

Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Renate Potzmann, Sybille Roszner

Abstract Deutsch

Im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) wurde mit dem Lehrveranstaltungsformat „Pädagogisch-Praktischen Studien: Coaching“ ein begleitendes Coaching eingeführt. In einer qualitativen Studie wurden erstmals in diesem Coaching eingesetzte Hochschullehrende zum Coaching- und Rollenverständnis, zu Erfahrungen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden und zu Zielen des Coachings befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten das Coaching als Prozessberatung in einem spezifischen Setting verstehen. Die durch den Rollenwechsel bedingte Rollenkonfusion kann Spannungsfelder und Irritationen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching bedingen. Zielperspektive des Coachings ist es, die Herausbildung und Erweiterung reflexiver Kompetenzen der Studierenden anzustoßen.

Schlüsselwörter

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Pädagogisch-Praktische Studien, Coaching Professionsentwicklung, Rollenkonfusion

Abstract English

In conjunction with the practical studies module, the University College of Teacher Education Vienna introduced „Coaching“ as an accompanying course at the primary level teacher education. The qualitative study presented in this article was aimed at teaching professionals who were teaching the course for the first time. The study explored their perception of coaching and its respective role assumptions, as well as their understanding of the professional relationship with their students and the overall course goals. Results of the study indicate that the survey participants perceived coaching as a form of professional assistance within a specific setting. Furthermore, the study reveals that the changing of roles can lead to role conflicts and irritation in establishing professional student-coach

relationships within coaching. The coaching programme aims at developing and enhancing students' reflective expertise.

Keywords

teacher education, pedagogical practical studies, qualitative study, coaching, professional development, conflict of roles

Zu den Autorinnen

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, MA, BEd; Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung zum Themenbereich „Lehren und Lernen“ (Pädagogischen Hochschule Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung Universität Wien).

Kontakt: renae.potzmann@phwien.ac.at

Sybille Roszner, MEd; Institut für Hochschulmanagement an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung zu Themen der Personbezogenen Überfachlichen Kompetenzen an der Pädagogischen Hochschule Wien; Systemische Beraterin im Bildungsbereich.

Kontakt: sybille.roszner@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Fraefel und Seel (2017) folgend lässt sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Transformationsprozess in den schulpraktischen Ausbildungsanteilen und deren Begleitformaten erkennen (vgl. ebd., S. 7). Die schulpraktische Ausbildung wird demzufolge nicht mehr nur als Instanz verstanden, „die das Anwenden theoretischer Modelle und Konzepte sowie das Einüben bevorzugter Praktiken sicherzustellen hat“ (ebd.). Neben der Aufarbeitung von Erfahrungen im Schulpraktikum dienen die Pädagogisch-Praktischen Studien¹ u.a. auch der Auseinandersetzung mit der Berufseignung (vgl. z.B. Weyland & Wittmann 2015), der Begleitung angehender Lehrpersonen beim Übergang von der Studierenden- zur Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle und bei der Entwicklung der eigenen Identität unter Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit im Professionalisierungsprozess (vgl. z.B. Protzel, Dreer & Hany 2017,

¹ Die Bezeichnung ist hier als Synonym von „Schulpraktische Studien“, „Schulpraktikum“ und „Schulpraktische Ausbildung“ zu verstehen.

S. 96). Diese Aspekte und Anliegen werden desgleichen in der schulpraktischen Ausbildung – den Pädagogisch-Praktischen Studien – des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar. Das seit dem Studienjahr 2015/16 für dieses Studium gültige Curriculum orientiert sich an einem Professionalisierungsprozess, in dem „neben bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogisch praktischen Inhalten“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 6) auch „den Bereichen der selbstreflektierenden, professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und der Stärkung von Selbst²-, Sozial- und Systemkompetenz besondere Bedeutung zu(kommt)“ (ebd., S. 6).

1.1 Coaching als spezifisches Konzept in der schulpraktischen Ausbildung

Coaching im pädagogischen Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert sich an professionellen Qualitätskriterien und Coaching-Konzepten, wie sie von Greif (2008) und/oder Rauen (2005, S. 111ff.) genannt werden, der pädagogische Kontext erfordert jedoch die Entwicklung eines spezifischen Coaching-Konzepts. Das jeweilige Coaching-Konzept und die Art der Aufgabe definieren die von Lehrenden im Coaching eingesetzten Methoden. Beim *Expertencoaching* löst der Coach durch Fachexpertise mit dem Coachee u.a. fachspezifische Probleme. Im *Prozesscoaching* nimmt der Coach eine unterstützende Rolle ein, wie z.B. bei der Förderung der Entwicklung personenbezogener überfachlicher Kompetenzen in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Krattenmacher 2014a, S. 30ff.). Vornehmliches Ziel von Coaching in der schulpraktischen Ausbildung ist u.a. „eine intensive, personenorientierte Begleitung der Auszubildenden im professionsbezogenen Entwicklungsprozess“ (Gerdes & Annas 2014, S. 25) im Hinblick auf die Entfaltung eines persönlich stimmigen Rollenmodells (vgl. Hollerer, Kleißner & Seel, 2013, S. 31). Im Folgenden werden exemplarisch drei Coaching-Konzepte im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt.

(1) An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Schweiz) ist das Konzept des Zielorientierten pädagogischen Coachings in der schulpraktischen

² „Unter Selbst- bzw. Personalkompetenz werden Kenntnisse, Fertigkeiten sowie die Bereitschaft verstanden, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“ (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 2014, S. 2).

