
Gruppe II	5/6	7	mittlere Zufriedenheit
Gruppe III	3	1	geringe Zufriedenheit

Tabelle 58: vergebene Werte zur Zufriedenheit mit dem LernCoaching auf einer Skala von 1-10 (n_{ges}=13)

Der Überblick über die von den Studierenden vergebenen Skalenwerte zeigt zum einen, dass niemand die volle Zufriedenheit, also eine zehn, vergeben hat, zum anderen zeigt er,

dass nur eine Person eine Wertung im unteren Bereich - unter fünf - vergeben hat. Es gibt eine Tendenz zu Werten im mittleren Bereich.

Vergleich mit dem Ergebnis „Nützlichkeit des LernCoaching“

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur Nützlichkeit hätte man erwarten können, dass all diejenigen, die das LernCoaching als nützlich bezeichneten, zufrieden waren und im Bereich sieben bis zehn bewerten. Gleichzeitig könnte man davon ausgehen, dass diejenigen, die das LernCoaching als nicht nützlich erlebten, im unteren Bereich bewerten. Beides trifft nicht zu. In die Zufriedenheit flossen anscheinend weitere Kriterien ein als der gewonnene bzw. nicht gewonnene Nutzen, so dass selbst diejenigen, die das LernCoaching als Nicht-nützlich erlebten, zu mittleren Werten in der Zufriedenheit tendierten ebenso wie Personen, die das LernCoaching als nützlich beurteilten. Worauf führen also die Studierenden ihre Bewertung zurück?

Gründe für die Zufriedenheits-Werte ausgewertet nach Gruppen

Die fünf Personen der **Gruppe I** - hohe Zufriedenheit - nannten ausschließlich positive Aspekte als Explikation für ihren Skalenwert. Sie bezogen sich dabei auf den Nutzen, den sie durch das LernCoaching hatten (Ergebnisqualität). Beispielhaft seien genannt: Reflexion und Ansporn, Kompetenzraster als Prüfungsvorbereitung, Orientierung im Studium.

Die Personen der **Gruppe II** - mittlere Zufriedenheit - gaben Antworten in dem Stil *„Das war gut, aber…“*. Vier der sieben Personen waren zufrieden mit dem Nutzen (u.a. Reflexion, Kompetenzraster), allerdings weniger mit einzelnen Aspekten des Prozesses wie Länge des Kompetenzrasters und der damit verbundene Aufwand der Selbsteinschätzung zu Hause, unpassender Zusatztermin oder dass keine Erwartungen da waren, die erfüllt werden konnten (Folge der Unfreiwilligkeit). Der Nutzen stimmte, Aspekte des Prozesses jedoch nicht. Mittlere Werte vergaben allerdings auch Personen, die sagten, es sei nicht „schlimm“ gewesen oder sogar angenehm, hätte aber keinen hohen Nutzen gehabt.

> *„(...) weil es jetzt nicht super schlimm war, mir aber auch nicht super viel gebracht hat." (P8; 8:63)*

Das heißt, zu mittleren Werten tendierten Studierende, wenn sie sowohl positive als auch negative Aspekte benennen konnten. Hierbei wurden Aspekte der Ergebnis- sowie Prozessdimension genannt. Ein Teil der Studierenden profitierte vom Nutzen, bewertete allerdings Aspekte des Prozesses negativ. Die anderen Studierenden hoben den Prozess als angenehm hervor, beurteilten jedoch das Ergebnis als weniger zufriedenstellend.

Die Person der **Gruppe III** - geringe Zufriedenheit - argumentierte ebenso wie drei Personen, die aufgrund ihres mittleren Wertes der Gruppe zwei zugeordnet wurden: Der Prozess war angenehm, aber der Nutzen gering. Sie stellte jedoch den Wert des Nutzens höher und kam zu einer negativen Beurteilung der Zufriedenheit.

> *„Ich würde für mich abwägen, was wichtiger ist, entweder die tolle Atmosphäre, wie gemütlich das war oder was ich letztendlich wirklich effektiv davon gewinnen konnte. Und das war einfach in dem Sinne wenig" (P7; 7:48)*

Zusammenfassung

Die Studierenden zeigten sich laut Einschätzung auf einer Skala von 1-10 zufrieden bis sehr zufrieden mit dem LernCoaching. Nur eine Studentin bewertete als nicht zufrieden. Die größte Gruppe der Studierenden vergab Werte im mittleren Bereich der Zufriedenheit (7/13). Diese Studierenden bezogen sich in ihrer Wertung sowohl auf die Prozess- als auch auf die Ergebnisqualität und konnten sowohl positive als auch negative Aspekte des LernCoaching benennen. Sowohl für die Gruppe mit der hohen Zufriedenheit (5/13) als auch für die Person mit der geringen Zufriedenheit stand in der Bewertung der Aspekt des Nutzens im Vordergrund.

5.3.4 Personenbezogene Auswertung

Antworten auf die Frage „*Welchen Einfluss haben persönliche Faktoren der Studierenden auf den Nutzen von LernCoaching? Wer profitiert vom LernCoaching und wer nicht?*“ sind schwer zu erfassen (vgl. Kapitel 4.5.3 in dieser Arbeit). Zum einen bot das problemzentrierte Interview die Möglichkeit, diese Frage gemeinsam mit den Studierenden zu diskutieren, zum anderen ziehe ich zwei verschiedene Auswertungsmethoden heran: die fallweise Charakterisierung und den Vergleich personenbezogener Daten mit dem empfundenen Nutzen der Studierenden.

Die Fallweise Charakterisierung wie sie KUCKARTZ/ DRESING u.a. (2008) zur Evaluation von Hochschullehre gewinnbringend anwenden, führte bei dieser Untersuchung eher zur Vorstrukturierung des Materials als zu empirischen Erkenntnissen. Da der Erkenntnisgewinn durch diese Form der Auswertung in Bezug auf die Fragestellung gering ist, werden an dieser Stelle die Charakterisierungen zweier Studentinnen exemplarisch gegenübergestellt: Sie zeichnen sich durch konträre Einstellungen zum LernCoaching, zum Studium und zum Lernen aus.[62] Die Charakterisierungen für alle Interviewteilnehmerinnen sind bei Interesse im Anhang nachzulesen (Auswertung/ Problemzentriertes Interview/ Personenbezogene Auswertung).

Interview 3: Engagiert, reflektiert/ macht sich viele Gedanken

Diese Studentin ist sehr motiviert. Sie gibt an, dass ihr das Studium genauso viel Spaß mache wie ihr Hobby und es ihr nicht auf die Nerven gehe. Sie hat Interesse an allen Lehrveranstaltungen zum Thema 'Beratung' und beschreibt sich selber als selbstkritische Person, die Vieles noch einmal hinterfragt. Sie hält das LernCoaching für sehr nützlich und

Interview 7: Selbstbewusst – braucht kein LernCoaching, sondern weiß selber, was gut für sie ist

Diese Studentin ist sehr zufrieden mit ihrem Studium, gibt aber an, dass ihr das Hobby wichtiger sei und ihr das Studium oft auf die Nerven gehe. Sie hat kein spezielles Interesse an den Lehrveranstaltungen zum Thema 'Beratung'. Sie bezeichnet sich selber als

[62] Die Charakterisierung gehen zurück auf den Kurzfragebogen mit Items zur Studienzufriedenheit u. Engagemet von WESTERMANN/ HEISE u.a. (1996) und Selbstaussagen aus dem Interview.

profitierte vor allem von der ersten Phase des Gesprächs während man die zweite Phase in der Form für sie hätte weglassen und das Kompetenzraster hätte kürzen können. Sie plädiert dafür das LernCoaching für jedes Institut einzuführen.	„nicht ehrgeizig“ und verfolge gern das „Minimalprinzip“. Sie brauche Druck zum Lernen und wenn es darauf ankäme, lerne sie viel und gut. Damit habe sie bisher positive Erfahrungen gemacht. Sie wisse selber wo sie stehe. Sie profitierte nicht vom LernCoaching, vor allem weil sie sich nicht kontinuierlich verbesserte.

Im Gegensatz zu der Fallweisen Darstellung jeder Person, bringen die Interviews der drei Personen, die nicht vom LernCoaching profitierten, interessante Erkenntnisse (vgl. 5.3.3.2 in dieser Arbeit). Alle drei Personen, die nicht vom LernCoaching profitierten, gaben ganz ähnliche Begründungen an, warum das LernCoaching für sie nicht nützlich war. Sie sahen den Grund in ihrem Lernverhalten.

> *„Das kam jetzt erst gegen Ende des Studiums, dass ich da eingestiegen bin so richtig.“ (P2; 2:28)*

> *„Ich verfolge gern das Minimalprinzip und wenn es dann nachher wirklich drauf ankommt, dann lerne ich relativ gut und relativ viel.[...] Ich brauch halt extrem Druck, um zu wissen: Alles klar, wenn ich morgen nicht loslege, dann ist das alles nicht mehr zu schaffen.“ (P7; 7:29, 7:36)*

> *„Unter Druck kann man auch besser lernen, ich jedenfalls. […] Es gibt immer Leute, die sind sehr sehr engagiert und haben Spaß daran sich noch zusätzlich was zu erarbeiten. Aber ich mache dann auch gerne andere Sachen.“ (P8; 8:18, 8:20)*

Diese Studierenden lernten nicht kontinuierlich während des Studiums, sondern begannen erst kurz vor den Prüfungen. Dementsprechend ineffektiv wirkte die Frage nach den Verbesserungen im vergangenen Semester, ebenso wie die Frage nach den Zielen im folgenden Semester. Kontinuierliches Lernen scheint dementsprechend eine Voraussetzung für den Nutzen des LernCoaching, womit nicht gemeint ist, dass nur die sowieso hochengagierten Studierenden vom LernCoaching profitierten (siehe unten). Bei diesen drei Studierenden scheint ein zusätzlicher Faktor hinzuzukommen:

Sie haben positive Erfahrungen mit ihrer persönlichen Lernstrategie gesammelt, so dass das LernCoaching diese Personen nicht dazu anhielt ihre Strategie zu ändern.

> *„Und ich bin bisher, sei es beim Abi, sei es beim Fachexamen, immer gut damit gefahren. Ich habe immer recht gute Noten bekommen und bin nie irgendwo durchgefallen. Und da habe ich mir gedacht, es scheint bei mir eine gute Methode zu sein. […] Ich bin einfach alt genug um für mich nach diesem langen Bildungsweg, den man doch schon gegangen ist mit 25, zu wissen, was ist für mich gut zu lernen.“ (P7; 7:36, 7:47)*

Neben dem Lernverhalten der drei Studierenden wurden weitere Kriterien für alle Studierenden zusammengestellt und überprüft, ob sie im Zusammenhang mit dem persönlichen Nutzen des LernCoaching stehen.

Folgende konkrete Fragestellungen standen im Mittelpunkt der Betrachtung:
Profitierten die Studierenden vom LernCoaching, ...

- … die sehr zufrieden sind mit ihrem Studium?
- … die großes Interesse an ihrem Studium haben und sehr engagiert sind?
- … die spezielles Interesse an den Lehrveranstaltung zum Thema 'Beratung' haben?
- … die das LernCoaching „freiwillig“ besuchen?
- … für die ein bestimmtes Element des LernCoaching-Modells am wichtigsten war?
- … die das Kompetenzraster oder die Selbsteinschätzung auf bestimmte Weise genutzt haben?

Eine Übersicht über die Themen und Aussagen bietet die Tabelle 62 (siehe unten).

<u>Profitierten die Studierenden vom LernCoaching, die sehr zufrieden waren mit ihrem Studium?</u>

Die mittels Kurzfragebogen auf einer Skala von 1-10 erhobene Zufriedenheit mit dem Studium zeigt bei zehn von 13 Studierenden Werte im oberen Bereich der Skala. Das heißt, die meisten Studierenden sind sehr zufrieden mit ihrem Studium. Darunter sind sowohl Studierende, die das LernCoaching als nützlich als auch die drei Studierenden, die das LernCoaching als nicht nützlich erlebten. Die Zufriedenheit mit dem Studium scheint nicht mit dem Nutzen des LernCoaching im Zusammenhang zu stehen.

Profitierten die Studierenden vom LernCoaching, die großes Interesse an ihrem Studium hatten und sehr engagiert waren?

Das Interesse am Studium wurde mittels zwei Items aus dem Fragebogen zur Studienzufriedenheit von WESTERMANN/ HEISE u.a. (1996) im Kurzfragebogen vor dem Interview erfasst und durch Selbstaussagen der Studierenden im Interview verifiziert. Daraus wurden zwei Gruppen gebildet: ***„hoch interessiert“*** werden diejenigen eingestuft, die der Aussage *„Das Studium macht mir genauso viel Spaß wie mein Hobby.“* voll und ganz zustimmen und die Aussage *„Das Studium geht mir oft auf die Nerven.“* ablehnen. Als ***„gering interessiert“*** werden Studierende eingestuft, die gegenteilig ankreuzen. Kritisch einbezogen werden muss, dass vier der fünf Personen mit „geringem Interesse“ vor allem deswegen in diese Gruppe eingestuft wurden, weil sie ein ausgeprägtes Hobby haben. Das ergibt sich aufgrund der Item-Formulierung sowie Informationen aus dem Interview. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen mit *„Hobby, was mehr Spaß macht als das Studium“* deutlich weniger Zeit investieren als die Studierenden, deren Hobby das Studium ist. Die Studierenden, die im mittleren Bereich ankreuzen, werden nicht in die Betrachtung einbezogen. Als Bestätigung für geringes Interesse gilt, z.B. die Aussage *„Ich mache gern noch andere Sachen [als Studium]“*.

starkes Interesse am Studium	**P3**	**P4**	**P12**	**P13**
Nutzen des LernCoaching	ja	zum Teil	ja	ja

Tabelle 59: Zusammenstellung großes Interesse am Studium/ Engagement und Nutzen des LernCoaching

geringes Interesse am Studium	**P1**	**P7**	**P9**	**P10**	**P11**
Nutzen des LernCoaching	ja	nein	ja	ja	ja

Tabelle 60: Zusammenstellung geringes Interesse am Studium/ Engagement und Nutzen des LernCoaching

Nach dieser Einteilung zeigt sich, dass es vier sehr engagierte/ interessierte Studierende gibt sowie fünf Studierende, die sich wenig engagieren und für ihr Hobby weitaus mehr Zeit aufbringen als für das Studium. Es kann durchaus festgehalten werden, dass die drei Personen, die das LernCoaching als nicht nützlich bezeichneten, nicht zu den hoch engagierten Studierenden gehören, allerdings auch nicht unbedingt zu den gering Interessierten. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch Studierende mit wenig Engagement im Studium vom LernCoaching profitieren.

Profitierten die Studierenden vom LernCoaching, die spezielles Interesse an den Lehrveranstaltung zum Thema 'Beratung' hatten?

Während der Interviews entstand der Eindruck, dass möglicherweise diejenigen, die in ihrem Studium stark an Beratung interessiert waren, auch das LernCoaching für nützlich hielten. Sprich, wenn Studierende über die Pflichtmodule hinaus Beratung belegten, könnte es sein, dass sie von ihrer Grundhaltung her reflexiven Methoden zugeneigt sind und dementsprechend auch das LernCoaching als nützlich empfanden. Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung nicht. Studierende, die Beratung III und IV belegten, können LernCoaching nur zum Teil nützlich finden wie Person 4 und Person 6 (siehe Tabelle P4, P6). Studierende, die kein besonderes Interesse an Beratung hatten, können vom LernCoaching profitieren. Es scheint kein Zusammenhang zu bestehen.

	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**	**P11**	**P12**	**P13**
Nützlich-keit	Ja	Nein	Ja	zum Teil	Ja	zum Teil	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Beratung	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja

Tabelle 61: Zusammenstellung persönlicher Nutzen des LernCoaching und Interesse an Lehrveranstaltungen zum Thema 'Beratung'

Profitierten die Studierenden vom LernCoaching, die das LernCoaching „freiwillig“ besuchten?

Die Studierenden erhielten zu Beginn ihres Studiums in der Fachrichtung Erziehungshilfe ein Begrüßungs- und Einladungsschreiben, in dem das LernCoaching vorgestellt und die Studierenden gebeten wurden sich – bei Interesse – für eine Terminabsprache zu melden. Nichtsdestotrotz hatten nur drei von zehn Personen das Gefühl vollkommen freiwillig teilzunehmen, während die anderen eine gewisse Verpflichtung ihren Dozenten gegenüber empfanden. Freiwilligkeit wird von einigen Autorinnen als zwingende Voraussetzung für erfolgreiches Coaching benannt (u.a. MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005), während andere keinen Zusammenhang sehen (vgl. BRAUER 2006). Im LernCoaching zeigten sich keine Beeinträchtigungen: auch wenn das LernCoaching als Pflicht angesehen wird, kann es als nützlich empfunden werden.

Die Betrachtung der drei weiteren Faktoren - Bedeutsamkeit der LernCoaching-Elemente sowie Art und Weise der Nutzung des Kompetenzrasters und der Selbsteinschätzung – brachte keine Erkenntnisse oder Zusammenhänge (siehe Tabelle 62, S.334).

Fazit

- Auch Studierende, die sehr zufrieden sind mit ihrem Studium, können vom LernCoaching profitieren.
- Sowohl Studierende, die sich stark für das Studium interessieren als auch weniger engagierte Studierende können vom LernCoaching profitieren.
- Sowohl Studierende, die ein spezielles Interesse an reflexiven Methoden der Beratung haben als auch Studierende, die es nicht haben, können vom LernCoaching profitieren.
- Die „Verpflichtung“ der Studierenden scheint keine negativen Auswirkungen auf den Nutzen des LernCoaching zu haben - wohl aber auf die Zufriedenheit.
- Studierende, die nicht kontinuierlich während des Studiums lernen, sondern erst vor der Prüfung anfangen und mit dieser Strategie bisher erfolgreich waren, profitieren nicht vom LernCoaching.

	Bedeutung der Elemente des Modells	Nutzung K-raster	Nutzung SE	Zufrie-denheit LC	Nützlich-keit LC	Würden sie LC einführen?	Freiwillig-keit vs. Verpflich-tung	Gruppen zusamme nsetzung	Zufriedenheit mit dem Studium (auf einer Skala von 1-10)	Engagem ent im Studium	Interes se an Bera-tung	Sonstige Informationen zum Lernverhalten
P 1	Kompetenzraster in Verbindung mit Selbsteinschätzung	aktiv	intensiv	9	ja	ja	Pflicht	+	hoch (8)	gering	nein	
P 2	Kompetenzraster	passiv	über-fliegen	6	nein	ja (freiwillig)	Pflicht	+	eher hoch (7)	mittel	nein	erst gegen Ende d. Studiums angef. zu lernen
P 3	Gespräch	passiv	über-fliegen	6	ja	ja	Frei	+	eher hoch (7)	hoch	ja	
P 4	Gespräch	passiv	über-fliegen	6	zum Teil	ja	--	+	hoch (8)	hoch	ja	
P 5	Gespräch	passiv	über-fliegen	8	ja	ja	Pflicht	+	mittel (6)	mittel	ja	
P 6	Gespräch	nur für Gespräch	über-fliegen	6	zum Teil	ja (erweitert)	--	+	hoch (8)	mittel	ja	
P 7	Kompetenzraster	nur für Gespräch	gar nicht	3	nein	ja (freiwillig)	Pflicht	-	hoch (9)	gering	nein	„verfolge gern das Minimalprinzip.“
P 8	Gespräch	nur für Gespräch	über-fliegen	5	nein	nein (Begleitung ja, aber mit deutlichen Änderungen)	Pflicht	+	eher hoch (7)	mittel	nein	„mache gern noch andere Sachen [als Studium]“ konnte in Schule besser lernen etc.
P 9	Gespräch	passiv	intensiv	6	ja	ja	Pflicht	+	eher mittel (4)	gering	nein	
P 10	Kompetenzraster	nur für Gespräch	intensiv	8	ja	ja	Frei	+	hoch (8)	gering	nein	
P 11	Kombination aus allen drei Elementen	passiv	über-fliegen	5	ja	nein (Begleitung ja, mit deutlichen Änderungen	Pflicht	-	mittel (5)	gering	nein	
P 12	Gespräch	nur für Gespräch	intensiv	8	ja	ja	--	+	eher hoch (7)	hoch	ja	
P 13	Kombination aus allen drei Elementen	passiv	intensiv	7	ja	ja	Frei	-	eher hoch (7)	hoch	ja	

Tabelle 62: Übersicht personenbezogener Daten in Verbindung mit dem Nutzen des LernCoaching

5.3.5 Zwischenfazit: Nutzung, Nutzen und Gelingensbedingungen des LernCoaching sowie methodische Reflexion

Im problemzentrierten Interview sprach die Forscherin mit den Studierenden

- über den Prozess des LernCoaching,
- über den subjektiv empfundenen Nutzen bzw. Nicht-Nutzen,
- über die persönliche Bewertung der gesamten Maßnahme sowie
- über weitere Gelingensbedingungen des LernCoaching (Zufriedenheit mit dem Studium, Engagement im Studium, Interesse an Beratung, Lernverhalten, verpflichtende Teilnahme).

