



Simone Krächter

Coaching in der Lehrerausbildung

Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess
von Lehramtsanwärtern

Krächter

Coaching in der Lehrerbildung

Simone Krächter

Coaching in der Lehrerausbildung

Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenz-
entwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unter dem Titel „Coaching im Professionalisierungsprozess der Lehrerausbildung - Gelingensbedingungen der Personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Bardo Herzig, Prof. Dr. Florian Söll.

Tag der Disputation: 20.07.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bild Umschlagseite 1: © Maren Bödeker, „ohne Titel“ 2016 (Ausschnitt), Mischtechnik auf Papier, 20 cm x 20 cm.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2211-4

Stare.

It is the way to educate your eye, and more.

Stare, pry, listen, eavesdrop.

Die knowing something.

You are not here long.

Walker Evans

(aus: Nachwort zu *Many are called*, 1960)

Dank

Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.

Franz Kafka

Aber man kann sie nicht allein gehen. Dass der herausfordernde Weg dieses Forschungsvorhabens auf so vielen Ebenen beglückend und bereichernd war, dass ich den Arbeitsprozess und das Lernen, das Vertiefen, den Blick auf die Entwicklungsprozesse junger Lehrpersonen als so spannend und lehrreich erfahren durfte, verdanke ich einer ganzen Reihe von Personen.

Danken möchte ich ganz besonders meinen Betreuern, Herrn Prof. Dr. Bardo Herzig und Herrn Prof. Dr. Florian Söll, die das Projekt von Anfang an mit Offenheit und Zuspruch, mit Interesse und konstruktiver Kritik, mit engagierter und inspirierender Beratung begleitet haben und mir mit ihrer Kompetenz, ihrer Zugewandtheit, mit Humor und Herzlichkeit vor Augen geführt haben, wie sehr eine förderliche Begleitung im Lern- und Arbeitsprozess ermutigen, stärken und weiterbringen kann.

Ein großer Dank richtet sich an meine langjährigen Freundinnen, Kolleginnen und Korrekturleserinnen Frau Dr. Sylke Bakker, Frau Bettina Bergmann und Frau Dr. Eva Lettermann: So rundherum und kontinuierlich Anregung und Austausch, Stabilität und Verlässlichkeit, Freundschaft und Getragensein zu erfahren, ist ein Geschenk.

Dankbar bin ich dem Leitungsteam des ZfsL Detmold, Frau Gertrud Effe-Stumpf, Herrn Werner Damm und Frau Babette Steiner, für ihre Impulse auf meinem Weg, ihre tätige Unterstützung des nebenberuflichen Forschungsprojekts und ihr wohlwollendes Interesse. Vielfältig bereichert haben mich auch unzählige Gespräche mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Aspekte unserer Profession, über Coaching, über vieles, was Menschen im Lehrerberuf bewegt; es ist wunderbar, von einem Kollegium so viel Wertschätzung zu erfahren.

Herrn Reinhard Gerdes danke ich für die Genehmigung der Studie seitens des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Herrn Prof. Dr. Siegfried Greif für die freundliche Bereitstellung des noch unveröffentlichten Beobachtungsmanuals, Herrn Prof. Dr. John Erpenbeck für die bereitwillige Kommentierung meiner Nutzung seiner kompetenztheoretischen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit. Frau Sigrid Kalina gilt mein herzlicher Dank für ihre diskrete und gewissenhafte Transkription der umfangreichen Audio-Dateien, „meinem“ Doktorandenkolloquium für die freundliche Aufnahme, für Einblicke in unterschiedlichste Forschungsprojekte, für Austausch und anregende Diskussionen. Vor allem danke ich all den Lehramtsanwärtern und Seminausbildern, die bereit waren, mich an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, für ihr Engagement und ihr Vertrauen.

Und ich danke meiner Familie: meinen Eltern, Christel und Rudolf Krächter, ohne die alles nichts wäre, die immer da sind, unersetzlich; meinem Mann Guido Ostermann für seine Ausgeglichenheit, Geradlinigkeit und Konstanz, für Verständnis und Geduld; ohne ihn hätte diese Arbeit so nicht entstehen können.

