Individuelle Förderung durch Lerncoaching – eine Evaluationsstudie der Wirkungen und Wirkfaktoren

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Stephanie Baur
(geb. Römelsberger)

aus
Vilsbiburg

2025

Referentin: Prof. Dr. Sabine Weiß

Korreferent: Prof. Dr. Ewald Kiel

Tag der mündlichen Prüfung: 08. Mai 2025

Zusammenfassung:

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Lerncoaching, einem Beratungsangebot für Schüler/-innen, welches ihnen dabei helfen soll, Herausforderungen im Kontext Schule bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang soll die bestehende Forschungslage dahingehend ergänzt werden, wie und in welchen Bereichen des Lernens dieses Angebot einer individuellen Förderung auf Schüler/-innen wirkt und ob sich die Erwartungen der beteiligten Personen aus deren Sicht erfüllen.

Eine Vielzahl bisheriger Studien belegt, dass sich Kinder und Jugendlichen mit verschiedenen Anforderungen der modernen Gesellschaft konfrontiert sehen, bei der gleichförmiges, vorgefertigtes Wissen keine Hilfe darstellt. Deswegen wird in theoretischen Publikationen eine individuelle Prozessbegleitung gefordert, die auf einer symmetrischen Beziehung, offenen Kommunikationstechnik sowie auf Personen- sowie Lösungsorientierung beruht.

Um der Frage nachzugehen, inwieweit diese individuelle Prozessbegleitung in der Form des Lerncoachings zu Wirkungen führt und welche Wirkfaktoren dafür wichtig sind, nähert sich diese Untersuchung der Frage aus unterschiedlichen Positionen sowie Zeitpunkten in einem qualitativen Forschungsdesign. So werden innerhalb einer Schulfamilie 20 Schüler/-innen und 15 Eltern vor Beginn des Lerncoachings schriftlich über ihre Erwartungshaltung befragt. Zu einem späteren Zeitpunkt äußern sich diese beiden Personengruppen (15 Schüler/-innen, sowie 14 Elternteile), ebenso wie 10 als Lerncoaches fungierende Lehrkräfte, im Rahmen von Interviews zu diesem Thema. Dabei gliedert sich die Erhebung zu jedem Zeitpunkt in einer Darstellung der Struktur-, Prozess- sowie Ergebnisqualität. Die schriftliche Abfrage der Erwartungen sowie die transkribierten Interviews dienen schließlich als Datenmaterial für eine nachfolgende qualitative Auswertung.

Die zentralen Ergebnisse dieser Evaluationsstudie weisen in Bezug auf die Strukturqualität darauf hin, dass folgende Faktoren wichtig für ein erfolgreiches Lerncoaching sind: ein Commitment der Schüler/-innen gegenüber dem Lerncoaching, welches durch eine aktive Mitarbeit sowie einer freiwilligen Teilnahme gezeichnet ist, sowie auf Seiten der Lehrkräfte eine Coachingprofessionalität, die durch spezifische Fortbildungen sowie Supervisionstreffen entsteht. In einer gelungenen Coachingbeziehung auf Augenhöhe führt dies zu einem Zugehörigkeitsgefühl des Coachees im Schulkontext, was neben einer Individuums- und ressourcenorientierten Methodik als Prozessberatung zu erwünschten Wirkungen führt.

Auf der Prozessebene zeigt sich die Bedeutung der Paarbildung, der Regelmäßigkeit stattfindender Termine sowie eines hohen Stellenwerts des Lerncoachings im Schulalltag, der sich beispielsweise in der schulinternen Organisation als Coachingteam widerspiegelt.

Im Rahmen der Ergebnisqualität kann zum einen den Erwartungen bezüglich einer Entlastung schulbezogener Emotionen, dem Erwerb von Lernstrategien sowie einer Leistungssteigerung im Lerncoaching begegnet werden. Darüber hinaus ergeben sich weitere positive Wirkungen sowohl auf Seiten der Schüler/-innen als auch der coachenden Lehrkräfte.

Diese Studienergebnisse werden abschließend in das Modell des Lerncoachings an Schulen eingearbeitet, welches somit eine inhaltliche Ausdifferenzierung erfährt sowie die Grundlage für Implikationen in der Lerncoaching-Praxis darstellt.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG 7

1.1 THEMA DER ARBEIT ... 7
1.2 GESAMTAUFBAU DER DISSERTATION ... 8

THEORIE 10

2 (LERN-)COACHING – EINORDNUNG IN THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND 10

