

# Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe

## Themen der Studierenden im Gruppen-Coaching

Renate Potzmann<sup>1</sup> & Sybille Roszner<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien

\* Kontakt: Pädagogische Hochschule Wien,  
Grenzackerstr. 18, 1100 Wien, Österreich  
sybille.roszner@phwien.ac.at

**Zusammenfassung:** Die schulpraktische Ausbildung ist zentraler Bestandteil im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Akzentuierung des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung im Studienjahr 2015/16 führte zur Einführung einer personorientierten Beratung in Form eines Gruppen-Coachings. Dieses Gruppen-Coaching begleitet die Studierenden in der gesamten schulpraktischen Ausbildung des Bachelorstudiums (erstes bis achtens Semester). Ziele des praxisbegleitenden Gruppen-Coachings sind eine selbstreflektierende professionsorientierte Persönlichkeitsarbeit und eine reflektierte Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden. Professionalisierungstheoretische Ansätze verweisen darauf, dass begleitendes Coaching insbesondere auf individuelle Entwicklungsstände der Professionalisierung reagiert und spezifische eigene Themen aus der schulpraktischen Ausbildung aufgreifen kann. Als hochschulische Maßnahme wird dieses Gruppen-Coaching mit einem dreiphasigen empirischen Forschungsprojekt begleitet. In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus der zweiten Forschungsphase, einer quantitativ orientierten Paper-Pencil-Befragung der Studierenden am Ende des achten Semesters, vorgestellt. Dazu werden einzelne Ergebnisse zur Bilanz zum Gruppen-Coaching, zur Einschätzung des Beitrags des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson und zur Selbstkompetenz als Person vorgestellt. Der Beitrag fokussiert auf das Ergebnis zur Erhebung der Häufigkeit der im Gruppen-Coaching von den Studierenden bearbeiteten Themen. Die Analyse der bearbeiteten Themen macht sichtbar, dass im Gruppen-Coaching sowohl Themen aus dem Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz (z.B. Selbstorganisation, Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsverhalten) als auch subjektive Erfahrungen und Anforderungen im Studium und subjektive professionsspezifische Entwicklungsaufgaben in der schulpraktischen Ausbildung methodisch angeleitet bearbeitet werden. Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt dienen als Grundlage für die empirisch fundierte weitere Gestaltung des Gruppen-Coachings.

**Schlagwörter:** Gruppen-Coaching; schulpraktische Ausbildung; Professionalisierung im Lehrberuf; Lehramt Primarstufe; subjektive professionsspezifische Entwicklungsaufgaben; Beratung



# 1 Gruppen-Coaching im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien

Die schulpraktische Ausbildung ist zentraler Bestandteil im Lehramtsstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Akzentuierung des ausbildungsmethodischen Prinzips der Personorientierung im Studienjahr 2015/16 führte zur Einführung der personorientierten Beratung in Form eines Gruppen-Coachings. Dieses Gruppen-Coaching begleitet die Studierenden in der gesamten schulpraktischen Ausbildung<sup>1</sup> des Bachelorstudiums (erstes bis achtes Studiensemester) (vgl. Potzmann & Roszner, 2020b, S. 85–86).

## 1.1 Praxisbegleitende personorientierte Beratung

In Anlehnung an professionalisierungstheoretische Ansätze kann gefolgert werden,

„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“ (z.B. Wahl, 1991, 2006, zit. n. Krächter, 2018, S. 11).

In der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt der Pädagogischen Hochschule Wien werden als Formen begleitender Unterstützung des Schulpraktikums an Schulen zwei Formate an Beratungsangeboten angeboten. Diese Beratungsangebote fokussieren unterschiedliche Inhalte und Ziele.

In der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ besprechen und reflektieren die Studierenden gemeinsam mit Hochschullehrenden methodische und (fach-)didaktische Schritte zum selbst gehaltenen Unterricht. In diesem Beratungsformat entwickeln die Studierenden in erster Linie ihre fachdidaktische Kompetenz sowie ihre Methodenkompetenz weiter (vgl. dazu auch Kulhanek-Wehlend & Severin, 2020).

Das Gruppen-Coaching-Konzept wurde als zusätzliches spezifisches Beratungsformat für die begleitende Unterstützung der schulpraktischen Ausbildung entwickelt. Das Gruppen-Coaching soll insbesondere auf individuelle Entwicklungsstände reagieren und Impulse dafür geben, dass sich Lehramtsstudierende bereits in ihrer Ausbildung intensiver mit Themen<sup>2</sup> befassen können, die dem überfachlichen Kompetenzbereich zuzuordnen sind, konkret der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 224–225).

Rohr et al. (2016, S. 124) folgend kann man die beiden Beratungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Wien wie folgt verorten: die „Didaktische Reflexion“ mit dem Begriff „Guidance“ – im Sinne von Fachberatung in Bildung und Beruf – sowie das Gruppen-Coaching mit dem Begriff „Counselling“ – im Sinne von Prozessberatung. Diese komplexe Beratungslage macht die Rollen der Akteure – Hochschullehrende und Studierende – in den beiden Prozessen sichtbar. Während in der Fachberatung die Expertise primär bei den Hochschullehrenden liegt, sind die Studierenden in der Prozessberatung selbst gefordert und stehen als Personen selbst im Zentrum des (Entwicklungs-)Prozesses. Damit ist gemeint, dass im Gruppen-Coaching bearbeitete Themen und Anliegen von den Studierenden vorrangig selbst eingebracht werden (vgl. Rohr et al., 2016, S. 124). Im Sinne von Prozessberatung soll das Einbringen von eigenen The-

<sup>1</sup> Im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien wird für die schulpraktische Ausbildung der Begriff „Pädagogisch-Praktische Studien“ verwendet. Der Unterricht der Studierenden in einer Schulklasse wird als „Schulpraktikum“ bezeichnet.

<sup>2</sup> Der Begriff „Themen“ umfasst in diesem Beitrag Problemlagen, Anliegen sowie Fragestellungen der Studierenden, die im Gruppen-Coaching bearbeitet werden.

men in das Gruppen-Coaching den Studierenden ermöglichen, sich aktiv und eigenverantwortlich am Professionalisierungsprozess zu beteiligen (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 229–230).

Vor dem Hintergrund individueller Praxiserfahrungen und des komplexen Lernprozesses in der schulpraktischen Ausbildung gesehen (vgl. Krattenmacher, 2014, S. 47) verfolgt das Gruppen-Coaching verschiedene Ziele und Aspekte. Zu den Zielen zählen neben der Bestimmung und Anknüpfung an den persönlichen professionellen Standort Krächter (2018) folgend auch „die Entwicklung und Suche nach persönlichen professionellen Zielen und Perspektiven“ (Krächter, 2018, S. 12). Als ebenso wesentliche Aspekte im Coaching gelten „die Erkundung, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens“ (Krächter, 2018, S. 12) und die Förderung bewusster Selbstreflexionen zur Aktivierung und handlungsorientierten Entwicklung eigener Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien (vgl. Greif, 2015, S. 15–16; Krächter, 2018, S. 12). Coaching als Begleitung im Prozess der Professionalisierung als Lehrperson ist nach Krattenmacher (2014, S. 35) „ein adäquates Mittel zur Steigerung oder Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit und kann dabei der Förderung der professionellen Handlungskompetenz dienen.“

Spezifische individuelle Anliegen oder aktuelle Themen aus der schulpraktischen Ausbildung können systematisch zielführend aufgegriffen und im Gruppen-Coaching bearbeitet werden. Ferner können die angehenden Lehrer\*innen, wie Soffner (2014, S. 28) anführt, gewissermaßen „das im Coaching erlebte strukturierte Vorgehen und die systemischen Sichtweisen und Interventionen“ in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einsetzen und nutzen. Ein Nebeneffekt des Coachings könnte nach Koerber et al. (2019) die Vision sein, dass Lehramtsstudierende „aus der Coaching-Erfahrung Techniken mit[nehmen], die ihre spätere Lehrtätigkeit bereichern können“ (Koerber et al., 2019, S. 38).