Simone Krächter

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf	17
2.1	Denkrichtungen	18
2.1.1	Kompetenzorientierung	19
2.1.2	Strukturtheorie	37
2.1.3	Berufsbiographische Ansätze	42
2.1.4	Ansätze zum professionellen Selbstverständnis	57
2.1.5	Ermöglichungsdidaktik	61
2.1.6	System- und Transitionstheorie	67
2.1.7	Exkurs: Professionalisierung und Reflexion	72
2.2	Zwischenbilanz I	75
2.3	Kompetenzentwicklung und Werteinteriorisation nach Erpenbeck	77
2.4	Zwischenbilanz II	96
2.5	Forschung zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung	98
2.5.1	Forschungslage	99
2.5.2	Forschungsprobleme	101
2.5.3	Forderungen an zukünftige Forschung	103
2.5.4	Forschungsbefunde	104
2.5.5	Forschung zu Coaching im Kontext der Lehrerprofessionalisierung	113
2.6	Zwischenbilanz III	116
3	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst	119
3.1	Vorbereitungsdienst in NRW	120
3.1.1	Voraussetzungen	120
3.1.2	Zeitliche und organisatorische Struktur	121
3.1.3	Zielsetzungen	122
3.1.4	Ausbildungsdidaktische Prinzipien	123
3.1.5	POB-C	128
3.2	Zwischenbilanz IV	131
3.3	Qualifizierung der Berater	132
3.4	Zwischenbilanz V	139
3.5	Systemisches Coaching nach König und Volmer	139
3.5.1	Personale Systemtheorie	139
3.5.2	Systemisches Coaching	142
3.5.3	Gestaltung des Coachingprozesses	146
3.6	Zwischenbilanz VI	150

4	Coaching: Wirkfaktoren und Wirkungen	153
4.1	Wirkfaktoren im Coaching	153
4.1.1	Grundlagentheorien und heuristische Modelle	154
4.1.2	Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess nach Greif	159
4.1.3	Das Rating der methodischen Erfolgsfaktoren im Coachingprozess	165
4.1.4	Das Beobachtungsmニュアル	168
4.1.5	Hinderliche Wirkfaktoren	170
4.2	Zwischenbilanz VII	171
4.3	Wirkungen von Coaching	172
4.3.1	Positive Wirkungen	173
4.3.2	Negative Wirkungen	176
4.4	Zwischenbilanz VIII	177
5	Forschungsmethodisches Design	179
5.1	Untersuchungsziel und Verwendungszweck	179
5.2	Forschungsmethodischer Ansatz	179
5.2.1	Begründung des eigenen forschungsmethodischen Vorgehens	180
5.2.2	Triangulation in der qualitativen Forschung	183
5.3	Erhebungsdesign	184
5.3.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	184
5.3.2	Zugang zum Feld	186
5.3.3	Interview	187
5.3.4	Transkription	195
5.4	Auswertungsmethodik	197
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse: Darstellung der Auswertungsmethodik im inhaltsanalytischen Ablaufmodell	198
5.4.2	Erläuterungen zu den Schritten der inhaltsanalytischen Auswertung	199
5.4.3	Prinzipien der Textbearbeitung im Auswertungsprozess	204
5.5	Kategorien	205
5.5.1	Kategoriensystem Teil A: Wirkungen der POB-C	205
5.5.2	Kategoriensystem Teil B: Wirkfaktoren in der POB-C	208
5.5.3	Kategoriensystem Teil C: Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	210
6	Gelingensbedingungen der POB-C: Ergebnisse	213
6.1	Zum Modus der Darstellung der Detailergebnisse	213
6.1.1	Darstellungsmodus Teil A: Wirkungen der POB-C	213
6.1.2	Darstellungsmodus Teil B: Wirkfaktoren in der POB-C	217
6.1.3	Darstellungsmodus Teil C: Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	220
6.2	Zentrale Ergebnisse: POB-C in der Einschätzung von Lehramtsanwärtern	222
6.2.1	Wirkungen der POB-C	223
6.2.2	Wirkfaktoren in der POB-C	239
6.2.3	Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	260