2.1 EINFÜHRUNG UND DEFINITIONEN ... 10
2.1.1 COACHING - BEGRIFFSEXPLIKATION 11
2.1.2 ABGRENZUNG ANDERER TERMINI UND PRAXISFELDER 17
2.1.3 LERNCOACHING – BEGRIFFSKLÄRUNG UND -EINGRENZUNG 25
2.1.4 GRENZEN IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS 30
2.2 MODELL DES LERNCOACHINGS AN SCHULEN ... 33
2.3 KONTEXTUALISIERUNG: GESELLSCHAFT UND SCHULISCHER RAHMEN ... 37
2.3.1 GESELLSCHAFTLICHE ENTWICKLUNGEN ALS HINTERGRUND FÜR LERNCOACHING 37
2.3.2 BILDUNGSPOLITISCHER RAHMEN 46
2.4 DER LERNPROZESS IM COACHING-KONTEXT ... 47
2.4.1 KOGNITIV-KONSTRUKTIVISTISCHE GRUNDLAGEN 49
2.4.2 MOTIVATIONAL-EMOTIONALE ASPEKTE 51
2.4.3 AUSGEWÄHLTE LERN- UND LEISTUNGSMODELLE 62
2.4.4 ZUSAMMENFASSUNG UND RELEVANZ 67
2.5 ARBEITSWEISEN UND WIRKFAKTOREN IM (LERN-)COACHING ... 68
2.5.1 ROLLENKLÄRUNG UND -ANFORDERUNGEN 69
2.5.2 INHALTSBESTIMMUNG UND FOKUS 73
2.5.3 LERNCOACHING ALS KOMMUNIKATIONSPROZESS 76
2.5.4 BEZIEHUNGSQUALITÄT UND DYADENBILDUNG 79
2.5.5 PERSONEN- UND LÖSUNGSORIENTIERUNG 82
2.6 WIRKUNGEN DES LERNCOACHINGS ... 86
2.7 ZUSAMMENFASSUNG DER WIRKUNGEN UND WIRKFAKTOREN IM MODELL ... 90

EMPIRIE 94

3 FORSCHUNGSZIELE UND FRAGESTELLUNGEN 94

3.1 RELEVANZ UND ZIEL DER FORSCHUNGSARBEIT ... 94
3.2 FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT ... 95

4 DURCHFÜHRUNG DER EVALUATION 101

4.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN ... 101
4.1.1 QUALITATIVE FORSCHUNG 102
4.1.2 BETRACHTUNG DER GÜTEKRITERIEN 103

4.2 UNTERSUCHUNGSMATERIAL ZUR DATENERHEBUNG 108
4.2.1 SCHRIFTLICHE FIXIERUNG DER ERWARTUNGSHALTUNG 109
4.2.2 LEITFADENINTERVIEWS ALS RETROPERSPEKTIVISCHE BEWERTUNG 109
4.3 PRAKTISCHE UMSETZUNG 113
4.3.1 KONTEXT UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE 113
4.3.2 AUFBAU DES INTERVIEWLEITFADENS 119
4.3.3 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS 121
4.4 DATENAUSWERTUNG 122
4.4.1 HINWEISE ZUR TRANSKRIPTION 122
4.4.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE 123
4.4.3 ENTWICKLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS 128
4.5 ZUSAMMENFASSUNG 129

5 FORSCHUNGSRESULTATE 130

5.1 AUFSTELLUNG DER HAUPTKATEGORIEN IM FORSCHUNGSKONTEXT 130
5.2 VERANSCHAULICHUNG DER RESULTATE IM MODELL 136
5.3 DARSTELLUNG DER EINZELERGEBNISSE 141
5.3.1 KONTEXTUELLE EINFLUSSFAKTOREN UND RAHMENBEDINGUNGEN 142
5.3.2 STRUKTURQUALITÄT 144
5.3.3 PROZESSQUALITÄT 199
5.3.4 ERGEBNISQUALITÄT 209
5.3.5 FESTSTELLUNGEN DER KOMMUNIKATIVEN VALIDIERUNG 227

6 DISKUSSION 232

6.1 WIRKUNGEN UND WIRKFAKTOREN ALS AUSDIFFERENZIERUNG DES MODELLS DES LERNCOACHING 232
6.2 INTERPRETATION DER BEFUNDE IM FORSCHUNGSKONTEXT 235
6.2.1 WIRKUNGEN VON LERNCOACHING: ERGEBNISQUALITÄT 235
6.2.2 WIRKFAKTOREN DER STRUKTURQUALITÄT 252
6.2.3 PROZESSQUALITÄT: ORGANISATORISCHE WIRKFAKTOREN 273
6.2.4 ZUSAMMENGEFASSTE IMPLIKATIONEN FÜR DIE LERNCOACHING-PRAXIS 278
6.3 EINSCHRÄNKUNGEN UND ANSCHLUSSMÖGLICHKEITEN FÜR WEITERE FORSCHUNGEN 284

7 ABSCHLUSSFAZIT 289

8 LITERATUR 291

9 ANHANG 314

9.1 INTERVIEWLEITFADEN 314
9.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS 325
9.3 TABELLENVERZEICHNIS 327
9.4 DANKSAGUNG 330

1 EINLEITUNG

Alice: Would you tell me, please, which way I ought to go from here?
The Cheshire Cat: That depends a good deal on where you want to get to.
Lewis Carroll: Alice in Wonderland (Carroll/Gardner 1960)

Wie Alice im Wunderland brauchen Kinder und Jugendliche Hilfe, um ihren Weg zu finden und mit den Anforderungen der modernen Gesellschaft zurecht zu kommen. Dies gestaltet sich für Heranwachsende oft deswegen schwierig, weil zum einen die Komplexität der modernen Welt beispielsweise durch Globalisierung, Migration und Pluralisierung der Lebensformen immer weiter zunimmt (Walgenbach 2019, 19). Zum anderen verfügen sie noch nicht über notwendige Stressbewältigungsstrategien, um diesen Herausforderungen und den damit verbundenen Emotionen zu begegnen (Zimmer-Gembeck/Skinner 2011). In Folge kommt es zu persönlichen Konsequenzen, die auch Auswirkungen auf den Lernprozess beinhalten (Frenzel et al. 2017; Götz et al. 2018). Um Kinder und Jugendliche wirksam zu unterstützen und darin zu bestärken, Herausforderungen zu begegnen, wurde das Konzept des Lerncoachings an Schulen entwickelt (Pallasch/Hameyer 2008), welches das Thema der vorliegenden Arbeit darstellt.