Es zeigte sich, dass dem LernCoaching-**Gespräch** die wichtigste Rolle im Coaching zukam. Die meisten Studierenden (12/13) waren sich sicher, dass sie ohne den Gesprächstermin ihr Lernen nicht in der Weise reflektiert hätten. Allein durch das eigenständige Formulieren und die *„bohrenden Fragen“* (P7;7:13) des Coachs setzten sich die Studierenden mit ihren Lernfortschritten, ihren erfolgreichen Aneignungsstrategien sowie ihren Zielen auseinander. Überraschend sind die Ergebnisse in Bezug auf die zweite Phase des Gesprächs, in der es neben dem 'Entwurf einer erwünschten Kompetenz' um den 'Entwurf eines Handlungsplanes' ging: aufgrund der formativen Evaluation[63] lag die Vermutung nahe, dass das LernCoaching wenig Auswirkungen auf die Pläne der Studierenden hatte und demzufolge wenig nützlich war. Die Diskussionen mit den Studierenden im problemzentrierten Interview bestätigten zwar das vorläufige Ergebnis, dass die Studierenden ihre gesetzten Ziele im Laufe des Semesters nicht bewusst verfolgten und ihre Pläne nicht umsetzten, dennoch beurteilten 8 von 11 Studierenden auch diese Gesprächsphase als äußerst nützlich. Die Gesprächsphase der *'Rückmeldung'* war im Interviewleitfaden nicht vorgesehen, wurde aber trotzdem in zehn von dreizehn Interviews von den Studierenden als wichtige Phase für das eigene Selbstbild thematisiert.
Das Kompetenzraster im LernCoaching bot den Studierenden – nach der anfänglichen Überforderung – vor allem Struktur sowie Orientierung im Studium und erwies sich damit

[63] Die Ergebnisse der formativen Evaluation wurden begleitend zum LernCoaching erhoben mittels der Transkripte der LernCoaching-Gespräche 1-4, hier insbesondere die Rückmeldung der Studierenden, sowie der mündlichen Kurzbefragung im Anschluss an das letzte LernCoaching-Gespräch.

als sinnvolles Instrument zur Prüfungsvorbereitung. Diese Aussagen entsprechen den Ergebnissen, die mit den anderen Instrumenten - LernCoaching-Gespräche 1-4 und mündliche Kurzbefragung - erhoben wurden. Der Nutzen des Kompetenzrasters kann sich allerdings nur in Verbindung mit den Gesprächen einstellen: Nur weil die Studierenden sich einmal im Semester mit dem Kompetenzraster auseinander setzen mussten, war es ihnen möglich ihren Wissensstand konkret zu erkennen und ihre Wissenslücken gezielt zu schließen, indem sie spezifische Fragen stellten bzw. Lehrveranstaltungen dementsprechend auswählten. Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen auf einer Skala von eins bis drei war nur insofern bedeutsam, als dass die Studierenden das LernCoaching-Gespräch vorbereiteten und sich erste Gedanken über ihre Fortschritte und Ziele machten. Die Selbsteinschätzung wurde aufgrund des Umfanges als sehr aufwendig wahrgenommen. Von besonderem Interesse und gleichzeitig ein sensibler Bereich war die Frage nach der Beziehung zum jeweiligen Coach und den Auswirkungen der Personalunion Coach-Hochschullehrerin. Da man davon ausgehen muss, dass die Beziehung zum Coach entscheidend ist für den Nutzen des Coaching, stellte sich hier insbesondere die Frage: Ist es überhaupt möglich ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, wenn der Coach demnächst als „Prüfer fungiert“ (SCHUHMACHER 2003, 224)? Kann ein Coaching unter diesen Bedingungen überhaupt gewinnbringend gelingen? Nicht nur die Aussagen zum Nutzen des LernCoaching, sondern auch die Ergebnisse zur Beziehung zum Coach sprechen dafür, dass ein solcher Rollenwechsel möglich ist. Beim ersten LernCoaching-Termin waren die Studierenden tatsächlich unsicher: *„Man wusste ja überhaupt nicht, wird das jetzt berücksichtigt in den Seminaren, was ich jetzt hier sage (...).“ (P8; 8:14).* Aber den Coachs scheint es gelungen zu sein, spätestens zum zweiten Termin eine vertrauensvolle, wertschätzende und vor allem wertfreie Beziehung zu gestalten, in der die Studierenden das Gefühl hatten offen sprechen zu können. Eine Studentin begründete diese vertrauensvolle Beziehung mit den Worten: *„weil mir zugestanden wird, dass ich Kompetenzen noch dazu gewinnen kann“ (3:46).* Darüber hinaus berichteten die Studierenden vom positiven Nutzen stärker in Kontakt mit den Dozenten gekommen zu sein, vom Gefühl, dass sich die Dozenten für sie interessierten und sie sich dadurch besser eingebunden fühlten in Universität und Studium.

Eine ebenso entscheidende Auswirkungen wie der Kontakt zum Coach stellte der Kontakt der Studierenden innerhalb der Coaching-Gruppe dar. Die Ergebnisse des Interviews zeigen, dass die Studierenden nur bei Sympathie der Studierenden untereinander ungezwungen sprechen konnten. Scheinbar unabhängig von der Atmosphäre profitierten die Studierenden jedoch fachlich, methodisch und persönlich voneinander.
Insgesamt erlebte der größte Teil der Studierenden das LernCoaching als nützlich (8/13) oder zum Teil nützlich (2/13). Dementsprechend wünschten sich die meisten, das LernCoaching auch auf andere Fachbereiche zu übertragen. Kritik und Veränderungswünsche hielten sich in Grenzen und bezogen sich auf einzelne Vorschläge. Diese interessanten und in der Tendenz positiven Ergebnisse sind zusätzlich vor dem Hintergrund zu sehen, dass das LernCoaching von den Studierenden als verpflichtende Maßnahme wahrgenommen wurde und bei keiner Studierenden ein Leidensdruck bestand. Die „Verpflichtung“ der Studierenden schien keine negativen Auswirkungen auf den Nutzen des LernCoaching zu haben. Die drei Studierenden, die das LernCoaching als nicht-nützlich erlebten, scheinen eine Gemeinsamkeit zu haben: nach eigenen Aussagen lernten sie nicht kontinuierlich während des Studiums, sondern begannen erst kurz vor der Prüfung und waren mit dieser Strategie bisher erfolgreich. Das LernCoaching nach SPIESS ist demnach nur dann nützlich, wenn ein minimaler kontinuierlicher Lernzuwachs in den Kompetenzbereichen erfolgt. Weitere Aspekte, die Auswirkungen auf den subjektiv empfundenen Nutzen des LernCoaching haben könnten wie das Interesse der Studierenden an reflexiven Methoden, die Zufriedenheit und das Engagement im Studium wurden betrachtet. Es scheint sich dabei jedoch nicht um Ausschlusskriterien zu handeln, von denen das Gelingen des LernCoaching nach SPIESS abhängt.

Die Ergebnisse erhoben mittels problemzentrierten Interview stellen eine Ergänzung und Vertiefung zu den bereits erhobenen Daten dar (vgl. Kapitel 5.1 sowie 5.2 in dieser Arbeit). Die dialogisch-diskursive Gesprächsführung mit dem Ziel im Interview gemeinsam zu reflektieren, zu interpretieren und zu problematisieren, brachte Tiefe, vor allem in Bezug auf die offene Fragestellung: „Wer profitiert vom LernCoaching, wer nicht?“. Auch nicht antizipierte Themen - wie die Phase der Rückmeldung im

LernCoaching-Gespräch - konnten im Interview erfasst und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden.
Gemäß dem Gütekriterium der „Intersubjektive(n) Nachvollziehbarkeit“ (STEINKE 1999, 252) sind die Ergebnisse des Interviews in dem vorangegangenen Kapitel möglichst transparent dokumentiert. Die Leserin erfährt neben den einzelnen Analyseschritten und Kategorienbeschreibungen, welche Daten der Auswertung im Einzelnen zugrunde liegen. Dieser zusätzliche Schritt geht über die meisten Darstellungen qualitativer Ergebnisse hinaus und gewährt eine Stringenz in der Nachvollziehbarkeit, die selten gegeben ist.[64] Neben den üblichen Schritten der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.5 in dieser Arbeit) erwies sich die personenbezogene Auswertung als gewinnbringend, insbesondere die fallweise Betrachtung der Personen, die nicht vom LernCoaching profitierten. Die Nutzung der Auswertungssoftware ATLAS.ti ermöglichte während des Forschungs- und Auswertungsprozesses ständige Rückversicherungen am Ausgangsmaterial, so dass auch größere Zusammenhänge - trotz der Reduktion des Materials - nicht verloren gingen.

[64] Weitere Einschätzung der Qualität der Daten sind möglich aufgrund der ausführlichen Reflexion der Datenerhebung und Datenauswertung im Kapitel 4 in dieser Arbeit (insbesondere 4.4 bis 4.6). Die Originalquellen und vollständigen Auswertungstabellen befinden sich im Anhang.

6. Quantitative Ergebnisse

6.1 Leistungsmotivation

6.2 Studienleistungen

6.3 Zwischenfazit: Nutzen des LernCoaching in Bezug auf die Leistungsmotivation und die Studienleistungen

6. Quantitative Ergebnisse

Während ein Großteil der Fragestellungen dieser Studie aufgrund des geringen Vorwissens über den Forschungsgegenstand mittels qualitativen Vorgehens beantwortet wird, sind mit dem LernCoaching jedoch auch einige antizipierte Ziele verknüpft. Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, könnte sich das LernCoaching insbesondere auf das selbstgesteuerte Lernen und Lernstrategien, auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Leistungsmotivation, auf die Studienleistungen sowie auf den Kontakt zwischen Studierenden und Dozenten auswirken (vgl. Abbildung 13). Einzugrenzen und operationalisierbar sind die Fragen:

- Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Leistungsmotivation der Studierenden?
- Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Leistungen der Studierenden in der Fachrichtung Erziehungshilfe?
  (vgl. Kapitel 4 zur ausführlichen Erläuterung der Forschungsmethodologie und des Forschungsdesigns).

Beide Fragestellungen sind im Kapitel 4.3.2 als Hypothese formuliert und werden durch die Berechnung der Mittelwertsunterschiede zweier Gruppen – Experimental- und Kontrollgruppe – geprüft. Die Schwierigkeiten mit der Bildung der Kontrollgruppen wurden bereits im Kapitel 4.3.2 erläutert; sie sind bei der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen. Die Voraussetzungen für die Anwendung des T-Tests bei unabhängigen Stichproben – *Intervallskalierung, Normalverteilung, Unabhängigkeit* – wurden geprüft und sind gewährleistet (vgl. Kapitel 4.5.4 in dieser Arbeit). Die Varianzhomogenität wird mittels Levene-Test überprüft und gegebenenfalls wird, bei Varianzheterogenität, der t-Wert mit korrigierten Freiheitsgraden herangezogen. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zur Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitsüberzeugung und anschließend die Ergebnisse zu den Studienleistungen dargestellt. Eine Zusammenfassung schließt das Kapitel ab.

6.1 Leistungsmotivation[65]

Betrachtet man die Leistungsmotivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Experimental- und Kontrollgruppe wird erwartet, dass sich die Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt T_2 signifikant positiv von der Kontrollgruppe unterscheidet.

$H_0 = \mu_{Ex.T2} = \mu_{K.T2}$	H_0: Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Zeitpunkt T_2 nicht voneinander.
$H_1 = \mu_{Ex.T2} > \mu_{K.T2}$	H_1: Die Experimentalgruppe unterscheidet sich in ihrer Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Zeitpunkt T_2 signifikant positiv von der Kontrollgruppe.

Den Tabellen 63 und 64 ist zu entnehmen, wie sich die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich der Leistungsmotivation entwickeln. Deutlich ist, dass sich die Werte sowohl insgesamt als auch in Bezug auf die einzelnen Skalen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Gruppen kaum verändern. Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Gruppen im Gesamtwert nicht signifikant voneinander *($t_{T1GES} = .438, p < .05, ns$)*. Ähnlich ist es zum zweiten Messzeitpunkt: die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander *($t_{T2GES} = .487, p < .05, ns$)*.
Betrachtet man die als besonders relevant festgelegten Skalen im Einzelnen, zeigen sich signifikante Unterschiede der beiden Gruppen hinsichtlich der Internalität und der Selbständigkeit. Das betrifft sowohl den ersten als auch den zweiten Messzeitpunkt *($t_{T1IN} = .045, p < .05; t_{T2IN} = .042, p < .05; t_{T1SE} = .008, p < .05; t_{T2SE} = .021, p < .05$)*. Das bedeutet, bereits vor dem LernCoaching führen die Studierenden der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe die Ergebnisse ihres Handelns stärker auf internale Ursachen zurück (IN). Außerdem zeigt sich die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe für ihre Handlungen lieber selbst verantwortlich (SE). Die Unterschiede zeigen sich ebenso zum zweiten Messzeitpunkt. In den Bereichen Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz und Erfolgszuversicht unterscheiden sich beide Gruppen zum

[65] Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist im Leistungsmotivationsinventar (LMI) von SCHULER/ PROCHASKA integriert und wird repräsentiert durch die Dimension 'Erfolgszuversicht' (vgl. Kapitel 4.4.5 in dieser Arbeit). Aus diesem Grund wird sie nicht immer gesondert genannt.

zweiten Zeitpunkt nicht signifikant voneinander *(t_{T2ZS}= .334, p < .05; t_{T2SP}= .351, p < .05; t_{T2EZ}= .298, p < .05)*. Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich zum Zeitpunkt T_2 nicht voneinander. H_0 wird beibehalten, H_1 verworfen.

	T_1		**T_2**	
LMI	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Gesamtbewertung				
EG (n=15)	741,73	86,2	741,47	91,3
KG (n=31)	723,1	70,36	723,61	75,7

Tabelle 63: Mittelwerte und Standardabweichungen der LMI-Gesamtbewertung zu beiden Testzeitpunkten (M=Mittelwert der Gruppe; SD=Standardabweichung;EG=Experimentalgruppe; KG=Kontrollgruppe)

	T_1		T_2	
LMI Skalen	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Zielsetzung				
EG (n=15)	41,93	7,83	42,2	6,96
KG (n=31)	44,58	5,99	44,06	5,6
*Internalität**				
EG (n=15)	54,4*	4,78	54,33*	4,41
KG (n=31)	50,9*	6,37	50,94*	6,35
Schwierigkeitspräferenz				
EG (n=15)	41,67	8,37	42,07	8,81
KG (n=31)	38,87	8,67	39,71	7,52
Erfolgszuversicht				
EG (n=15)	46,07	9,73	46	6,75
KG (n=31)	42,35	7,65	43,23	9,04
*Selbständigkeit**				
EG (n=15)	47,6*	7,74	47,27*	8,06
KG (n=31)	41,06*	5,54	41,52*	5,45

*Tabelle 64: Mittelwerte und Standardabweichungen des LMI 'ausgewählte Skalen' zu beiden Testzeitpunkten (M=Mittelwert der Gruppe; SD=Standardabweichung;EG=Experimentalgruppe; KG=Kontrollgruppe; *=signifikanter Unterschied bei α=.05)*

6.2 Studienleistungen

In Bezug auf die Studienleistungen wird erwartet, dass die Studierenden, die während ihres Studiums in der Fachrichtung Erziehungshilfe LernCoaching erhielten, signifikant bessere Prüfungsergebnisse erbringen als Studierende der Fachrichtung, die kein LernCoaching erhielten. Die LernCoaching-Studierenden schlossen ihr Studium in der Fachrichtung Erziehungshilfe im Sommersemester 2009 ab, die Kontrollgruppe ein Jahr zuvor.[66]

[66] Zur Bildung der Kontrollgruppen und damit verbundenen Herausforderungen vgl. Kapitel 4.3.2 sowie 4.3.3 in dieser Arbeit.

$H_0 = \mu_{SoSe\ 2009} = \mu_{SoSe\ 2008}$

$H_1 = \mu_{SoSe\ 2009} > \mu_{SoSe\ 2008}$

Um diese Annahme zu testen wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben verwendet.

Betrachtet man den Mittelwert in Bezug auf die Prüfungsnoten beider Gruppen fällt ein deutlicher Unterschied auf (vgl. Tabelle 65). Die Experimentalgruppe erreichte einen wesentlich geringeren Mittelwert und damit deutlich bessere Prüfungsergebnisse. Der Vergleich der Mittelwertdifferenzen zwischen den Fachrichtungsendnoten der Experimental- und Kontrollgruppe zeigt, dass der Unterschied signifikant ist *(t = .001; p = .05)*. Die LernCoaching-Studierenden erreichten im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant bessere Prüfungsergebnisse. H_1 wird angenommen.

$H_1 = \mu_{SoSe\ 2009} > \mu_{SoSe\ 2008}$

Fachrichtungsendnoten	***N***	***M***	***SD***	***T-Wert***	***Sig.***
$EG_{SoSe\ 2009}$	10	1.48	.3084	3.584	.001
$KG_{SoSe\ 2008}$	20	2.41	1.0755		

Tabelle 65: Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienleistungen (Prüfungsnoten) beider Gruppen (N = Anzahl der Studierenden; M = Mittelwert der Gruppe;SD = Standardabweichung)

Effektstärke

Unterschiede zwischen Versuchsgruppen werden zusätzlich zum Signifikanztest über die Effektgröße charakterisiert. Die Effektstärke gibt - unabhängig von der Größe der Stichprobe - Auskunft über die Größe bzw. praktische Relevanz des Effektes an und berechnet sich wie folgt:

$d = (M_1 – M_2) / S_{gepoolt}$

$d = (2.41 – 1.48) / 0.903$

$d = 1.03$

Die Interpretation der Effektstärke richtet sich nach Berechnungen wie stark sich zwei Gruppen „angesichts der Merkmalsstreuung unterscheiden müssen, um von einem praktisch bedeutsamen Effekt zu sprechen.“ (BORTZ/ DÖRING 2006, 606). Hierzu findet sich in der Literatur folgende Klassifikation mit Orientierungswerten (vgl. u.a. WIRTZ/ NACHTIGALL 2002, 206; BORTZ/ DÖRING 2006, 606):

d = 0.20	schwacher Effekt
d = 0.50	mittlerer Effekt
d = 0.80	starker Effekt

Tabelle 66: Klassifikation der Effektstärken bei t-Test für unabhängige Stichproben

Die Effektstärke in Bezug auf die Studienleistungen liegt über 0.8. Das Ergebnis kann damit als großer Effekt interpretiert werden. Es ist davon auszugehen, dass das LernCoaching erheblich positiven Einfluss auf die Studienleistungen der Studierenden hat und praktisch bedeutsam ist.

6.3 Zwischenfazit: Nutzen des LernCoaching in Bezug auf die Leistungsmotivation und die Studienleistungen

In Bezug auf die Leistungsmotivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung gemessen mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt. H_0 wird beibehalten. Das LernCoaching scheint keinen Einfluss auf die Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden zu haben.

Ein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe und ein starker Effekt zeigt sich in Bezug auf die Studienleistungen, gemessen anhand der Prüfungsnoten in der Fachrichtung Erziehungshilfe. Es ist davon auszugehen, dass das LernCoaching erheblich positiven Einfluss auf die Studienleistungen der Studierenden hat. Einschränkungen in der Validität des Ergebnisses ergeben sich aufgrund der nicht kontrollierbaren Störvariablen hinsichtlich der Vergleichsgruppen. Nichtsdestotrotz scheint eine positive Auswirkung des LernCoaching auf die Studienleistungen plausibel. Sowohl die Ergebnisse zur Leistungsmotivation als auch zu den Studienleistungen werden hinsichtlich ihrer Aussage und ihrer Güte ausführlich im folgenden Kapitel diskutiert.

7. Diskussion und Ausblick

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

7.2 Kritische Bewertung des gewählten Forschungsansatzes

7.3 Reichweite der Ergebnisse

7.4 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

7.5 Fazit: Reflexion – Struktur – Bestätigung

7.6 Ausblick

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Unterstützt das LernCoaching nach SPIESS die Studierenden in ihrem Studium? Und wenn ja, inwieweit? Diese Fragen werden hier auf der Grundlage der Ergebnisse aus den vorangegangenen zwei Kapiteln beantwortet. Gemäß der Evaluationsforschung beziehen sich die Fragen auf die Wirkungen/ den Nutzen, die Wirkfaktoren und die Bewertung des LernCoaching. Richtungsweisend für die vorliegende Untersuchung waren folgende Fragestellungen (vgl. Kapitel 4.1 in dieser Arbeit):

1. **Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS aus der Perspektive der Studierenden und worauf führen die Studierenden den Nutzen zurück?**
   Wirkungen und Wirkfaktoren werden in direktem Zusammenhang betrachtet. Hinsichtlich der Wirkungen für die Studierenden war die Fragestellung offen formuliert. Bezüglich der Wirkfaktoren lag die Annahme zu Grunde, dass zumindest vier Faktoren eine Rolle spielen: (1) das LernCoaching-Modell bestehend aus dem Gespräch, dem Kompetenzraster und der Selbsteinschätzung, (2) die Beziehung zum Coach, (3) die Beziehung/ Interaktion innerhalb der Gruppe, (4) persönliche Variablen der Studierenden.
2. **Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf...**
   2.1 … das entwicklungsorientierte Denken außerhalb des LernCoaching (Transfer)?
   2.2 … die Lernstrategien der Studierenden?
   2.3 … die Planungen zum Erwerb zukünftiger Kompetenzen?
   2.4. … die Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsmotivation der Studierenden?
   2.5 … die Leistungen in der Fachrichtung Erziehungshilfe?
   Explizite Vorannahmen und intendierte Zielsetzungen des LernCoaching wurden als Forschungsfrage formuliert.
3. **Wie bewerten die Studierenden das LernCoaching?** Hierbei geht es um die subjektiv empfundene Nützlichkeit, um Zufriedenheit, um Kritik und um Veränderungswünsche aus Sicht der Studierenden.

Zu Frage 1:

Welchen Nutzen hat das LernCoaching nach SPIESS aus der Perspektive der Studierenden und worauf führen die Studierenden den Nutzen zurück?

Aufgrund der Aussagen der Studierenden ist ein differenziertes Wirkmodell darüber entstanden, welchen Nutzen das LernCoaching im Studium nach SPIESS haben kann. Zurückgeführt wird der Nutzen auf die Komponenten LernCoaching-Modell (Gespräch, Kompetenzraster, Selbsteinschätzung), Coach, Gruppe, eigene Person. Abbildung 54 zeigt den Zusammenhang zwischen Nutzen und Wirkfaktor im Überblick.