Ausbildung verankert. *„Beim zielorientierten pädagogischen Coaching handelt es sich um einen individuellen, zielgerichteten, lösungsorientierten sowie zeitlich befristeten Beratungsprozess, der auf pädagogisch-didaktischen Interventionen beruht“* (Krattenmacher 2014b, S. 23) und den Aufbau der Handlungs- und Selbstregulationsfähigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer fokussiert (vgl. ebd., S. 21ff.). Die Inhalte des Coachings erstrecken sich über den gesamten schulischen Bereich, das Durchführen von Elterngesprächen oder der Kontakt mit Behörden können Inhalt des Coachings sein (vgl. ders. 2014a, S. 58). (2) Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Deutschland) wurde eine personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen in einem speziell geschaffenen benotungsfreien Raum als verpflichtender Bestandteil in der schulpraktischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung implementiert. Das Coaching, im Verständnis einer Expertenberatung im Bereich Schule, soll die persönliche Entwicklung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer unterstützen (vgl. Gedes & Annas 2014, S. 25). (3) In der Ausbildung angehender Lehrpersonen an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Graz (Österreich) begleitet ein verpflichtendes Coaching den Professionalisierungsprozess, u.a. wird dabei die Persönlichkeitsentwicklung und die Erweiterung personaler Handlungskompetenz in den Blick genommen (vgl. Hollerer, Kleißner, & Seel 2013, S. 33f.).

1.2 Coaching im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien umfassen vierzig ECTS und sind in jedem der acht Studiensemester mit folgenden, in ihrer Funktion unterschiedlichen Lehrveranstaltungen gestaltet:

- als Praktikum „Pädagogisch-Praktische Studien“: drei ECTS; zwei Semesterwochenstunden; größtenteils an einem Schulstandort. Die Studierenden werden methodisch und didaktisch bei der Planung, Umsetzung und Reflexion einer konkreten Praxissituation durch Praxisbegleiterinnen und -begleiter (Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien) unterstützt (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016a, S. 33).
- als praxisbezogene Wahlpflichtveranstaltung: ein ECTS; 0,5 Semesterwochenstunden; u.a. Wahlangebote aus der Fachdidaktik oder der Bildungswissenschaft (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 47f.).

- als Übung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“: ein ECTS; 0,5 Semesterwochenstunden (vgl. ebd., S. 22).

„*Stets mit Blick auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 22) begleitet das Coaching in der Übung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ „*die selbstreflektierende, ressourcenorientierte Integrationsarbeit aller Studienbereiche in der Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2016b, S. 8). Greif (2008) folgend wird das Coaching-Konzept als Prozessberatung verstanden. Die leitenden Prinzipien des Coachings umfassen die intensive Förderung der Selbstreflexion im Sinne einer „*bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung*“ (ebd., S. 69) sowie die Bildung und Umsetzung selbstkongruenter Ziele (vgl. ebd., S. 100). Das Coaching-Konzept der Pädagogischen Hochschule Wien kann Krattenmacher (2014b) folgend „*als verbindendes Element der Handlungsebenen ‚Praktisches Tun‘, ‚Theoretische und praktische Hintergrundtheorien‘ sowie ‚Professionelles Selbst‘ verstanden [werden]*“ (ebd., S. 32; Hervorhebungen im Original).

Alle im Coaching eingesetzten Lehrpersonen sind Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien und übernehmen somit, Lippmann (2009b, S. 58ff.) folgend, die Rolle von internen Coaches. Sie sind Mitglieder der Fachgruppe „Personbezogene überfachliche Kompetenzen“, halten regelmäßigen kollegialen Austausch und können an internen Coaching- Fortbildungen teilnehmen, die von der Fachgruppenleiterin für alle im Coaching eingesetzten Lehrenden organisiert werden. Die Bearbeitung der Anliegen und Themen der Studierenden im Coaching erfolgt „*im Methodenplural, d.h. neben klassischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden Methoden aus den Bereichen Coaching, Mentoring und Supervision angewendet*“ (Pädagogische Hochschule Wien 2017).

2 Forschungsinteresse und Ziele

Das Forschungsprojekt folgt einem Impuls von Wildt (2003) der meint, bezüglich einer Reflexion der Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen bestehe ein weitgehend unausgeschöpftes Potenzial, welches genutzt werden könnte, wenn sich „*Lehrende wie Lernende auch an der Hochschule als Teilhabende an wissenschaftlichen Diskursen einerseits und pädagogischer Praxis andererseits begreifen*“ (ebd., S. 83). Institutionelle Bemühungen zur Qualitäts-

entwicklung in der Hochschullehre (vgl. u.a. Egger 2016, S. 20ff.) gestalten institutionelle „*Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrenden bei der Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots*“ (Jonak & Münster 2012, S. 373). Diese Bemühungen binden Lehrende im Idealfall in eine Lehrentwicklungsstrategie ein (vgl. Egger 2016, S. 14) und begleiten diese bei der „*Reflexion, Planung und Weiterentwicklung ihrer Lehrmethoden*“ (ebd., S. 273). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird, auch unter Einbeziehung von Studierenden, die Funktion der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ im Praxisgesamtkonzept untersucht (vgl. Rindermann 2003, S. 233). Das Forschungsprojekt umfasst drei Forschungsphasen (sowohl qualitativ als auch quantitativ) im Zeitraum von 2016 bis 2020. Um in weiterer Folge die mit dem Coaching-Konzept verbundene Rolle der Lehrenden „*im Haus zu diskutieren und weiter zu entwickeln*“ (ebd., S. 18; Hervorhebung im Original) fokussierte die erste Phase die jeweilige (Lehr-)Praxis im Coaching: (1) das Coachingverständnis und 2) das Rollenverständnis der Lehrenden dieser Lehrveranstaltung, (3) Erfahrungen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching und (4) Ziele und Themenschwerpunkte des Coachings. In Rückkopplung zu den qualitativen Daten aus der ersten Phase (vgl. Witt 2001) fokussiert die zweite Phase die Perspektive von Studierenden und in der dritten Phase werden Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs retrospektiv (nach deren Berufseinstieg) befragt, jeweils bezogen auf deren Einschätzungen zum Lernpotenzial des Lehrveranstaltungsformats „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“.