6.3	Zentrale Ergebnisse: POB-C in der Einschätzung von Kernseminarleitern	282
6.3.1	Wirkungen der POB-C	282
6.3.2	Wirkfaktoren in der POB-C	283
6.3.3	Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	284
7	Coaching in der Lehrerbildung: Erträge, Potenziale, Chancen	287
7.1	Rückblick auf den Forschungsprozess	287
7.2	Erträge der POB-C im Vorbereitungsdienst	292
7.2.1	POB-C wirkt	292
7.2.2	POB-C wird funktional realisiert	294
7.3	Potenziale der Optimierung in Coaching- und Ausbildungssystem	295
7.3.1	Regelungen und Interaktionsstrukturen	295
7.3.2	Emotion und Reflexion	300
7.4	Chancen der POB-C als Ansatz der Institutionalisierung eines veränderten Lern- und Entwicklungsverständnisses	305
	Verzeichnisse	311
	Literaturverzeichnis	311
	Verzeichnis der Abbildungen	333
	Verzeichnis der Tabellen	334
	Verzeichnis der Kästen	335

Verzeichnis der Abkürzungen

ABB	Ausbildungsbeauftragte
BAK	Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V.
BdU	Bedarfsdeckender Unterricht
BK	Berufskolleg
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EF	Einführungsphase (10. Jahrgang im G8-Bildungsgang in NRW)
EPG	Eingangs- und Perspektivgespräch
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FL	Fachleitung
G	Grundschule
GyGe	Gymnasium/Gesamtschule
KMK	Kultusministerkonferenz
KSL	Kernseminarleitung/Fachleiter im Kernseminar
LAA	Lehramtsanwärter
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LiV	Lehrer im Vorbereitungsdienst
LK	Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe
LPA	Landesprüfungsamt
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen
MIWF	Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. J.	ohne Jahresangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung
PISA	Programme for International Student Assessment
POB-C	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen
SL	Schulleitung
SU	Selbstständiger Unterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VD	Vorbereitungsdienst
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung

1 Einleitung

Lehrerbildung ist unentbehrlich und wird doch nicht selten mit Misstrauen betrachtet. Die Frage, ob und, wenn ja, wie sie eigentlich wirkt und welchen Beitrag sie zur Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf zu leisten vermag, wird schwerlich letztgültig beantwortet werden können (vgl. Terhart 2013); dennoch hält die Diskussion darum ungebrochen an. Dass Lehrerbildung unabdingbar ist, wird kaum in Zweifel gestellt, doch ist trotz erheblicher wissenschaftlicher und institutioneller Anstrengungen das Spektrum solcher Stimmen nach wie vor breit, die eher wenig Vertrauen in Lehrerbildungsmaßnahmen hegen, eine skeptische Haltung nahelegen und zu dem Schluss kommen, es handle sich dabei um nicht viel mehr als eine *weak intervention* (Richardson 1996). Immer deutlicher offenbart sich etwa, dass Lehrerbildung nur bedingt Einfluss auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen nehmen kann, denn Professionalisierungsprozesse sind von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Aktuelle Studien beleuchten vor diesem Hintergrund zunehmend individuelle Voraussetzungen wie z. B. Selbstkonzepte (vgl. Kanert 2014), Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Kocher 2014) und Typen der Professionalisierung (vgl. Košinár 2014) von Lehrkräften in Ausbildung. Als nach wie vor aktuell erweist sich der vielfach belegte Befund, dass sich angesichts des sprunghaften Anstiegs beruflicher Anforderungen vor allem subjektive Überzeugungen aus der eigenen Schulzeit durchsetzen (vgl. Dietrich 2014, Lamy 2014). Der Blick auf spezifische individuelle Konstitutionen ergibt beispielsweise, dass diese im Rahmen der Ausbildung Deprofessionalisierungseffekten Vorschub leisten können (vgl. Bergau 2009, Bonnet & Hericks 2014, Pfannkuche 2015). Skeptiker gegenüber der Wirksamkeit von Lehrerbildung sehen sich zudem bestätigt durch solche Studien der letzten Jahre, die die Seite der Ausbildung in den Blick nehmen. Konstatiert werden z. B. deutliche Unterschiede darin, inwieweit die Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerberufs in Seminargestaltung überhaupt Berücksichtigung findet (vgl. Krüger 2014). Ernüchterndes ergibt auch der Blick auf die Interaktionspraxis in Studien- und Fachseminaren, die nicht etwa Bedingungen für professionelle Reflexivität im Lehrerberuf schaffe, sondern vielmehr deprofessionalisierende Tendenzen aufweise (vgl. Kunze 2014). Ermittelt wird, dass das Studienseminar durch Angleichung der Seminausbildung an schulischen Unterricht spezifische eigene Problemfelder generiert und die intendierte reflexive Distanzierung von schulischer Praxis damit unmöglich macht, so dass der seminardidaktische Arbeitsmodus darin bestehe, Schule lediglich zu „spielen“; Seminararbeit erweise sich letztlich als orientierungslos und von Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. Dzengel 2016). Beklagt wird darüber hinaus eine konformistische Ausbildungskultur, die von pädagogischem Jargon geprägt sei und damit einen rational-argumentativen Austausch lediglich karriere; statt Professionalisierung könne Regression die Folge sein (vgl. Wernet 2009).

Diesen eher desillusionierenden Befunden werden in der Forschung je spezifische Veränderungs- und Entwicklungsperspektiven entgegengestellt. Dabei bildet sich unter den Professionalisierungstheoretischen Ansätzen allmählich ein Konsens dahingehend heraus, dass in der Ausbildung vor allem Formen der begleitenden Unterstützung funktional sind, die auf je individuelle Entwicklungsstände reagieren, spezifische Problemlagen konstruktiv aufgreifen, auf kritische Reflexion ausgerichtet sind und insbesondere dazu beitragen, überkommene Handlungsmuster wahrzunehmen, aufzubrechen und zu verändern (vgl. z. B. Wahl 1991, 2006). Nach wie vor besteht aber ein Defizit im Hinblick auf Forschungen dazu, wie sich Lehrpersonen professionalisieren, wodurch ihr Kompetenzerwerb begünstigt wird und welche Bedeutung da-

bei individuellen Merkmalen, aber auch institutionellen Angeboten zukommt. Immerhin lässt sich mit Blick auf die Situation der Lehrerausbildung in Deutschland resümieren, dass zwar „grundlegende Fragen bisher nicht abschließend geklärt, aber mit zunehmender wissenschaftlicher Erkenntnis und Erprobung anders diskutierbar werden bzw. bereits geworden sind“ (Walm & Wittek 2014: 51).

Die Suche nach konkreten Wegen, Lehrerausbildung so zu gestalten, dass sie angehende Lehrkräfte mit der Befähigung ausstattet, diesen anspruchsvollen Beruf kompetent auszuüben, hält folglich unablässig an. Nach wie vor gilt: „Eine wirkliche Dauerbaustelle im Bildungssystem ist die Lehrerbildung“ (Terhart 2012: 4). Gesteigerte Aktivitäten, wie sie insbesondere in Folge der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche und des Bologna-Prozesses und vor allem auf struktureller Ebene zu verzeichnen sind, haben dabei in der bundesdeutschen Lehrerausbildung „im Rahmen der föderalen Struktur zu gesteigerter Unübersichtlichkeit geführt“ (Walm & Wittek 2014: 51), und zwar ohne „sich bisher grundsätzlich über die Bundesländer hinweg neu zu orientieren“ (ebd.: 52).