1.1 THEMA DER ARBEIT

Auf ihrem Weg werden Kinder und Jugendliche an der Schule von zahlreichen Erwachsenen, meist in der Rolle der wissensvermittelnden Lehrkraft, begleitet. In der heutigen schnelllebigen, individualisierten Welt reicht die Rolle des reinen Wissensvermittlers allerdings nicht mehr aus (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 61), weswegen u.a. an bayerischen Gymnasien die Angebote von Lerncoaching-Begleitung im Rahmen der individuellen Förderung ausgebaut werden (Spaenle/Sibler 2013, 2).

Untersuchungen, wie sich das Lerncoaching der Kinder und Jugendlichen durch eine Lehrkraft an weiterführenden Schulen auswirkt, fehlen weitestgehend. Da es sich um eine vergleichsweise junge Entwicklung handelt, herrschen bislang hauptsächlich theoretische Überlegungen vor. Empirische Daten dominieren hingegen in Bezug auf Coaching im Business-Kontext. Diese Lücke in Bezug auf den Schulkontext soll durch diese wissenschaftliche Arbeit gefüllt werden, indem sie untersucht, inwieweit sich die Daten auf das Lerncoaching übertragen lassen. Dabei handelt es sich um eine Evaluationsstudie, die dadurch definiert ist, dass sie die Wirksamkeit einer konkreten Maßnahme untersucht (Döring 2022; Seidel). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt die zu untersuchende Maßnahme das Lerncoaching dar, das dahingehend überprüft wird, inwieweit es für Schüler/-innen zu Erfolgen führt, wobei die Wirkfaktoren herausgestellt werden, die in diesen Wirkungen resultieren.

Der Weg von Alice im Wunderland war, wie von der Grinsekatze postuliert, abhängig von den subjektiven Erwartungen und Zielen. Die Ziele der heutigen Kinder und Jugendlichen mögen individuell verschieden sein, letztendlich geht es aber darum, zur Gestaltung des eigenen Lebens befähigt und den Herausforderungen der modernen Welt gewachsen zu sein, sowohl im privaten als auch im schulischen Umfeld. Die Erwartungen und Ziele der Schüler/-innen spielen dabei sowohl im Lerncoaching selbst als auch im Forschungsdesign dieser Erhebung eine große Rolle, wie im nächsten Punkt im Rahmen des Aufbaus der Arbeit dargestellt wird.

1.2 Gesamtaufbau der Dissertation

Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung liegt in der qualitativen Exploration eines potenziellen Lerncoaching-Mehrwerts. Dieser soll durch eine genaue Analyse der Struktur-, Prozess- sowie, allen voran, der Ergebnisqualität des untersuchten Lerncoaching-Verfahrens dargestellt werden. Der Betrachtung liegt eine qualitative Datenerhebung anhand eines Leitfadeninterviews zugrunde, welche nach der Transkription mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird. Die befragten Interviewteilnehmer/-innen gliedern sich in die drei Personengruppen: Schüler/-innen, die am Lerncoaching teilnehmen bzw. teilgenommen haben, ihre Erziehungsberechtigte sowie die als Lerncoaches fungierenden Lehrkräfte einer Schule. Durch diese Herangehensweise soll der bereits erwähnte mögliche Nutzen der Förderung aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfasst werden, der sich unter anderem in einer subjektiven Zielerreichung überprüfen lässt, indem Schüler/-innen und ihre Erziehungsberechtigten zusätzlich zu ihren Erwartungshaltungen im Vorfeld befragt werden.

Die Dissertation stellt die zugrunde liegenden theoretischen Verankerungen vor, bevor der empirische Forschungsstand dargestellt wird. So wird nach einer Einführung der Begrifflichkeiten (2.1) das Modell des Lerncoachings an Schulen eingeführt (2.2), welches anschließend die Gliederung des Theorieteils der Arbeit vorgibt. Beginnend mit dem Kontext des Modells (2.3) werden - der Anordnung des Modells folgend - die Schüler/-innen und ihr Lernprozess (2.4), die Beziehung, die Kommunikation zwischen den Beteiligten und deren Inhalt sowie Qualitätsanforderungen an die Lehrkräfte im Lerncoaching vorgestellt (2.5). Dabei wird auf Grundlage der theoretischen und empirischen Ausgangslage eingestuft, inwieweit spezifische Methodiken als Wirkfaktoren gelten können. Schließlich folgt eine Ausführung der Wirkungen des Lerncoachings aus bisherigen Publikationen sowie eine Zusammenfassung aller Punkte, die im Modellaufbau graphisch dargestellt werden (2.7).