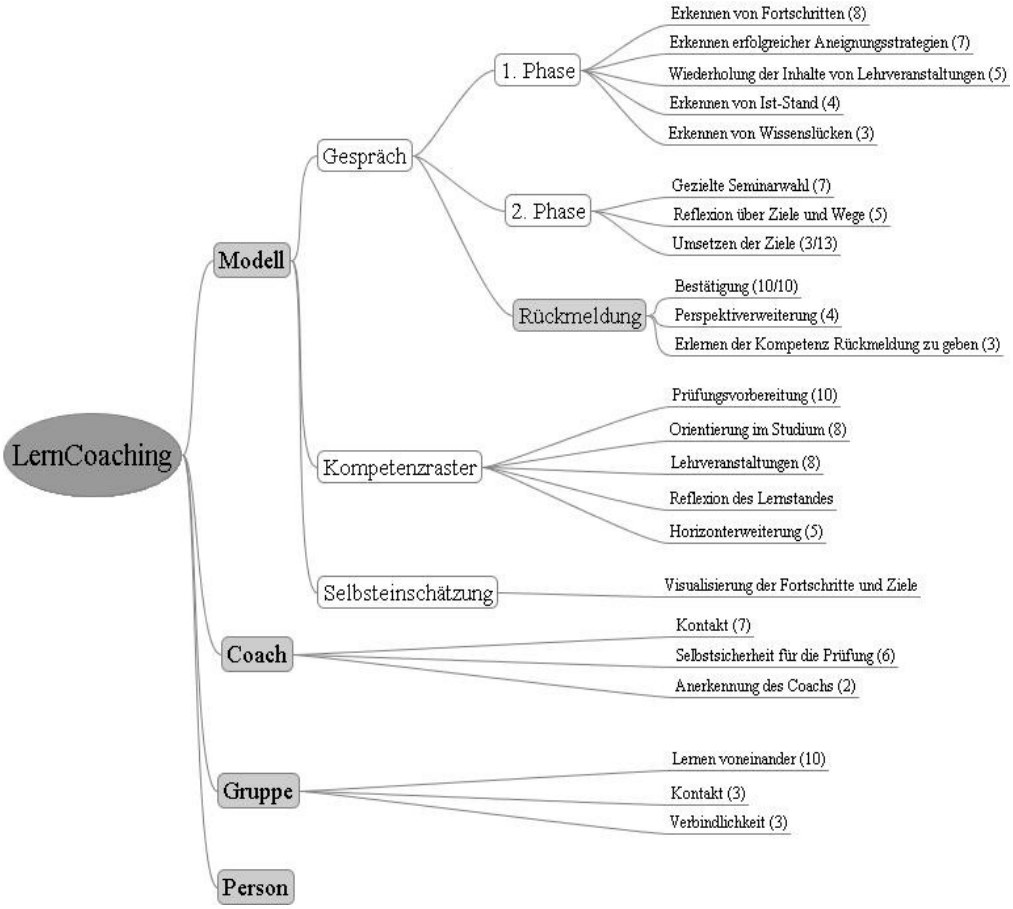


Abbildung 54: Nutzen des LernCoaching hinsichtlich der Wirkfaktoren 'Modell, Coach, Gruppe, Person'

Das LernCoaching-Gespräch

Das Gespräch ist für die meisten Studierenden das wichtigste der drei LernCoaching-Elemente. Die Studierenden sehen die *„bohrenden“* Nachfragen und das eigenständige Formulieren als entscheidende Voraussetzungen für das Nachdenken über ihre Lernprozesse.

> *„Man denkt noch mal gründlicher darüber nach (...). Es ist wichtig, dass man sich ausdrückt, dadurch wird einem oft einiges noch bewusster.“ (P9; 9:38)*

‚REFLEXION' ist also die Wirkung des LernCoaching-Gesprächs. Nur durch das Gespräch erkennen die Studierenden die Fortschritte, die sie im letzten Semester erreichten sowie ihre geeigneten Lernstrategien. Zusätzlich wiederholen die Studierenden die Inhalte der Lehrveranstaltungen. Neben diesen kognitiven Aspekten der Reflexion führen vor allem die erste Phase des Gesprächs und die daran anschließende Rückmeldung zu dem positiven Gefühl der Ermutigung.

Die Auswertung der vier LernCoaching-Gespräche zeigt, dass die Studierenden ihre erfolgreichen Aneignungsstrategien von Mal zu Mal detaillierter analysieren, d.h. sich offenbar in ihrer Reflexionsfähigkeit weiter entwickeln. Die Antworten der Studierenden in der Kurzbefragung bestätigen dieses Ergebnis. Damit wirken die erste Phase des Gesprächs und die Rückmeldung im Sinne des intendierten Nutzens.

Die zweite Phase des Gesprächs wirkt nur zum Teil wie beabsichtigt. Der Nutzen dieser zweiten Phase liegt für die meisten Studierenden in der Reflexion ihrer Ziele und der Wege zu diesen Zielen. Allerdings bleibt es tatsächlich bei reinen Überlegungen, denn die Studierenden verfolgen die Umsetzung dieser Ziele – abgesehen von drei Personen – nicht bewusst. Trotz der Schwierigkeiten in der Umsetzung ihrer gefassten Pläne beurteilen acht von elf Studierenden allein die theoretische Auseinandersetzung mit ihren Zielen als positiv. Festzuhalten bleibt, dass in der zweiten Phase Reflexion über das kommende Semester erfolgt, dies aber nicht dazu führt, dass die Studierenden aktiv an ihren Vorhaben arbeiten. Die Übertragung auf die Handlungsebene gelingt nicht bewusst. Dies ließ sich bereits vermuten durch die Analyse der vier LernCoaching-Gespräche, wo es vorsichtig formuliert hieß: LernCoaching hat wenig Auswirkungen auf die Durchführung des Studiums. Diese Vermutung lässt sich nun auch durch die Aussagen der Studierenden im Problemzentrierten Interview bestätigen.

Das Kompetenzraster *„So wusste man, wo man hin sollte." (P12; 12:11)*

Führt das Gespräch im Wesentlichen zu Reflexion, so führt das Kompetenzraster hauptsächlich zu 'STRUKTUR'. Nachdem der anfängliche Schreck über die Anzahl und Vielfalt der noch zu erwerbenden Kompetenzen überwunden ist, können alle Studierenden dem Kompetenzraster ausschließlich positive Wirkungen abgewinnen. Das Kompetenzraster gibt Orientierung, worauf das Studium bzw. jedes einzelne Semester hinausläuft, so dass die Studierenden wissen, auf was sie hinarbeiten und ihr Wissen einordnen können. Konkret nutzen die Studierenden das Kompetenzraster zur Auswahl von Lehrveranstaltungen. Sie haben deutlich vor Augen, welche Aufgaben des Kompetenzrasters sie noch nicht beantworten können und suchen entsprechende Lehrveranstaltungen aus. Außerdem gehen sie mit einer tatsächlichen Frage in Veranstaltungen und versuchen dienliche Informationen herauszufiltern.

Die Wirkungen des Kompetenzrasters sind jedoch auf jeden Fall in Verbindung mit den Gesprächen zu sehen. Durch die Gespräche beschäftigen sich alle Studierenden einmal im Semester mit dem Kompetenzraster. Nur ein Student befasst sich selbständig auch während des Semesters mit dem Kompetenzraster. Für die anderen Studierenden trifft die Aussage der Studentin zu: *„Wenn das Gespräch nicht gewesen wäre, […] hätte mir das Kompetenzraster nicht viel gebracht. Ich hätte es liegen lassen und kurz vor der Prüfung rausgeholt."* (12:78)

Zur Prüfungsvorbereitung gewinnt das Kompetenzraster besondere Bedeutung, vor allem dadurch, dass Examensklausur und mündliche Prüfung an den Aufgaben des Kompetenzrasters ausgerichtet sind, so dass sich die Studierenden gezielt vorbereiten können.

Die Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen auf einer Skala von 1-3 hat eher geringe Bedeutung. Sie dient der Gesprächsvorbereitung, wird allerdings nur von vier der dreizehn Studierenden intensiv durchdacht während die anderen flüchtig arbeiten. Dennoch dient die Einschätzung mittels Zahlen den Studierenden dazu Defizite oder Fortschritte „schwarz auf weiß" zu sehen.

Von Beginn des LernCoaching an kritisieren verschiedene Studierende die geringe Ausprägung der Skala. Sie ermöglicht es nicht, subjektiv empfundene Fortschritte in ausreichendem Maße sichtbar zu machen, weil der Spielraum von 1-3 zu gering ist. Erschwerend kommt hinzu, dass die Aufgaben des Kompetenzrasters, die eingeschätzt werden sollen, praxisorientiert formuliert sind, so dass für einige Studierende der Eindruck entstand, dass eine 3 nur in der Praxis zu erreichen ist. Damit wird die Auswahl noch zusätzlich geringer. Eine größere Ausdehnung der Skala ist dringend angebracht. Das zeigen nicht nur die Ergebnisse der retrospektiven Befragung, sondern auch die Ergebnisse der LernCoaching-Gespräche und der Kurzbefragung.

Der Coach

In der Psychotherapieforschung wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Therapeutin und Klientin zu einem hohen Anteil den Therapieerfolg begründet (vgl. TSCHUSCHKE 2001, 9). Auch im Coaching ist die wichtige Funktion des Coachs evident (vgl. OFFERMANNS 2004; MÄTHNER, JANSEN, BACHMANN 2005, 73). Dementsprechend ist anzunehmen, dass die Beziehung zwischen Coach und Studierenden einen wichtigen Anteil am Gelingen des LernCoaching trägt.

Im LernCoaching tritt der Coach in einer Doppelrolle auf. Er ist sowohl Hochschullehrer als auch Coach. Es ist zu fragen, inwieweit sich die Studierenden auf das LernCoaching einlassen können, „wenn klar ist, dass der Coach demnächst als Prüfer fungiert“ (SCHUHMACHER 2003, 224). Bringen die Studierenden dem Coach das notwendige Vertrauen entgegen? Wie offen erlauben sie sich zu sein und über ihren Lernstand Auskunft zu geben?

Im Mittelpunkt standen zwei zentrale Fragen:

- Wie nehmen die Studierenden die Beziehung zum Coach wahr?
- Wie gehen die Studierenden mit der Personalunion Coach-Dozentin um; gibt es Besonderheiten durch diese Doppelrolle?

Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass die Beziehung zum Coach von Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit geprägt ist. Einige Studierende berichten, dass sie beim Sprechen zwar bedenken, wer ihnen gegenüber sitzt, aber dennoch ehrlich sein konnten. Damit alles „Hand und Fuß“ hat, was sie erzählen, bereiten sie sich auf die

Gespräche vor. Einige Studierende sprechen sogar davon, dass sie uneingeschränkt offen reden, auch über nicht erreichte Ziele oder nicht gelesene Literatur. Wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer wertschätzenden Beziehung scheint die Haltung der Coachs zu sein. Die Studierenden berichten mehrfach davon, dass die Dozenten ihnen etwas zutrauen: *„Es wird mir zugestanden, dass ich Kompetenzen noch dazu gewinnen kann.“* (3:46).

Die Studierenden berichten nicht von negativen Wirkungen der Personalunion. Druck oder Unsicherheit wird ausschließlich vor dem ersten Gespräch empfunden. *„Man wusste ja überhaupt nicht, wird das jetzt berücksichtigt in den Seminaren, was ich jetzt hier sage oder…“* (8:14). Die positiven Auswirkungen liegen im stärkeren Kontakt untereinander und dem Gefühl „gesehen“ zu werden, was vor allem Studierenden zu Gute kommt, die sich in Lehrveranstaltungen weniger beteiligen. Die Doppelrolle Coach-Dozentin hat in diesem LernCoaching-Projekt den Effekt, der Anonymität und Distanz in Hochschule entgegenzuwirken und liegt damit im emotionalen Bereich.

Die Gruppe

Das LernCoaching in Kleingruppen bringt einen fachlichen und einen emotionalen Mehrwert. Durch den Austausch über die Lerninhalte der Kompetenzbereiche gelangen die Studierenden zu neuen Einsichten. Außerdem erhalten sie durch die Rückmeldung der teilnehmenden Coachee Bestätigung sowie eine Erweiterung der eigenen Perspektive. Eine geringere Rolle spielen methodische Anregungen und der Kontakt untereinander. Aufgrund der überschaubaren Anzahl der Mitstudierenden sind die Studierenden sowieso miteinander bekannt – ein Aspekt, der in größeren Studiengängen wahrscheinlich stärker ins Gewicht fallen würde. Damit der Mehrwert der Gruppe zum Tragen kommt, ist eine gewisse Sympathie der Studierenden untereinander bedeutsam sowie eine feste Gruppe mit zwei oder maximal drei Personen.

Die Person

Die Studierenden, die das LernCoaching nicht als nützlich erachten, geben als Grund ihr eigenes Lernverhalten an. Gemeinsam ist diesen Studierenden, dass sie nicht kontinuierlich während des Studiums lernen, sondern erst kurz vor den Prüfungen beginnen.

Dementsprechend ineffektiv wirkt die Frage nach den Verbesserungen im vergangenen Semester, ebenso wie die Frage nach den Zielen im folgenden Semester. Eine Voraussetzung für den Nutzen des LernCoaching ist somit das eigene Lernverhalten; genauer: kontinuierliches Arbeiten an den (fachlichen) Kompetenzen.
Weitere Personenvariablen, die für den Nutzen des LernCoaching notwendig sind, lassen sich nicht eindeutig festmachen. Es fanden sich keine Hinweise, dass der Nutzen des LernCoaching in Zusammenhang steht mit:

- dem Engagement im Studium,
- der Zufriedenheit mit dem Studium,
- dem Interesse an der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung,
- der freiwilligen/ verpflichtenden Teilnahme,
- der Gruppenzusammensetzung im LernCoaching,
- der Art der Nutzung der drei Elemente des LernCoaching-Modells.

Zu Frage 2

2.1 Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf das entwicklungsorientierte Denken außerhalb des LernCoaching (Transfer)?

Grundannahme der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung ist, dass gute Problemlöserinnen über die Fähigkeit verfügen, auf individuelle Ressourcen zurückzugreifen sowie eine Vorstellung von der Zukunft zu entwickeln. Vorausgesetzt diese Annahme stimmt und die Studierenden werden durch das LernCoaching darin unterstützt, stellt sich die Frage, ob sie gelernt haben die „guten Problemlösestrategien“ auch auf andere Bereiche ihres Lebens zu übertragen. Im problemzentrierten Interview berichten sieben von elf Personen davon, dass sie die Orientierung an den (eigenen) Stärken und die Lösungsorientierung auch außerhalb des LernCoaching anwenden. Allerdings werden diese Fähigkeiten nicht allein auf das LernCoaching zurückgeführt, sondern auf das gesamte Studium der Fachrichtung Erziehungshilfe, in dem das LernCoaching ein Teil war.

2.2 Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Lernstrategien der Studierenden?

In jedem LernCoaching-Gespräch analysieren die Studierenden zunächst ihre im vergangenen Semester erworbenen Kompetenzen. Ein Vergleich dieser insgesamt vier Analysen zeigt, dass die Studierenden ihre Aneignungsstrategien von mal zu mal detaillierter beschreiben. Während sie beim ersten und zweiten LernCoaching auf die Frage „Wie haben Sie das gemacht, dass Sie darin besser geworden sind?“ fast ausschließlich antworten, dass sie in diese oder jene Lehrveranstaltung gegangen seien, erforschen die Studierenden ab dem dritten LernCoaching ihr Vorgehen: Was habe ich selber dazu beigetragen, dass ich diese Kompetenz erwerben konnte? Welche Strategie ist demnach nützlich für mich? Es kann geschlussfolgert werden, dass das LernCoaching dazu beiträgt, dass die Studierenden ihre Aneignungsstrategien detaillierter analysieren können. Dass das LernCoaching direkte Auswirkungen auf die Lernstrategien hat, zum Beispiel, indem die Studierenden geeignetere Strategien anwenden oder ihr Methodenrepertoire erweitern, kann aufgrund der vorliegenden Untersuchungen nicht geschlussfolgert werden. Der Nutzen des LernCoaching in Bezug auf die Lernstrategien bezieht sich auf die Fähigkeit zur Analyse.

2.3 Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Planungen zum Erwerb zukünftiger Kompetenzen?

Die Studierenden beschäftigen sich im zweiten Teil des LernCoaching-Gesprächs mit der Planung des kommenden Semesters und vor allem mit der Frage, wie sie die erwünschte Kompetenz erwerben wollen. Wie oben bereits dargestellt, nützt diese Gesprächsphase zur gezielten Auswahl von Lehrveranstaltungen und zur Reflexion über die Ziele des Semesters. Die Umsetzung der Pläne wird jedoch von den Studierenden nicht bewusst verfolgt. Auch die Analyse der LernCoaching-Gespräche zeigt, dass die Studierenden jedes Semester dieselben Methoden nennen wie sie eine Kompetenz erwerben wollen. Das heißt, die Planungen werden durch das LernCoaching weder realistischer noch beinhalten sie zunehmend eigenaktive Lernformen. Erst im letzten LernCoaching-Gespräch beginnen

einige Studierende die subjektiv erfolgreichen Aneignungsstrategien bewusst in die Planungen einzubeziehen. Alles in allem hat das LernCoaching kaum Auswirkungen auf die Planungen zum Erwerb zukünftiger Kompetenzen, was sich auch durch die Aussagen der Studierenden bestätigen lässt (siehe oben).

2.4 Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Leistungsmotivation?

Die Überprüfung der Leistungsmotivation mittels t-Test zeigt, dass sich die Experimental- und die Kontrollgruppe zum Zeitpunkt T_2 nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die Nullhypothese wird beibehalten.

$H_0 = \mu_{Ex.T2} = \mu_{K.T2}$

Das LernCoaching scheint keinen Einfluss auf die Leistungsmotivation der Studierenden zu haben.

2.5 Welchen Nutzen hat das LernCoaching in Bezug auf die Leistungen im Studium?

Der Vergleich der Mittelwertdifferenzen zwischen den Fachrichtungsendnoten der Experimental- und Kontrollgruppe führt zu einem signifikanten Ergebnis, $p = .001$ bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$. H1 wird angenommen.

$H_1 = \mu_{SoSe\ 2009} > \mu_{SoSe\ 2008}$

Die Effektstärke in Bezug auf die Studienleistungen liegt über 0.8 (d=1.03; vgl. Kapitel 6.2 in dieser Arbeit). Es ist davon auszugehen, dass das LernCoaching erheblich positiven Einfluss auf die Studienleistungen der Studierenden hat und praktisch bedeutsam ist.

Zu Frage 3

Wie bewerten die Studierenden das LernCoaching (Nützlichkeit, Zufriedenheit, Kritik, Veränderungswünsche)?

Die Nützlichkeit des LernCoaching wird von den meisten Studierenden bestätigt (8/13). Als Begründung werden die Reflexion und die Struktur angegeben. Es gibt allerdings auch drei Studierende, die das LernCoaching als nicht-nützlich empfinden (3/13). Diese führen als Erklärung ihr eigenes Lernverhalten an.

Während die Nützlichkeit von den meisten hoch eingeschätzt wird, liegt die Zufriedenheit im mittleren bis hohen Bereich. In den Begründungen zeigt sich, dass in die Zufriedenheit mehr Argumente einbezogen werden als der praktische Nutzen, zum Beispiel der Zeitaufwand, der mit dem LernCoaching verbunden war. Eine Rolle bei der Tendenz zur ‚mittleren Zufriedenheit' spielt auch, dass bei keiner Person ein Leidensdruck vorhanden war und das Studium auch ohne LernCoaching bewältigt worden wäre (vgl. Einstellung zu Beginn des LernCoaching Kapitel 5.3.1.7 in dieser Arbeit).

Festgehalten werden kann: das LernCoaching ist nützlich für die Studierenden, aber nicht notwendig. Allerdings sprechen sich alle Studierenden dafür aus, eine Form der Begleitung im Studium einzuführen. Die meisten würden das LernCoaching wie sie es kennen gelernt haben, auf die anderen Fachrichtungen und Fächer ausweiten. Dieses Ergebnis entspricht auch der mündlichen Kurzbefragung.
Veränderungsbedarf besteht in Bezug auf die Länge des Kompetenzrasters, die 2. Phase des LernCoaching-Gesprächs und die Skala zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Ob ein LernCoaching im Studium verpflichtend oder ausschließlich auf freiwilliger Basis eingeführt werden sollte, ist gesondert zu diskutieren.

7.2 Güte und kritische Bewertung des gewählten Forschungsansatzes

Eine abschließende Bewertung der vorliegenden Ergebnisse kann nur erfolgen, wenn die Qualität der Untersuchung hinsichtlich ihrer Gütekriterien betrachtet wird. Da für die Qualitative Untersuchung, für die quantitative Untersuchung und für die Triangulation unterschiedliche Grundsätze gelten, soll im Folgenden in der genannten Reihenfolge betrachtet werden, inwieweit die Kriterien erfüllt sind und der gewählte Forschungsansatz als sinnvoll gelten kann.

7.2.1 Güte der Qualitativen Untersuchung

Die Qualität der Qualitativen Untersuchung wird beurteilt anhand fünf ausgewählter Kriterien nach STEINKE (1999) (vgl. zur Auswahl der Kriterien Kapitel 4.2.3 in dieser Arbeit):

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Indikation
- Empirische Verankerung
- Reflektierte Subjektivität
- Kohärenz

Die ***Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*** (STEINKE 1999, 252) - und hier vor allem die *'Dokumentation der Forschungsschritte'* - wird nicht nur von STEINKE als verbindlich angesehen, sondern ist sozusagen oberstes Prinzip Qualitativer Forschung um Transparenz zu gewährleisten. Die Dokumentation der einzelnen Schritte – Vorverständnis, Erhebungsmethoden, Erhebungskontext, Transkriptionsregeln, Daten, Auswertungsmethoden, Informationsquellen und Entscheidungen – wurde in dieser Arbeit ausführlich umgesetzt, so dass die Möglichkeit zur Nachvollziehbarkeit besteht. Ein Schwerpunkt und besonderes Augenmerk liegt bei der Vorbereitung des Interviewleitfadens zum problemzentrierten Interview und bei der Beschreibung der Qualität der aus dem Interview entstandenen Daten (vgl. Kapitel 4.4.4, 4.5.2.1 sowie 4.6 in dieser Arbeit).

Eine Auswertung und *'Interpretation in Gruppen'* bot sich aufgrund des umfangreichen Materials nur sequentiell an. So konnte in einer regelmäßig stattfindenden Doktorandinnengruppe anhand einzelner Fragestellungen und Interviewausschnitte verifiziert werden, zu welchen Kategorien andere Personen gelangen würden. Andersherum war es möglich, dass eine Forschergruppe in dem Workshop „Qualitative Inhaltsanalyse“ bei Prof. Dr. Mayring im Rahmen des „Berliner Methodentreffens“ einen Interviewausschnitt anhand der gefunden Kategorien kodierte.
Die Erhebungsinstrumente wie Kurzbefragung und Interviewleitfaden sowie die Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse können als *kodifiziert* bezeichnet werden. Die von der Qualitativen Inhaltsanalyse abweichenden Schritte der 'Personenbezogenen Auswertung' mittels fallweiser Charakterisierung und Überprüfung der Vorannahmen sind gesondert beschrieben (vgl. Kapitel 4.5.3 sowie 5.3.4 in dieser Arbeit).