Als ein weiteres wesentliches Ziel von Coaching in der Lehramtsausbildung kann die intensive Förderung der Reflexion und Selbstreflexion im Sinne einer professionsbezogenen Persönlichkeitsarbeit genannt werden. Verfolgt wird die Begleitung einer „bewussten Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Person mit dem Blick auf die verschiedenen Rollen im angestrebten Beruf“ (Greif, 2008, S. 69–70). Dabei kann der Vorgang des Reflektierens das Erfassen und Einschätzen sowohl der eigenen Person als auch persönlicher Handlungen mithilfe vielfältiger Methoden zur Perspektivenübernahme (z.B. Wechsel Lerner\*in zur Lehrperson) umfassen. Hierbei können in Anlehnung an Rohr et al. (2016) künftige Lehrpersonen im Gruppen-Coaching vielschichtige Erfahrungen in Gesprächstechniken oder Reflexionsmethoden sammeln. Ebenso erleben die Studierenden in diesem besonderen Setting eine der Beratungshaltung zugrundeliegende wertschätzende Gestaltung einer Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee. Auf diese Weise können sich die Studierenden mit Haltungen und Einstellungen auseinandersetzen, die ihnen ebenso in Verbindung mit der Ausgestaltung der Rolle als Lehrperson begegnen – Empathie, Kongruenz und Wertschätzung (vgl. Rohr et al., 2016, S. 128–132).

Als ebenso bedeutsam für die Einführung von Coaching in Lehramtsstudien sei der Aspekt genannt, wie mit Erfahrungen der Studierenden im Schulpraktikum umgegangen wird. Hascher (2005) verweist in diesem Kontext insbesondere auf die Verführung zu unreflektierter Haltung in Bezug auf das Lernen im Schulpraktikum und den Wunsch von Studierenden nach Unterrichtsrezepten. Aus diesen Gründen erfordere die Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus dem Schulpraktikum „einen kritischen Diskurs“ (Hascher, 2005, S. 45). Dieser kritische Diskurs soll Studierenden im Schulpraktikum über praxisbegleitende personorientierte Beratung im Rahmen des Konzepts des Gruppen-Coachings ermöglicht werden.

## 1.2 Professionsspezifische subjektive Entwicklungsaufgaben

Die Entwicklung professionsspezifischer Professionalität im Lehrberuf erfassen Hericks und Keller-Schneider (2012) in einer „Doppelstruktur aus objektiven Anforderungen und subjektiven Bewältigungsprozessen im Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben“ (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 43). Hericks und Keller-Schneider (2012) beschreiben berufliche Entwicklungsaufgaben als „berufsphasenspezifisch variierende berufliche Erfordernisse, die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen und Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden“ (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 43). Ostermann (2015) versteht unter professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben subjektive Lernaufgaben (d.h. nicht institutionell-curricular definiert, sondern studierendenbezogen-individuell), die sich im Zuge von Erfahrungen und Anforderungen in der schulpraktischen Ausbildung ergeben. Als Entwicklungsaufgaben und damit verbundene Anforderungen aus überfachlicher Perspektive nennt Ostermann (2015) neben der Reflexion der Unterrichtspraxis und von Ausbildungsinhalten die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (z.B. den Rollenwechsel zwischen Schüler\*in und Lehrer\*in, Schule und Unterricht aus Sicht von Lehrenden, Schule und Unterricht aus Sicht von Lernenden), die Entwicklung von Sicherheit (Selbstsicherheit, Kommunikation und Kooperation mit Mentor\*innen, Studienkolleg\*innen, Hochschullehrenden), die Verhaltenskontrolle (z.B. Umgang mit Konflikten) und die Selbstverantwortlichkeit (z.B. Psychohygiene, Selbstinteresse) (vgl. Ostermann, 2015, S. 154–155).

## 1.3 Potenzielle allgemeine Wirkfaktoren von Coaching

Erste Untersuchungen diskutieren potenzielle Wirkfaktoren im Coaching durchaus kritisch, da Wirkfaktoren sehr heterogen, vielschichtig und aus diesem Grund schwer vergleichbar sind (vgl. z.B. Greif, 2008, S. 274). Als vorläufige Orientierungsgrundlage kann nach Greif et al. (2012, zit. n. Greif et al., 2015, S. 52) von einem hochkomplexen Wirkgefüge zwischen dem Zusammenwirken von Coach, den Besonderheiten der am Coaching beteiligten Person (= im Konzept des Gruppen-Coachings der Studierenden) und den spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen ausgegangen werden (vgl. Greif et al., 2012, zit. n. Greif, 2015, S. 52). Greif (2015) folgend können Wirkfaktoren im Coaching lediglich als „heuristische Orientierungsbeispiele“ interpretiert werden, da diese „auf subjektiven Beobachtungen und Bewertungen“ (Greif, 2015, S. 76) aller am Coachingprozess beteiligten Personen beruhen.

Richter (2015) folgend unterstützt Coaching, „für sich neue erfolversprechende Perspektiven und Wirklichkeitszugänge zu entdecken“ (Richter, 2015, S. 285). Greif (2008) verweist auf die Vielschichtigkeit und Komplexität von potenziellen Wirkungen im Coaching. Anzuführen sind beispielsweise eine Verbesserung der Selbststeuerung und eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen, wie etwa die Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen oder die Verbesserung des Teamverhaltens. Coaching kann zur Zunahme spezifischer, ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexion mit Potenzial zur bewussten Selbstveränderung beitragen und zu größerer Problemklarheit und konkreterer Zielorientierung führen (vgl. Greif, 2008, S. 280–282).

In Bezug auf die Person des Coachs werden von Greif (2008; 2015) als allgemeine Wirkfaktoren genannt: fachliche Glaubwürdigkeit, Wertschätzung und emotionale Unterstützung, Förderung von Problemanalysen, Klären von Zielen, Ressourcenaktivierung und Förderung der Umsetzungsunterstützung (vgl. Greif, 2008, S. 277; 2015, S. 54–61). Für den Coach gilt es im Rahmen dieses praxisbegleitenden Coaching-Settings in der Lehramtsausbildung, sowohl professionsspezifische als auch auf die Selbstkompetenz als Person bezogene Entwicklungsprozesse anzustoßen. Studierende können hierzu Themen, Fragen und Anliegen einbringen. Mit Blick auf die von Ostermann (2015, S. 154–

155) erfassten Entwicklungsaufgaben kommt der Coach mit den Coachees (= Studierenden) ins Gespräch; eine Bearbeitung der eingebrachten Themen über einen methodisch angeleiteten Austausch in der Coaching-Gruppe kann stattfinden.