Von den unter dem Gliederungspunkt 2 dargestellten Theorien und Befunden leiten sich sowohl die Forschungsziele und Fragestellungen des Punktes 3 als auch das Forschungsdesign der durchgeführten Evaluation ab (4), indem beispielsweise der Interviewleitfaden (4.3.2) auf eben diesen Erkenntnissen beruht.

Kapitel 5 stellt die Forschungsresultate vor, nachdem sie zuerst zur besseren Illustration der Zusammenhänge wieder im Modell des Lerncoachings eingebettet wurden. Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit liegt in der kommunikativen Validierung, welche die Erhebung durch die Gruppe der interviewten Lehrkräfte erfährt, und die ebenso in der Ausführung der Ergebnisse mitaufgeführt wird (5.3.5). Die Darstellung der Einzelergebnisse folgt auch hier, ebenso wie die darauffolgende Diskussion, der Einteilung in Struktur-, Prozess- sowie Ergebnisqualität.

Die Dissertation mündet schließlich in einer Ausdifferenzierung des wiederkehrenden und die Arbeit strukturierenden Modells des Lerncoachings an Schulen, indem die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit in das Modell eingearbeitet werden.

THEORIE

2 (LERN-)COACHING – EINORDNUNG IN THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND

Die moderne Soziologie prägt Begriffe wie die *fluide Gesellschaft* (Bauman 2008), die *Multioptions-* oder *Risikogesellschaft* (Beck 2020; Gross 2016). Im folgenden Gliederungspunkt werden diese Termini als Kontextualisierung dargestellt, um von der soziologischen Sichtweise aus aufbauend verschiedene gesamtgesellschaftliche Faktoren darzustellen, die zu einem erhöhten Bedarf von Wegweisungen und Beratungen geführt haben. Aus dieser gestiegenen Notwendigkeit ergibt sich eine generelle Bedeutsamkeit des Konzepts *Coaching*, die sich auch auf Arbeitsweisen im Coaching auswirkt.

Der Aufbau dieser Darstellung gliedert sich dabei auf folgende Weise: Grundlegende Definitionen der Begrifflichkeiten münden in einem Modell des Lerncoachings an Schulen. Nach der oben erwähnten Kontextualisierung folgen schließlich Inhalte, die den Lernprozess im Coaching-Kontext näher beleuchten. Diese dienen als Grundlage für die daran anschließende Auseinandersetzung mit theoretisch vermuteten als auch empirisch belegten Wirkfaktoren und Wirkungen, die schließlich als Zusammenfassung der Theorie in dem bereits genannten Modell abgebildet werden.

Mit der Einordnung in Theorie und Forschungsstand folgt die vorliegende Arbeit der Forderung nach einer konzeptionellen Grundlegung, die sowohl theoretische Referenzen als auch Bezüge zur wissenschaftlichen Forschung aufzeigt (Nicolaisen 2017, 19). So wird die Grundlage geschaffen, welche die Herangehensweise der hier dargestellten Evaluation begründet.

2.1 EINFÜHRUNG UND DEFINITIONEN

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Lerncoaching einzelner Schüler/-innen. Da sich die entsprechenden Begrifflichkeiten oft überschneiden oder unklar verwendet werden, wird zuerst das zugrundeliegende Konzept des *Coachings* beschrieben. Lerncoaching stellt eine sowohl begriffliche als auch thematische Erweiterung des Coachings dar, weswegen zuerst eine grundlegende Annäherung an den Begriff vorgenommen wird.

Aufgrund der inhaltlichen Nähe zu anderen Beratungs- und Unterstützungsformen schließt sich eine Differenzierung zu eben diesen an. Ausgehend von diesen Grundlagen folgt schließlich die Klärung und Abgrenzung des Begriffs *Lerncoaching*, wie er für die vorliegende Arbeit verstanden wird. Aus den Definitionen und der Unterscheidung anderer Termini ergeben sich Grenzen, welche die Ausführung des Coachings beeinträchtigen können. Da dies Auswirkungen auf Wirkungen haben kann und um

adäquat darauf reagieren zu können, stellt dies eine weitere Ausführung des einführendes Gliederungspunktes dar.

2.1.1 Coaching - Begriffsexplikation

Seinen Ursprung hat der Begriff *Coaching* im angloamerikanischen Sprachraum. Als Substantiv wurde und wird *coach* als Bezeichnung für eine Kutsche verwendet (Hornby et al. 2004, 225). Etymologisch bezeichnet das Wort demnach ein Transportmittel, ein Bild das sich metaphorisch übertragen lässt: So sind bei einer Kutschfahrt, genauso wie im Rahmen des Coachings, neben dem Ziel, die Wege dorthin bedeutsam (Lindart 2016, 28).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die originäre Bedeutung des Wortes erweitert auf Personen, *coaches,* die andere, sogenannte *coachees*, auf spezielle Leistungen im Sport oder auf Prüfungen vorbereiteten (Rauen 2003, 20ff.; Rotering-Steinberg 2009, 32). Nachfolgend werden die beiden Begriffe Coach und Coachee dem angelsächsischen Sprachgebrauch entsprechend als Sammelbegriff für jegliche Geschlechteridentifikation verwendet. Vor allem der sportliche Kontext stand lange Zeit im Vordergrund, weswegen viele Autor/-innen hierin den historischen Ursprung sehen. So misst Geißler (2017, 70) dem 1974 erschienen Buch *The Inner Game of Tennis* und dem Esalem-Sportinstitut eine wegweisende Bedeutung zu. Im Sport hat der Coach die Funktion, Individuen oder Teams zu unterstützen und ihre Leistungsfähigkeit zu optimieren. In diesem Verständnis wurde das Coaching dann im Laufe der 1980er Jahre als Angebot für Leistungsträger im Management entwickelt (Nicolaisen 2017, 17).