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen initiierte mit dem *Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen* (MSW 2009) eine umfangreiche Reform der Lehrerausbildung; diese betrifft seit November 2011 auch den Vorbereitungsdienst (VD). Sie ging einher mit einer Verkürzung der zweiten Phase¹ von vierundzwanzig auf achtzehn Monate und hegte den Anspruch der Qualitätssteigerung sowie der Gewährleistung einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Ausbildung (vgl. Schött 2012: 13). Eine maßgebliche inhaltliche Veränderung brachte die Neuakzentuierung des ausbildungsdidaktischen Prinzips der Personenorientierung mit sich, denn sie führte zur Installation eines neuen Beratungsformats, der *Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen* (POB-C) (vgl. MSW 2011/16 § 10 (4)):

„Im neuen Vorbereitungsdienst für Lehrämter wird die Entwicklung personaler Kompetenzen verpflichtender Bestandteil der Ausbildung: Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, erhält in der schulpraktischen Phase begleitend gezielte Beratung mit Coaching.“ (König 2011: 591)

Gegenstand der Untersuchung

Diesem neuen Ausbildungselement widmet sich die vorliegende Untersuchung. Es ist gekennzeichnet durch ein strukturiert problemlösend angelegtes Vorgehen, dessen Zielsetzung es ist, Lehramtsanwärter² in ihrer Entwicklung zielführender und stärker als bisher zu unterstützen, und zwar in Richtung der „persönlichen professionsbezogenen Standortbestimmung, Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven, Entwicklung von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien im komplexen Arbeitsalltag, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens, Klärung der eigenen Rolle“ (ebd.), auch um so die Erreichung der im Kerncurriculum formulierten Kompetenzen und Standards in den Handlungsfeldern des Lehrerberufs (vgl. MSW 2012a und 2016a) nachhaltig zu fördern. Die Beratung ist im Verlauf des achtzehnmonatigen VD verpflichtend mindestens zweimal in Anspruch zu nehmen.

Die Realisierung des Instruments setzt voraus, dass im Ausbildungssystem Personen zur Verfügung stehen, die diese Form der Beratung durchführen können. Seit 2011 werden daher Seminar ausbilder in einer aufwändigen landesweiten Qualifizierungsmaßnahme fortgebildet, die

1 Die Angabe bezieht sich auf die Phasenstruktur der Lehrerausbildung von Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg.

2 Anmerkung zur Schreibweise: Männliche und weibliche Formen werden im Text gleichberechtigt verwendet.

darauf ausgerichtet ist, Coachingkompetenz systematisch aufzubauen und ein gemeinsames Coachingverständnis zu etablieren.

Problemstellung

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses war zunächst ein persönlicher Impuls: In der Funktion als Fach- und Kernseminarleiterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung fand sich die Verfasserin in der Situation, die Reform des VD und die Implementation der POB-C von Beginn an zu begleiten und dabei wahrzunehmen, dass eine große Zahl von Seminarbildnern diese Veränderung als Bereicherung und ausbildungsdidaktische und institutionelle, aber auch persönliche und professionelle Weiterentwicklung erlebten. Weitgehend undeutlich blieb allerdings, wie das Instrument von denjenigen gesehen, erlebt und beurteilt wird, denen es zugute kommen soll: den Lehramtsanwärtern (LAA). Welche Erträge nehmen sie mit? Was setzen sie tatsächlich um? Stellen sie einen Einfluss auf ihre professionelle Weiterentwicklung fest?