Die ***Indikation*** (STEINKE 1999, 253) für ein qualitatives Vorgehen aufgrund der Fragestellung ist ausführlich behandelt (vgl. Kapitel 4.2.2 in dieser Arbeit). Das betrifft auch die Methodenwahl in Bezug auf die Erhebung (vgl. Kapitel 4.3.1 sowie 4.4) sowie in Bezug auf die Auswertung (vgl. Kapitel 4.5), ebenso wie die Gegenstandsangemessenheit der Transkriptionsregeln (vgl. Kapitel 4.5.2.1). Für spezielle Fragestellungen, die sich nicht für ein qualitatives Vorgehen eigneten, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie ein quantitatives Forschungsdesign entwickelt und umgesetzt.

Ein Indiz für die ***empirische Verankerung*** von generierten Theorien sieht STEINKE (1999, 253) u.a. darin, ob hinreichend Textbelege angeführt werden können, die nach kodifizierten Verfahren gewonnen wurden. Ein weiteres Indiz ist der Umgang mit Widersprüchen und abweichenden Fällen. Die Form der Qualitativen Inhaltsanalyse wie sie in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, bietet ein kodifiziertes und transparentes Verfahren. Ausgangsmaterial, Richtung der Analyse, Analysetechnik und -einheiten sind beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte mit genauer Erläuterung des Kategoriensystems und verschiedenen Textbelegen. Eine Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial stellte einen wichtigen Schritt dar und ist aufgrund der Software gestützten Auswertung mittels ATLAS.ti jederzeit möglich. Fallkontrastierungen bieten in

dieser Arbeit ein Mittel um die Theorie zu festigen, insbesondere bei der Fragestellung, welche Personen von einem LernCoaching im Studium profitieren (vgl. Darstellung der Ergebnisse Kapitel 5.3.4 in dieser Arbeit). Eine kommunikative Validierung im Sinne eines „member check“ wie ihn STEINKE (ebd. 225) empfiehlt, wurde nicht vorgenommen. Allerdings führte die Wahl des problemzentrierten Interviews mit der dialogisch-diskursiven Gesprächsführung bereits im Interview zu einer Beurteilung der Aussagen (vgl. Analyse des Ausgangsmaterials Kapitel 4.5.2.1 in dieser Arbeit).

Die persönliche Beziehung der Forscherin zum Forschungsthema sowie die persönliche Beziehung zu den Studierenden, insbesondere im Interview, wurde dargestellt um die ***Reflektierte Subjektivität*** zu gewährleisten. (STEINKE 1999, 254) (vgl. Kapitel 1, 4.5.2 sowie 4.6 in dieser Arbeit).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die genannten Gütekriterien im Forschungsprozess eingehalten wurden. Die Leserin oder der Leser sollte die Möglichkeit haben, die einzelnen Schritte der Entstehung und Auswertung der Daten nachzuvollziehen und sich so ein Bild zur ***Kohärenz/ Stimmigkeit der generierten Theorien*** (STEINKE 1999, 254) machen zu können.

Bezüglich des qualitativen Forschungsansatzes lässt sich sagen, dass sich das „gestufte Vorgehen“ bewährt hat: die Forscherin hat nicht in die laufende Intervention eingegriffen und konnte dennoch inhaltlich bedeutsame Daten über den Verlauf gewinnen, die zudem als Vorbereitung auf das problemzentrierte Interview dienten. Die gewonnenen Daten, das heißt die Erfahrungen und Aussagen der Studierenden beziehen sich auf eine Intervention unter Realbedingungen (hohe Validität). Die Erstellung des Interview-Leitfadens mittels relativ großen Vorwissens, aufgrund der bereits erhobenen Daten einerseits und des systematischen Vorgehens andererseits, hat sich bewährt. Die Systematik nach HELFFERICH (2004) ist effizient, transparent und empfehlenswert. Die Entscheidung für problemzentrierte Interviews mit der dialogisch-diskursiven Gesprächsführung führte zu interessanten, inhaltlich prägnanten Aussagen. Der unerwünschte Frage-Antwort-Stil konnte überwiegend vermieden werden, so dass eine angemessene Tiefe in den Interviews

erreicht wurde (vgl. Kapitel 4.5.2.1 in dieser Arbeit). Inhaltliche Irritationen waren möglich. Beispielhaft sei an dieser Stelle erwähnt, dass die im LernCoaching-Gespräch enthaltene Phase der Rückmeldung im Interviewleitfaden nicht vorgesehen war, von den Studierenden aber dennoch eingebracht werden konnte, so dass eine Kategorie daraus entstand. Außerdem kamen die Studierenden - entgegen der Überzeugung der Forscherin - überwiegend zu dem Schluss, dass die zweite Phase des LernCoaching-Gesprächs nützlich ist. Andersherum erwies sich die Vorannahme den subjektiven Nutzen der Studierenden nicht nur auf das LernCoaching-Modell zu beziehen, sondern zusätzlich die Faktoren 'Coach', 'Gruppe' und 'eigene Person' als Gelingensfaktoren mit den Studierenden zu betrachten, als sinnvoll und richtig. Die bewusste Entscheidung für die Qualitative Inhaltsanalyse in Kombination mit einer personenbezogenen Auswertung wurde unterschiedlichen Herausforderungen gerecht: (1) der großen Datenmenge, (2) dem Erhalt der Zusammenhänge von Aussagen und (3) der Transparenz in der Erstellung der Kategorien.

Aus den genannten Gründen scheint es gerechtfertigt von einer hohen Validität und Güte der Daten auszugehen. Einschränkend ist anzumerken, dass der Zeitpunkt des problemzentrierten Interviews später lag als möglicherweise optimal gewesen wäre. Im Falle eines früheren Termins wären einige Erfahrungen der Studierenden eventuell noch präsenter gewesen. Aus organisatorischen Gründen war das jedoch nicht möglich. Ein weiterer Aspekt, der aufgrund äußerer Bedingungen geändert werden musste: Entgegen der ursprünglichen Planung konnte angesichts der geringen Anzahl an Studierenden in dem entsprechenden Semester keine Vergleichsgruppe gebildet werden.

7.2.2 Güte der Quantitativen Untersuchung

Die quantitative Untersuchung zu den Auswirkungen des LernCoaching auf die Leistungsmotivation der Studierenden ist als quasiexperimentelle Interventionsstudie im Feld nach dem Pretest-Posttest-Design angelegt. Felduntersuchungen sind immer nicht kontrollierbaren Störfaktoren ausgesetzt, die Einfluss auf die abhängige Variable haben können. Diese Einschränkungen der internen Validität gehen einher mit einer hohen

externen Validität von Felduntersuchungen, da die Bedingungen weitgehend den natürlich vorkommenden Bedingungen in vergleichbaren Handlungsfeldern entsprechen.

Leistungsmotivation (LMI)

Die Experimental- und Kontrollgruppe sind weitgehend vergleichbar. Unterschiede der Gruppen, die bereits vor dem Treatment bestanden, wurden gesondert erfasst, so dass diese Variablen einzeln betrachtet und diskutiert werden können (vgl. Kapitel 4.3.2.2 in dieser Arbeit). Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich die Werte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Gruppen in keiner Dimension verändern und die Gruppen sich zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant voneinander unterscheiden. Zunächst bedeutet das – wie oben beschrieben – dass die Nullhypothese beibehalten wird und das LernCoaching nach SPIESS keine Auswirkungen auf die Leistungsmotivation gemessen mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) hat. Rückblickend ist aber auch kritisch zu fragen, ob ein Messinstrument wie das LMI, was für den Bereich der Personalentwicklung konzipiert ist und hohe Korrelationen zu (überdauernden) Persönlichkeitsmerkmalen aufweist, geeignet ist, Veränderungen in einer wissenschaftlichen Untersuchung zu erfassen? War die Entscheidung für den Einsatz dieses Verfahrens angemessen?

Alternativen zu dem verwendeten Verfahren hätten die Skalen SWE von SCHWARZER/ JERUSALEM (1999) oder SELLMO-ST von SPINATH u.a. (2002) geboten. Da beide Verfahren jeweils nur einen engen Aspekt erfassen, hätten sie beide eingesetzt werden müssen, um Daten zur Zielorientierung (SELLMO-ST) und zur Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) zu erlangen. Die Verfahren bieten weit weniger Aussagen als das LMI. Die breite Erfassung der Leistungsmotivation - wie durch das LMI - ist für eine erste Untersuchung zum LernCoaching alternativlos, kann aber für folgende Untersuchungen überdacht werden. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass auch die qualitativen Ergebnisse keinen Hinweis auf Veränderungen im Bereich der Leistungsmotivation geben im Sinne von Einfluss auf die Bereiche Anspruchsniveau, Kausalattribuierung und Selbstbewertung (vgl. hierzu Kapitel 4.4.5 in dieser Arbeit). Einfluss hat das LernCoaching lediglich auf die **Reflexion** von eigenen Fortschritten und Zielen (metakognitive Strategie). Es spricht also einiges dafür, dass der Einsatz des LMI auch nach rückblickender kritischer Betrachtung zu rechtfertigen ist. Einzig die

Auswirkungen des LernCoaching auf die Selbstwirksamkeit könnte in folgenden Untersuchungen mit einem anderen Verfahren erneut überprüft werden. Ob die Bestätigung, die die Studierenden durch das LernCoaching-Gespräch einmal im Semester erfahren, sich tatsächlich derart auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten auswirkt, dass es sich in einem Test auswirken würde, ist fraglich.

Studienleistungen (Examensnoten der Fachrichtung)

Ganz anders stellt sich das Ergebnis zur Studienleistung dar. Die Studierenden, die während ihres Studiums LernCoaching erhielten, erzielten einen besseren Studienabschluss in der betreffenden Fachrichtung. Es handelt sich um ein signifikantes und praktisch bedeutsames Ergebnis, was allerdings mit Vorbehalt zu betrachten ist. Zwar fand die Signifikanzprüfung mittels Experimental- und Kontrollgruppe statt. Die Kontrollgruppe bestand jedoch aus Studierenden, die ein Jahr zuvor ihren Abschluss in der sonderpädagogischen Fachrichtung 'Erziehungshilfe' absolvierten.[67] Sowohl die Studierenden als auch die Studienbedingungen können sich von Jahr zu Jahr deutlich unterscheiden. Diese Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sind nicht bekannt, können also nicht als Störfaktoren in die Diskussion einbezogen werden. Dementsprechend ist das Ergebnis mit Einschränkung zu betrachten, allerdings nicht vollkommen zu verwerfen. Denn die qualitativ erhobenen Ergebnisse zeigen, dass das Kompetenzraster den Studierenden von Beginn des Studiums an inhaltliche Orientierung und Struktur bot sowie eine gezielte Prüfungsvorbereitung ermöglichte. Der wertschätzende Kontakt, der sich zwischen den LernCoaching-Studierenden und dem Coach bzw. Dozent entwickelte, wird sich zudem positiv auf die Prüfungssituation ausgewirkt haben. Deutlich bessere Prüfungsergbnisse sind somit plausibel. Kritisch hinterfragt werden könnte auch die Beurteilervalidität: wie unabhängig ist der Prüfer bei Studierenden, die er selber im LernCoaching begleitet hat? Zwei Argumente entkräften jedoch diesen Einwand: 1. Die Note wird nicht ausschließlich vom jeweiligen Coach festgelegt und 2. sieht es das LernCoaching-Konzept vor, dass es zu dieser Personalunion kommt, d.h. wenn ein Vorteil besteht, gehört dieser zum Vorhaben.

[67] Mangels einer vergleichbaren Kontrollgruppe aus demselben Semester, die ein vergleichbares, aber inhaltlich andersartigen Treatment erhält (vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1.2 sowie 4.3.2.1 in dieser Arbeit).

7.2.3 Güte der Triangulation

Drei Fragen sind nach FLICK (2011) zu beantworten, um die Güte der Triangulation zu beurteilen.

1. *Gelingt die konsequente Anwendung der qualitativen und der quantitativen Methoden?*

   Die qualitative Untersuchung bildet zweifelsohne den Schwerpunkt der vorliegenden Evaluationsstudie und wurde mit dementsprechenden Hauptaugenmerk umgesetzt. Die quantitative Methode nimmt einen deutlich geringeren Teil ein. Nichtsdestotrotz wurden beide Methoden konsequent angewandt, indem den jeweils unterschiedlichen Forschungslogiken gefolgt und die Qualität der Untersuchung anhand der jeweiligen Gütekriterien bewertet wurde.

2. *Warum wurde die Triangulation eingesetzt?*

   Die Gründe für die Triangulation sind ausführlich im Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit dargestellt: anhand der metatheoretischen Fragen nach Vorwissen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand sowie nach den Zielen der Untersuchung konnte gezeigt werden für welche Fragestellung welches Vorgehen indiziert ist. Zum einen ist das Vorwissen zum Thema LernCoaching gering und zum Thema 'Lernen' zu umfangreich sowie zu wenig einheitlich als dass der Gegenstand allein mittels quantitativer Verfahren befriedigend hätte untersucht werden können. Das heißt, auch die gewünschte Tiefe der Aussagen sprach im Wesentlichen für ein qualitatives Vorgehen. Zum anderen sind mit der Intervention Ziele verbunden, insbesondere Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung und Studienleistung, die so klar umrissen sind, dass eine quantitative Untersuchung nahe lag.

3. *Ist der erwünschte Erkenntnisgewinn eingetreten und hat sich der Mehraufwand im Vergleich zum Nutzen gelohnt?*

   Die Forschungsfragen sind mit den jeweiligen Methoden beantwortet worden. Der Erkenntnisgewinn ist eingetreten. Darüber hinaus konnten die qualitativen

Aussagen zur Erläuterung und Relativierung der quantitativen Ergebnisse herangezogen werden. Hier zeigt sich ein Mehrwert der qualitativen Daten im Vergleich zu rein quantitativen Erhebungen, auf den insbesondere KELLE (2006) hinweist: *„Aufdeckung von Validitätsbedrohungen“* (ebd. S. 127ff). Die Methoden-Triangulation ist grundsätzlich zu empfehlen. Allerdings wird in dieser Studie auch deutlich, dass beide Ansätze nicht gleichwertig durchzuführen waren; der unterschiedliche Aufbau und die unterschiedliche Sprache – zum Beispiel: Hypothese vs. Vorannahme - führte zu großen Herausforderungen. Nicht zuletzt im Hinblick auf den Mehraufwand bietet es sich an Triangulations-Studien im Team umzusetzen, wobei zusätzlich zu den Ressourcen der Forscherinnen auch die Untersuchungsteilnehmer im Blick zu behalten sind. Der zeitliche Mehraufwand betrifft auch die zu befragenden Personen und muss zumutbar bleiben, vor allem bei Evaluationsstudien.

7.3 Reichweite der Ergebnisse

Grundsätzlich gilt, dass Untersuchungsergebnisse nur für die vorliegende Untersuchung gelten; „jede Verallgemeinerung ist Hypothese, nicht Schlussfolgerung.“ (sinngemäß nach Cronbach 1975, „zitiert“ nach PATTON 2002, 582). Das bedeutet, die vorliegenden Ergebnisse gelten erst einmal nur für die vorliegende Untersuchung: für das beschriebene LernCoaching nach SPIESS zu eben diesem Zeitpunkt mit eben diesen Personen. Allerdings können wir die Entstehungsbedingungen analysieren und erwägen unter welchen ähnlichen Bedingungen mit ähnlichen Ergebnissen zu rechnen ist.

Spezifische Merkmale des LernCoaching nach SPIESS

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung beziehen sich auf ein spezielles Setting: Studierende der Sonderpädagogik, Fachrichtung Erziehungshilfe, haben einmal zu Beginn des Semesters in einer Kleingruppe ein LernCoaching-Gespräch bei einem ihrer Dozenten erhalten. Basis für das Gespräch bildete das Kompetenzraster und die Selbsteinschätzung der Studierenden. Die Dozenten - in diesem Falle Coachs - verfügen über sehr gute

Ausbildung in Gesprächsführung mit langjähriger Beratungserfahrung, vor allem in der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung.

Generalisierungen

Mühsam ist es, zu spekulieren, ob Studierende der Sonderpädagogik möglicherweise zugänglicher oder abgeneigter sind für ein LernCoaching als Studierende anderer Fachbereiche. Da unter den teilnehmenden Sonderpädagogik-Studierenden sowohl solche waren, die das LernCoaching als nützlich beschrieben, als auch Studierende, die das LernCoaching als nicht-nützlich erachteten, ist eher davon auszugehen, dass hier eine gemischte Gruppe untersucht wurde wie sie überall vorkommen kann. Das Interesse an reflexiven Methoden wie 'Beratung' sowie die Gesprächsbereitschaft der teilnehmenden Studierenden waren verschieden und es scheint kein Zusammenhang zu dem Nutzen des LernCoaching zu bestehen. Im Gegenteil: es zeigte sich, dass sowohl diejenigen, die grundsätzlich stark interessiert sind an Themen der Gesprächsführung als auch diejenigen, die weniger Interesse an Beratung haben, an dem LernCoaching teilnahmen und auch Studierende mit ablehnender Haltung durchaus profitieren können. Dementsprechend ist es vorstellbar, dass die Aussagen der Sonderpädagogik-Studierenden auch für andere Studierende gelten, die Ergebnisse also auf die Zielgruppe 'Studierende allgemein' übertragen werden könnte.

Von den befragten Studierenden selber gefordert wurde eine Übertragung auf andere Fachbereiche. Ein Kompetenzraster, was die Lerninhalte des Studienfaches klar strukturiert sowie in problem- und praxisorientierten Aufgaben formuliert, ist Voraussetzung für die Einführung des Modells. Die Erstellung eines solchen Kompetenzrasters dürfte aber grundsätzlich möglich sein, ebenso wie eine zufällige Gruppenzusammenstellung der Studierenden und die Terminfindung am Anfang eines Semesters. Fraglich ist, inwieweit die Beratungs-Kompetenz der Dozenten die Ausweitung der Gültigkeit der Ergebnisse beeinflusst. Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit der Rollenwechsel vom Dozent zum Coach gelingt und für alle Beteiligten gewinnbringend verläuft (wie in der vorliegenden Studie)? Im Ansatz geben die Studierenden selbst Antwort auf diese Frage. Aus der Perspektive der Studierenden wurde deutlich, dass ihnen höchstes Vertrauen und größte Wertschätzung entgegengebracht

wurde. Die Aussagen der Studierenden lassen keinen Zweifel daran, dass die Studierenden das Gefühl hatten, dass sie und ihre fachlichen Aussagen angenommen werden und der Coach auf jeden Fall alles Gesagte positiv abspeichert. Die Coachs zeigten also eine Grundhaltung gegenüber den Studierenden, die für die LernCoaching-Gespräche prägend und darüber hinaus im Hochschulalltag tragend war. Eine genaue Beantwortung der Fragestellung, was einen gelungen Rollenwechsel ausmacht, ist aufgrund der vorliegenden Untersuchung nicht möglich. Dies erfordert eine gesonderte Überprüfung, zu der die vorliegenden Ergebnisse eine erste Basis liefern können. Führt man die Überlegungen aufgrund der ersten Ergebnisse weiter, sollte man auch provokant fragen: Handelt es sich überhaupt um einen Rollen**wechsel**?
Auch unbeantwortet bleiben muss die Frage, mit welchem Nutzen des LernCoaching zu rechnen ist, wenn Dozenten mit kürzerer Ausbildung in (lösungsorientierter) Beratung oder mit einem ganz anderen Ansatz coachen?[68] Anschließend an die vorigen Überlegungen zum „Rollenwechsel“ stellt sich natürlich die Frage, inwieweit die Technik des Gesprächsmodells eine entscheidende Rolle spielt oder ob vielmehr eine Haltung erlernt werden muss und der Gesprächsablauf im Einzelnen nicht allzu entscheidend ist. Anzunehmen ist, dass es sich hierbei um ein Wechselspiel handelt zwischen Sprache/ Technik einerseits und Grundeinstellung/ innerer Haltung andererseits.

Festzuhalten ist, dass das LernCoaching-Modell nach SPIESS mit Gesprächen einmal pro Semester, Kompetenzraster und Selbsteinschätzung auf andere universitäre Settings übertragbar scheint, so dass auch andere Studierende ähnlichen Nutzen und Nicht-Nutzen erzielen können. Nicht abzuwägen ist, welche Auswirkungen der Hintergrund der Dozenten hat. Diese Frage bietet sich für Vergleichsarbeiten im Zwei-Gruppen-Plan an und muss für folgende Forschungsarbeiten offen bleiben. Gleiches betrifft die Übertragung der Ergebnisse zum LernCoaching nach SPIESS auf ein anderes Setting; in den Bereichen 'Weiterbildung' und 'Schule'.

[68] BISCHOFF (2010, 259) fand in ihrer Studie zur lösungsorientierten Beratung in schulischen Kontexten, dass auch weniger gut ausgebildete Berater bzw. eine weniger modelltreue Durchführung ein breites Spektrum an Veränderungen aus Sicht der Klienten mit sich bringt.

Abschließend zu erwähnen ist, dass das LernCoaching noch vor der Studienreform stattfand. Sind die Ergebnisse dann überhaupt noch nutzbar, geschweige denn übertragbar auf heutige Studienstrukturen? Diese Frage kann an dieser Stelle nur hypothetisch beantwortet werden: Charakteristisch für die Umstellung auf gestufte Studiengänge mit Modulen scheinen jedoch die engeren, verschulteren Strukturen sowie die Ausrichtung der Lehrinhalte an Kompetenzen zu sein. Betrachtet man nun die relativ kleinen Jahrgangskohorten in bestimmten Fachrichtungen der Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein mit 15 bis maximal 30 Studierenden pro Semester, einer Professur und einer wissenschaftlichen Angestellten, dürfte deutlich sein, dass Wahlmöglichkeiten seit jeher beschränkt waren. Studium und Prüfungen fanden im Wesentlichen bei den beiden hauptverantwortlichen Personen und einigen Lehrbeauftragten statt. Die Lehrveranstaltungen, die angeboten wurden, waren zu belegen mit minimalen individuellen Verschiebungen je nach Interessenlage (vgl. hierzu auch Kapitel 7.4). Auch das Lernen in Modulen fand hier bereits statt. Es ist fraglich, ob sich die Struktur in einem solchen Institut aufgrund der Studienreform grundlegend geändert hat oder ob größere Institute sich nicht vielleicht eher in Richtung des hier betrachteten Settings entwickelt haben. Das Konzept des LernCoaching erfüllt ohnehin die Forderungen der Studienreform nach Kompetenz- und Anwendungsorientierung, nach klarer Struktur und nach individueller Betreuung (vgl. Kapitel 1.1 in dieser Arbeit).