Die sich anschließende Startphase von Business-Coaching war durch viele Unsicherheiten gekennzeichnet. Es fehlten eine klare Definition von Coaching mit einer genauen Abgrenzung seiner Merkmale und Ziele, vor allem im Hinblick auf andere Beratungsformen (Geißler 2017, 71). Diese Unklarheiten der Startphase von Coaching prägten seine weitere Entwicklung bis heute, wie sich beispielsweise in seiner Verwendung als „Containerbegriff“ (ebd., 70; Lindart 2016, 36; Nicolaisen 2017, 18) zeigt. So suggeriert die Bezeichnung unterschiedlichste Inhalte, die es schwer möglich machen, eine Systematik zu erkennen, auf der eine begründete Konzeption aufbauen kann (Geißler 2017, 70).

Trotz dieser Unentschiedenheiten wurde Coaching allgemein und besonders im Business-Kontext populär, sodass seit der Jahrhundertwende von einem Coaching-Boom gesprochen wurde. Dieser Begriff dokumentiert den kaum zu überblickenden Publikationsfluss, die Fülle unterschiedlichster Ausbildungen sowie eine „Neigung, möglichst alles als Coaching zu bezeichnen, sodass zunehmend unklarer wurde, was Coaching ist und nicht ist“ (Geißler 2017, 72). Auch Völschow und Bruns (2016,

122) konstatieren einen inflationären Gebrauch der Begrifflichkeit, dessen sich in verschiedensten Situationen bedient wird, sobald sich eine Person ratsuchend an eine andere wendet. Auftrieb bekommt die Problematik auch dadurch, dass der Begriff *Coach* nicht geschützt ist (Strikker 2016a, 420). Die Schwierigkeiten einer Definition des Konzeptes Coaching können als Entsprechung der „ambivalenten, in sich geschlossenen und doch bis ins Unendliche offenen Gesellschaft unserer Zeit“ (Aristu 2016, 29) gesehen werden.

Sowohl der geschichtlich gewachsene Fokus auf Business-Coaching als auch die Abgrenzungsschwierigkeiten zeigen sich in der folgenden Definition:

> Coaching ist die in Form einer Beratungsbeziehung realisierte individuelle Einzelberatung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- bzw. Managementfunktionen. Formales Ziel ist es, bei der Bewältigung der Aufgaben der beruflichen Rolle zu helfen. Die vielbeschworene Hilfe zur Selbsthilfe ist dabei das Mittel der Wahl, das durch Beratung auf der Prozessebene und der Schaffung von lernfördernden Bedingungen ermöglicht werden soll. Eine derartige Arbeitsbeziehung kann nicht „zwischen Tür und Angel“ aufgebaut werden und unterscheidet sich in Vorgehen, Tiefe und Wirkung erheblich von anderen Beratungsformen (Rauen 2005, 157).

Hier wird zum einen der Fokus auf Personen in Managementpositionen deutlich. Zum anderen wird eine Abgrenzung zu anderen Beratungsformen in diesem Verständnis nur oberflächlich erreicht, wobei allerdings auch Merkmale des Coachingprozesses hervorgehoben werden, die ebenso bei vielen anderen Autor/-innen zu finden sind. Es ist festzuhalten, dass Coaching als eine Form des Beratungskonzepts zu verstehen ist. Konsens herrscht darüber hinaus bezüglich der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Nicolaisen 2017, 17) und der „Suche nach Verbesserungen“ (Schreyögg 2001; Völschow/Bruns 2016, 122). Whitmore fasst dies folgendermaßen zusammen: „coaching is unlocking a person’s potential to maximise their own performance. It is helping them to learn rather than teaching them” (1992).

Entgegen dieser aufgeführten inhaltlichen Schnittstellen wird Coaching meist nur relativ vage in Bezug auf einige wenige formale Merkmale definiert (Geißler/Hasse 2016, 47; Rauen 2005, 112). Zudem variieren Definitionen enorm (Grant/Stober 2006, 2). So arbeiten laut Lindart (2016, 32f.) manche Autor/-innen mit komprimierten Begriffsbestimmungen (Greif 2005, 15), andere zeigen umfassende merkmalsorientierte Definitionen (Rauen 2008, 2ff.).