3 Methodische Vorgangsweise

Die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz in der ersten Phase gründet auf dem Forschungsziel, „*Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen*“ (Flick, von Kardoff & Steinke 2012, S. 14; Hervorhebung im Original) zu beschreiben, um „*die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Gesprächspersonen abzubilden*“ (Winter 2000). Für den Feldzugang wurde ein systematisierendes leitfadengestütztes Experteninterview (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, S. 23f.) mit im Studienjahr 2015/16 im Coaching eingesetzten Hochschullehrenden als gegenstandsadäquate Vorgangsweise gewählt. Diese Hochschullehrenden kommen als Expertinnen bzw. Experten in Betracht, da sie sich durch „*eine institutionalisierte*

Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit (auszeichnen)“ (Hitzler, Honer & Maeder 1994; zitiert nach Meuser & Nagel 2016, S. 354). Ausgehend von deren „spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht“ (ebd., S. 13), lassen sich Handlungsorientierungen und subjektive Deutungen im Feld rekonstruieren, um damit „das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (ebd., S. 13). Die Auswertung der Daten erfolgt im Bewusstsein, dass faktisches Handeln aus den Interviewerzählungen nicht abgeleitet werden kann (vgl. Flick 2012). Die Analyse der Daten erfolgte induktiv mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010). Die Einschränkung des Geltungsbereiches der Ergebnisse liegt darin, dass durch dieses Vorgehen eine „hohe Inhaltsvalidität und ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erreicht (wird), ohne allerdings repräsentative Aussagen machen zu können“ (Winter 2000).

Die vorab festgelegte Stichprobe (Fälle) (vgl. Merckens 2012, S. 292) umfasste die Gruppe der zwölf im Studienjahr 2015/16 im Coaching dieser Lehrveranstaltung eingesetzten Lehrenden. Davon konnten acht Lehrende befragt werden, zwei Lehrende standen im Befragungszeitraum Dezember 2016 und Jänner 2017 aus zeitlichen Gründen nicht zur Verfügung, zwei in die Vorbereitung des Forschungsprojekts einbezogene Lehrende wurden nicht befragt. Bezogen auf die Länge dauerten die Interviews im Durchschnitt etwa vierzig Minuten.

4 Darstellung der Ergebnisse

Folgend werden einige Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, Interviewausschnitte dienen zur Illustration der Aussagen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 273f.). Der in Klammer gesetzte Interviewcode wie „B7, 6–7“ informiert über die Fallnummer (B7) sowie die Zeilennummer der transkribierten Interviewtexte. Quantifizierende Aussagen wie *einige* oder *fast alle* beziehen sich immer auf die Interviewgruppe der Befragten (vgl. Hermann & Hertrampf 2002, S. 217).

4.1 Coachingverständnis der Lehrenden in dieser Lehrveranstaltung

Generell verstehen alle Befragten Coaching als „*Begleiten von Menschen*“ (B5, 5) bzw. als begleitende Reflexion und Unterstützung im Rahmen einer „*Professionalisierungsmaßnahme für berufliche Umstände*“ (B7, 6–7). Auf Grund der

Prozesshaftigkeit der Begleitung ist für alle Befragten der primäre methodische Zugang Prozesscoaching und nicht Expertencoaching. Die befragten Lehrenden sind sich der besonderen Rahmenbedingungen und des spezifischen Settings des Coachings in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien bewusst, es ist „*etwas Spezielles*“ (B7, 8). Das Coaching findet in einem Gruppensetting statt und begleitet einen Lernprozess in einem pädagogischen Kontext. Die Teilnahme beruht nicht auf freiwilliger Basis, da die Studierenden sich zu einer verpflichtenden Lehrveranstaltung anmelden. Einige Befragten weisen darauf hin, dass diese Freiwilligkeit und die freie Wahl eines Coaches als wichtiger Bestandteil eines Coachings genannt werden. Die Wahlmöglichkeit eines Coaches sei jedoch durch eine Anzahl paralleler Lehrveranstaltungen gegeben.

Als entscheidenden Aspekt für ein gelingendes Coaching führen fünf Befragte an, für sich selbst die Zielsetzungen des Coachings in der Studienarchitektur zu klären, um in Folge auch Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit Coaching im freien Berufsfeld zu verstehen. Man sollte „*auf jeden Fall für sich sehr klar haben, was Coaching in dem Setting leisten kann*“ (B7, 180–181). Lehrende sollten sich, so meint eine Befragte, auf jeden Fall auch mit dem Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien und der Beschreibung der Lehrveranstaltung auseinandersetzen. Eine Befragte bezeichnet das Interview als Anlass, sich erneut mit dem Konzept der Lehrveranstaltung zu befassen.

Als weiteren wichtigen Aspekt nennt die Hälfte der Befragten das Entwickeln eines gemeinsamen Coaching-Verständnisses der im Coaching eingesetzten Lehrenden. Zum kollegialen Austausch bezüglich des Coaching-Konzepts und deren Weiterentwicklungen tragen ihrer Meinung nach die regelmäßigen Besprechungen der Fachgruppe der im Coaching eingesetzten Lehrenden bei. Dieser Austausch zu Erfahrungen, Methoden, auch „*Fragen, Unsicherheiten*“ (B5, 205) wird als spannend und hilfreich beschrieben. Als bereichernd wird empfunden „*sich mit Leuten zusammensetzen, die diese Lehrveranstaltung schon gehalten haben*“ (B8, 74–75). Eine der Befragten erinnert sich, dass in einer dieser Fachgruppentreffen das Thema der sie beschäftigenden Rollenkonfusion im Coaching „*auf sehr wertvolle Weise angesprochen [wurde]*“ (B5, 20). Eine weitere Befragte versteht den kollegialen Austausch als einen gemeinsamen Rahmen der Qualitätssicherung. „*Es gibt einen Rahmen, in dem wir uns bewegen, und innerhalb dieses Rahmens hat jeder individuelle Spielräume*“ (B7, 188–189).