7.4 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Wie in Kapitel 2 dargestellt, berührt das LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS verschiedene Forschungsbereiche. Zum einen entwickelte es sich aus der entwicklungsorientierten Beratung mit ihrem entsprechenden Hintergrund (SPIESS 2000). Zum anderen weist das LernCoaching eine Nähe zu anderen Coaching-Konzepten auf, zumindest in Bezug auf Zielsetzung und Vorgehen im Gespräch. Allerdings ist das LernCoaching ein ganz neues Konzept und nicht mit der entwicklungsorientierten Beratung und/ oder Coaching vergleichbar, weil sich die Inhalte speziell auf das Thema 'Lernen im Studium' beziehen und es zusätzliche Elemente enthält – Kompetenzraster, Selbsteinschätzung, regelmäßiges Coaching in Kleingruppen. Wenn im Folgenden also der Nutzen des LernCoaching nach SPIESS in den Forschungsstand eingeordnet wird, betrifft das Erkenntnisse aus den verschiedenen Bereichen:

1. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung und Coaching in Bezug auf das erweiterte Anwendungsgebiet sowie Wirkung und Wirkfaktoren des Gesprächs;
2. LernCoaching und Lernen in Bezug zu anderen Lerncoaching-Konzepten sowie Einfluss des LernCoaching auf das Lernen;
3. Weitere Einflussfaktoren: Beziehung zwischen Coach und Coachee, Person und Gruppe

Bezug zum Forschungsstand lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung (SPIESS)

Der Vergleich mit bisherigen Arbeiten zur lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung nach SPIESS ist nur in Ansätzen möglich: denn das LernCoaching unterscheidet sich von bisher in Betracht genommenen Beratungen dahingehend, dass das Konzept komplexer ist und der Anwendungsbereich sowie das Setting innovativ sind: regelmäßige Gespräche in Gruppen durch den Hochschullehrer über vorgegebene Kompetenzen. Festzuhalten ist also zunächst, dass es sich im Vergleich zur lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung und Förderplanung um ein neues Konzept und damit um einen erweiterten Anwendungsbereich handelt, der von den teilnehmenden Studierenden überwiegend als nützlich beurteilt wird. Selbst die wenigen Studierenden, die den persönlichen Nutzen des

LernCoaching nicht besonders hoch einschätzen, sprechen sich für ein LernCoaching an Hochschulen aus (vgl. Kapitel 5.3.3 in dieser Arbeit). Es ergibt sich keine Kontraindikation für das LernCoaching im Studium nach SPIESS.

Vergleicht man ausschließlich den Nutzen des LernCoaching-Gesprächs mit bisherigen Kenntnissen zur Beratung und Förderplanung nach SPIESS, ist festzustellen, dass das LernCoaching nicht zu Veränderungen in allen Bereichen (kognitiv, emotional, konativ) führt, sondern sich der Nutzen zunächst auf die Kognition (Reflexion) sowie die Emotion (Bestätigung) beschränkt. Das steht im Gegensatz zu den Ergebnissen von HIRSEKORN (2004), BISCHOFF (2010), DOBERT (2008) und SPIESS (2013), die Veränderungen in allen Bereichen fanden. Eine Veränderung in Bezug auf die Handlungsplanung und/ oder -durchführung ergibt sich nach Aussage der Studierenden durch das LernCoaching nicht bzw. kaum.[69] Eine Erklärung hierfür bietet die Auswertung der Analyse der Aneignungsstrategien: Hier zeigt sich wie stark das Lernen der Studierenden an dem Lehrangebot und den Anforderungen des jeweiligen Semesters ausgerichtet ist. Das heißt, die Möglichkeiten der Studierenden ein Ziel zu wählen und selbständig zu verfolgen, sind gering. Im Gegensatz zu den Coachee der bisherigen Studien sind die LernCoaching-Studierenden nicht vollkommen frei in ihrer Wahl einer erwünschten Kompetenz, sondern orientieren sich an dem Kompetenzraster und an dem Lehrangebot des jeweils aktuellen Semesters sowie langfristig an einem vorgegebenen Bildungsabschluss. Die Autorinnen KEMPER/ KLEIN (1998) schließen sogar den Nutzen ihrer Lernberatungskonzeption in Bezug auf abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen aus, wenn es - wie bei Ausbildungsberufen - um die Prüfung fachlich-funktionalen Wissens geht. Warum, trotz des angesprochenen Mangels an Veränderungen auf der Handlungsebene, von einem großen Nutzen des LernCoaching gesprochen werden kann, zeigen die vorliegenden Ergebnisse. Die Zusammenhänge sollen im Folgenden noch deutlicher werden, insbesondere bei der Betrachtung der Verbindung zwischen Reflexion und Lernen. Für das Gesprächsmodell an sich bleibt festzuhalten, dass sich nicht das Lernen an sich ändert, sondern die Reflexion über das eigene Lernen einen Nutzen bringt. Damit bestätigen die Befunde nicht die Ergebnisse von BISCHOFF (2010), HIRSEKORN (2004), WOIZESCHKE (2006) und SPIESS (2013) sowie der Studien zur Wirkung des Coaching

[69] Zur Schwierigkeit der Überprüfung der Handlungsebene vgl. Kapitel 4.4.4 in dieser Arbeit.

von HEß/ ROTH (2001) und BÖNING/ FRITSCHLE (2005), die Wirkungen auf allen Ebenen finden. Andererseits zeigen jedoch auch einige Coaching-Studien, dass der Einfluss auf die verhaltensbezogene Ebene am geringsten ist und Coaching hauptsächlich emotional und kognitiv wirkt (vgl. MÄTHNER et. al. 2005; OFFERMANNS 2004).
Die wirkungsvollsten Phasen des LernCoaching-Gesprächs sind dementsprechend die *'Beschreibung und Analyse der Kompetenzen'* (Phase 1) und die positive *'Rückmeldung'* im Anschluss an diese Phase. Vergleicht man die Ergebnisse mit den bisherigen Erkenntnissen zu den wirkungsvollsten Phasen in der lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung, zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Für die Beratung haben die *'Würdigung der Stärken'* und die *'Wunderinduktion'* große Bedeutung (vgl. BISCHOFF 2010, HIRSEKORN 2004, SPIESS 2013, KNÖPPER 2010). Die Phase *'Würdigung der Stärken'* in der Beratung findet ihre Entsprechung in der positiven *'Rückmeldung'* beim LernCoaching. Sowohl in der Beratung als auch im LernCoaching ist diese Phase bedeutsam.
Die Phase der *'Wunderinduktion'* findet sich als *'Entwurf der erwünschten Kompetenz'* im LernCoaching. Diese Gesprächsphase wird von den Studierenden geschätzt, ist aber im Vergleich zur *'Phase 1'* im LernCoaching sowie im Vergleich zur *'Wunderinduktion'* in der Beratung weniger wirkungsvoll.

Bezug zum Forschungsstand LernCoaching und Lernen

Im Vergleich zum Coaching handelt es sich beim LernCoaching nicht nur um eine spezifische Form der Beratung mit einem oder mehreren Gesprächen, sondern um einen umfassenden didaktischen Ansatz. Das betrifft das LernCoaching nach SPIESS ebenso wie andere Lerncoaching- oder Lernberatungskonzepte (vgl. hierzu Kapitel 2.3 in dieser Arbeit). Mit LernCoaching sind viele Wunschziele in Bezug auf das Lernen verbunden, gleichzeitig gibt es wenig Untersuchungen zum Nutzen der Ansätze für die Teilnehmenden. Zu nennen sind die Untersuchungen von WOIZESCHKE (2006) und POOL MAAG (2008), die trotz Verschiedenheit der untersuchten Maßnahmen zu ähnlichen Ergebnissen kommen: Leistungssteigerung und die Entdeckung des Eigenpotentials. Beides zeigt sich auch beim LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS: Wahrnehmung der eigenen Fortschritte und signifikant bessere

Prüfungsergebnisse im Vergleich zur Kontrollgruppe. Hier lohnt es sich die Einflüsse des LernCoaching auf das Lernen genauer zu betrachten und einzuordnen.
Wie in Kapitel 2.4 gezeigt, stehen sowohl Lernberatungskonzepte als auch die Erwachsenenbildung/ Hochschuldidaktik häufig in Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen. Das heißt, die Lernenden steuern ihren Lernprozess aktiv, indem sie ihr Lernziel aus einem Bedarf heraus festlegen und (mit)entscheiden über methodisches und zeitliches Vorgehen sowie die Art der Beurteilung (vgl. WEINERT 1982, 102). Dass diese höchste Form der Selbststeuerung auch bei einem Studium nicht erreicht wird, wurde oben bereits in Bezug auf die Zielsetzungen der Studierenden und deren Schwierigkeiten ihre Vorhaben auf die Handlungsebene zu übertragen, diskutiert. Die Studierenden unterliegen inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Vorgaben; im LernCoaching zeigt das Kompetenzraster die inhaltlichen Vorgaben auf und bietet damit Transparenz und Orientierung. Trotz aller Einschränkungen erfordert jeder Lernprozess ein gewisses Maß an Selbststeuerung mit den dafür notwendigen (1) kognitiven, (2) metakognitiven und (3) motivationalen Strategien.

Zu (1): Kognitive Strategien
Der Einfluss des LernCoaching auf die kognitiven Strategien, d.h. auf die Basisfertigkeiten und Methodenkompetenzen, sind gering. Keiner der Studierenden berichtet davon neue Lernstrategien erlernt oder bereits bekannte verstärkt angewendet zu haben. Verschiedene Untersuchungen bestätigen jedoch, dass es keinen Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg gibt (vgl. WILD 2000, CAMPIONE 1984; GREIF 2007).

Zu (2): Metakognitive Strategien
Der Nutzen des LernCoaching nach SPIESS lässt sich fast ausschließlich dem Bereich der metakognitiven Lernstrategien zuordnen, nämlich der Auseinandersetzung/ der Reflexion mit den eigenen kognitiven Prozessen. Vor allem das regelmäßige LernCoaching-Gespräch hält die Studierenden zum Nachdenken über ihr Lernen an. Sie machen ihr Lernen zum Gegenstand ihrer Überlegungen, was gute Lernende von schlechten Lernenden unterscheidet (vgl. MACKOVIAK/ LAUTH/ SPIEß 2008; WILD 2000; FRIEDRICH/ MANDL 1997; GREIF 2007; CAMPIONE 1984). Sowohl frühe als auch aktuelle

Untersuchungen weisen auf die Bedeutung metakognitiver Strategien für erfolgreiches Lernen und gute Prüfungsergebnisse hin (MORGAN 1985; WEINERT/ SCHRADER 1997; SPÖRER 2005). Dieser Zusammenhang könnte auch beim LernCoaching nach SPIESS gesehen werden, denn die Studierenden räumen dem Nachdenken über ihre Lernprozessen deutlich mehr Zeit ein als ohne das LernCoaching und sie erhalten signifikant bessere Prüfungsergebnisse. Eine solche Interpretation ist aufgrund der vorliegenden Untersuchung jedoch noch wage. Zum einen gibt es Schwierigkeiten im Vergleich mit der Experimental- und Kontrollgruppe (siehe Kapitel 6.2 in dieser Arbeit). Zum anderen fragt die vorliegende Studie nicht explizit nach dem Einsatz metakognitiver Strategien, sondern es handelt sich im Schwerpunkt um eine retrospektive Befragung. Es liegen dementsprechend nur die Erinnerungen der Studierenden an das LernCoaching und ihr damit verbundenes Lernen im Studium vor. Diese Erinnerungen deuten darauf hin, dass das LernCoaching einen Einfluss auf die metakognitiven Strategien hat. Die Studierenden wurden aber nicht in ihrem Lernhandeln begleitet und so fallen genaue Aussagen darüber schwer, inwieweit auch in der konkreten Lernsituation Planning, Monitoring und Regulation (WILD 2000) stattgefunden haben. Allerdings berichten sieben von elf Personen, dass sie die Orientierung an den eigenen Stärken und die lösungsorientierte Zielfindung auch außerhalb des LernCoaching anwenden – ein Ergebnis, was die Tendenz, dass LernCoaching zur Verbesserung der metakognitiven Strategien beiträgt und diese wiederum zu besseren Leistungen führen, stärkt. Somit lassen sich die Ergebnisse zum LernCoaching mit Studierenden nach SPIESS in den Kontext der Studien, die die Bedeutung der metakognitiven Strategien herausstellen, einreihen.

Zu (3): Motivationale Strategien

Nach SPÖRER (2005) stehen die motivationalen Strategien zwar nicht in direktem Zusammenhang mit den Leistungen, sie führen aber zu einer intensiveren Nutzung der Regulationsstrategien (metakognitive Strategien). Das LernCoaching nach SPIESS scheint aufgrund der vorliegenden Untersuchungen jedoch keinen oder nur minimalen Einfluss auf die motivationalen Strategien zu haben. Betrachtet wurden die Leistungsmotivation mit den Aspekten Wahl angemessener Zielsetzung, Kausalattribuierung und Selbstbewertung

sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Allein das Gefühl der Bestätigung kann zu motivationalen Strategien gezählt werden.

Zusätzlich zu den metakognitiven Strategien, die hauptsächlich durch das LernCoaching-Gespräch geschult werden, nimmt das Kompetenzraster eine bedeutende Stellung für das Lernen der Studierenden ein (vgl. Kapitel 5.3 sowie 7.1 in dieser Arbeit). Eine Einordnung in den Forschungsstand ist an dieser Stelle nicht möglich, weil mir keine Untersuchungen zur Arbeit mit Kompetenzrastern bekannt sind (v.a. nicht aus dem Bereich Hochschule). Hinzu kommt, dass das Kompetenzraster von SPIESS einige Besonderheiten aufweist wie die anschaulichen Situationsbeschreibungen der Praxis/ Anwendungsbezug, die implizite Formulierung verschiedener Kompetenzen, die Bewertung des Handlungsentwurfs anhand der Kriterien Effizienz, Moralität und Nachhaltigkeit sowie das durchgängig hohe Niveau der Aufgaben (keine Niveaustufen) (vgl. hierzu Kapitel 2.5.3 in dieser Arbeit). Deutlich ist die einstimmig positive Haltung ALLER Studierenden zum Kompetenzraster und der Nutzen für die Orientierung im Studium sowie die Prüfungsvorbereitung. Das Kompetenzraster ermöglicht demnach die intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, was nach SPÖRER (2005) in Kombination mit metakognitiven Strategien zu besseren Leistungen führt.

Soll nun abschließend eingeschätzt werden inwieweit das LernCoaching nach SPIESS Einfluss auf das Lernen der Studierenden nimmt, zeigt ein Blick auf die folgende Abbildung die Kombination aus Anleitung zur Beobachtung des eigenen Lernhandelns (Metakognition), intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (Verstehen), Motivation sowie Beziehung (s.u.). Dieses Zusammenwirken zeigt, warum es tatsächlich möglich sein kann, dass Studierende mit LernCoaching deutlich bessere Studienleistungen zeigen.[70]

[70] Verwiesen sei an dieser Stelle noch einmal auf GREIF (2007, 29ff), der sich ausführlich mit dem Thema Lernen auseinandersetzt und dem (Lern-)Coaching eine Unterstützungsfunktion zur bewussten Selbststeuerung zuweist.

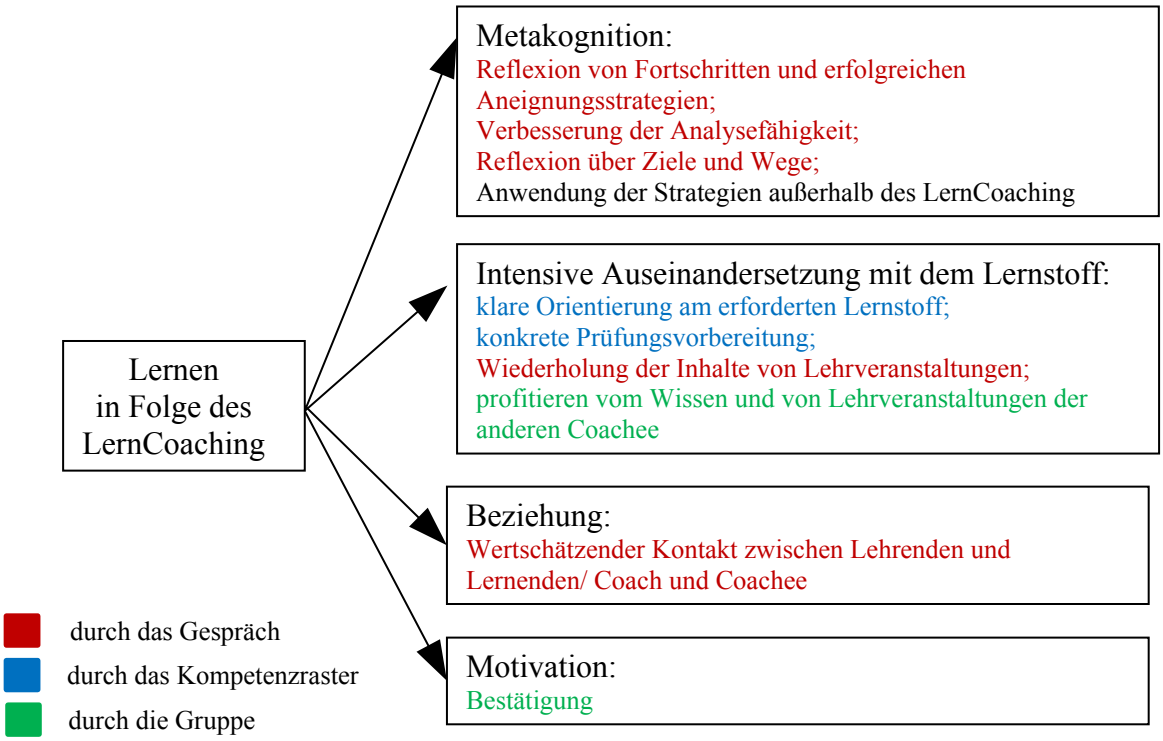


Abbildung 55: Einfluss des LernCoaching nach SPIESS auf das Lernen

Haltung des Coachs sowie Beziehung zwischen Coach und Coachee

SPIESS (2013) schreibt über die notwendige Haltung des Coachs seinen Coachee gegenüber mit den Worten Gerald Grüssls: „(...) *echtes Interesse und Wertschätzung für die Menschen.* (...) *Glaube und das Wissen um die Entwicklungsfähigkeit des Menschen. Und* (…) *als Berufung die bestmögliche Entfaltung dieses Potentials (...).*“ (SPIESS 2013, 20). Betrachet man die Aussagen der Studierenden zur Beziehung zwischen ihnen und ihrem Dozenten bzw. Coach, ist zunächst festzustellen, dass die Anforderung umgesetzt wurde. Die Beziehung zwischen Coach und Coachee im LernCoaching ist von Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit geprägt. In verschiedenen Studien und Kontexten wird die Wichtigkeit der Beziehungsqualität für den erfolgreichen Prozess (vgl. Heß/ ROTH 2001; HIRSEKORN 2004) und den Einfluss auf die Zufriedenheit mit einer Maßnahme herausgestellt (vgl. OFFERMANNS 2004; MÄTHNER et.al. 2005). Teilweise wird die Beziehung sogar als bedeutender eingeschätzt als die angewandte Technik (vgl. TSCHUSCHKE 2001 für den Bereich der Therapie; BERLINGER 2006 für die

lösungsorientierte Gesprächsführung im Kontext der Pädagogik). Im Bereich Lerncoaching sieht POOL MAAG (2008) in der Beziehung zwischen Coach und Coachee einen entscheidenden Wirkfaktor, da die jungen Erwachsenen durch das Interesse und die Wertschätzung an ihrer Person und ihren Lernbedürfnissen deutlich ihre Einstellung und ihr Verhalten zum Lernen verändern. Eine derart weitreichende Aussage kann mit den vorliegenden Ergebnissen nicht getroffen werden, vor allem da die Studierenden auch vor dem LernCoaching keine negative Haltung zum Lernen haben (vgl. Kapitel 3.3.2 in dieser Arbeit). Dennoch betonen die Studierenden, dass ihnen dieses Interesse und die Wertschätzung sonst nicht in ihrem Uni-Alltag widerfährt. Sie fühlen sich aufgehobener und haben einen besseren Kontakt zu dem jeweiligen Dozenten (vor allem Studierende, die sich als zurückhaltend in Lehrveranstaltungen bezeichnen). In dem Sinne scheint das LernCoaching eine Gegenstrategie zur „Entfremdung und der Anonymität der Universität" (WAGNER 2002) zu sein. Positive Auswirkungen auf das Lernen und die Prüfung sind nicht nachzuweisen, aber anzunehmen.

Faktor Coachee

Als notwendigste Gelingensbedingung seitens der Coachee werden Offenheit, Mitarbeit, Kooperationsbereitschaft genannt (vgl. TALLMANN/ BOHART 2001; BÖNING / FRITSCHLE 2005). Widersprüchlich sind die Befunde bezüglich Erwartung, Veränderungsbereitschaft, klare Zielsetzung und Freiwilligkeit. Während unter anderem HEß/ ROTH (2001) oder MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005) diese Faktoren als notwendige Voraussetzungen und ihr Fehlen als „Kontra-Bedingung" beschreiben, gehen TALLMANN/ BOHART (2001) davon aus, dass diese Faktoren zwar wichtig sind, aber nicht vorab notwendig, denn sie können sich auch erst entwickeln. Für einen Großteil der Studierenden gilt die These von TALLMAN/ BOHART (2001), denn keine Studierende hatte vorab ein bestimmtes Anliegen oder den Wunsch nach Veränderung: *„Ich habe bisher alles so geschafft, wozu brauche ich das?"* (1:52); Klare Zielsetzungen oder Erwartungen seitens der Studierenden waren nicht vorhanden: *„Es war jetzt weniger, dass ich unbedingt, Interesse daran hatte das zu machen, es war aber auch nicht so, dass ich das ablehnen wollte." (10:74).* Es bestand keine Notwendigkeit für die Maßnahme und dennoch ergab sich für die meisten Studierenden ein Nutzen. Wenn sie, trotz anfänglicher

Ablehnung oder Skepsis, vom LernCoaching profitieren, kann man eine gewisse Offenheit unterstellen sich auf das LernCoaching einzulassen, während Erwartungen oder klare Zielsetzungen nicht zu den wichtigen Faktoren zu gehören scheinen. Etwas anders stellt es sich dar, wenn wir die drei Studierenden betrachten, die keinen Nutzen vom LernCoaching hatten. Sie scheinen im Gegensatz zu den anderen nicht „offen“ und „kooperationsbereit“ zu sein. Glücklicherweise lässt sich diese allgemeine Floskel aufgrund der vorliegenden Ergebnisse spezifizieren: Das LernCoaching setzt kontinuierliches Lernen während des Studiums voraus, nur dann kann die regelmäßige Frage nach Verbesserungen und Zielen nützlich sein. Die Studierenden, die aufgrund langjähriger Erfahrung ein anderes Lernverhalten entwickelt haben, können im LernCoaching-Gespräch weder von Verbesserungen noch von Zielen berichten, sehen aber zugleich auch keine Notwendigkeit ihr - bisher erfolgreiches - Lernverhalten zu ändern. Betrachten wir also die drei, die keinen Nutzen haben, zeigt sich, dass Offenheit allein manchmal nicht reicht, sondern in diesem Fall ein bestimmtes Lernverhalten Voraussetzung ist oder der Wunsch sich dahingehend zu verändern wie MÄTHNER et.al (2005) fanden.