Um den unklaren Begrifflichkeiten und der großen Bandbreite an Erklärungen entgegenzuwirken, bemühten sich Grant und Stober um eine theorieübergreifende Darstellung der *Nature of Coaching* (2006, 2ff.; Lindart 2016, 32f.), die einen Kanon repräsentativer Kriterien darstellen und zur Abgrenzung beitragen soll. Nachfolgende Tabelle stellt diese Merkmale dar und ordnet passende Kriterien anderer Autor/-innen dazu:

konstituierende Merkmale von Coaching nach Grant & Stober (2006, 2ff.)	**Einordnung anderer Autor/-innen**
Gleichberechtigte Arbeits-beziehung zwischen Coach und Klient (Augenhöhe-Prinzip)	„ko-aktiv und dialogisch " (Albrecht/Perrin 2016, 428) „gegenseitige Akzeptanz", „vertrauliche[n] Beziehungen" (Rotering-Steinberg 2009, 32) „paritätische Beratungsbeziehung" (Lindart 2016, 34) „collaborative and egalitarian relationship, rather than one based on authority" (Ives/Cox 2012, 17)
Lösungs- statt Problem-orientierung	„ressourcenorientierte Ausrichtung" (Rotering-Steinberg 2009, 32) „Gestaltung lösungsförderlicher Rahmenbedingungen" (Rauen 2008, 2; zitiert nach Lindart 2016, 34) „core to the overwhelming majority of approaches: focus[ed] on the achievement of a clear stated goal, rather than problem analysis" (Ives/Cox 2012, 18)
Coach als Experte für Entwicklungsprozesse anstatt inhaltlicher Fragestellungen	„eine Beraterin [unterstützt] methodisch professionell" (Albrecht/Perrin 2016, 428) „Prozessorientierung" (Lindart 2016, 34; Rauen 2008, 2) „Rolle des Coachs eher [...] Prozessexperte[n] als [...] Fachexperte[n]" (Lindart 2016, 34) „facilitate development (change), whether cognitive, emotional or behavioural"(Ives/Cox 2012, 17) „Der Coach gibt keine fertigen Problemlösungen vor, vielmehr hilft er dem/der Coachee seinen/ihren eigenen Standpunkt zu finden. Er zeigt ihm/ihr Handlungsalternativen auf" (Rotering-Steinberg 2009, 47) „Prozessberatung [...] d. h. Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstverantwortung [...] und dabei insbesondere die Selbstwahrnehmung und -reflexion des Klienten [...] stärken" (Geißler 2017; Rauen 2005, 113) „Der Coach gestaltet die Beratungsbeziehung und den -prozess" (Nicolaisen 2017, 18)
Fokus auf Personen ohne psychische Störungen	„intended for a non-clinical population" (Ives/Cox 2012, 17) Coaching [wendet] sich nicht an psychisch belastete Menschen mit dem Ziel der Heilung, sondern an psychisch Normale" (Geißler 2017, 77)
kollaborative Zielvereinbarung	„Ziele zu setzen, funktionale Mittel zur Zielerreichung zu entwickeln, die Mittel einzusetzen und die Ziele zu erreichen" (Albrecht/Perrin 2016, 428) „Erreichung selbstkongruenter Ziele" (Greif 2005, 15; Lindart 2016, 35)

	„gemeinsam werden Lösungen erarbeitet“ (Rotering-Steinberg 2009, 47)
Leitmotiv Leistungssteigerung	„Bewältigung der Aufgaben der beruflichen Rolle“ (Rauen 2005, 157) „Suche nach Verbesserungen“ (Schreyögg 2001; Völschow/Bruns 2016, 122) „maximise their own performance“ (Whitmore 1992) „intention of improving the performance in a specific aspect of practice“ (Kamarudin et al. 2020, 291) „the coach should help individuals to move from their current positions towards greater effectiveness“ (Kamarudin et al. 2020, 296) „Coaching bedeutet, das Potenzial eines Menschen zu erschließen, sodass er seine Leistungsfähigkeit optimieren kann“ (O'Connor/Lages 2009, 19)
Leitmotiv Persönlichkeitsentwicklung	„Optimierung der Selbstreflexionsfähigkeit“, „Analyse der Stärken und Schwächen sozialer Kompetenzen“ (Rotering-Steinberg 2009, 32) „Mithilfe eines externen Beraters einen (problematischen) Prozess so steuern, dass sich Wahrnehmung, Erleben und Verhalten des ‚Gecoachten‘ optimieren“ (Ittel/Raufelder 2009, 196) „increase and improve the sensitivity and awareness that the client has within himself or herself, and for others“ (Du Toit/Reissner 2012; Kamarudin et al. 2020, 291) „the coach should help individuals to move from their current positions towards greater [...] fulfilment“ (Kamarudin et al. 2020, 296) „Erreichung [...] bewusste[r] Selbstveränderung und Selbstentwicklung“ (Greif 2005, 15; Lindart 2016, 35) „Selbstwahrnehmung und -reflexion des Klienten [...] stärken“ (Geißler 2017, 72; Rauen 2005, 113)
Unterstützung des Klienten bei selbst-gesteuerten Lernprozessen	„eine Beraterin [...] unterstützt, (...) selbst seine Ausgangslage zu klären“ (Albrecht/Perrin 2016, 428) „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Geißler 2017, 72; Nicolaisen 2017, 17; Rauen 2005, 157, 113) „Schaffung von lernfördernden Bedingungen“ (Rauen 2005, 157) „helping [...] to learn rather than teaching“ (Whitmore 1992) „Coaching is an enabling process aiming at enhancing learning and development“ (Kamarudin et al. 2020, 291) „Verantwortung der Klienten bei der Entwicklung eigener Lösungen“ (Lindart 2016, 34; Rauen 2008, 2)