4.2 Rollenverständnis der Lehrenden im Coaching dieser Lehrveranstaltung

Großteils Konsens besteht darüber, dass das Einnehmen der Rolle als Coach für Hochschullehrende einen – manchmal herausfordernden – Rollenwechsel bedingt. Mehr als die Hälfte der Befragten beschreibt die im Vergleich zur Lehre (im Sinne einer Vermittlung von (Fach-)Wissen verstanden) veränderte Haltung in der Prozessbegleitung aus mehreren Gründen als Herausforderung. Einer der Gründe sei die Gegensätzlichkeit der Rollen. *„Wir sind hier [an der Hochschule] meist Lehrende und dort [im Coaching] sind wir Begleitende“* (B3, 110–111) und aus diesem Grund sei es *„einfach eine andere Rolle“* (B5, 193). Ein wesentliches Merkmal des Prozesscharakters im Coaching sei die unterstützende Rolle bei der Begleitung des Lernprozesses der Studierenden, es sei zentral darauf zu achten, sich als Coach mit pädagogischen oder fachlichen Ratschlägen und Lösungsvorschlägen zurückzuhalten. Wichtig sei, im Coaching nicht *„ins Lehren zu kommen (...), nicht ins Vorgeben von gewissen Lehrmeinungen“* (B3, 233–335). Diese Befragte vermutet auf Grund eigener Erfahrungen, dass Lehrende im Coaching noch sehr viel lehren, und als im Coaching eingesetzte Lehrende sei es wichtig, *„auch immer wieder hinzuschauen, wo ich [in das Lehren] hineingetappt bin“* (B3, 157–158). Schwierig beim Umdenken im Zuge des Rollenwechsels und mitunter eine Herausforderung sei eben das *„sich auch Zurücknehmen können“* (B8, 184) ebenso wie das Spüren des methodischen Vorgehens bei der Themenwahl im Coaching. Im Coaching der Studierenden werden die Themen nicht vorgegeben, *„auch wenn ich mir denke, das wäre jetzt sehr wichtig für die [Studierenden]. Letztlich bestimmt die Gruppe (...), was sie sich anschauen will, und auch, wie weit [die Studierenden] sich einlassen wollen (...). Das ist für mich, (...) wirklich so ein Umdenken“* (B3, 13–122).

In Bezug auf diese Thematik wird darauf verwiesen, ein Coach sei jemand der einen sicheren Rahmen schafft, *„der ein Stück die Struktur vorgibt, in dem Austausch passiert, und der darauf achtet, dass Kommunikation und Austausch gut und vor allem konstruktiv und wertschätzend gelingen können“* (B6, 193–197). Diese Befragte formuliert für sich – auch vor dem Hintergrund einer angestrebten Vorbildwirkung für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – als *„Anliegen, dass die Studierenden in einen Modus hineinkommen, wo sie merken, dass Zufüttern nicht die einzige Möglichkeit ist, meinen Lernprozess zu gestalten“*

(B6, 177–180). Selbst wenn Lehrende im Coaching als Expertin oder Experte angesprochen bzw. gefragt würden – „Wie würden Sie in dieser Situation handeln?“ – sei aus diesem Grund abzuwarten, ob Lösungsvorschläge aus der Runde der Studierenden kommen. Dieser Rollenwechsel im Coaching sei ein Thema, an dem im Coaching eingesetzte Lehrende sehr viel arbeiten müssten.

4.2.1 Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching

Die Befragten geben an, mit der Qualität der Beziehungsgestaltung im Coaching, auch auf Grund ihrer Erfahrungen und der Rückmeldungen von Studierenden, durchaus zufrieden zu sein. Durch den Rollenwechsel im Coaching ergeben sich jedoch fallweise Spannungsfelder und Irritationen, die an Beispielen thematisiert werden. Ein Spannungsfeld entsteht auf Grund von Doppelfunktionen der Lehrenden, da sie mit Studierenden auch in anderen Rollen zusammenarbeiten. In manchen Fällen kommt es aus diesem Grund zu einer *Rollenkonfusion* zwischen den Rollen „Coach“, „Lehrende bzw. Lehrender“ und „Prüferin bzw. Prüfer“, wenn Coaches Studierende aus dem Coaching z.B. in einer Lehrveranstaltung auch benoten müssen. Eine Konstellation dieser Art erfordert von diesen Lehrenden einen permanenten Prozess der Rollenklärung. Eine Befragte glaubt für sich, *„einen guten Weg gefunden [zu haben] diese verschiedenen Hüte aufzusetzen. Wenn ich in der Vorlesung bin, bin ich Professorin und Prüferin und wenn ich im Coaching bin, trage ich diesen anderen Hut“* (B5, 21–23). Ihrer Ansicht nach trägt ihr Bemühen um Rollenklarheit dazu bei, dass diese unterschiedlichen Rollen für Studierende auch sehr gut sichtbar werden. *„Sie begegnen mir zu Fragen in der Vorlesung (. . .) anders als in der Coaching-Gruppe. Ob das allen so gelingt kann ich nicht sagen, aber es ist eben ein Versuch. Diesen Kompromiss, denke ich, muss man hier im Haus wahrscheinlich finden“* (B5, 25–30). Als hilfreiche Vorgangsweise im Zuge der Rollenklärung wird empfohlen, die Studierenden bewusst auf einen Rollenwechsel aufmerksam zu machen: *„Jetzt spreche ich in der Rolle (. . .) als Lehrende“* (B7, 203).