Vor allem aber besteht ein öffentliches und insbesondere ein professionalisierungstheoretisches Erkenntnisinteresse: Die nordrhein-westfälische Lehrerbildung befindet sich mit der Implementation des Beratungsinstruments in den VD nach Konzept und Aufwand in einer Vorreiterrolle; bis dato gibt es in der bundesdeutschen Lehrerbildungslandschaft kein vergleichbares Unterfangen.³ Demzufolge liegen auch noch keine Befunde zur Wirksamkeit des Instruments oder komparabler Formate vor. Im Hinblick auf POB-C existieren zwar allgemeine Aussagen (vgl. Kunter et al. 2013, Schade 2016), die eine vorsichtig positive Einschätzung erlauben, eine systematische Evaluation ist aber derzeit noch nicht erfolgt. Auch hinsichtlich des generellen Einflusses von Coaching auf Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen ist die Kenntnislage im deutschsprachigen Raum angesichts bislang kaum belastbarer Studien schmal; vorhandene Untersuchungen stehen vor allem im Zusammenhang mit Gesundheitsprävention im Lehrerberuf. Das heißt, dass die Frage, welchen konkreten Beitrag ein begleitendes Coachingformat wie die POB-C im nordrhein-westfälischen VD zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann, bislang unbeantwortet ist.

Forschungsfrage

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, Aufschluss über die Funktionalität des Beratungsinstruments POB-C im Kontext des nordrhein-westfälischen VD zu erhalten und so zum Lehrerbildungsdiskurs beizutragen. Die Forschungsfrage lautet demnach:

Unter welchen Bedingungen gelingt *Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen* in der zweiten Phase der Lehrerbildung als Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz?

Neben der Ausrichtung auf mögliche Wirkungen der POB-C im Hinblick auf die Entwicklung der LAA richtet sich die Frage nach den Bedingungen des Gelingens zum einen auf das, was sich

3 Walm und Wittke halten in ihrer Dokumentation zu Regelungen in der Lehrerbildung in Deutschland fest: „Die Ausbildung verläuft in seminaristischer und/oder modularisierter Form mit einem unterschiedlichen Maß an eigenverantwortlichem Unterricht in verschiedenen Phasen der Ausbildung. Eine spezielle Begleitung/Beratung der Referendar_innen durch Personal, das nicht gleichzeitig einen Bewertungsauftrag für den Referendar/die Referendarin wahrnehmen muss, ist mehrheitlich nicht vorhanden“ (Walm & Wittke 2014: 52).

im Rahmen der Beratungsgespräche, d. h. im Coachingsystem, eigentlich geeignet, zum anderen auf Bedingungen des Gelingens der POB-C im Ausbildungssystem. Die Forschungsfrage wird daher in die folgenden Teilfragen aufgeschlüsselt:

- Welchen Beitrag leistet POB-C aus Sicht der interviewten Personen zur Entwicklung *professioneller Handlungskompetenz* der LAA?
- Wie wird POB-C aus der Sicht der Interviewpersonen im *Coachingsystem* realisiert?
- Wie wird POB-C aus Sicht der Interviewpersonen im *Kontext des Ausbildungssystems* realisiert?

Potenzielle Ergebnisse sollen darüber hinaus auf Verallgemeinerbarkeit hinsichtlich der Funktionalität individualisierter Beratungsformate für Prozesse der Professionalisierung im Lehrerberuf überprüft werden.

Zielsetzungen

Die Studie will ermitteln, unter welchen Bedingungen die POB-C im nordrhein-westfälischen VD gelingt bzw. einen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz leistet. Aus der Erhebung, Analyse und Auswertung von Daten sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Wirkungen POB-C zeitigt, welche Wirkfaktoren in der Beratung maßgeblich zum Tragen kommen und wie das Instrument in den Ausbildungskontext eingebettet ist, und zwar insbesondere aus der Sicht von LAA und ergänzend auch aus Sicht von beratenden Kernseminarleitern. Es sollen Hypothesen generiert werden, aus denen sich – im Abgleich mit den seitens des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) formulierten Zielsetzungen und den im Kerncurriculum festgeschriebenen verbindlichen Qualitätsindikatoren – Hinweise und Vorschläge zu einer kritischen Revision der bisherigen Arbeit mit dem Instrument ableiten lassen, so dass gezielt Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, das Potenzial der POB-C optimal auszuschöpfen. Es geht letztlich um die Klärung der Frage, ob POB-C als funktionales Element der Professionalisierung im Sinne des aktuellen Diskurses fungiert.