	„Erreichung selbstkongruenter Ziele“, „bewusste[n] Selbstveränderung und Selbstentwicklung“ (Greif 2005, 15; Lindart 2016, 35) „facilitate the learning and action of the person who is being coached“ (Røise 2018, 71) „Angestrebt wird die eigene Lösungsfindung des/der Coachee“ (Rotering-Steinberg 2009, 47) „Es bedeutet, Menschen beim Lernen zu helfen, statt sie zu belehren“ (O'Connor/Lages 2009, 19) "In erster Linie lernt der Anlassgeber von sich selbst. Der Coach [...] liefert Ideen und Resonanzen – keinesfalls belehrt er“ (Nicolaisen 2017, 18) „Subsidiaritätsprinzip“, (Rauen 2005, 112; zitiert nach Geißler/Hasse 2016, 47)

Tabelle 1: Konstituierende Merkmale von Coaching (eigene Darstellung)

Die Zusammenstellung zeigt: Im Zentrum steht der Coachee, der gemeinsam mit dem Coach daran arbeitet, selbst definierte Ziele zu erreichen. Dabei gilt stets, dass ersterer sowohl das Ziel als auch den Weg bzw. die Richtung vorgibt, zweiterer dahingehend unterstützend wirkt, sodass die Entwicklungsprozesse zu einer zufriedenstellenden Zielerreichung auf Seiten der/s Gecoachten führen. Diese Ziele können sowohl in der Persönlichkeitsentwicklung als auch in einer gesteigerten Leistungsfähigkeit liegen. Grant und Stober (2006, 3) formulieren „The aim [...] is sustained cognitive, emotional, and behavioral changes that facilitate goal attainment and performance enhancement, either in one’s work or in one’s personal life“. In den meisten Fällen wird jedoch davon auszugehen sein, dass sich diese beiden Leitmotive und Lebensbereiche überlagern. Alternativ wird deswegen im Beratungskontext auch von zwei Ebenen gesprochen: 1. instrumentelle Unterstützung und 2. psychologischer Beistand (Eby 1997, 126; Grassinger et al. 2010, 35).

Auf beiden Ebenen geht es darum, die gecoachte Person zur Expertin/zum Experten für sich selbst zu machen. Der dabei oft verwendete Ausdruck *Hilfe zur Selbsthilfe* wird bei Rauen konkretisiert: „Ziel ist immer die Verbesserung der Selbstmanagementfähigkeiten des Gecoachten, d. h. der Coach soll sein Gegenüber derart beraten bzw. fördern, dass er letztendlich nicht mehr benötigt wird“ (Lindart 2016, 35; 2008, 4). Wenn man davon ausgeht, dass das vorrangige Ziel darin besteht, den Coachee letztendlich in die Lage zu versetzen, seine Themen ohne Coaching meistern zu können, liegt eine weitere Charakteristik des Coachings in dessen zeitlicher Beschränkung. In der Literatur lassen sich daneben noch zwei weitere Merkmale von Coaching feststellen, sodass sich Kennzeichen von Coaching zusammengefasst folgendermaßen darstellen:

- das Gebot der Freiwilligkeit (Geißler 2017, 71; Rotering-Steinberg 2009, 32)
- das Vieraugenprinzip/ eine Eins-zu-eins Coach-Klient-Beziehung (Geißler 2017, 71; Ittel/Raufelder 2009, 196; Røise 2018, 71);
- eine zeitliche Beschränkung (Geißler 2017, 71; Geißler/Hasse 2016, 47; Rauen 2005, 112)

Vor dem Hintergrund vieler möglicher Schwerpunktsetzungen, Annäherungen und Veröffentlichen, soll für die vorliegende Arbeit folgende Begriffsdefinition zugrunde gelegt werden (Rauen 2003; zitiert nach Heß/Roth 2012, 15):

Coaching ist:

- ein personenzentrierter, individueller Beratungs- und Betreuungsprozess, der verschiedene Inhalte umfassen kann und zeitlich begrenzt ist, im Sinne einer auch präventiven Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbstverantwortung.
- auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz gekennzeichnete Beratungsbeziehung, die in mehreren freiwilligen und vertraulichen Sitzungen abgehalten wird.
- auf eine bestimmte Person ausgerichtet und wird
- durch eine/n qualifizierte/n Berater/-in mit praktischer Erfahrung bzgl. der thematischen Problemfelder ausgeführt, die/der auf der Basis eines Coaching-Konzeptes agiert und somit transparent arbeitet.

Ziel ist immer die (Wieder-)Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit der/s Klient/-in.