Erfahrungen einiger Befragten machen deutlich, dass Methoden der Prozessbegleitung, damit sind spezifische Coaching-Methoden gemeint, *„mit denen sie noch nicht viel Erfahrungen gesammelt haben“* (B7, 317), bei Studierenden zu Irritationen führen können. Einigen Befragten ist diesbezüglich sehr bewusst geworden, wie wichtig es ist, mit Coaching-Methoden sensibel umzugehen und Studierenden *„nicht überzustülpen“* (B7, 261) sondern über viel Beziehungsarbeit eine positive Arbeitsbeziehung und Vertrauen aufzubauen.

Einige Befragte berichten von Studierenden, die im Coaching Anleitungen oder gute Tipps für die Gestaltung von Unterricht erwarten, da sie die Coaches auch als Expertinnen oder Experten für die Gestaltung von Unterricht wahrnehmen. Auch solche Fälle erfordern die Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Aufgaben eines Coaches in einem Prozesscoaching.

4.2.2 Methodenkompetenz als Grundlage für den Rollenwechsel

Als wesentliche und notwendige Grundlage für einen gelingenden Rollenwechsel und professionelles Handeln im Coaching nennen alle Befragten Methodenkompetenz im Hinblick auf spezifische Beratungsmethoden für prozessberaterische Situationen. Demzufolge sollten Lehrende über einen angemessenen Methodenpool verfügen, um nach einer Einschätzung der Situation im Coaching, dem Setting dieser Lehrveranstaltung entsprechende und für sich als Coach authentische und anwendungsbezogen passende Methoden auswählen und einsetzen zu können. Das Gruppensetting erfordert einen vielfältigen „*Methodenpool an begleitungs- und gruppenspezifischen Methoden*“ (B3, 160) zur Anleitung von Gruppenprozessen, das „*Wissen, wie man mit Fragen führt*“ (B7, 187) und „*wie man auch die Kraft der Gruppe nützt um zu reflektieren*“ (B7, 228–229). Methodisch fundierte Gesprächskompetenz sei eine fundamentale Voraussetzung, denn Coaching-Fragetechniken seien „*nicht etwas, was ich so einfach aus dem Ärmel schüttele*“ (B6, 255–256). Vier Befragte nennen als zentrale Methode systemisch-lösungsorientierte Fragen wie Skalierungsfragen oder Aufstellungsarbeit. Eine der Befragten übt einige, aus ihrer Sicht wesentliche, Fragetechniken auch mit den Studierenden (B6, 227). Alle Befragten können auf spezifische in Aus- oder Fortbildungen erworbene Qualifikationen oder Vorerfahrungen mit Coaching zurückgreifen (vgl. Übersicht 1).

Aus- oder Fortbildung	Anzahl
Coaching-Fortbildungsreihe der Pädagogischen Hochschule Wien	5
Ausbildung zur systemischen Supervisorin und zum Coach	2
Psychologiestudium	2
Fallarbeit nach dem Modell des Kollegialen Teamcoaching	2
Erfahrungen als Gecoachte	2

Aus- oder Fortbildung	Anzahl
Kommunikation nach Marshall Rosenberg und Virginia Satir	1
Ausbildung zum Sportcoach	1
Ausbildung zur Lebens- und Sozialberatung	1

Übersicht 1: Aus- und Fortbildungen und Vorerfahrungen mit Coaching (n = 8)

Fünf Befragte betonen die Wichtigkeit einer Coaching-Ausbildung und bzw. oder die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortbildung für Coaching. *„Ich glaube, dass du, wenn du das [Coaching] machst, ganz viel dazulernen musst, und dass du bereit sein musst auch (...) zu sagen: ‚Ich kann das einfach nicht, ich stehe jetzt ganz am Anfang‘“* (B8, 109–113). Die interne Coaching-Fortbildungsreihe für Lehrende der Pädagogischen Hochschule Wien wird diesbezüglich von drei Befragten als wertvoll eingeschätzt.

Ebenfalls hilfreich für den Rollenwechsel wird von vier Befragten Vorerfahrung in der Rolle als Coach oder Gecoachte erachtet. Wenn man *„selbst schon einmal erlebt hat, wie man begleitet“* (B4, 279–280) kennt man *„auch einiges an Stolpersteinen oder auch an Positivem, das Coaching bringen kann und wie man [das Coaching] gestalten kann“* (B7, 56–57). Durch viel Erfahrung in Prozessbegleitung ist es für eine Befragte letztlich *„nicht schwierig diese Rolle einzunehmen“* (B6, 232–233). Zwei Befragte glauben, dass Lehrende für das Coaching viel Erfahrung mit dem Berufsfeld oder aus der Praxisbegleitung von Studierenden haben sollten.

4.2.3 Vorgehensweise bei der Vorbereitung auf diese Lehrveranstaltung

Hochschullehrende, die diese Lehrveranstaltung noch nie gehalten haben, sollten nach Auffassung von fünf Befragten darauf hingewiesen werden, *„dass man von der herkömmlichen Seminarmethodik weggehen muss“* (B8, 86), denn die Vorbereitung unterscheidet sich von jener für Seminare, für die Lehrende Inhalte ziel- und ergebnisorientiert planen. *„Das Lernziel ist am Ende der Stunde dieses oder jenes und ich möchte, dass sie diese oder jene Information mitbekommen“* (B05, 107–109). Da die Studierenden im Coaching unterschiedliche Anliegen einbringen geht es vielfach, *„in eine ganz andere Richtung als ich erwartet habe“* (B5, 103–105). Dies erfordert methodische Flexibilität und eine intensive Vorbereitung, jedoch immer im Bewusstsein erforderlicher metho-

discher Anpassungen gemäß den Entwicklungen im Coaching in der jeweiligen Stunde und „*darf nicht unterschätzt werden*“ (B6, 194–195). Für manche Gruppen erweist es sich als günstig, fallweise vorbereitete Themen zur Bearbeitung anzubieten, vor allem wenn „*von den Studierenden (...) viel Zurückhaltung da war*“ (B5, 102).