Bei der Frage nach dem Ertrag von Coaching in der Lehramtsausbildung geht Krächter (2018) auf Grund der derzeit noch heterogenen Untersuchungen zu Wirkungen von Coaching von der Annahme aus, dass Coaching in der Lehramtsausbildung positive Wirkungen zeigt. Diese Wirkungen zeigen sich für Krächter

„etwa in Richtung der Entwicklung neuer Sichtweisen, der Zunahme ergebnisorientierter Reflexionen, der emotionalen Entlastung, des Stressabbaus, der Veränderung des Kommunikations- und Beziehungsverhaltens, der Leistungsverbesserung, der Selbststeuerung und des Selbstmanagements, der Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens und der Potenzialentwicklung“ (Krächter, 2018, S. 177).

In Bezug auf Coachingwirkungen in diesem speziellen Ausbildungs-Kontext empfiehlt Krächter (2018), diese je nach Zielsetzung des Coaching-Konzepts spezifisch zu ermitteln, indem das Coaching aus der subjektiven Sicht der befragten Coachingteilnehmer\*innen eingeschätzt wird. Erkenntnisse aus diesen Befragungen können in Folge jedoch nicht verallgemeinert werden (vgl. Krächter, 2018, S. 177). In diesem Sinne wurde die Begleitforschung zum Coaching-Konzept in der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule konzipiert (vgl. Kap. 2).

#### 1.4 Konzept und Vorgehensweise im Gruppen-Coaching

Das Coaching-Konzept für die prozessorientierte Begleitung der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien basiert auf einem ganzheitlichen systemischen Ansatz (vgl. dazu z.B. Radatz, 2010) und folgt wesentlichen Qualitätskriterien für Coaching, wie sie beispielsweise von Greif (2008, S. 20–72) und Rauen (2005) genannt werden. Der Fokus im Gruppen-Coaching liegt auf der Prozessberatung. Der Coach unterstützt – ziel- und lösungsorientiert – Studierende in Bezug auf den Aufbau und die Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen) im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 235).

Ziel des praxisbegleitenden Gruppen-Coachings ist eine selbstreflektierende ressourcenorientierte Aufarbeitung und Integrationsarbeit aller Studienbereiche über die Verknüpfung mit den Praxiserfahrungen der Studierenden (vgl. PH Wien, 2017, S. 33; 2019, S. 23). Damit verbunden ist Greif (2008) folgend das Ziel einer systematischen Förderung der Selbstreflexion zur bewussten Weiterentwicklung der eigenen Person (vgl. Greif, 2008, S. 69). Das Gruppen-Coaching fokussiert weiter die in der Präambel des Curriculums Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe als Querschnittsmaterie verankerten personbezogenen überfachlichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz) (vgl. PH Wien, 2019, S. 6). Das Gruppen-Coaching kann somit als Teilaspekt „der selbstreflektierenden, professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und der Stärkung von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz“ (PH Wien, 2019, S. 9) verstanden werden.

Im Gruppen-Coaching sind sowohl Hochschullehrende der Pädagogischen Hochschule Wien als interne Coaches<sup>3</sup> (vgl. Rauen, 2003, S. 47–49) als auch externe Lehrbeauftragte als Coaches tätig. Im Gruppen-Coaching eingesetzte Hochschullehrende und Lehrbeauftragte verfügen über spezifische Coaching-Qualifikationen und treffen sich regelmäßig zu einem moderierten internen kollegialen Austausch. Die Pädagogische Hochschule unterstützt die Coaches mit organisationalen Qualifizierungsmaßnahmen

<sup>3</sup> Die Rolle der Hochschullehrenden änderte sich vom primär vortragenden Lehrenden zum prozessbegleitenden Coach (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2017).

wie einer supervidierten Begleitung sowie mit themenspezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Greif, 2008, S. 168–171; Krächter, 2018, S. 132–133; Potzmann & Roszner, 2017, S. 228).

Das Coaching erfolgt in überfachlichen Coaching-Gruppen an drei Terminen pro Studiensemester. Die Anmeldung zu einer Coaching-Gruppe erfolgt jeweils nur für ein Studiensemester. Auf diese Weise erhalten die Studierenden die Möglichkeit, den Coach für die Übung Coaching semesterweise zu wählen. Die Coaching-Gruppe umfasst maximal 15 Studierende. Das Gruppen-Coaching kann als Ort für die Bearbeitung individueller Anliegen, Fragen und Themen der Studierenden unter Anleitung eines Coaches verstanden werden. Die Ressourcen und die Erfahrungen der Gruppe bzw. jedes Gruppenmitglieds werden in diesem Austausch genutzt. Im Gruppen-Coaching verfolgen die Studierenden individuelle Ziele bzw. schlagen selbst einen Themen- oder Lernschwerpunkt für die jeweilige Coaching-Einheit vor, wie beispielweise die Möglichkeit emotionaler Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben. Die Coaches eröffnen somit der Gruppe die Möglichkeit, sowohl professionsspezifische als auch auf die Selbstkompetenz als Person bezogene Entwicklungsprozesse gemeinsam zu betrachten bzw. zu bearbeiten.

Die Coaches bearbeiten die von den Studierenden eingebrachten Themen „im Methodenplural, d.h. neben klassischen Formen der Aufarbeitung und Reflexion werden Methoden aus den Bereichen ‚Coaching‘, ‚Mentoring‘ und ‚Supervision‘ angewendet“ (Potzmann & Roszner, 2020d, S. 105). Diese Methodenvielfalt ermöglicht kreative und intensive Zugänge zur Bearbeitung der eingebrachten Themen oder Fragestellungen. Im Austausch mit der Coaching-Gruppe arbeiten die Studierenden an möglichen Lösungen und Antworten. Auf diese Weise erhalten die Studierenden eine Bandbreite von Erfahrungen und Sichtweisen, und das eingebrachte Thema kann aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen, bearbeitet und reflektiert werden.

In Anlehnung an professionsspezifische subjektive (d.h. nicht curricular definierte) individuelle Entwicklungsthemen der Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (vgl. Kap. 1.1; Kraler, 2012; Ostermann 2015, S. 153) obliegt das Einbringen von Themen in das Coaching primär den Studierenden (vgl. Potzmann & Roszner, 2020c, S. 252–256). Als Ergebnis des regelmäßigen kollegialen Austausches der Coaches zum Gruppen-Coaching werden im achten Studiensemester fallweise themenspezifische Coaching-Gruppen angeboten, wie etwa zu den Themen „Stressmanagement“ und „Frustration verstehen und überwinden“.

Den Aspekt des individuellen Lernens in der Coaching-Gruppe merkt Greif (2008) als spezifisches Lern-Potenzial an.

„Allein oder mit anderen über sich selbst als Person, über die eigene Gruppe oder andere Systeme zu reflektieren, öffnet den Menschen den Zugang zu höheren Formen des Lernens und zur bewussten Veränderung des Handelns als Individuum oder Gruppe“ (Greif, 2008, S. 20).

Auch Thornton (2016) zufolge erhöht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der anderen Studierenden der Coaching-Gruppe in der Regel Lernmöglichkeiten. Das Gruppen-Coaching-Setting kann jedoch dazu führen, dass der Bearbeitung von individuellen Anliegen aus Zeitgründen zu wenig Raum gegeben werden kann (vgl. Thornton, 2016, S. 20–21).