Das heißt, Leidensdruck, Erwartungen und klare Zielsetzung sind tatsächlich nicht notwendig (auch wenn es den Nutzen einer Maßnahme erhöht), wohl aber Offenheit, Mitarbeit und gegebenenfalls Veränderungsbereitschaft. Diese Schlussfolgerung beantwortet bereits die ebenfalls widersprüchlichen Befunde zur Freiwilligkeit. Nur drei Studierende haben das Gefühl freiwillig am LernCoaching teilzunehmen, die anderen fühlen sich den Dozenten gegenüber verpflichtet. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass LernCoaching trotzdem von Nutzen sein kann und stehen damit wiederum im Gegensatz zu den Befunden von MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN (2005, 59). Eine verpflichtende Einführung von LernCoaching an Universitäten wäre demnach möglich, da LernCoaching trotzdem von Nutzen sein kann bzw. andersherum: Keiner der Studierenden hätte aus sich heraus am LernCoaching teilgenommen, während ihr abschließender Wunsch ist, eine Begleitung im Studium einzuführen (vgl. Kapitel 5.3 in dieser Arbeit; weiterführend Kapitel 7.6.2).

Faktor Gruppe

Nur WEHRLI (2000) und KEMPER/ KLEIN (1998) arbeiten zum Thema 'Lernen' in Gruppen. Beide heben die Bedeutsamkeit der Gruppe heraus. Die Tendenz bestätigt sich im LernCoaching. Die Studierenden profitieren voneinander, vor allem fachlich, aber auch emotional (vgl. Kapitel 5.3.2.7 in dieser Arbeit).

7.5 FAZIT: Reflexion – Struktur – Bestätigung

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das LernCoaching nach SPIESS gewinnbringend zur Unterstützung von Lernprozessen in der Hochschule eingesetzt werden kann. Der Nutzen ist mit den Worten ‚*Reflexion – Struktur – Bestätigung'* treffend umschrieben.

Die *Reflexion* über vorhandene Kompetenzen, erfolgreiche Lernstrategien und erwünschte Ziele, die im wesentlichen durch das LernCoaching-Gespräch angeregt wird, gehört zu dem Bereich der metakognitiven Lernstrategien. Die metakognitiven Strategien werden zur Steuerung, Kontrolle und Regulierung kognitiver Handlungen genutzt und werden vor allem im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen als wichtige Kompetenzen angesehen (vgl. GREIF 2007; KLEIN 2005; KRAUß 2005; MACKOVIAK/ LAUTH/ SPIEß 2008; WILD 2000; u.a.). Es gibt darüber hinaus keine Hinweise darauf, dass das LernCoaching Einfluss auf kognitive Strategien hat. Das heißt, das Repertoire an Lernstrategien wie rehearsal, sich Fragen stellen etc. wird durch das LernCoaching nicht erweitert und auch nicht verändert. Es scheint vielmehr so, dass die LernCoaching-Studierenden sich ihrer erfolgreichen Strategien bewusst werden und diese beibehalten. Dies gilt auch für die drei Studierenden, die das LernCoaching als weniger nützlich erlebt haben. Sie haben ihr Lernen kurz vor Prüfungen als erfolgreich analysiert.

Die Unterstützung von Lernprozessen findet statt durch die Reflexion der erworbenen Kompetenzen, der subjektiv erfolgreichen Lernstrategien und der Ziele, aber nicht durch Erweiterung oder gar Veränderung des eigenen Lernverhaltens. Bei dieser Interpretation sind jedoch zwei Dinge zu beachten: 1. die Schwierigkeit Veränderungen auf der Handlungsebene zu überprüfen; und 2. sind Studierende, zumindest diejenigen, die am LernCoaching teilgenommen haben, per se als erfolgreiche Lernende anzusehen (vgl. Beschreibung der Stichprobe in der Arbeit).

Mit dem Kompetenzraster basiert das LernCoaching nach SPIESS auf einem Instrument, welches wesentlich für die *Struktur* des Studiums, für durchdachte Seminarbesuche und für gezielte Prüfungsvorbereitungen der Studierenden verantwortlich ist - wie neben den Aussagen der Studierenden die signifikante Verbesserung der Fachrichtungsendnoten zeigt. Die „klare Strukturierung" (PRENZEL 1996) von Lerninhalten, die zudem

problemorientiert und realitätsnah formuliert sind, führt zu besseren Studienergebnissen. Das Kompetenzraster nach SPIESS hat sich deutlich bewährt, so dass es auch für andere Fachbereiche entwickelt werden könnte.

Neben der Unterstützung des Lernens ist ein emotionaler Aspekt von Bedeutung: die Studierenden erhalten Bestätigung für ihre bisher erworbenen Kompetenzen und für ihre Ideen. Diese Rückmeldung von anderen Studierenden und dem Coach trägt zur positiven Lernatmosphäre bei, beugt der Anonymität des Uni-Alltags vor (vgl. WAGNER 2002) und kommt vor allem zurückhaltenderen Studierenden entgegen.

Die eingangs unter Vorbehalt formulierte Definition von LernCoaching trifft zu und kann folgendermaßen ergänzt und beibehalten werden.

LernCoaching ist eine intensive und systematische Förderung der metakognitiven und motivationalen Strategien, insbesondere der Reflexion des eigenen Lernens, mit dem Ziel Lernende im Erreichen ihrer selbstkongruenten fachlichen oder persönlich-sozialen Lernziele (Kompetenzen) zu unterstützen. Die Förderung des Lernens geschieht durch methodengeleitete Beratung, einzeln oder in Gruppen, mit konkretem Bezug zur Lernsituation, eingebettet in einen didaktischen Ansatz mit entsprechenden weiteren Methoden.

Die Betrachtung verschiedener Wirkfaktoren hat sich bewährt - ein Ansatz, der vor allem aus dem Bereich der Therapieforschung entlehnt ist (vgl. TSCHUSCHKE 2001), aber auch durch die Coachingforschung angeregt wurde (vgl. HEß/ ROTH 2001). Das heißt, bei den Gelingensfaktoren des LernCoaching handelt es sich um ein Zusammenspiel von

1. LernCoaching-Modell,
2. Coach,
3. Coachee,
4. Beziehung zwischen Coach und Coachee, die aufgrund des Rollenwechsels einige Herausforderungen birgt, aber gelingen kann,
5. Gruppe bzw. Gruppenzusammensetzung.

Üblicherweise werden beim Coaching in der freien Wirtschaft Freiwilligkeit und Veränderungsbereitschaft vorausgesetzt (vgl. MÄTHNER/ JANSEN/ BACHMANN 2005,

52; HEß/ ROTH 2001, 144). Beide Komponenten gestalteten sich beim LernCoaching etwas spezieller. Ein Leidensdruck oder die Notwendigkeit zum LernCoaching bzw. zur Veränderung war bei den Studierenden nicht vorhanden. Die Freiwilligkeit an der Teilnahme war zwar grundsätzlich gegeben, wurde jedoch von einigen Studierenden als Verpflichtung empfunden. Die negativen Auswirkungen hielten sich in Grenzen, so dass es denkbar wäre LernCoaching als festen Bestandteil im Studium zu integrieren.

Alles in allem ist der Nutzen des LernCoaching im Studium weder zu über- noch zu unterschätzen. Vor dem Hintergrund, dass der zeitliche und organisatorische Aufwand sowohl für Studierende als auch für Lehrende mit einem Treffen pro Semester nicht sehr hoch ist, spricht jedoch einiges für eine Fortführung des LernCoaching beziehungsweise eine Übertragung auf andere Fachbereiche wie von den Studierenden gewünscht – vorausgesetzt Hochschullehrerinnen verfügen über die entsprechenden Kompetenzen damit der Rollenwechsel gelingt und das LernCoaching zu einer förderlichen Erfahrung wird.

7.6 Ausblick

Ziel der Studie war die Evaluation des LernCoaching nach SPIESS, um den Nutzen des LernCoaching für Lernprozesse und die Hochschuldidaktik zu erfassen und zu bewerten und damit den Anwendungsbereich der entwicklungsorientierten Beratung zu erweitern sowie Sinn und Nutzen der eingesetzten methodischen Triangulation zu hinterfragen. Eine Evaluation generiert jedoch nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Praxis, sondern diese sollen wiederum zur Verbesserung der Praxis beitragen. Außerdem ergeben sich aus jedem Forschungsprozess eine Reihe von Anschlussfragen, die zur Erweiterung des Erkenntnis- und Anwendungsinteresses führen. In diesem Sinne werden nachfolgend die Empfehlungen vorgestellt, die sich aus dieser Studie (1) für den Umgang mit dem Prozessmodell, (2) für die Nutzung in der Praxis und (3) für die weitere Forschung ergeben.

7.6.1 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Prozessmodells

Wie und auf welche Weise kann und sollte das Modell „LernCoaching mit Studierenden“ weiterentwickelt werden? Durch die formative Evaluation ist das Modell des LernCoaching bereits während des Forschungsprozesses permanent angepasst worden. Die Optimierungen gingen maßgeblich auf die Rückmeldung der Studierenden sowie die Erkenntnisse durch das Treatment validity zurück (vgl. Adaption des Konzeptes Kapitel 3.1.3). Das heißt, das hier vorgestellte Modell des LernCoaching mit der Kombination aus Kompetenzraster, Selbsteinschätzung, Gespräch in Kleingruppen bei einem internen Coach sowie die einzelnen Gesprächsphasen mit ihrem Ablauf und Aufbau haben sich im beschriebenen Setting deutlich bewährt und können im Wesentlichen in der Form weiter empfohlen werden. Die Studierenden regten eine notwendige Veränderung an, die bisher noch nicht umgesetzt, aber dringend zu empfehlen ist: Zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen sollte eine größere Skala zur Verfügung stehen, beispielsweise von 1-10. Hinzu kommt, dass das Kompetenzraster natürlich permanent verändert und an aktuelle fachliche Entwicklungen angepasst werden sollte.

Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass das LernCoaching-Modell nun - einmal entwickelt - auf jedes Setting, jeden Coach und alle Coachee unverändert in der vorliegenden Form angewandt werden kann. Welche Methoden bieten sich an, um das LernCoaching-Modell in der Praxis weiterzuentwickeln?

Im Zuge der Qualitätsoptimierung lösungsorientierter Beratungsgespräche hat sich bewährt, dass die Beraterin nach 2-3 Wochen telefonischen Kontakt aufnimmt und ein Follow-up durchführt mit den Fragen, welche Verbesserungen eingetreten sind und was dafür besonders hilfreich war (vgl. BISCHOFF 2010, 262). Diese Art des Follow-up haben wir im LernCoaching bewusst nicht angewandt, zum einen um den Prozess des LernCoaching nicht durch zusätzliche Reflexion zu verändern, zum anderen um den Aufwand (auch in Zukunft) für die Dozenten gering zu halten. Es liegt in der Freiheit des Coachs zu entscheiden, ob er ein solches Follow-up als sinnvoll erachtet, um das LernCoaching auf diese Weise weiter zu optimieren. Auf der Grundlage dieser Studie kann dieses Vorgehen für das LernCoaching nicht empfohlen werden und scheint auch nicht notwendig: Das Setting des LernCoaching in der Hochschule unterscheidet sich deutlich von dem einer Beratung, sowohl inhaltlich als auch von der Beziehung zwischen Coach und Coachee. Zudem sollte ein LernCoaching immer auch unter Aspekten der Effizienz betrachtet werden und unter anderem hinsichtlich dieses Aspektes bietet sich beim LernCoaching ein anderes Vorgehen zur permanenten Optimierung des Prozesses an: das Blitzlicht am Ende eines jeden LernCoaching-Gesprächs. Das Blitzlicht war auch Teil der formativen Evaluation dieser Untersuchung und trug zu förderlichen Hinweisen für die Verbesserung des LernCoaching bei. Wenn also das Blitzlicht am Abschluss eines LernCoaching-Gespräches mit der Frage *„Wenn Sie an das heutige LernCoaching denken, was kommt Ihnen jetzt in den Sinn oder was für ein Gefühl haben sie dabei?“*, beibehalten wird, ist das bereits ein gutes Instrument damit der Coach direkt auf Änderungswünsche der Studierenden reagieren kann. Zudem eignet es sich m.E. im Fall des LernCoaching besser als das bei Beratungen bewährte Follow-up. Zusätzlich ließe sich am Anfang eines jeden Gesprächs das Vorgehen mit den Studierenden abklären. Auf diese Weise könnte sogar erfragt werden, ob es neben der Analyse der erworbenen oder noch zu erwerbenden Kompetenzen weitere Themen bezüglich des Studium gäbe, welche im Rahmen des LernCoaching reflektiert werden sollen.

7.6.2 Empfehlungen für die Nutzung des LernCoaching in der Praxis

Neben der Generierung von Erkenntnissen über das Prozessmodell an sich, steht bei einer Evaluation die Verbesserung der Praxis im Vordergrund. Die vorliegenden Daten zeigen im Detail, mit welchem Nutzen bei dem Einsatz des LernCoaching zu rechnen ist. Ergänzend soll an dieser Stelle betrachtet werden, ob die Nutzung des LernCoaching an der Hochschule zu empfehlen ist, welcher Rahmen gewählt werden kann, welche Besonderheiten zu beachten sind und ob sich weitere Anwendungsbereiche anbieten.

Die Studierenden selbst geben Auskunft über die erwünschte zukünftige Nutzung des LernCoaching (vgl. Kapitel 5.3.3). Die Empfehlung ist eindeutig: Das LernCoaching sollte als Begleitung im Studium eingeführt und sogar auf andere Fachbereiche ausgeweitet werden. Letzteres gilt vor allem für die Erstellung eines Kompetenzrasters und den regelmäßigen Umgang damit. Abgesehen von Fragen im Hinblick auf formale Voraussetzungen wie Zeit und Ausbildung der Coachs wäre zu klären, *wie* das LernCoaching angeboten werden sollte: als freies Angebot oder als verpflichtender Termin? Auf der Grundlage der vorliegenden Daten ist zu konstatieren, dass eine Einführung als „verbindliches Angebot“ möglich wäre, denn es hat sich gezeigt, dass LernCoaching trotzdem von Nutzen sein kann: Kaum eine Studentin hätte aus sich heraus am LernCoaching teilgenommen wie die anfängliche Skepsis und Unsicherheit zeigte und auch die Studierenden, die keinen Nutzen im LernCoaching sehen, würden eine Begleitung im Studium einführen. Eine verbindliche Teilnahme wäre also weder kontra-indiziert noch unmoralisch, sondern scheinbar sogar eine Chance, um das LernCoaching kennen zu lernen und für sich persönlich zu entscheiden, ob es gewinnbringend ist. Dementsprechend ist zu empfehlen, dass die Teilnahme zweimal verpflichtend stattfindet und anschließend entschieden werden kann, ob das Angebot weiter in Anspruch genommen wird. Einen anderen Weg wählt die Universität St. Gallen: Hier werden nur wenige Plätze für das Coaching angeboten und die Studierenden müssen sich bewerben. Auch dies wäre eine Möglichkeit bei einer Einführung des LernCoaching.

Der Kreativität wie ein Institut beziehungsweise die Dozenten, das LernCoaching in ihrem Hochschulalltag verankern, sind zwar keine Grenzen gesetzt, aber die Ressourcen sind beschränkt. Dementsprechend empfiehlt es sich m.E. das LernCoaching gleichzusetzen mit

einer Lehrveranstaltung – im Rahmen der zu leistenden Semesterwochenstunden – schließlich werden Lehr- und Lerninhalte des vergangenen und des künftigen Semesters besprochen, vertieft und teilweise neu erarbeitet. Das heißt, die Studierenden bereiten sich auf die Gespräche vor und arbeiten Fachinhalte durch. Eine andere ressourcenschonende Alternative für die Dozenten wäre es, die Gespräche an einen externen Coach abzugeben. Welcher Nutzen in diesem Fall erzielt werden könnte, ist allerdings auf der Grundlage der gewonnenen Daten nicht zu sagen. Im vorliegenden LernCoaching machte gerade die Doppelrolle Coach-Dozentin einen Großteil des Nutzens aus.

Für eine Erweiterung des Anwendungsbereiches des Coaching in der Hochschule bietet sich das Doktorandinnen-Coaching sowie die Begleitung der Lehrenden an. Letzteres war eine Idee und ein Wunsch der Studierenden. Für beide Bereiche müsste neu überlegt werden, inwieweit das vorliegende LernCoaching-Konzept Anwendung finden kann oder ob es sich eher um Coaching, im Sinne der entwicklungsorientierten Beratung, handelt: Während es für ein DozentenCoaching vorstellbar scheint ein Kompetenzraster für gute Lehre zu entwickeln, bietet sich dieses in der Arbeit mit Doktorandinnen vermutlich nicht an; zu verschieden und speziell sind die Fachbereiche und die Themen einer Dissertation. Erste Erfahrungen mit monatlichen Treffen einer kleinen Gruppe von Doktorandinnen zum Bericht über Fortschritte und zur Planung der weiteren Vorhaben, liegen bereits vor. Die Treffen wurden ergänzt durch wöchentliche E-mail-Berichte nach entwicklungsorientiertem Vorgehen. Allerdings wurde weder mit internem Coach noch mit Kompetenzraster gearbeitet. Die Übertragung des Konzeptes auf andere Personengruppen in der Hochschule offeriert gleichzeitig ein neues Forschungsfeld.

Der Anwendungsbereich auf den sich das Konzept nahezu direkt übertragen ließe, wäre die Schule. Auch hier geht es um den Erwerb verbindlicher Fachinhalte sowie Kompetenzen, die zu einem Bildungsabschluss führen. Die Arbeit mit einem Kompetenzraster könnte auch für Schülerinnen transparentere Struktur in den Schulalltag bringen und die Orientierung an einer sachlichen Bezugsnorm stärken. Eine Reflexion des persönlichen Lernzuwachses und die eigen- oder zumindest mitverantwortliche Planung der zu erwerbenden Kompetenzen könnten Schülerinnen ebenso nützlich empfinden wie Studierende. Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler dürfte von einem LernCoaching profitieren. Der Aufbau der strukturell-organisatorischen Voraussetzungen

zur Durchführung eines LernCoaching in Kleingruppen dürfte in Schulen mit großen Klassen und viel Fachlehrerunterricht eine Herausforderung sein. Das heißt, auch wenn wahrscheinlich der Nutzen da wäre, ist die Umsetzung den schulischen Bedingungen anzupassen.

7.6.3 Empfehlungen für die weitere Forschung

Die Empfehlungen für die Praxis weisen bereits einige neue Forschungsfelder auf. Sobald der Anwendungsbereich erweitert werden soll, ist eine Adaption des Modells sowie die erneute Evaluation notwendig (Beispiel: Doktoranden, Dozentinnen, Schülerinnen, Lehrkräfte). Ebenfalls abgeleitet aus den Empfehlungen für die Praxis stellt sich die Frage nach der Perspektive der Coachs: Wieviel Arbeitsaufwand bedeutet ein Gespräch pro Coachinggruppe pro Semester oder pro Schulhalbjahr? Ergibt sich auch für die Coachs ein Nutzen durch diesen neuen Kontakt mit Studierenden oder Schülerinnen? Kann dieser – möglicherweise vorhandene – Nutzen auf Seiten des Coachs den Aufwand aufwiegen oder vielleicht sogar reduzieren, weil der Effekt auf andere Bereiche ausstrahlt? Denkbar wäre letzteres m.E. in Schule beim Umgang mit kritischen Unterrichtssituationen: Diese könnten aufgrund der Bestätigung die Schülerinnen im LernCoaching erfahren und aufgrund des veränderten Kontakts zur Lehrkraft weniger auftreten oder leichter zu regeln sein. Zum Thema Coach lässt sich außerdem fragen: Welche Unterschiede im Nutzen ergeben sich, wenn ein externer Coach das LernCoaching durchführt? Und: Wie gut ausgebildet muss ein Coach sein, um mit dem Nutzen rechnen zu können, den Studierende in der vorliegenden Arbeit vom LernCoaching hatten? Führen auch weniger modelltreue Gespräche zu ähnlichen Erfolgen? Wie wichtig ist die Technik des Coachs im Vergleich zu seiner Haltung? Die Fragen zur Perspektive, Rolle und Ausbildung des Coachs bieten sich für eine Vergleichsstudie an: Eine Gruppe erhält LernCoaching mit internem Coach, eine mit externem Coach und eventuell sogar eine weitere LernCoaching ohne Coach, sondern mit Anleitung zum Selbstcoaching.

Auch in Bezug auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wäre eine Überprüfung mit adäquater Vergleichsgruppe interessant. Wie bereits für diese Untersuchung geplant, erhielte eine Gruppe LernCoaching, eine andere ein Kolloquium und eine dritte keine

Intervention. Da die Bildung einer Vergleichsgruppe für diese Arbeit zwar vorgesehen, aber in der Praxis nicht realisiert werden konnte, beziehen sich die vorliegenden Ergebnisse ausschließlich auf das LernCoaching. Wir wissen nicht, inwieweit sich der Nutzen auch mit anderen Methoden erreichen ließe oder welche Veränderungen der natürlichen Entwicklung unterliegen und auch ohne Intervention eingetreten wären. Während einiges dafür spricht, dass die wesentlichen Vorteile des LernCoaching, nämlich Reflexion, Struktur und Bestätigung, ganz ohne Intervention vermutlich nicht eintreten würden, kann eine andere Methode vielleicht zu ähnlichen Ergebnissen führen. Besonders relevant für die weitere Forschung scheint mir jedoch die Frage nach den Verbesserungen der Studienleistungen. Lassen sich die Ergebnisse mit verleichbarerer Kontrollgruppe wiederholen? Wenn das der Fall ist und auch der Bereich der metakognitiven Lernstrategien erneut intensiv in den Blick genommen wird, ließe sich auch das in dieser Arbeit erstmalig entwickelte Modell zu den „Auswirkungen des LernCoaching auf das Lernen“ überprüfen, bestätigen, verwerfen oder ergänzen (vgl. Kapitel 7.4).