Gang der Untersuchung

Methodisch war es zur Beantwortung der Forschungsfrage zum einen notwendig, relevante Theoriebestände zu sichten und auszuwerten: Um überprüfen zu können, ob POB-C geeignet ist, einen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im VD zu leisten, werden solche Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen herangezogen, die den umfangreichen, langjährigen Diskurs zu Fragen der Lehrerbildung prägen und der Untersuchung als orientierend zugrunde gelegt werden können. Darüber hinaus wird das neue Beratungsinstrument in den Kontext bisheriger Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung gestellt, indem der Forschungsstand gesichtet und skizziert wird, nicht zuletzt um ggf. Erkenntnisse über vergleichbare Formate ebenfalls einbeziehen zu können. Im Hinblick auf die zweite Teilfrage war es erforderlich, bis dato vorhandenes Wissen über allgemeine Wirkfaktoren im Coaching und Wirkungen von Coachingmaßnahmen auf relevante Erkenntnisse zu überprüfen und ggf. für die Untersuchung nutzbar zu machen, so dass zur Beantwortung der Frage, wie, d. h. durch welche förderlichen oder hinderlichen Wirkfaktoren es zu positiven oder negativen Wirkungen der POB-C kommt, verfügbares analytisches Instrumentarium angelegt werden kann. Auch Teilfrage drei setzt insofern eine theoretische

Fundierung voraus, als die Einbettung des Beratungsinstruments in das Ausbildungssystem analytisch erfasst werden soll. Hier wird das theoretische Fundament der POB-C, die Personale Systemtheorie, herangezogen, denn sie stellt ein begriffliches Instrumentarium zur Beschreibung sozialer Systeme zur Verfügung.

Zum anderen bedurfte es der Erhebung aussagekräftiger Daten sowie geeigneter Verfahren zu ihrer Analyse: Um Erkenntnisse im Sinne der Forschungsfrage gewinnen zu können, lag es nahe, als Subjekte der Ausbildung diejenigen zu befragen, für deren Professionalisierung das Instrument gedacht ist, die es nutzen und davon profitieren sollen, aber auch diejenigen, die als eigens qualifizierte Berater POB-C durchführen. Deshalb wurde in einer von Juni 2014 bis März 2015 durchgeführten Interviewerhebung mit 21 Lehramtsanwärtern und sieben Kernseminarleitungen verschiedener ZfSL-Standorte und unterschiedlicher Schulformen umfangreiches Datenmaterial gewonnen, das mittels strukturierender Inhaltsanalyse und orientiert an deduktiv aus den gesichteten Theoriebeständen abgeleiteten Kategorien eingehend systematisiert, analysiert, ausgewertet und interpretiert wurde.

Eingrenzung der Untersuchung

Die Arbeit verfolgt nicht den Anspruch, eine umfassende Evaluation der Einführung und Realisierung des Beratungsinstruments POB-C im Land NRW oder gar des Gelingens des gesamten reformierten VD zu leisten. Vielmehr richtet sich das Erkenntnisinteresse entsprechend der Forschungsfrage darauf, welche Bedingungen in Coaching- und Ausbildungssystem gewährleistet (bzw. vermieden) werden müssen, damit POB-C im Sinne der formulierten Intentionen gelingt. Über bislang vorliegende Erkenntnisse geht die Untersuchung insofern hinaus, als ermittelt und präzisiert werden soll, worin aus Sicht der befragten Personen konkrete Wirkungen der POB-C für die Kompetenzentwicklung, greifbare Wirkfaktoren in den Coachingprozessen und relevante Aspekte der Realisierung im Ausbildungssystem bestehen, um daraus ableiten zu können, welche Elemente beibehalten und verstärkt bzw. weiterentwickelt und verändert werden sollten.