## 2 Begleitforschung zum Gruppen-Coaching

Der Auseinandersetzung mit dem für die Pädagogische Hochschule Wien neuen Lehrkonzept des Gruppen-Coachings wird in einem dieses neue Lehrkonzept begleitenden empirischen Forschungsprojekt<sup>4</sup> Rechnung getragen. Die empirische Begleitforschung versteht sich als Maßnahme zu einer forschungsgeleiteten Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre (vgl. Egger, 2016, S. 20–25) sowie als hochschulische Bemühung zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Rindermann (2003) folgend sollen „über einen Gegenstandsbereich der Praxis durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden“ (Rindermann, 2003, S. 233). Erkenntnisse aus dem begleitenden Forschungsprojekt dienen beispielsweise als Grundlage dafür, empirisch fundierte Daten für die weitere hochschuldidaktische Gestaltung des Gruppen-Coachings zu erfassen.

Der qualitative Ansatz der ersten Forschungsphase im Studienjahr 2016/2017 fokussierte die Praxis im Gruppen-Coaching aus der Perspektive der als interne Coaches im Gruppen-Coaching eingesetzten Hochschullehrenden. Diese Hochschullehrenden wurden mittels Experteninterviews (vgl. z.B. Bogner et al., 2014) zum Coaching- und Rollenverständnis, zu ihren Erfahrungen in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit Studierenden im Gruppen-Coaching, zum Umgang mit dem Rollenwechsel im Coaching, zur Vorgehensweise bei der Vorbereitung auf das Gruppen-Coaching sowie zur Zielperspektive des Gruppen-Coachings befragt (vgl. Potzmann & Roszner, 2017, S. 227–235; 2020c, S. 252–253). Sowohl die zweite quantitativ orientierte Forschungsphase (2018/2019) als auch die dritte qualitativ orientierte Forschungsphase (2021/2022) fokussieren die Perspektive der Studierenden.

### 2.1 Allgemeines zur quantitativ orientierten zweiten Forschungsphase

Anliegen der zweiten quantitativ orientierten Forschungsphase war nicht die Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen, sondern über einen deskriptiven Ansatz Einschätzungen zum Konzept des begleitenden Gruppen-Coachings in der schulpraktischen Ausbildung des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien aus der Perspektive der Studierenden (vgl. dazu z.B. Bortz & Döring, 2002, S. 253) zu erhalten. Die Entscheidung für eine quantitativ orientierte Befragungsform verfolgt primär zwei Ziele.

Ein erstes Ziel der Befragung liegt darin, aus Erkenntnissen und Informationen als einer Form von „Screening“ (Kallus, 2016, S. 106) relevante Handlungsimpulse und konkrete Entscheidungshilfen für allfällige Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots ableiten zu können. Im Vordergrund des Interesses steht die Erwartung, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, unter welchen Rahmenbedingungen – z.B. Gestaltung des Coachings als Gruppen-Coaching, organisationale Rahmenbedingungen wie etwa die Anmeldung zur Übung Coaching – begleitende Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen verortet werden und wirken kann (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8–10). Kapitel 3.1 gibt einen Einblick in die Bilanz zum Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien.

Ein zweites Ziel ist es, ein möglichst breites Aussagespektrum an Einschätzungen der Studierenden zum Konzept des Gruppen-Coachings zu ermitteln. So wird beispielsweise der Frage nachgegangen, welche Beiträge des Gruppen-Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 10–11) und zur Selbstkompetenz als Person (vgl. dazu Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11–12) von den befragten Studierenden wahrgenommen werden. Kapitel 3.2 stellt ein Ergebnis zum

---

<sup>4</sup> Das Gruppen-Coaching wird mit dem empirischen Forschungsprojekt „Coaching als Unterstützungsformat in den Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien“ seit dem Studienjahr 2015/16 in drei Forschungsphasen begleitet.

Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson vor und Kapitel 3.3 ein Ergebnis zum Beitrag zur Selbstkompetenz als Person.

Ein weiteres Anliegen der Befragung ist die Erhebung der Häufigkeit der im Gruppen-Coaching von den Studierenden bearbeiteten Themen, um Rückschlüsse auf professionsspezifische subjektive Entwicklungsaufgaben (vgl. dazu Kap. 1.2) und potenzielle allgemeine Wirkfaktoren von Gruppen-Coaching (vgl. dazu Kap. 1.3) zu ermöglichen. Das Ergebnis dazu wird in Kapitel 3.4 zu Themen im Coaching vorgestellt.

## 2.2 Methodisches Vorgehen in der quantitativ orientierten Forschungsphase

Als Option zur Erhöhung der Rücklaufquote wurde die Fragebogenbefragung in Form einer Paper-Pencil-Befragung der Gesamtheit der Studierenden des achten Studienseesters im Bachelorstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien als Vollerhebung am Ende der letzten Gruppen-Coaching-Einheiten im Sommersemester 2019 durchgeführt. Diese Studierenden waren die erste Kohorte an Studierenden (Studienzeitraum 2015 bis 2019), die in allen acht Semestern des Bachelorstudiums am Gruppen-Coaching teilnahmen. Von den im Sommersemester 2019 am Gruppen-Coaching teilnehmenden 163 Studierenden des achten Studienseesters nahmen 152 Studierende (93,2 %, davon 133 weiblich, 18 männlich, 1 Person ohne Angabe) an der schriftlichen Fragebogenbefragung teil (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 6–7).

Der schriftliche Fragebogen umfasst sieben Dimensionen bzw. Themenbereiche (vgl. Tab. 1) mit vorgegebenen Antwortkategorien und jeweils einer offenen Frage zu jedem Themenbereich (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49). Die Konstruktion der Dimensionen des Fragebogens stützt sich zum einen auf Aspekte des zusammenfassenden Modells professioneller Kompetenzen und Handlungsfelder nach Frey und Jung (2011, S. 568). Zum anderen werden das Strukturmodell zu Wirkfaktoren von Coaching nach Greif (2008, S. 277), von Ostermann (2015, S. 154–155) formulierte Entwicklungsaufgaben insbesondere mit Bezug zu überfachlichen Themen und für das Gruppen-Coaching von der Pädagogischen Hochschule Wien formulierte Ziele und Inhalte einbezogen (vgl. PH Wien, 2017; 2019).

Auf Grund der inhaltlichen Komplexität bei der retrospektiven Einschätzung zu den Fragen, z.B. der Einschätzung von Beiträgen im Bereich der Professionalisierung und der Selbstkompetenz als Person und zur Häufigkeit der Bearbeitung von Themen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49), wurde die Antwortkategorie „nicht beantwortbar“ eingeschlossen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 74). Diese Antwortkategorie wurde von den Studierenden insbesondere bei Fragen in der *Dimension 4* und in der *Dimension 5* gewählt (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

*Tabelle 1:* Themenbereiche des Fragebogens (eigene Darstellung)

<b>Dimension</b>	<b>Themenbereich</b>
<i>Dimension 1</i>	Bilanz zu Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien
<i>Dimension 2</i>	Anmeldung zur Lehrveranstaltung Coaching
<i>Dimension 3</i>	Einschätzung zur Zusammenarbeit in den Coaching-Gruppen
<i>Dimension 4</i>	Beitrag des Coachings zu meiner Professionalisierung als Lehrperson
<i>Dimension 5</i>	Beitrag des Coachings zu meiner Selbstkompetenz als Person
<i>Dimension 6</i>	Themen im Coaching
<i>Dimension 7</i>	Methoden im Coaching
<i>Dimension 8</i>	Angaben zur Person
<i>Dimension 9</i>	Persönliches Feedback (Insgesamt ergänzen möchte ich noch ...)

Das Gesamtergebnis zu *Dimension 6* zur Häufigkeit der von den Studierenden im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen wird in Kapitel 3.4 in diesem Beitrag vorgestellt.