4.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Coaching

Eine wichtige Facette ist die Arbeit an der Qualität der Arbeitsbeziehung im Coaching. Als für dieses spezifische Setting unerlässliche Haltungen im Hinblick auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung werden von allen Befragten ein achtsames Miteinander, eine Haltung des *Nichtwissens*, Vertraulichkeit, Empathie und Wertschätzung sich selbst und den Studierenden gegenüber erachtet. Eine Befragte betont, dies heißt, „*auch in anderen Lehrveranstaltungen wertschätzend mit den Studierenden umzugehen, also es ist jetzt nicht so, dass ich meine Haltung dann auswechsele*“ (B5, 220–222). Mehr als die Hälfte der Befragten nimmt die positive Beziehungsgestaltung als wesentlichen Gelingensfaktor im Coaching wahr. Lehrende sollten „*mit viel Sympathie da hineingehen*“ (B6, 251), mit „*wahnsinnig viel Freude*“ (B4, 456–457) und sich „*für Menschen interessieren*“ (B8, 182–183). Es geht um eine Haltung, die eine Vertrauensbasis und Atmosphäre entstehen lässt, in der die Studierenden sich wohlfühlen und „*ihre Themen gut einbringen können*“ (B6, 158–159). Man sollte großes Interesse an Persönlichkeitsbildung haben und diesen Bereich „*generell als zentrale Aufgabe für alle pädagogischen Berufe von Volksschule bis Hochschule (...) ansehen*“ (B5, 289–291). Im Coaching eingesetzte Hochschullehrende sollten voll und ganz hinter dem Coaching-Konzept stehen. „*Ich denke mir, wenn jemand sagt, das Fach steht über allem, dann weiß ich nicht, ob da der richtige Zugang gefunden werden kann*“ (B5, 292–293). Erforderlich erscheint zwei Befragten sich „*als Persönlichkeit einzubringen*“ (B2, 135), da „*man gerade in so eine persönlichkeitsbildende Lehrveranstaltung sehr authentisch reingehen muss*“ (B5, 201–203).

Wertschätzung als Grundhaltung wird von zwei Befragten mit den ihrer Einschätzung nach wichtigen Aspekten einer Vorbild- und Modellwirkung der Lehrenden verknüpft. Eine Befragte wünscht, hofft und erwartet, „*dass unsere Studierenden später auch mit ihren Schülerinnen und Schülern, (...) wertschät-*

zend und respektvoll umgehen werden“ (B5, 224–226). Wertschätzung der Studierenden wird sichtbar an der Wahrnehmung und Bearbeitung ihrer Themen und Anliegen im Coaching sowie der Einladung „*sich zu Wort zu melden und sich einzubringen*“ (B2, 121–122). Es darf auch sein, dass sich Studierende unsicher fühlen. Eine Befragte hofft und vermutet, Studierende merken Wertschätzung „*wahrscheinlich an einer höflichen Wortwahl, an einem freundlichen Begrüßen, (...) an meiner Körpersprache und daran, dass ich nicht dozierend vorne stehe*“ (B5, 238–242). Für zwei Befragte hat Coaching immer auch mit Verschwiegenheit zu tun. „*Das heißt, auch ich bin zur Verschwiegenheit verpflichtet, so wie ich [die Studierenden] bitte, dass sie nichts hinaustragen*“ (B3, 180–184). Nicht zuletzt müssten im Coaching eingesetzte Hochschullehrende bereit und fähig zur Selbstreflexion sein.

4.4 Ziele und Handlungsfelder des Coachings

Langfristig gesehen begleitet und unterstützt das Coaching Studierende im Professionalisierungsprozess. Über das Coaching sollen die Studierenden einen Impuls bekommen, Innenschau halten zu können, und ihr Handeln, Denken und Erlebnisse in einem geschützten Raum mitzuteilen und zu reflektieren. Allgemein gesehen ermöglicht Coaching den Gecoachten „*für sich selbst Problemfelder oder auch Chancen und Möglichkeiten zu identifizieren, blinde Flecken zu entdecken (...), Entscheidungen für den eigenen Lernprozess zu treffen (...), das eine oder andere Handlungsmuster vielleicht neu zu entwerfen, (...), Haltungen zu überdenken*“ (B6, 9–14) in methodischen Settings, über Reflexion, Selbstanalyse, aber auch Diskussion, Austausch und Feedback. Eine Befragte sieht diese Lehrveranstaltung als *eine* Möglichkeit, an der Persönlichkeitsentwicklung zu wirken und über das Coaching Studierende für pädagogische Beziehungsarbeit zu sensibilisieren, denn „*alle Menschen, die pädagogisch arbeiten (sollten) auch selbst ihre Persönlichkeit (...) weiterentwickeln*“ (B4, 9–10).

Weiters wird das Coaching als zusätzliche unterstützende Maßnahme im Rahmen des Schulpraktikums gesehen. Im Coaching werden Anliegen, Frage- oder Problemstellungen von Studierenden bearbeitet sowie Fragen aufgegriffen oder vertieft „*für die möglicherweise in der Begleitung der Schulpraxis nicht so viel Zeit ist*“ (B7, 14–15).

Die Hälfte der Befragten nennt als vorrangige Handlungsfelder und Aufgaben im Coaching im ersten Studienjahr die Betreuung und Stärkung von

Studierende beim Übergang an die Hochschule und beim Einstieg in das Studium. Beispielhaft wird das Thema „Berufswahl“ – wie etwa die Begleitung im Entscheidungsprozess „*Könnte das mein Job sein oder nicht?*“ (B1, 17–18) und die Rollenfindung genannt, u.a. die Betrachtung der Frage „*Was macht mich zu einer professionellen Lehrkraft?*“ (B7, 16–17). Vor allem im ersten Studienjahr geht es um das Thema „Übergänge“, so auch um den „*Übergang aus der Schüler/innen-Rolle in die Studierenden- und Lehrer/innen-Rolle*“ (B2, 7).