Der in dieser Arbeit gewählte qualitative Zugang ist für alle tiefgründigen Fragestellungen, die sich im Detail für Veränderungsprozesse interessieren, zu empfehlen. Darüber hinaus lässt sich die Überprüfung von klar umrissenen Einzelaspekten wie beispielsweise die Frage nach Verbesserungen der Studienleistungen gut mit quantitativen Methoden kombinieren. Bei einer solchen methodischen Triangulation ist jedoch der vergleichsweise hohe Aufwand zu beachten, der damit verbunden ist, dass zwei grundlegend unterschiedlichen Forschungslogiken zu folgen ist. Empfehlenswert ist deswegen die Durchführung von Triangulationsstudien im Team.

8. Literaturverzeichnis

ALBERTI, L. (1994): Von quantitativer zur qualitativen Forschung. In: FALLER, H. (Hg.): Qualitative Psychotherapieforschung. Grundlagen und Methoden. Heidelberg. S. 53–55.

ARTELT, C./ SCHELLHAS, B. (1996): Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter. In: Empirische Pädagogik, Jg. 10, H. 3, S. 277–305.

BAESCHLIN, M./ BAESCHLIN, K. (2000): Beratung von Jugendlichen und Eltern im Rahmen von Sonderschule und Heim. In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 149–192.

BANDURA, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York.

BARTNITZKY, J. (2004): Einsatz eines Lerntagebuches in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie. Online verfügbar unter eldorado.uni-dortmund.de:8080/bitstream/2003/2944/3/bartnitzkyLangAnhang.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015

BAUMERT, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 4, S. 327–354.

BERENDT, B. (1998): How to prepare and Bring about the „Shift from Teaching to Learning“ by Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives. In: UNESCO-CEPES (Hg.): Higher Education in Europe. Vol. XXIII, No. 3. Bucharest, S. 317–329.

BERENDT, B. (2003): Werkstattseminar „Vom Lehren zum aktiven Lernen – Forschungsorientierter Beitrag zur Praxis effektiver Hochschullehre“. In: WELBERS, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 211–220.

BERENDT, B. (2005): The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine ‘Redewendung’: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: WELBERS, U./ GAUS, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 35–41.

BERG, I. K. (2006): Familien-Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und lösungs-orientiertes Arbeitsbuch. 8. Aufl. Dortmund.

BERG, I. K./ SHILTS, L. (2005): Der WOWW Ansatz. Handbuch für lösungserschaffende Strategien im Unterricht. Winterthur (Zentrum für lösungsorientierte Beratung. Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“, Bd. 3).

BERLINGER, F. (2005): Ist der Lösungsorientierte Ansatz geeignet für die Anwendung mit Jugendlichen? Vorbereitende Lizentiatsarbeit über die Anwendung des Lösungsorientierten Ansatzes auf Jungendliche am Beispiel eines Sonderschulheims in der Schweiz. Online verfügbar unter http://api.ning.com/files/79xb1yI4El9mcxCR*KwUeitXIKgbZVUXdWAdtBT-ZoV58z*67kw1P2obBv28-Lk9Y3QZgDL3OpsWfnV-cDmmWFcjhbxvOzlS/LOA_bei_Jugendlichen_im_Sonderschulheim.pdf; zuletzt überprüft am 19.05.2015

BEYWL, W./ SCHEPP-WINTER, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. (Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Bd. 29). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

BIRGMEIER, B. R. (2006): Coaching und Soziale Arbeit. Coaching und Soziale Arbeit. Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings. Weinheim, München.

BISCHOFF, J. (2010): Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung in der schulischen Erziehungshilfe. Eine qualitative Untersuchung. Hamburg.

BLOM, H. (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied, Kriftel.

BOHNSACK, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

BOHNSACK, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Hamburg, S. 135–154.

BÖNING, U. (2005): Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 15-Jahres-Bilanz. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 21–54.

BÖNING, U./ FRITSCHLE, B. (2005): Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand. Freiburg.

BORCHERT, J. (2000): Motivation. In: BORCHERT, J. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 703–717.

BORN, A./ LEHMANN, U./ LONGONI, P./ NIEDERBERGER, R./ WALZER, R. (2002): Positive Auswirkungen auf allen Ebenen. In: SuchtMagazin 4/02, S. 33–36.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

BRAUN, M. (2004): Angebotskonzepte in der Erwachsenenbildung. In: POHL, M./ BRAUN, M. (Hg.): Vom Zeichen zum System. Coaching und Wissensmanagement in modernen Bildungsprozessen. Waltrop, S. 24-53.

BROWN, A. L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: WEINERT, F. E./ KLUWE, R. H./ BROWN, A. L. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, S. 60–109.

CAMPIONE, J. C. (1984): Ein Wandel in der Instruktionsforschung mit lernschwierigen Kindern: Die Berücksichtigung metakognitiver Kompetenzen. In: WEINERT, F. E./ KLUWE, R. H./ BROWN, A. L. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, S. 109–131.

CERUTI, M. (2002): Der Mythos der Allwissenheit und das Auge des Betrachters. In: KRIEG, P./ WATZLAWICK, P. (Hg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 31–51.

CEYLAN, F./ FIEHN, J./ PAETZ, N.-V./ SCHWORM, S./ HARTEIS, C. (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozess - Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: NICKEL, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung.

Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Nr. 148), S. 106–122.

CHRISTMANN, B./ GOLLE, K./ HELLERMANN, K. (2005): Kompetenzorientierung: Lehren und Lernen im Wandel. Hochschuldidaktik und Studienreform am Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum. In: WELBERS, U./ GAUS, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 81–86.

CSONTOS, I. (2000): Psychotherapieforschung: Grawe-Debatte und aktuellere Fragestellungen. In: Schweizerische Ärztezeitung, Jg. 81, H. 27, S. 1527–1531. Online verfügbar unter http://www.saez.ch/docs/saez/archiv/de/2000/2000-27/2000-27-614.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

CZICHOS, R. (2002): Coaching – Leistung durch Führung. Weinheim, München.

DAHM-LANDSBERG, M. (2007): Vom Navigieren zum Coachen. In: HARGENS, J. (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund, S. 52–76.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2002): Standards für Evaluation. Online verfügbar unter http://www.degeval.de/?id=135, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

DE SHAZER, S. (2012): Wege der erfolgreichen Kurztherapie. Stuttgart.

DIEGELMANN, S./ HAGELÜKEN, H./ LOTZE, H.-A. (2009): Lerncoaching in der Lehrer-(Aus)Bildung als Voraussetzung für einen Lernkulturwandel in der Schule. Erfahrungen aus dem Modellversuch „Lernen und Nachhaltige Berufliche Bildung“ (LunA). Hessisches Kultusministerium. Online verfügbar unter http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=231&sid=, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

DOBERT, T. (2008): Förderplanung auf Basis des entwicklungsorientierten Beratungsmodells (SPIESS). Konzeptualisierung und Einzelfallstudien. Examensarbeit Universität Flensburg. Online verfügbar unter http://www.editionz.de/download/uni/Jede_Sache_hat_drei_Seiten.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

DÖRNER, D. (2002): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.

DÖRNER, D. (2006): Sprache und Denken. In: FUNKE, J. (Hg.). Denken und Problemlösen (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 8). Göttingen. Online verfügbar unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/enzykl_denken/Enz_12_SpracheDenken.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

DRÄGER, C. (1999): Professionelles Handeln in der Personalentwicklung. Eine empirische Untersuchung zu Kompetenzen in Dienstleistungsunternehmen. (Diss.). Hamburg.

EDELMANN, D./ TIPPELT R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. Sonderheft 8/2007, S. 129–148.

ELLIOTT, R./ FISCHER, C.T./ RENNIE, D.L. (1999): Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. In: British Journal of Clinical Psychology, H. 38, S. 215–229.

EVERS, H. (2009): Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, Jg. 10 (1), H. Artikel 47. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901478, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

FALLER, H. (1994): Das Forschungsprogramm "Qualitative Psychotherapieforschung". Versuch einer Standortbestimmung. In: FALLER, H. (Hg.): Qualitative Psychotherapieforschung. Grundlagen und Methoden. Heidelberg, S. 15–37.

FALLNER, H./ POHL, M. (2005): Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung. Wiesbaden.

FISCHER-EPE, M. (2002): Coaching. Miteinander Ziele erreichen. Hamburg.

FLAVELL, J. H. (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: WEINERT, F. E./ KLUWE, R. H./ BROWN, A. L. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, S. 23–31.

FLICK, U. (1995): Psychologie des technisierten Alltags. Reinbek.

FLICK, U. (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Hamburg, S. 214–232.

FLICK, U. (2006): Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden – Umsetzung. Hamburg, S. 424–443.

FLICK, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Hamburg, S. 9–29.

FOERSTER, H. von (2002): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: VOß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 14–32.

FREY, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau.

FRIEDRICH, H. F. (2008): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. Online verfügbar unter http://netzwerk.lo-net2.de/lfvt/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

FRIEDRICH, H. F./ MANDL, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E./ MANDL, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 237–295.

FUCHS, C. (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn.

GAHLEITNER, S.-B. (2008): Doppelt hinschauen. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Instrument für die Gender-Forschung am Beispiel einer Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Aspekten sexueller Gewalterfahrung. In: MAYRING, P./ GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, S. 222–234.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/ Freier Zusammenschluss von Studentinnenschaften (2008): Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum. Die soziale Dimension im Bologna-Prozess. Bericht von der Fachtagung am 17. und 18. Januar 2008 im Harnack-Haus in Berlin. Online verfügbar unter http://www.wissenschaft.gew.de/Binaries/Binary29297/Dokumentation%20Soziale%20Dimension.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

GLÄSER, J./ LAUDEL, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

GLÄSER-ZIKUDA, M. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: MAYRING, P./ GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, S. 63–83.

GRAWE, K./ DONATI, R./ BERNAUER, F. (1994): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen.

GREIF, S. (2005): Mehrebenencoaching von Individuen, Gruppen und Organisationen. Eine umfassende und genaue Definition von Coaching als Förderer der Selbstreflexion. Beitrag zum CoachingKongress 2005, Frankfurt/M. Online verfügbar unter http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Mehrebenencoaching.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

GREIF, S. (2005): Vorwort. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 11–18.

GREIF, S. (2007): Selbstorganisierende Prozesse beim Lernen und Handeln. Neue Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung und ihre Bedeutung für die Wissensgesellschaft. Online verfügbar unter http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/neuro-sol4.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

GREIF, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen.

GRUBE, B. (2005): Motivation und persönliche Ziele in der Krise: ‚Zieltraining' als Ansatz aus der Praxis. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 132–150.

GRUBER, H./ MANDL, H./ RENKL, A. (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsbericht Nr. 101. LMU München. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

HABERLEITNER, E./ DEISTLER, E./ UNGVARI, R. (2005): Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potentiale ihrer Mitarbeiter. München.

HÄCKER, H.O./ STAPF, K.-H. (2004): Beratung. In: HÄCKER, H. O.; STAPF, K.-H. (Hg.): Dorsch-Psychologisches Wörterbuch. Bern, S. 122–124.

HAGER, W./ PATRY, J. L./ BREZING, H. (Hg.) (2000): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern.

HAMEYER, U./ HARDELAND, H. (2011): Wissen. Wollen. Können. Lerncoaching als wirksame Kompetenzförderung. (SchulverwaltungSpezial, 1). Online verfügbar unter http://wp.hanna-hardeland.de/wp-content/uploads/SchVw_Spezial_Hardeland_Hameyer_01_2011.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

HAMEYER, U./ KLAFFKE, T./ PALLASCH, W. (Hg.) (2009): Lerncoaching - Themenband. In: Lernende Schule, H. 45.

HARGENS, J. (2000): Ideengeschichte und Schlüsselbegriffe konstruktivistischer Therapie und Beratung … In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 55–78.

HARGENS, J. (2007): Vom Therapeuten zum Coach… oder: Mehr Unterschiede oder mehr Gemeinsamkeiten? In: HARGENS, J. (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund, S. 15–51.

HARGENS, Jürgen (Hg.) (2007): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund.

HARTINGER, A./ FÖLLING-ALBERS, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis. Rieden.

HAUDECK, H. (2008): Wie "pauken" Schüler und Schülerinnen Vokabeln für den Fremsprachenunterricht wirklich? In: MAYRING, P./ GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, S. 84–104.

HEFFELS, W. (2007): Vorwort. In: HEFFELS, W. M./ STREFFER, D./ HÄUSLER, B. (Hg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven. Opladen & Farmington Hills, S. 7–8.

HEIL, F. (2007): Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. In: HEFFELS, W. M./ STREFFER, D./ HÄUSLER, B. (Hg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven. Opladen & Farmington Hills, S. 43–79.

HEINTEL, P. (1992): Lässt sich Beratung lernen? In: WIMMER, R. (Hg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Weinheim, S. 345–379.

HELFFERICH, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews . Wiesbaden.

HELMKE, A. (1997): Entwicklungen lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT, F./ HELMKE, A. (Hg.): Entwicklungen im Grundschulalter. Weinheim, S. 59–76.

HEß, T./ ROTH, W. (2001): Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und –entwicklung. Heidelberg, Kröning.

HESSE, J. (1999): Die lösungs- und ressourcenorientierte Kurztherapie in Deutschland und den USA. In: DÖRING-MEIJER, H. (Hg.): Ressourcenorientierung – Lösungsorientierung. Etwas mehr Spaß und Leichtigkeit in der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.

HIRSEKORN, D. (2004): "Jetzt weiß ich, wie ich herausfinden kann, was ich machen will!". Welche Veränderungen beschreiben Schülerinnen und Schüler im Gefolge lösungsorientierter Beratung (SPIESS)? Eine explorative Studie. Examensarbeit Universität Flensburg. Online verfügbar unter http://www.editionz.de/download/uni/exarb_hirsekorn.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschluss der Mitgliederversammlung vom 22.04.2008.

HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (2001): Einleitung. In: HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (Hg.): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund, S. 17–38.

HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (2001): Psychotherapie am Scheideweg. Das Gute, das Schlechte und die Zukunft. Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (Hg.): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund, S. 13–15.

HUBNER, M. (2007): Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Berlin.

HUSCHKE-RHEIN, R. (2002): Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem' und das ‚Lernen für's Leben' aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: VOß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 33–55.

JAEGGI, E. / FAAS, A. / MRUCK, K. (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2). Online verfügbar unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/291/pdf/ber199802.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

JONG, P./ BERG, I. K. de (1999): Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Dortmund.

JÜSTER, M./ HILDENBRAND, C.-D./ PETZOLD, H. G. (2005): Coaching in der Sicht von Führungskräften – Eine empirische Untersuchung. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 77–98.

KAMPA-KOKESCH, S. /. ANDERSON, M. Z. (2001): Executive Coaching. A comprehensive review of the literature. In: Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Jg. 53, H. 4, S. 205–228.

KELLE, U. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Beitrag für die "CAQD 1999 - Computergestützte Analyse qualitativer Daten". Online verfügbar unter http://www.maxqda.de/download/VTKelle.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

KELLE, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Hamburg, S. 117–134.

KEMPER, M./ KLEIN, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren.

KLEIN, R. (2005a): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 29–40.

KLEIN, R. (2005b): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 41–51.

KLEIN, R./ REUTTER, G. (2005): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 11–28.

KLIEME, E./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. Sonderheft 8/2007, S. 129–148.

KLINKHAMMER, M. (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden.

KNAPP, W. (2008): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: MAYRING, P./ GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, S. 20–36.

KNÖPPER, J. (2010): Die Kooperation zwischen Lehrer/in und Schulsozialarbeiter/in: Was entwicklungsorientiertes Coaching nutzen kann. Masterarbeit Universität Flensburg. Online verfügbar unter http://www.editionz.de/download/uni/Knoepper_MA-Arbeit.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

KÖNIG, E./ VOLMER, G./ BENTLER, A. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim.

KRAPP, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 187–206.

KRAUß, E. (2005): Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern. Zusammenfassung und Ausblick der Diplomarbeit – Theoretische Konzeption und praktische Überprüfung eines Trainings zur Förderung und Aktivierung von Selbstlernkompetenzen bei Erwachsenen. unveröffentl. Diplomarbeit.

KUCKARTZ, U./ DRESING, T./ RÄDIKER, S./ STEFER, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/

fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

KUNZE, D. (2003): Lerntransfer im Kontext einer personzentriert-systematischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt. Köln.

LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel.

LANG, S. (2009): Umweltbildung als Herausforderung der Sportpädagogik. Evaluation eines Schulsportprojektes. Schorndorf.

LANGHAINZL, R: (2000): Kreative Medien im Coachingprozess. In: SCHREYÖGG, A. (Hg.): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn, S. 95–102.

LOMPSCHER, J./ MANDL, H. (Hg.) (1996): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen u.a.

LOOSS, W. (2002): Coaching. Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In: FATZER, G./ RAPPE-GIESECKE, K. et. al. (Hg.): Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Köln, S. 105–132.

LOOSS, W./ RAUEN, C. (2005): Einzel-Coaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 155–182.

LUHMANN, N. (2002): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: KRIEG, P./ WATZLAWICK, P. (Hg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 61–74.

LÜTZENKIRCHEN, A. (2004): LernCoaching als innovatives Konzept der Hochschulpädagogik – Chancen und Risiken aus der Sicht Studierender. In: BRINKER, T./ RÖSSLER, U. (Hg.): Hochschuldidaktik an Fachhochschulen. Neue Ansätze in der Lehre aus den Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Bielefeld, S. 233–239.

MACKOVIAK, K./ LAUTH, G. W./ SPIEß, R. (2008): Förderung von Lernprozessen. Stuttgart.

MÄTHNER, E./ JANSEN, A./ BACHMANN, T. (2005): Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 55–75.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

MEIER, D. (2007): Der Lösungsspaziergang. In: HARGENS, J. (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund, S. 98–125.

MEY, G./ MRUCK, K. (2007): Qualitative Interviews. In: NADERER, G./ BALZER, E. (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden, S. 249–278.

MEYLE, S. (2000): Erziehungsberatung auf dem "Prüfstand" - Die Effektivität der Beratungsarbeit aus der Perspektive der Klienten. In: KÖRNER, W./ HÖRMANN, G. (Hg.): Praxis der Erziehungsberatung. Göttingen, S. 389–399.

MITTAG, W./ HAGER, W. (2000): Ein Rahmenkonzept zur Evaluataion psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: HAGER, W./ PATRY, J. L./ BREZING, H. (Hg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern, S. 102–128.

MÜLLER, Andreas (2006): Anstiftung zum Lern-Erfolg. Online verfügbar unter http://institutbeatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/lernerfolg.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

NACHTIGALL, C./ WIRTZ, M. (2002): Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 2. Weinheim, München.

NENNIGER, P. (1996): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen als Grundqualifikation akademischer und beruflicher Bildung. In: LOMPSCHER, J./ MANDL, H. (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen u.a., S. 23–38.

NEUMANN-WIRSIG, H./ TREIBER, G. (2002): Lehre mich nicht zu lernen. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Online verfügbar unter http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/neumann-wirsig-h-treiber-g-02-02_lernen.html, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

NICKEL, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie - wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: NICKEL, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Nr. 148), S. 8–17.

OEVERMANN, U./ ALLERT, T./ KONAU, E./ KRAMBECK, J. (1979): Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–434.

OFFERMANNS, M. (2004): Braucht Coaching einen Coach? Eine evaluative Pilotstudie. Stuttgart.

OFFERMANNS, M. (2005): Braucht Coaching einen Coach? – Eine evaluative Pilotstudie. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 99–110.

OSER, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER, F./ OELKERS J. (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur u.a., S. 215–342.

PAETZ, N.-V./ CEYLAN, F./ FIEHN, J./ SCHWORM, S./ HARTEIS, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden.

PALLASCH, W./ HAMEYER, U./ FLITTIGER, P. (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim.

PATTON, M. Q. (2005): Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, Calif.

PÄTZOLD, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Zugl.: Kaiserslautern, Techn. Univ., Diss., 2004. Baltmannsweiler.

POHL, M. (2004): Driftende Inseln – Coachinglernen als Ansatz der Erwachsenenbildung. In: POHL, M./ BRAUN, M. (Hg.): Vom Zeichen zum System. Coaching und Wissensmanagement in modernen Bildungsprozessen. Waltrop, S. 55–85.

POOL, S. (2007): Förderorientiertes Coaching - eine effektive und professionelle Lernprozessbegleitung für Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. Schweizer Heilpädagogik Kongress 2007. Online verfügbar unter http://www.csps-szh.ch/fileadmin/data/1_szhcsps/3_veranstaltungen/Kongress2007/Pool.pdf, zuletzt geprüft am 11.04.2014.

PREHSLER, E. (2007): G'schichtln aus dem Wiener Wald … über Vertrauen, Freude und Energie. In: HARGENS, J. (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund, S. 126–153.

PRENZEL, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: LOMPSCHER, J./ MANDL, H. (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen u.a., S. 11–22.

RAHN, C. (2005): Kompetenzerfassung und Lernberatung – methodische Ansätze und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 112–131.

RAPPE-GIESECKE, K. (2002): Supervision – Veränderung durch soziale Selbstreflexion. In: FATZER, G./ RAPPE-GIESECKE, K. et. al. (Hg.): Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Köln, S. 27–103.

RAUEN, C. (2005): Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: RAUEN, C. (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 111–136.

RHEINBERG, F. (2000): Motivation. Berlin, Köln.

RHEINBERG, F./ FRIES, S. (1998): Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, S. 168–184.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

ROTH, W. L./ BRÜNING, M./ EDLER, J. (1998): Coaching. Reflexionen und empirische Daten zu einem neuen Personalentwicklungsinstrument. In: WILKER, F. W. (Hg.): Supervision und Coaching: aus der Praxis für die Praxis. Bonn, S. 201–224.

SCHÄFERLING, P. (2000): Lohnt sich Supervision? Eine empirische Untersuchung. In: SCHREYÖGG, A. (Hg.): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn, S. 195–210.

SCHIEPEK, G. (1997): Sind kurze Therapien wirksam(er)? Probleme der Effizienzbeurteilung lösungs- und ressourcenorientierter Praxis. In: HESSE, J. (Hg.): Systemisch-lösungsorientierte Kurztherapie, S. 103–147.