### 3 Ergebnisse der Begleitforschung zum Gruppen-Coaching

Aus den Ergebnissen der quantitativ orientierten Forschungsphase 2 (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 7–11) werden in diesem Beitrag einleitend beispielhafte Ergebnisse aus der *Dimension 1* zur Bilanz zum Gruppen-Coaching und einzelne Ergebnisse mit Bezug zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen vorgestellt (vgl. dazu Kap. 3.1). Es folgen exemplarische Einblicke in Ergebnisse aus der *Dimension 4* zur Einschätzung des Beitrags zur Professionalisierung als Lehrperson (vgl. dazu Kap. 3.2) und aus der *Dimension 5* zum Beitrag zur Selbstkompetenz als Person (vgl. dazu Kap. 3.3). Abschließend wird das Gesamtergebnis zur *Dimension 6* zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen vorgestellt (vgl. dazu Kap. 3.4). Die Visualisierung der vorgestellten Ergebnisse in den Abbildungen 1 und 2 auf der folgenden Seite erfolgt nach absoluter Häufigkeit auf der Basis aller 152 erhobenen Datensätze. Fallweise werden in die Analyse und Diskussion themenbezogene Ergänzungen aus den offenen Fragen und aus *Dimension 9* einbezogen.

#### 3.1 Bilanz zum Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien

*Dimension 1* des Fragebogens (siehe dazu Tab. 1 auf der vorhergehenden Seite) legt den Fokus auf eine Bilanz zum Gruppen-Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien.<sup>5</sup> In Bezug auf im Coaching bearbeitete Themen kann angemerkt werden, dass insgesamt 112 der befragten Studierenden (73,7 %) anführen, dass im Gruppen-Coaching Anliegen thematisiert werden können, die in anderen Lehrveranstaltungen nicht angesprochen werden (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8, Abb. 1). In der halboffenen Frage zur *Dimension 1* ergänzen und nennen die Studierenden als Besonderheit des Gruppen-Coachings die Möglichkeit und die Gelegenheit des Austausches zu eigenen und anderen Erfahrungen aus dem Schulpraktikum in einem sicheren und bewertungsfreien Rahmen. Insbesondere wird hierbei die Möglichkeit hervorgehoben, individuelle Themen bzw. persönlich relevante und wichtige Anliegen einzubringen. Hierbei wird von den Studierenden ebenso die Wichtigkeit der Person des Coachs als Wirkfaktor für die Einschätzung, „wie hilfreich Coaching ist“ (Fragebogen-Nr. 006, *Dimension 9*), angesprochen. Die Person des Coachs kann dazu beitragen, dass die Studierenden an Sicherheit im Umgang mit komplexen Anforderungen im Schulpraktikum gewinnen, auch weil sie die Gewissheit haben, ihr Thema mit jemandem besprechen können (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

#### 3.2 Beitrag zur Professionalisierung als Lehrperson

In Folge wird exemplarisch ein Ergebnis aus der *Dimension 4* zur Einschätzung des Beitrags des Gruppen-Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson vorgestellt.<sup>6</sup> In Frage 29 schätzen die Studierenden ein, inwieweit das Gruppen-Coaching die Fähigkeit erweitert bzw. erhöht, mit unterschiedlichen Anforderungen im Schulpraktikum umzugehen (vgl. dazu Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Eine Mehrheit von 127 der 152 befragten Studierenden (83,5 %) ist sehr bzw. eher der Ansicht, dass das Gruppen-Coaching die Fähigkeit zum Umgang mit Anforderungen aus dem Schulpraktikum erweitert bzw. erhöht hat (vgl. Abb. 1; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11).

<sup>5</sup> Für weitere Ergebnisse zu *Dimension 1* und *Dimension 2* siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 7–10.

<sup>6</sup> Für weitere Ergebnisse zu *Dimension 4* siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 10–11.

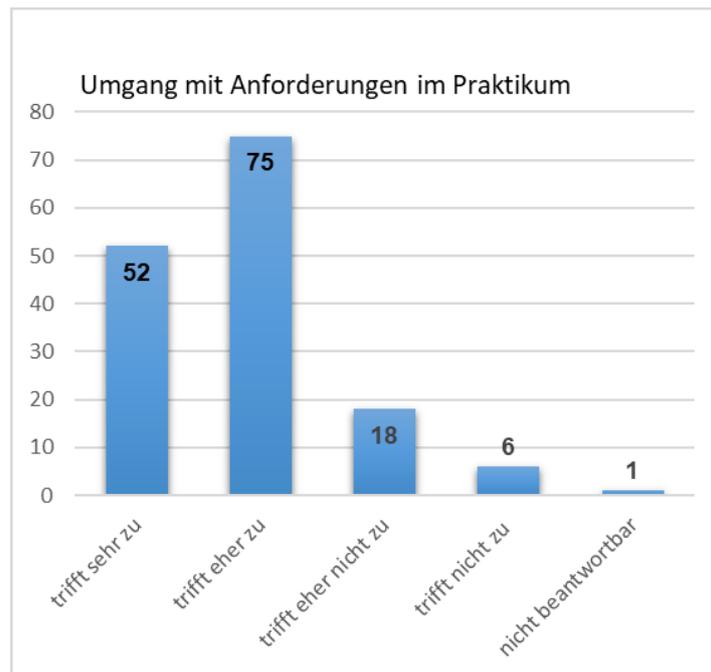


Abbildung 1: Dimension 4, Frage 29: Fähigkeit, mit unterschiedlichen Anforderungen im Schulpraktikum umzugehen ( $n = 152$ ) (Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11)

### 3.3 Beitrag zur Selbstkompetenz als Person

In Folge wird exemplarisch ein Ergebnis aus der Dimension 5 zur Einschätzung des Beitrags des Gruppen-Coaching zur Selbstkompetenz als Person vorgestellt.<sup>7</sup> In Frage 38 schätzen die Studierenden ein, inwieweit das Gruppen-Coaching Impulse für das Vornehmen eines Perspektivenwechsels (z.B. die Sichtweise zu ändern) gab (vgl. Abb. 2).

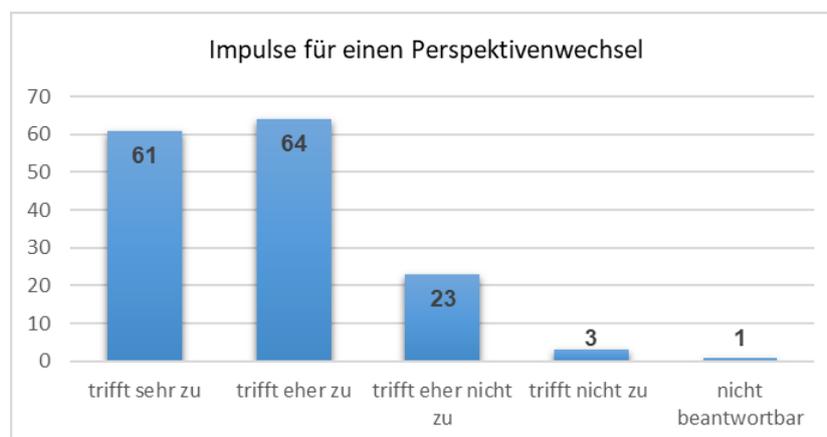


Abbildung 2: Dimension 5, Frage 38: Impulse dafür, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen ( $n = 152$ ) (Potzmann & Roszner, 2020a, S. 12)

Insgesamt 125 der 152 befragten Studierenden (82,2 %) sind der Ansicht, durch das Gruppen-Coaching Impulse für einen Perspektivenwechsel oder die Veränderung eigener Sichtweisen erhalten zu haben (vgl. Abb. 2; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 11–12).