5 Diskussion der Ergebnisse

Die befragten Lehrenden verstehen das Coaching in der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ als Prozesscoaching (vgl. u.a. Thomann & Pawelleck 2013, S. 16ff.), in der sie angehende Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, wenn es darum geht, Entscheidungen für den eigenen Lernprozess zu treffen oder Lösungen für berufsbezogene Fragen auf dem Weg der Professionalisierung zu finden. Wie in anderen pädagogischen Kontexten, findet auch das Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien in einer vorab definierten spezifischen Rahmenkonzeption statt (vgl. u.a. Krattenmacher 2014a, S. 40ff.; Lippmann 2009a, S. 17).

Die auch von Egger (2016) empfohlene Möglichkeit eines kontinuierlichen kollegialen Austauschs und begleitende interne Fortbildungen (vgl. ebd., S. 11) werden auch von Befragten als spannend und hilfreich eingeschätzt, als wertvolle Facette einer „*Unterstützung durch Kommunikation mit Lehrenden über die Erfordernisse und Problemlagen der eigenen Lehre*“ (ebd., S. 21).

Insbesondere beachtenswert erscheinen die Ausführungen zum Rollenwechsel, zum Prozess der Rollendefinition und der Rollengestaltung im Coaching. In der Prozessbegleitung wollen die im Coaching eingesetzten Lehrenden den Studierenden die Auseinandersetzung mit deren Anliegen und Themen ermöglichen, punktuell erachten es einige es als durchaus angebracht, als Coach Verantwortung für das Einbringen von Themen zu übernehmen. Fallweise werden diese von Studierenden eingeladen, ihre Sichtweise als Expertin bzw. Experte zu von Studierenden eingebrachten Anliegen oder Themen einzubringen. Die Befragten bewegen sich in der Prozessbegleitung damit phasenweise „*zwischen den Polen von Expertenberatung und Prozessbegleitung*“ (Hauser & Egger 2007, S. 33). Thomann und Pawelleck (2013) folgend kann diese Form der Begleitung verstanden werden „*als zurückhaltende Führung mit integriertem Beratungsanteil*“ (ebd., S. 33).

Von zentraler Bedeutung für den Rollenwechsel als Coach erweist sich u.a. ein stetiges Bemühen um das Schaffen von Rollenklarheit. Dieser Prozess umfasst die Rollendefinition wie z.B. das Aufgabenverständnis und die Erwartungen an die Lehrenden im Rahmen des Coaching-Konzepts der Institution. Weiters zählt dazu die Rollengestaltung als Coach, wie z.B. die Art und Weise, wie die Rolle gelebt wird und die permanente Klärung des eigenen Umgangs mit der Rolle und verbliebenen Unklarheiten und Spannungsfeldern. Von Bedeutung ist letztlich auch die Rollendurchsetzung, z.B. der Umgang mit Rahmenbedingungen für das Coaching und der Austausch mit Erwartungen der Studierenden (vgl. u.a. Lippmann 2009a, S. 20ff.; Potzmann 2016, S. 185f.). In diesem Zusammenhang sei der Aspekt „Rollenvielfalt in der Hochschullehre“ von Egger (2016) erwähnt. Im Zuge seiner Forderung nach vielfältigen Lehr- und Lernmodellen an Hochschulen verweist er auf eine sich aus hochschuldidaktischer Perspektive allgemein verändernde Rolle der Lehrenden, da Coachingaktivitäten in der Arbeit mit Studierenden unumgänglich seien (vgl. ebd., S. 12).

Allgemein ist im Coaching die Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung von besonderer Bedeutung. Die institutionell bedingte hierarchische Arbeitsbeziehung und der Wechsel der Lehrenden zwischen Instruktion, Beurteilung und Coaching können durch die damit einhergehende Rollenkonfusion (vgl. Lippmann 2009b, S. 63) sowie eine praxeologische Erwartungshaltung von Studierenden (vgl. Boelhauve 2005, S. 110) zu Spannungsfeldern und Irritationen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung im Coaching führen (vgl. z.B. Lippmann 2009a, S. 26ff.). Durch diesen Umstand sind die Lehrenden gefordert, sich im Coaching zwischen divergenten Rollenerwartungen zu bewegen und Widersprüchlichkeiten auszuhalten.

In Aus- und Fortbildungen erworbene Qualifikationen, Methodenkompetenz in der Prozessbegleitung, eigene Erfahrungen als Gecoachte und die Teilnahme an internen Fortbildungen ermöglichen den Lehrenden einen professionellen Methodenplural im Coaching (vgl. Lippmann 2009a, S. 16). Gemäß Meier (2007) sind *Coaches* „am nützlichsten, wenn sie selber am Weiterlernen sind“ (ebd. S. 107).

Hinsichtlich der vorbereitenden Planung für diese Lehrveranstaltung wird sichtbar, dass zwar ein möglicher Ablauf des jeweiligen Coaching-Termins vorbereitet wird, jedoch flexibel zur jeweiligen Thematik passende Methoden ein-

gesetzt werden und somit Meier (2007, S. 111) folgend, von einem „*experimentellen Umgang mit Planung*“ gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf eine professionelle Coaching-Haltung, die auf theoretischen Modellen und eigenen Erfahrungen beruht (vgl. u.a. auch Meier 2007, S. 110), verweisen die Befragten auf die Vorbildwirkung einer wertschätzenden Grundhaltung in der Arbeitsbeziehung mit den Studierenden. Daran anknüpfend lässt sich vermuten, dass dieser Beratungszugang als „*pädagogischer Doppeldecker zusätzliches Lernpotenzial*“ (Krattenmacher 2014b, S. 21) ermöglicht. Das Erleben der Coaching-Haltung der Lehrenden im Coaching eröffnet den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Chancen, sich aktiv in den Professionalisierungsprozess einzubringen und sich als Expertinnen und Experten ihres Tuns zu erleben (vgl. Meier 2007, S. 111).