Aufbau der Arbeit

Entsprechend den vorgestellten Prämissen wird die Arbeit wie folgt gegliedert:

Mit Kapitel 2 wird die Untersuchung in den Kontext des Professionalisierungsdiskurses gestellt. Es skizziert Wegmarken des Diskurses zu Professionalität und Professionalisierung, entfaltet das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung, das sich insbesondere an die Konzeption von Erpenbeck et al. anlehnt, und umreißt den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Lehrerausbildungsmaßnahmen in der zweiten Phase.

Kapitel 3 widmet sich dem Gegenstand der Untersuchung. Dargelegt werden zum einen die formalen und inhaltlichen Strukturen des VD in NRW einschließlich der Regularien der Realisierung der POB-C als Instrument des Prinzips der Personenorientierung, zum anderen das Konzept der Qualifizierung derer, die mit der Durchführung der POB-C betraut sind, und schließlich die theoretischen und praktischen Grundlagen des Beratungsinstruments: die Personale Systemtheorie und das Systemische Coaching nach König und Volmer.

Kapitel 4 resümiert relevante Wissensbestände zu Wirkfaktoren *im* und Wirkungen *von* Coaching. Ein Schwerpunkt liegt hier auf theoretischen und methodischen Grundlagen im Hinblick auf die Erfassung von Coachingprozessen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage

herangezogen werden können. Dabei wird verdeutlicht, inwiefern insbesondere der Ansatz von Greif et al. sowie Überlegungen von Künzli für die Studie von Relevanz sind.

Kapitel 5 dient der Dokumentation des forschungsmethodischen Vorgehens. Neben Untersuchungsziel und Verwendungszweck werden relevante Besonderheiten des qualitativen Ansatzes, das Erhebungsdesign, die Auswertungsmethodik und Spezifika der gewählten Kategorienbildung und -definition dargelegt.

Kapitel 6 beinhaltet die zentralen Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Forschungsfrage. Sie werden in Verdichtung der Detailergebnisse aus der Datenanalyse⁴ in Form von zehn Thesen nebst Unterthesen zu Wirkungen, Wirkfaktoren und Einbettung der POB-C präsentiert und mit den Aussagen der befragten Kernseminarleitungen abgeglichen.

Kapitel 7 formuliert im Sinne einer Gesamtauswertung der Studie Fazit und Perspektiven. Nach einer kritischen Revision des Forschungsprozesses werden abschließend Erträge des Beratungsinstruments pointiert, aber auch seine noch nicht ausgeschöpften Potenziale ausgelotet. Eine Schlussbemerkung zeigt perspektivisch generelle Chancen des zugrunde liegenden Lehr- und Lernverständnisses auf.

⁴ Die Detailergebnisse aus der Datenanalyse werden ausführlich im Anhang dokumentiert, der Anhang kann auf Anfrage bei der Autorin in elektronischer Form eingesehen werden.

Wie kann Lehrerbildung angehende Lehrerinnen und Lehrer für ihren anspruchsvollen Beruf kompetent machen? Wie wirkt Coaching im Referendariat? Die Studie geht der Frage nach, ob die sog. Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst angehende Lehrpersonen unterstützt, individuelle Entwicklungsaufgaben reflexiv, ressourcenorientiert und systematisch zu bearbeiten.

Die Untersuchung führt mithilfe der Analyse subjektiver Sichtweisen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern vor Augen, dass systemisches Coaching dazu verhelfen kann, wichtige Schritte auf dem Weg der Kompetenzentwicklung zu gehen. Sie ermittelt, welche Wirkfaktoren hier wesentlich sind und wie sich das Beratungsformat im Kontext des Ausbildungssystems funktional umsetzen lässt. Sie gibt Hinweise, inwiefern Coaching ein Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse im Bildungssystem sein kann.



Die Autorin

Simone Krächter, geboren 1969, promovierte am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Sie arbeitet als Fach- und Kernseminarleiterin am Zentrum für

schulpraktische Lehrerbildung in Detmold, ist Lehrerin für die Fächer Deutsch und Musik an einem Gymnasium und Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik Detmold.

978-3-7815-2211-4



9 783781 522114