<sup>7</sup> Für weitere Ergebnisse zur Dimension 5 siehe Potzmann & Roszner (2020a), S. 11–12.

### 3.4 Themen im Coaching

*Dimension 6* zu Themen im Coaching geht retrospektiv der Frage nach, welche der im Fragebogen angeführten Themen im Gruppen-Coaching bearbeitet wurden. Neben den vier Antwortkategorien „nie“, „manchmal“, „oft“ und „sehr oft“ wurde auch die Antwortkategorie „nicht beantwortbar“ aufgenommen. Die Reihung der in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse (= Spalte zum Rang) erfolgt nach der zusammengefassten Anzahl der Nennungen in den Kategorien „sehr oft“ und „oft“. Die Fragestellung 51 und die Fragestellung 57 beantworteten jeweils 151 Studierende (\**n* = 151).

Tabelle 2: Übersicht zu im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen (eigene Darstellung)

Rang	Nr.	Diese Themen wurden bearbeitet	<i>n</i> = 152	In %
1	50	Erfahrungen in der Schulpraxis	147	96,7
2	61	Psychohygiene (z.B. Balance Studium/Beruf und Privatleben)	120	78,9
3	60	Bewusstmachen eigener Stärken und Talente	113	74,3
4	62	Selbstorganisation (z.B. Prioritäten setzen, Zeit einteilen)	102	67,1
5	51	Auseinandersetzung mit Aspekten der Haltung (Werte als Lehrperson) (* <i>n</i> =151)	98*	64,9
6	49	Kommunikation mit Schüler*innen	93	61,1
7	57	Bewahren von Ruhe und Geduld (* <i>n</i> =151)	85*	56,3
8	52	Gestaltung eines angemessenen Lernklimas	82	53,9
9	59	Selbstdisziplin und Verantwortung als Lehrperson	80	52,6
10	55	Selbstsicherheit im Umgang mit Schüler*innen	78	51,3
11	56	Zusammenarbeit mit Studienkolleg*innen	76	50,0
12	58	Organisieren des Studiums	75	49,3
13	53	Möglichkeiten der Disziplinierung	47	30,9
14	54	Als Lehrer*in klare Anweisungen geben	46	30,3

Anmerkung: Der Themenblock der *Dimension 6* umfasste 14 geschlossene Fragen (Frage 49 bis Frage 62) und eine offene Frage (Frage 63).

In der offenen Fragestellung (Frage 63) von *Dimension 6* wird von einer Befragten ergänzt, sie hätte gerne noch mehr zum Thema der Psychohygiene gearbeitet (vgl. Fragebogen-Nr. 071). Eine weitere Befragte merkt an, dass „*hauptsächlich Erfahrungen einzelner Personen besprochen*“ (Fragebogen-Nr. 099) wurden.

## 4 Analyse und Diskussion

Im Folgenden werden Einblicke in Ergebnisse aus der quantitativ orientierten Forschungsphase zusammenfassend vorgestellt. Dabei seien Aspekte und Einschätzungen genannt, auf welche Weise das Gruppen-Coaching speziell auf professionsspezifische individuelle Entwicklungsaufgaben der Lehramtsstudierenden reagieren und spezifische eigene Themen aus der schulpraktischen Ausbildung aufgreifen und bearbeiten kann. Überdies angesprochen werden Impulse und Denkanstöße zur personbezogenen Weiterentwicklung, die sich für eine künftige Tätigkeit als Lehrperson aus den im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen ableiten lassen.

Ergebnisse zum Konzept des Gruppen-Coachings (vgl. dazu Kap. 1.4; Kap. 3.1) verdeutlichen, dass die befragten Studierenden als wesentliche Aspekte das Gruppen-Coaching einerseits als bewertungsfreien, sicheren und themenoffenen Rahmen schätzen. Andererseits eröffnet das Gruppen-Coaching Möglichkeiten für den Austausch eigener bzw. anderer Erfahrungen – vornehmlich aus dem Schulpraktikum (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8).

Gemäß der Einschätzung von 73,7 Prozent der Studierenden können im Gruppen-Coaching Themen und Anliegen eingebracht werden, die in anderen Lehrveranstaltungen nicht angesprochen werden (vgl. dazu Kap. 3.1; „*alles anzusprechen, was für mich von großer Wichtigkeit war*“, Fragebogen-Nr. 120, *Dimension 9*). Durch die Bearbeitung individueller Fragen und Themen können die Studierenden Denkanstöße erhalten, beispielsweise mit belastenden Situationen besser umzugehen, einen Perspektivenwechsel bewusst vorzunehmen und zu reflektieren (vgl. dazu Kap. 3.2, Abb. 1) oder mit unterschiedlichen Rückmeldungen aus dem Schulpraktikum besser umzugehen (vgl. Kap. 3.3, Abb. 2). Die Bedeutung der Einbringung von eigenen Themen für potenzielle Wirkungen des Coachings verdeutlicht die folgende Anmerkung einer Studierenden bezüglich des Beitrags des Coachings zur Professionalisierung als Lehrperson: „*Da ich oft nicht selbst etwas eingebracht habe aus meiner Praxis, kann ich nicht behaupten, dass mich Coaching wesentlich vorangebracht hätte*“ (Fragebogen-Nr. 076, offene Frage 35, *Dimension 4*).

Die Person des Coachs als Wirkfaktor (vgl. dazu Kap. 1.3) wird in Ergebnissen zur subjektiven Einschätzung der Wirkung des Coachings deutlich. Von den befragten Studierenden ausdrücklich genannt werden dessen emotionale Unterstützung und dessen Offenheit bzw. die Wertschätzung gegenüber der von Studierenden eingebrachten Themen. Diese von den Studierenden wahrgenommene Beratungshaltung kann dazu beitragen, dass die Studierenden den Herausforderungen bzw. Anforderungen im Schulpraktikum aktiv begegnen können (vgl. dazu auch Potzmann & Roszner, 2020a, S. 14). Auf diese Beratungsgrundhaltung und deren Bedeutung in Bezug auf die Wahrnehmung von (professionsspezifischen) subjektiven Entwicklungsaufgaben bzw. -themen (vgl. dazu Kap. 1.2) beziehen sich beispielsweise auch Koerber, Schlegel und Rentsch (2019). Demnach besteht eine Aufgabe des Coachs darin, die Lehramtsstudierenden dabei zu begleiten, individuelle Entwicklungsaufgaben bzw. Themen „zu identifizieren und eine passende Maßnahme anzubieten bzw. darauf zu verweisen“ (Koerber et al., 2019, S. 40–41). Die Relevanz der Person des Coachs wird durch ein Ergebnis zur Anmeldung zum Gruppen-Coaching bestätigt. Für insgesamt 72,3 Prozent der Befragten ist eine semesterweise Wahlmöglichkeit des Coachs für das Gruppen-Coaching ein wesentlicher Aspekt (vgl. Potzmann & Roszner, 2020a, S. 8–10).