SCHILLING, S. (1994): Plädoyer für eine pragmatische Form der Inhaltsanalyse angesichts ihrer sprachanalytischen Unmöglichkeit. In: FALLER, H. (Hg.): Qualitative Psychotherapieforschung. Grundlagen und Methoden. Heidelberg, S. 57–69.

SCHLIPPE, A. v./ SCHWEITZER, J. (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.

SCHMIDT, B./ TIPPELT, R. (2005): Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik. In: TEICHLER, U./ TIPPELT, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim, Basel, S. 103–114.

SCHMIDT-TANGER, M. (1998): Veränderungscoaching. Kompetent verändern. NLP im Changemanagement, im Einzel- & Teamcoaching. Paderborn.

SCHREYÖGG, A. (1996): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/M.

SCHREYÖGG, A. (2000): Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule. In: SCHREYÖGG, A. (Hg.): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn, S. 13–29.

SCHRÖDTER, W. (2000): Beratungspraxis und ihre empirische Erforschung. In: KÖRNER, W./ HÖRMANN, G. (Hg.): Praxis der Erziehungsberatung. Göttingen, S. 401–412.

SCHUHMACHER, E.-M. (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: WELBERS, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 221–227.

SCHUHMACHER, E.-M. (2004): LernCoaching – von der Wissensvermittlung zum LernCoaching. In: BRINKER, T./ RÖSSLER, U. (Hg.): Hochschuldidaktik an Fachhochschulen. Neue Ansätze in der Lehre aus den Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Bielefeld, S. 227–231.

SCHULER, H. / PROCHASKA, M. (2001): Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Manual. Göttingen.

SCHULTHEIS, F./ COUSIN, P.-F./ ROCA I ESCODA, M. (Hg.) (2008): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz.

SCHWARZ-HAHN, S./ REHBERG, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung der Universität Kassel. Online verfügbar unter http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t710.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

SEIPEL, C./ RIEKER, P. (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim, München.

SIEBERT, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel.

SIEBERT, H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg.

SPIESS, W. (2000a): Beratung: Definitionen, Klassifikationen, Modelle. In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 15–54.

SPIESS, W. (2000b): Ideen, Techniken und Haltungen aus dem Kontext der konstruktivistischen lösungsorientierten Kurztherapie(n)… In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 79–100.

SPIESS, W. (2000c): Vorwort. In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 7–11.

SPIESS, W. (2006): Die Logik des Gelingens: So optimieren Sie Ihren Unterricht. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Erhältlich beim Verfasser.

SPIESS, W. (2009): Alles, was Sie können sollten - und was Sie schon können! Ein Kompetenzraster für die schulische Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 9.

SPIESS, W. (2011): So finden Sie heraus, was Sie beim Unterrichten schon gut machen - und wie Sie noch besser werden. Eine stärkenorientierte Anleitung zum Selbstcoaching. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. IPN. Online verfügbar unter http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Spiess.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

SPIESS, W. (2013): Coaching. Effizient, moralisch gut, nachhaltig; die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell. Hamburg.

SPIESS, W./ BISCHOFF-WEISS, J. (2012): Stärkenorientierte Förderplanung. So werden Kinder und Jugendliche zu Akteuren ihrer Entwicklung. Hamburg.

SPIESS, W./ WINKLER, N. (2003): Helping people to become better problem-solvers. A constructivist and solution focussed process model of consultation. Reader für das SOKRATES-Projekt 'Consultation'. Online verfügbar unter www.uni-flensburg.de/erziehungshilfe/downloads/pdf/helping_people.pdf.

SPIESS, W./ BAESCHLIN, K. (2006): Es kommt nicht darauf an, was der Lehrer „sagt“, sondern was der Schüler hört – Mit konstruktivistischen Unterrichtsgesprächen fit fürs Leben machen. Online verfügbar unter http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfufr/db13/v_fbil_konst_ugespr.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

SPINATH, B./ STIENSMEIER-PELSTER, J./ SCHÖNE, C./ DICKHÄUSER, O. (2002): SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Manual. Göttingen.

SPÖRER, N./ BRUNSTEIN, J. C. (2005): Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 52, S. 127–137.

SPOUN, S. (2005): Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation – Ziele – Gestaltung (Studienziel Persönlichkeit). Online verfügbar unter http://www.spoun.org/media/upload/File/Mentoring%20und%20Coaching%20an%20der%20Uni%20-%20Legitimation%20Ziele%20Gestaltung%208.2005%20d40.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

STÄHLI, L. (2005): Lerncoaching - gewusst wie! Ein Handbuch für Lehrerinnen, Lehrer und Eltern. Zürich.

STEINER, T. (2000): Beratung von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern im Rahmen ambulanter Hilfen. In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 101–118.

STRAUSS, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

STRUVE, A. (2011): Selbststeuerung der Schüler in entwicklungsorientierten Förderplangesprächen. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Gespräch. Masterarbeit Universität Flensburg. Online verfügbar unter http://www.editionz.de/download/uni/Masterarbeit_Anne_Struve_2011.pdf, zuletzt überprüft am 22.05.2015.

SZABO, P. (2007): Kurzcoaching: „Papa, kannst du mich coachen?“. In: HARGENS, J. (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Dortmund, S. 77–97.

SZABO, P./ BERG, I. K. (2006): Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung. Dortmund.

SZCZYRBA, B./ LINDE, F. (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen - Coaching für gute Lehre von Anfang an. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, H. 3, S. 128–134.

TALLMAN, K./ BOHART, A. C. (2001): Gemeinsamer Faktor KlientIn: Selbst-HeilerIn. In: HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (Hg.): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund, S. 85–136.

TIEFEL, S. (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden.

TREUMANN, K. (1986): Zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Forschung. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien. In: HEITMEYER, W. (Hg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim, S. 193–214.

TRÜTER, C. (2008): Leistungsmotivation und Lerntagebuch. Förderung motivationaler Kompetenzen durch den Einsatz von Lerntagebüchern in einer Förderschulklasse: vdm.

TSCHUSCHKE, V. (2001): Vorwort. In: HUBBLE, M. A./ DUNCAN, B. L./ MILLER, S. D. (Hg.): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund, S. 7–10.

UNESCO-CEPES (Hg.) (1998): Higher Education in Europe. Vol. XXIII, No. 3. Bucharest.

WAGNER, W. (1977): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Hamburg.

WAGNER, W. (2012): Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin.

WAHREN, H.-K. (1997): Coaching. Eschborn.

WEBER, C./ PREUß, Alfred (2006): Potenzialorientiertes Coaching. Ein Praxishandbuch. Stuttgart.

WEBLER, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: WELBERS, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 52–82.

WEHRLI, M. (2000): Beratung von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern im Rahmen der allgemeinbildenden Schule. In: SPIESS, W. (Hg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund, S. 119–148.

WEINER, B. (1994): Motivationspsychologie. Weinheim.

WEINERT, F. E. (2002): Leistungsmessung - umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 27–62.

WEINERT, F. E./ SCHRADER, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: WEINERT, F. E./ MANDL, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 295–335.

WELBERS, U. (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Stand, Strukturen, Perspektiven. In: WELBERS, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 11–51.

WENZIG, A. (2005): Lernberatung und fachliches Lernen – Grundhaltung mit ‚Werkzeugkoffer'. In: KLEIN, R./ REUTTER, G. (Hg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, S. 151–164.

WESTERMANN, R./ HEISE, E./ SPIES, K./ TRAUTWEIN, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 43, S. 1–22.

WILD, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster u.a.

WILDT, J./ JAHNKE, I. (2010): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung - ein Rahmenmodell. In: Journal Hochschuldidaktik, H. März/April, S. 4–8.

WINTELER, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program). In: WELBERS, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 141–150.

WINTER, C. (2007): Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring. Hamburg.

WITZEL, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/ Main, New York.

WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal), 1 (1). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

WOTTAWA, H./ THIERAU, H. (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Kompetenzraster Mathematik tabellarisch ….....97

Abbildung 2: Kompetenzraster Mathematik Skala ….....97

Abbildung 3: Ausschnitt Kompetenzbeschreibung der Kultusministerkonferenz (aus: Kultusministerkonferenz. 2014. Standards für die Lehrerbildung.).....99

Abbildung 4: Theoretischer Hintergrund des LernCoaching nach SPIESS ….....102

Abbildung 5: Bedingungsgefüge im LernCoaching ….....107

Abbildung 6: Flensburger Kompetenzraster (SPIESS) ….....112

Abbildung 7: Auszug Selbsteinschätzung einer Studentin für den Kompetenzbereich 'Unterricht' über zwei Semester ….....115

Abbildung 8: Teilnehmende am LernCoaching nach Geschlecht (n_{ges}=14) ….....132

Abbildung 9: Teilnehmende am LernCoaching nach Alter (n_{ges}=14) ….....132

Abbildung 10: Zufriedenheit mit dem Studium ….....134

Abbildung 11: subjektive Wahrnehmung zur Teilnahme am LernCoaching ….....135

Abbildung 12: Interesse am Studium ….....135

Abbildung 13: Fragenkomplex und Richtung der Analyse ….....144

Abbildung 14: Verwendung der Triangulation in dieser Arbeit (in Anlehnung an FLICK 2011) ….....153

Abbildung 15: Teilnehmende am problemzentrierten Interview nach Geschlecht (n_{ges}=13) ….....164

Abbildung 16: Teilnehmende am problemzentrierten Interview nach Alter (n_{ges}=13) …..164

Abbildung 17: Anzahl und Geschlechterverteilung der Studierenden in Kontroll- und Experimentalgruppe Leistungsmotivation ($n_{KG\ ges}$=31; $n_{EG\ ges}$=14) ….....168

Abbildung 18: Altersverteilung der Kontroll- und Experimentalgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt ….....168

Abbildung 19: Zeitlich-organisatorischer Ablauf ….....172

Abbildung 20: Zeitlicher Ablauf.....172

Abbildung 21: Interviewleitfaden retrospektives problemzentriertes Interview zum LernCoaching nach SPIESS ….....189

Abbildung 22: Ablauf der Analyse des vorliegenden Datenmaterials in drei Schritten: inhaltliche Strukturierung (deduktiv), inhaltliche Strukturierung (induktiv), Zusammenfassung ….....209

Abbildung 23: Beispiel der Schritte Paraphrase, Generalisierung u. Reduktion I zum Thema Umgang/ Nutzung des Kompetenzrasters ….....214

Abbildung 24: Beispiel der Schritte Reduktion I, Reduktion II und Zusammenfassung zum Thema Umgang/ Nutzung des Kompetenzrasters ….....214

Abbildung 25: Q-Q-Plot Examensnoten der Vergleichsgruppe 2008 ….....218

Abbildung 26: Q-Q-Plot Examensnoten der Experimentalgruppe 2009 ….....218

Abbildung 27: Überblick der Kategorien 'Erster Eindruck Kompetenzraster' (n_{ges}=12) …233

Abbildung 28: Kompetenzerwerb 1. LernCoaching WiSe 2006/2007(n_{ges}=14) ….....236

Abbildung 29: Kompetenzerwerb 2. LernCoaching SoSe 2007 (n_{ges}=14) ….....236

Abbildung 30: Kompetenzerwerb 3. LernCoaching WiSe 2007/2008 – Oberkategorien m. zugehörigen Unterkatergorien, (n_{ges}=14) ….....236

Abbildung 31: Kompetenzerwerb 4. LernCoaching SoSe 2008 – Oberkategorien m. zugehörigen Unterkatergorien, (n_{ges}=14) ….....236

Abbildung 32: Nutzen des LernCoaching nach Auswertung der LernCoaching-Gespräche 1-4 ….....258

Abbildung 33: Gründe das LernCoaching weiterzuempfehlen (n_{ges}=13) ….....262

Abbildung 34: Bedeutsamkeit der Elemente: Gespräch (G), Kompetenzraster (K), Selbsteinschätzung (SE) (n_{ges}=13) ….....272

Abbildung 35: Nutzung des Kompetenzrasters (n_{ges}=13) ….....274

Abbildung 36: Beziehung der Gruppenteilnehmerinnen untereinander (n_{ges}=13) ….....283

Abbildung 37: Zusammenhang zwischen Gruppenzusammensetzung und Atmosphäre in den Gesprächen (n_{ges}=13) ….....285

Abbildung 38: Anfängliche Einstellung der Studierenden zum LernCoaching' (n_{ges}=13) ….....286

Abbildung 39: Einstellung zum LernCoaching im weiteren Verlauf (n_{ges}=13) ….....287

Abbildung 40: Kategorien u. Anzahl der Nennungen 'Nutzen des Kompetenzrasters' (n_{ges}=13) ….....290

Abbildung 41: Kategorien 'Nutzen der 1. Phase des Gesprächs - kognitiv' (n_{ges}=12) ….....295

Abbildung 42: Kategorien 'Nutzen der 1. Phase des Gesprächs - emotional' (n_{ges}=8) ….....299

Abbildung 43: Verfolgung der Zielsetzung im Laufe des Semesters (n_{ges}=13) ….....302

Abbildung 44: Bewertung der zweiten Phase des LernCoaching-Gesprächs (n_{ges}=11) ….302

Abbildung 45: Kategorien 'Nutzen der 2. Phase des Gesprächs' (n_{ges}=13) ….....303

Abbildung 46: Kategorien 'Nutzen der Rückmeldung' (n_{ges}=10) ….....306

Abbildung 47: Kategorien 'Nutzen der Doppelrolle Coach-Dozentin' (n_{ges}=11) ….....309

Abbildung 48: Kategorien 'Nutzen der Gruppe' (n_{ges}=13) ….....312

Abbildung 49: Anwendung der Problemlösestrategien außerhalb des LernCoaching: JA-NEIN (n_{ges}=11) ….....315

Abbildung 50: „Wenn du Verantwortliche an der Hochschule wärst, inwieweit würdest du ein LernCoaching einführen?“ (n_{ges}=13) ….....317

Abbildung 51: Kategorien 'Kritik resp. Veränderungsvorschläge' (n_{ges}=13) ….....319

Abbildung 52: Nützlichkeit des LernCoaching aus Perspektive der Studierenden (n_{ges}=13) ….....321

Abbildung 53: Zufriedenheit mit dem LernCoaching (n_{ges}=13) ….....325

Abbildung 54: Nutzen des LernCoaching hinsichtlich der Wirkfaktoren 'Modell, Coach, Gruppe, Person' ….....349

Abbildung 55: Einfluss des LernCoaching nach SPIESS auf das Lernen ….....375

Tabelle 1: Entwicklungsorientierte Gesprächsführung ….....26

Tabelle 2: Untersuchungen zu Wirkungen und Wirkfaktoren in Beratung und Therapie ….....28

Tabelle 3: Qualität und Inhalt der Coachingdefinitionen ….....39

Tabelle 4: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen im Coaching ….....43

Tabelle 5: Untersuchungen zu Wirkungen, Wirkfaktoren und Voraussetzungen im Coaching ….....50

Tabelle 6: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen, Wirkungen und Wirkungsweisen - LernCoaching in der Schule ….....57

Tabelle 7: Methodisch-konzeptionelles Vorgehen, Wirkungen und Wirkungsweisen - LernCoaching im Bereich Hochschule ….....79

Tabelle 8: Leitfaden LernCoaching-Gespräch mit Studierenden ….....119

Tabelle 9: Ablauf des LernCoaching-Gesprächs in Kurzform sowie beabsichtigter Nutzen ….....131

Tabelle 10: Übersicht über Coaching-Gruppen nach Anzahl der Coachee, Geschlecht u. Coach ….....132

Tabelle 11: Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Vorgehensweise in Bezug auf Vorwissen, Ziele und Methoden ….....151

Tabelle 12: Qualitatives/ hypothesenbildendes und quantitatives/ hypothesentestendes Vorgehen in Bezug auf die Fragestellungen dieser Untersuchung ….....152

Tabelle 13: Gütekriterien qualitativer Forschung nach STEINKE (1999); ELLIOT/ FISCHER/ RENNIE (1999); MAYRING (2002); PATTON (2002) ….....156

Tabelle 14: Überblick über die Konzeption der Qualitativen Erhebung, unterteilt nach formativer- und summativer Evaluation ….....160

Tabelle 15: Untersuchungsdesign für die abhängige Variable Leistungsmotivation/ Selbstwirksamkeitserwartung ….....166

Tabelle 16: Untersuchungsdesign für die abhängige Variable Studienleistungen ….....167

Tabelle 17: Vergleich der Mittelwerte, Standardwerte, Prozentränge des LMI in Bezug auf die Gesamtbewertung sowie die Skalen Statusorientierung und Wettbewerbsorientierung im Vergleich zur Normstichprobe (erster Messzeitpunkt T_1) ….....169

Tabelle 18: T-Wert und Signifikanz in Bezug auf die Skalen Internalität, Selbständigkeit, Wettbewerbsorientierung des LMI zum 1. Messzeitpunkt (t-Test für unabhängige Stichproben; Signifikanzniveau $\alpha = .05$) ….....170

Tabelle 19: Qualitative Erhebung – Übersicht über Erhebungsinstrumente und Fragestellungen 174

Tabelle 20: Quantitative Erhebung – Übersicht über Erhebungsinstrumente, Hypothese, Auswertungsmethode 175

Tabelle 21: Beschreibungen der als besonders relevant angenommenen Dimensionen des LMI 191

Tabelle 22: Übersicht über inhaltsanalytische Auswertungsmethoden 198

Tabelle 23: Techniken der Gesprächsführung im problemzentrierten Interview 203

Tabelle 24: Analyse der Entstehungssituation im Überblick bezogen auf das retrospektive Interview 206

Tabelle 25: Kategorien mit Definition zur Strukturierung des problemzentrierten Interviews 211

Tabelle 26: Konkrete Fragen in allen Interviews (über die offenen Impulse hinaus)...223

Tabelle 27: Vor- und Nachteile des qualitativen Untersuchungsdesigns in der vorliegenden Arbeit 227

Tabelle 28: Beispiele Memos 228

Tabelle 29: Pläne zum Kompetenzerwerb im 1. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen) 245

Tabelle 30: Pläne zum Kompetenzerwerb im 2. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen) 245

Tabelle 31: Pläne zum Kompetenzerwerb im 3. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen) 246

Tabelle 32: Pläne zum Kompetenzerwerb im 4. LernCoaching (Kategorien und Erläuterungen) 246

Tabelle 33: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispiel 'Rückmeldung der Studierenden nach dem 1. LernCoaching' (n_{ges}=14) 248

Tabelle 34: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 2. LernCoaching (n_{ges}=14) 251

Tabelle 35: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 3. LernCoaching (n_{ges}=14) 253

Tabelle 36: Kategorien - Rückmeldung der Studierenden nach dem 4. LernCoaching (n_{ges}=14) 255

Tabelle 37: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Würden Sie das LernCoaching zukünftigen Studierenden empfehlen?“ (n_{ges}=14) 266

Tabelle 38: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Was sollte beibehalten werden?“ (n_{ges}=11) 268

Tabelle 39: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur Frage: „Was sollte verändert werden? Wie?“ (n_{ges}=12) 269

Tabelle 40: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit dem Kompetenzraster' (n_{ges}=13) 275

Tabelle 41: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit der Selbsteinschätzung' (n_{ges}=11) 277

Tabelle 42: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Umgang mit der 2. Phase des LernCoaching-Gesprächs' (n_{ges}=11) 278

Tabelle 43: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zur 'Beziehung zum Coach' (n_{ges}=13) 282

Tabelle 44: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Einstellung der Studierenden zu Beginn des LernCoaching' (n_{ges}=11) 288

Tabelle 45: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Einstellung der Studierenden im Verlauf des LernCoaching' (n_{ges}=11) 289

Tabelle 46: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen des Kompetenzrasters' (n_{ges}=13) 292

Tabelle 47: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der Selbsteinschätzung' (n_{ges}=9) 294

Tabelle 48: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 1.Phase des Gesprächs - kognitiv' (n_{ges}=12) 298

Tabelle 49: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 1.Phase des Gesprächs - emotional' (n_{ges}=8) 300

Tabelle 50: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen 'Nutzen der 2.Phase des Gesprächs' (n_{ges}=13) 305

Tabelle 51: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Rückmeldung' (n_{ges}=10) 308

Tabelle 52: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Personalunion Coach-DozentIn' (n_{ges}=11) 311

Tabelle 53: Kategorien mit Erläuterungen und Ankerbeispielen zum 'Nutzen der Gruppe' (n_{ges}=13) 314

Tabelle 54: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Anwendung der Problemlösestrategien außerhalb des LernCoaching' (n_{ges}=11) 316

Tabelle 55: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Welche Problemlösungsstrategien wurden außerhalb des LernCoaching angewendet' (n_{ges}=7) ….....316

Tabelle 56: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Kritik und Veränderungsvorschläge' ….....320

Tabelle 57: Kategorien mit Erläuterung und Ankerbeispiel 'Wird das LernCoaching als nützlich empfunden?' (n_{ges}=13) ….....324

Tabelle 58: Werte zur Zufriedenheit mit dem LernCoaching auf einer Skala von 1-10 (n_{ges}=13) ….....325

Tabelle 59: Zusammenstellung großes Interesse am Studium/ Engagement und Nutzen des LernCoaching ….....331

Tabelle 60: Zusammenstellung geringes Interesse am Studium/ Engagement und Nutzen des LernCoaching ….....331

Tabelle 61: Zusammenstellung persönlicher Nutzen des LernCoaching und Interesse an Lehrveranstaltungen zum Thema 'Beratung' ….....332

Tabelle 62: Übersicht personenbezogener Daten in Verbindung mit dem Nutzen des LernCoaching ….....334

Tabelle 63: Mittelwerte und Standardabweichungen der LMI-Gesamtbewertung zu beiden Testzeitpunkten (M=Mittelwert der Gruppe; SD=Standardabweichung;EG=Experimentalgruppe; KG=Kontrollgruppe) ….....342

Tabelle 64: Mittelwerte und Standardabweichungen des LMI 'ausgewählte Skalen' zu beiden Testzeitpunkten (M=Mittelwert der Gruppe; SD=Standardabweichung;EG=Experimentalgruppe; KG=Kontrollgruppe; *=signifikanter Unterschied bei α=.05) ….....343

Tabelle 65: Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienleistungen (Prüfungsnoten) beider Gruppen (N = Anzahl der Studierenden; M = Mittelwert der Gruppe;SD = Standardabweichung) ….....344

Tabelle 66: Klassifikation der Effektstärken ….....345

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen/ Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.“

Lebrade, 22.05.2015