Diese ersten Erfahrungen lassen vermuten, dass mit der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-Praktische Studien: Coaching“ für die Studierenden eine Möglichkeit geschaffen wurde, Eindrücke und Erfahrungen aus dem Studium und dem Schulpraktikum in einem geschützten Rahmen zu reflektieren und mit Hilfe von Fremdperspektiven die eigene Perspektive (z.B. Professionalisierung, Handlungsmuster, Berufswahl) zu erweitern und weiterzuentwickeln (vgl. u.a. Kraler 2012; Prettenhofer 2014, S. 200).

6 Ausblick

Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien wurde als zusätzliches Beratungsformat im Bachelorstudium Primarstufe konzipiert und im Studienjahr 2015/16 eingeführt. Erkenntnisse aus dieser Befragung können möglicherweise für die Einführung beziehungsweise Gestaltung ähnlicher Coaching-Formate in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevant sein. Für in einem Coaching-Setting eingesetzte Hochschullehrende ergeben sich Entwicklungsaufgaben in Bezug auf den Umgang mit dem Rollenwechsel im Coaching, die Sensibilisierung für eine wertschätzende Arbeitsbeziehung mit den Studierenden sowie die Schulung und Sicherung von Methodenkompetenz im Hinblick auf Prozessbegleitung.

Literatur

Boelhaue, Ursula (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinken Hans-Dieter

- (Hg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: LIT, S. 103–126
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Egger, Rudolf (2014): Die zielgerechte Entfaltung von Lehrkompetenz. Für ein strategisches Konzept zur Förderung einer praxis- und wissenschaftsorientierten Hochschuldidaktik. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pöllinger, Martin (Hg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 1–31.
- Egger, Rudolf (2016): Hochschuldidaktik im Kontext lebenslangen Lernens. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–28.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–42.
- Fraefel, Urban; Seel, Andrea (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 7–10.
- Gerdes, Reinhard; Annas, Dorothee (2014): Intention und Implementierung. In: König, Eckhard; Gerdes, Reinhard; Nosthoff, Hermann; Soffner, Thomas: Coaching in der Lehrerbildung Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW, S. 24–28. Abrufbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung> (2017-02-09).
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Hauser, Hans-Georg; Egger, Elmar (Hg.) (2007): Worauf Berater achten. Ein Handbuch für die Praxis. Wien: Linde Verlag.
- Hermann, Ulrich; Hertrampf, Herbert (2002): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung; In: Hermann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Belt, S. 200–220.
- Hollerer, Luise; Kleißner, Elisabeth; Seel, Andrea (2013): Der Blick auf den Professionalisierungsprozess Coaching in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 13 (2). Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag, S. 31–35.

- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (2014): Handreichung zur Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) Abrufbar unter: https://www.uni-mainz.de/studlehr/dateien/Leitfaden_Lernergebnisse.pdf (2017-02-09).
- Jonak, Felix; Münster, Gerhard (⁴2012): Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. Zirl: Innverlag.
- Kraler, Christian (2012): Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. In: Journal für LehrerInnenbildung, 12, (3), S. 31–39.
- Krattenmacher, Samuel (2014a): Planlos durchs Praktikum? Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Krattenmacher, Samuel (2014b): Wirkung und Nebenwirkung eines zielorientierten Pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 14 (3), S. 21–27.
- Lippmann, Eric (2009a): Was ist Coaching? In: Lippmann Eric (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 12–46.
- Lippmann, Eric (2009b): Settings. In: Lippmann Eric (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 48–66.
- Meier, Daniel (2007): Der Lösungsspaziergang. In: Hargens, Jürgen (Hg.): Werkstattbuch Systemisches Coaching. Aus der Praxis für die Praxis. Basel: Borgmann Media, S. 98–125.
- Merkens, Hans (⁹2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–299.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2016): Experteninterview. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 342–352.
- Pädagogische Hochschule Wien (2016a): Leitfaden Pädagogisch Praktische Studien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarystufe_20161017.pdf (2017-02-20).
- Pädagogische Hochschule Wien (2016b): Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/Curriculum_Primarystufe_V2_01.07.2016.pdf (2017-02-09).
- Pädagogische Hochschule Wien (2017): Pädagogisch-Praktische-Studien: Coaching. Angaben zur Abhaltung, Ziele und Methoden. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=228212&cpSpracheNr=1> (2017-02-20).
- Potzmann Renate (2016): (Lern-)Coach und (Lern-)Coaching. In: Perkhofer-Czapek, Monika; Potzmann, Renate: Begleiten, Beraten, Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 143–199.

- Prettenhofer, Anton (2014): Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pöllinger, Martin (Hg.) Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Wiesbaden: Studienverlag, S. 195–203.
- Protzel, Madlen; Dreer, Benjamin; Hany, Ernst (2017): Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 91–103.
- Rauen, Christopher (2005): Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: Rauen, Christopher (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 111–132.
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation. Heft 2, S. 233–256.
- Thomann, Geri; Pawellek, Anja (2013): Studierende beraten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15 (1), S. 8–21.
- Wildt, Johannes (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochdidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 71–84.
- Winter, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden. Abrufbar unter: http://nosnos.synology.me/MethodenlisteUniKarlsruhe/imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html (2017-02-20).
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 2 (1), Artikel 8. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189> (2017-02-11).

Anmerkung

Das Forschungsteam bedankt sich bei den Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung war die Voraussetzung für das Gelingen dieser Teilphase des Forschungsprojekts.