Eine große Mehrheit von 96,7 Prozent der befragten Studierenden gibt an, dass im Gruppen-Coaching Erfahrungen aus dem Schulpraktikum bearbeitet werden können (vgl. Tab. 2 auf der vorhergehenden Seite). Damit nimmt das Ergebnis in der in Tabelle 2 vorgestellten Reihung der im Gruppen-Coaching bearbeiteten Themen den ersten Rangplatz ein. Bezüglich potenzieller allgemeiner Wirkfaktoren des Diskurses im Gruppen-Coaching (vgl. dazu Kap. 1.3) lassen sich insgesamt Impulse zur Weiterentwicklung der

(kritischen) Reflexion und zur aktiven Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Ereignissen aus dem Schulpraktikum vermuten.

Insgesamt deuten die in Tabelle 2 zu den Rangplätzen eins bis elf dargestellten Prozentwerte der Ergebnisse (diese liegen zwischen 96 % und 50 %) darauf hin, dass das Gruppen-Coaching eine Annäherung an die im Curriculum formulierten Ziele einer selbstreflektierten professionsorientierten Persönlichkeitsarbeit und einer reflektierten Weiterentwicklung personbezogener überfachlicher Kompetenzen und der Personorientierung bewirken kann (vgl. Kap. 1.4).

Die in Tabelle 2 auf den Rangplätzen eins bis fünf genannten Themen sind dem Bereich der Selbstkompetenz als Person zuzuordnen im Sinne von „im Kontakt und in Beziehung zu sich selbst sein“ (Unterweger, 2014, S. 3). Eine der Befragten merkt dazu an: „*Im Coaching ist der geeignete Rahmen zum Arbeiten an der Selbstkompetenz*“ (Fragebogen-Nr. 057, offene Frage 48, *Dimension 5*). Die aktive Beschäftigung mit diesem Themenbereich kann als Beitrag zur emotionalen Entlastung, zum Stressabbau und zur Selbststeuerung bzw. zum Selbstmanagement auf personaler und professionsspezifischer Ebene angesehen werden. Diese Annahmen werden durch in Tabelle 2 vorgestellte Ergebnisse zu den im Gruppen-Coaching sehr oft oder oft bearbeiteten Themen gestützt: Rang 2 (78,9 %): „Psychohygiene“ (z.B. Balance Studium/Beruf und Privatleben), Rang 4 (67,1 %): „Selbstorganisation“ (z.B. Prioritäten setzen, Zeit einteilen), sowie Rang 5 (64,9 %): „Auseinandersetzung mit Aspekten der Haltung“ (Werte als Lehrperson).

Die genannten Themen verweisen auf die zentrale Bedeutung der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Coachee als wesentliches und wichtiges Kriterium für einen günstigen Coachingprozess. Dies lässt vermuten, dass eine wertschätzende Haltung des Coachs und das Vertrauen des Coachs in die Fähigkeit der Studierenden, eigene Themen zu finden, die Studierenden ermutigen, sich für einen kollegialen Austausch in diesem speziellen hochschulischen Setting zu öffnen (vgl. Kap. 1.3). Bezüglich der Einschätzung der Bedeutung der Arbeitsbeziehung für die Zusammenarbeit im Gruppen-Coaching meinen insgesamt 97,4 Prozent der Befragten, dass das Gruppenklima im Coaching einen sicheren Rahmen zum Austausch ermöglicht (vgl. *Dimension 3*, Frage 18).

Das auf Rangplatz drei liegende Ergebnis von 74,3 Prozent in Bezug auf ein im Gruppen-Coaching erfolgtes „Bewusstmachen eigener Stärken und Talente“ (vgl. Tab. 2, Frage 60) bestätigt möglicherweise, dass eine, von Hascher (2005, S. 45) eingeforderte, aktive Auseinandersetzung mit Erfahrungswissen in Bezug auf eigene Stärken und Schwächen ebenso im Gruppen-Coaching stattfindet. Alle diese genannten Aspekte werden ebenso deutlich bei Koerber et al. (2019, S. 39), die davon ausgehen, dass Gruppen-Coaching im Lehramtsstudium die Möglichkeit bietet, sich „mit spezifischen Themen wie Resilienz oder Stressmanagement, die für den Lehrberuf von Bedeutung, jedoch nicht explizit Studieninhalt sind“ (Koerber et al., 2019, S. 39), auseinanderzusetzen.

Insgesamt verdeutlichen die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse der Rangplätze sechs bis zwölf Bezüge zu Themen aus dem Bereich der Sozialkompetenz und geben Hinweise auf Impulse des Gruppen-Coachings zum Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsverhalten. Dazu zählen Themen wie „Kommunikation mit Schüler\*innen“ (61,1 %, Rangplatz 6), „Bewahren von Ruhe und Geduld“ (56,3 %, Rangplatz 7), „Gestaltung eines angemessenen Lernklimas“ (53,9 %, Rangplatz 8), „Selbstdisziplin und Verantwortung als Lehrperson“ (52,6 %, Rangplatz 9), „Selbstsicherheit im Umgang mit Schüler\*innen“ (51,3 % Rangplatz 10), „Zusammenarbeit mit Studienkolleg\*innen“ (50 %, Rangplatz 11) und „Organisieren des Studiums“ (49,3 %, Rangplatz 12). Gleichmaßen kann dieser themenorientierte Austausch den Studierenden die Weiterentwicklung der eigenen Sozialkompetenz ermöglichen gemäß einem Wahrnehmen und Reflektieren, wie sie selbst bzw. wie Mitstudierende in Kontakt und in Beziehung zur jeweiligen Bezugsgruppe (z.B. Praxislehrer\*innen, Schüler\*innen) treten (vgl. Unterweger, 2014, S. 3). Der kollegiale Austausch in der Coaching-Gruppe selbst kann dabei

zum allgemeinen Wohlbefinden beitragen. Somit kann eine durch den Coach ermöglichte Kommunikationsgelegenheit, über eigene und andere Erfahrungen im Schulpraktikum offen zu sprechen, als soziale Ressource wirken und als Anlass gelten, „an den Voraussetzungen für eine offene Kommunikationskultur mitzuwirken“ (Koerber et al., 2019, S. 38).

Die in Tabelle 2 vorgestellten Themen „Möglichkeiten der Disziplinierung“ (Item 53, Rangplatz 13) und „Als Lehrer\*in klare Anweisungen geben“ (Item 54, Rangplatz 14) zählt Ostermann (2015) zur Entwicklungsaufgabe „Verhaltenskontrolle“. Das Ergebnis von jeweils 30 Prozent liegt deutlich unter den Ergebnissen der anderen im Gruppen-Coaching sehr oft oder oft bearbeiteten Themen (vgl. Tab. 2). Diese beiden Ergebnisse lassen vermuten, dass diese beiden Themen vorrangig als Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bzw. von eigenen Verhaltensweisen im Unterricht in der Lehrveranstaltung „Didaktische Reflexion“ (vgl. Kap. 1.1) bearbeitet werden (vgl. zur Reflexion des pädagogischen Handelns im Unterricht z.B. Óhidy, 2020).

## 5 Fazit und Ausblick

Auf die Limitation der in diesem Beitrag vorgestellten Analysen und Einschätzungen in Bezug auf Ergebnisse der Begleitforschung zum Gruppen-Coaching und zu im Coaching bearbeiteten Themen wird im Folgenden verwiesen. Die Bearbeitung von im Gruppen-Coaching eingebrachten Themen, angenommene potenzielle professionsspezifische subjektive Lernprozesse und Impulse zu Entwicklungen werden als heterogen, vielschichtig und schwer vergleichbar eingeschätzt. Ebenso können von den Studierenden eingeschätzte Wirkungen auf subjektive Lernprozesse und zu Entwicklungen als nicht unter allen Kontextbedingungen gültig und somit als Teil eines hochkomplexen Wirkgefüges zwischen Coach, Student\*in und spezifischen organisationalen und situativen Kontextbedingungen angenommen werden (vgl. dazu auch Kap. 1.3; Potzmann & Roszner, 2020a, S. 13).

Mit Blick auf die Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf Beiträge des Gruppen-Coachings zu professionsspezifischen Entwicklungen und auf die im Coaching bearbeiteten Themen lässt sich das Gruppen-Coaching zusammenfassend als substanzieller Ausgangspunkt für die Bearbeitung von professionsspezifischen subjektiven Entwicklungsaufgaben einschätzen (vgl. Kap. 1.2). Als Prozessbegleitung mit dem Fokus auf die professionelle Bearbeitung von Themen, die von den „Lernenden“ bzw. Studierenden selbst kommen, angelegt, kann angenommen werden, dass der im Coaching begleitete Professionalisierungsweg als berufslebenslanger Prozess von den Studierenden bewusster wahrgenommen werden kann. Einschätzungen zum Beitrag von Coaching im Lehramtsstudium führen Koerber et al. (2019) an. Professionalisierung als berufslebenslangem Prozess betrachtend lenken sie den Blick darauf, Studierende als Individuen zu verstehen mit individuellen Ressourcen, Potenzialen sowie „Prägungen und Vorstellungen. Im geschützten Raum und mit professioneller Unterstützung können eigene Potentiale entwickelt und eine Vision von sich selbst als zukünftige Lehrperson entworfen werden“ (Koerber et al., 2019, S. 42).

Mit Bezug auf die im Coaching bearbeiteten Themen der Studierenden kann vermutet werden, dass die Gespräche im Coaching dazu beitragen können, Erfahrungswissen aus dem Schulpraktikum zu reflektieren und insbesondere eine Auseinandersetzung mit dem von Hascher (2005) als kritisch angemerkten Wunsch von Studierenden nach Unterrichtsrezepten (vgl. Hascher, 2005, S. 45) zu ermöglichen. Den Beitrag von Coaching zu professionsspezifischen Entwicklungen im Lehramtsstudium verstehen Koerber et al. (2019) als Ansatz und Möglichkeit für die Begleitung der individuellen professionellen „reflexiven Entfaltung der eigenen Identität als zukünftige Lehrkraft“ (Koerber et al., 2019, S. 38). Bezugnehmend auf die Entwicklung der eigenen Identität als Lehrperson betonen sie, dass „den Studierenden deutlich gemacht werden [muss], dass sie nur in

Übereinstimmung mit ihrer eigenen Persönlichkeit agieren können und auf dieser Grundlage ihre eigene Lehrerpersönlichkeit entwickeln dürfen und müssen“ (Koerber et al., 2019, S. 39).

Im Zuge der Begleitforschung rücken die Arbeit und die Rolle der als Coaches eingesetzten Hochschullehrenden in den hochschuldidaktischen Fokus. Mit der Einführung des Gruppen-Coachings sind hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende bzw. Lehrbeauftragte eine wichtige interne Qualitätsmaßnahme. Diese Angebote werden an der Pädagogischen Hochschule Wien unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt begleitend entwickelt.

In einem Themenband zu praxisorientierten Konzepten und Ansätzen zu den schulpraktischen Begleitformaten „Didaktische Reflexion“ und „Coaching“ und deren hochschuldidaktischer Aufarbeitung im Lehramtsstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien geben Hochschullehrende Einblicke und Anregungen zur hochschuldidaktischen Begleitung dieser beiden Formate (vgl. Potzmann et al., 2020). Spezifische Einblicke in hochschuldidaktische Möglichkeiten der Bearbeitung von im Gruppen-Coaching eingebrachten Themen und Anliegen vermittelt das Kapitel „Coaching als Begleitformat in der schulpraktischen Ausbildung – Anregungen für die Hochschulpraxis“ (vgl. Potzmann & Roszner, 2020d, S. 105–175).

## Literatur und Internetquellen

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Egger, R. (2016) Hochschuldidaktik im Kontext lebenslangen Lernens. In Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 9–28). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0_3)
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Waxmann.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Hogrefe.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04140-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04140-3_3)
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerInnenbildung*, 5 (1), 40–46.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 12 (5), 42–47.
- Kallus, K.W. (2016). *Erstellung von Fragebogen* (2., aktual. u. überarb. Aufl.). Wien: Facultas utb.
- Koerber, R., Schlegel, B. & Rentsch, S. (2019, 4. September). Coaching im Lehramtsstudium. Eine individuelle Antwort auf vielfältige Herausforderungen. *Coaching Magazin*, (3), 38–42. <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-im-lehramtsstudium>
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung*. Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012). Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. *journal für lehrerInnenbildung*, 12 (3), 31–39.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740053>

- Kulhanek-Wehlend, G. & Severin, S. (2020). Das Format Didaktische Reflexion. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 95–102). LIT.
- Óhidy, A. (2020). Stärken ausbauen, Entwicklungsschwerpunkte setzen – Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im bildungswissenschaftlichen Schulpraktikum. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 227–231). LIT.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Klinkhardt.
- PH Wien (Pädagogische Hochschule Wien). (2017). *Leitfaden Pädagogisch-Praktische Studien*. [https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS\\_Primarystufe\\_20161017.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/PPS_Primarystufe_20161017.pdf)
- PH Wien (Pädagogische Hochschule Wien). (2019). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. [https://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/Mitteilungsbblatt/Ziff\\_5/Curricula%202019/PHW\\_Bachelorcurriculum\\_Primarystufe\\_Erl\\_2019\\_06\\_03.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsbblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarystufe_Erl_2019_06_03.pdf)
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Forschungsperspektiven*, 9, 221–240.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020a). *Beratung in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen. Begleitendes Coaching in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/919/945>
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020b). Coaching im Lehramtsstudium – Einblicke in den deutschsprachigen Raum. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 77–93). LIT.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020c). Coaching in der schulpraktischen Ausbildung – Erkenntnisse aus dem ersten Studienjahr. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 251–259). LIT.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020d). Coaching als Begleitformat. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2) (S. 105–175). LIT.
- Potzmann, R., Roszner, S., Knecht, H., Kulhanek-Wehlend, G. & Petz, R. (Hrsg.). (2020). *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (Pädagogische Hochschule Wien, Forschungsperspektiven, Sonderband 2). LIT.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen: von der Forschungsfrage zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktual. Aufl.). Facultas.wuv UTB.
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Auer.
- Rauen, C. (2003). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Rauen, C. (2005). Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 273–278). Hogrefe.
- Richter, K.F. (2015). *Coaching als kreativer Prozess*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666401565>

- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233–256.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Soffner, T. (2014). Erfahrungen aus der Praxis. In E. König, R. Gerdes, D. Annas, H. Nosthoff & T. Soffner (Hrsg.), *Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW* (S. 24–28). <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung>
- Thornton, C. (2016). *Gruppen- und Teamcoaching*. Junfermann.
- Unterweger, E. (2014). *Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Hrsg. von ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen). <https://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%c3%bcberfachliche-Kompetenzen.pdf>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Potzmann, R. & Roszner, S. (2022). Gruppen-Coaching in der schulpraktischen Ausbildung im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe. Themen der Studierenden im Gruppen-Coaching. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer\*innenbildung*, 4 (3), 152–168. <https://doi.org/10.11576/pflb-5226>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>