In jüngerer Zeit wird die Ausrichtung des Coachings auf Ressourcen sowie der Fokus auf eine Optimierung der Selbstreflexionsfähigkeit betont (Rotering-Steinberg 2009, 32). Greif (2005, 15) geht einen Schritt weiter und stellt die selbstreflexiven Prozesse als zentrales Definitionsmerkmal in den Mittelpunkt (Lindart 2016, 35). Sie werden aus den eben genannten Gründen in die Arbeitsdefinition mit aufgenommen:

Weitere Kernziele des Coachings sind

- eine Optimierung der Selbstreflexionsfähigkeit sowie
- eine Ressourcenorientierung.

Als Antwort auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen (Vertiefung siehe 2.3.1) entwickeln sich ständig neue Rahmenbedingungen, Settings und Praxisfelder (Geißler 2017; Lippmann 2009; Wegener 2016, 14). Um eine gewisse Ordnung herzustellen, bietet sich eine Differenzierung nach Sozialformen (beispielsweise Einzel-, Partner-, oder Gruppencoaching), nach Zielgruppen (z.B. Führungskräfte-, Leistungssportler-Coaching) und Thematiken (wie Verkaufs-, Rhetorik- oder Konfliktcoaching) an (Geißler 2017; Lippmann 2009). Neu erschlossene Praxisfelder sind beispielsweise im Gesundheitsbereich, in der Politik, im Bereich der Arbeitsintegration sowie in Wissenschaft und Schule zu finden (Wegener 2016, 14).

Eine thematische Spezifizierung, die sich im Laufe der Zeit gebildet hat, ist Lerncoaching (Nicolaisen 2017, 18), womit das von Wegener (2016, 14) geäußerte neue Praxisfeld Schule gemeint ist. Hier bietet sich auch eine Einteilung nach der Zielgruppe an, welche die Schüler/-innen darstellen. Nach einer Abgrenzung anderer Termini und Anwendungsbereiche soll die Kategorie bzw. Bezeichnung im Detail dargestellt werden.

Zwischenfazit:

Die Aufstellung unterschiedlicher Definitionsansätze verschiedener Autor/-innen hat gezeigt, dass, trotz vielfacher Kritik der Publikationen an den vagen und unterschiedlichen Explikationen, ein Kanon von Hauptmerkmalen zu finden ist. Bei genauerer Betrachtung sieht man, dass sich viele Auslegungen des Begriffs in ihren Beschreibungen ähneln.

Eine Abgrenzung zu anderen Termini, die im folgenden Punkt erfolgt, hilft zusätzlich, einen Einblick in den genauen Arbeitsbereich des Coachings zu finden. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Konzept von anderen, auf den ersten Blick ähnlichen Angeboten und Theorien, wie Beratung, Supervision, Mentoring, oder Praxisfeldern, wie der Psychotherapie und dem Training, abzugrenzen.

2.1.2 Abgrenzung anderer Termini und Praxisfelder

Gesamtgesellschaftliche Faktoren führen zu einem wachsenden Bedarf an Rat suchen und Rat geben, auch in Schulen oder anderen pädagogischen Kontexten (Kiel 2022, 235 – vertiefte Begründung unter 2.3.1). Das Feld der Beratungen ist weit, weswegen nun in Relation und Abgrenzung zu dem oben definierten Begriff des *Coachings* verschiedene ähnliche Begriffe und Konzepte dargestellt werden.

Coaching und Beratung:

Beratung wird allgemein definiert als eine interventiv und präventiv helfende Beziehung, in der ein/e Berater/-in mittels sprachlicher Kommunikation und mithilfe von anregenden und stützenden Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einer/m Klient/-in einen auf kognitiv-emotionaler Einsicht fundierten Lernprozess in Gang zu bringen (Dietrich 1983, 2). Damit überschneidet sich die Definition von Beratung mit der des Coachings in den wesentlichen Merkmalen der zeitlichen Begrenzung des personenzentrierten Prozesses, der durch Hilfe zur Selbsthilfe und Einsicht die Selbstreflexion und -regulation sowie die Handlungskompetenz erhöhen soll (Heß/Roth 2012, 15; Rauen 2003).

Graf et al. (2011, 9) kritisieren auch bei dem Begriff Beratung, analog zu der bereits dargestellten Kritik am Coaching-Begriff, die Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und betrachten ihn gleichfalls als „Sammelbegriff“, der als eine übergeordnete Kategorie für die unterschiedlichen Beratungsformate genutzt wird. Solch ein Format ist, neben anderen, das *Coaching* (ebd., 10); es kann also als eine Form der Beratung angesehen werden. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Begriffen liegt in der historisch erwachsenen Business-Ausrichtung des *Coachings* (Gliederungspunkt 2.1.1), weshalb sich Coaching als eine Beratungsform mit Berufsfeldbezug von dem Überbegriff Beratung abgrenzen lässt.

Coaching	Definitionskriterium	Beratung
	präventives & interventives Unterstützungsangebot	
	kommunikative Methodik	
	zeitliche Begrenzung	
	Personenzentrierung des Prozesses	
	Ziele: Erhöhung der Selbstreflexivität und -regulation & Handlungskompetenz	
Unterkategorie	begriffliche Hierarchie	übergeordnete Benennung
Berufs(feld)bezug	Ausrichtung	offene Themenwahl

Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Beratung (eigene Darstellung)

Coaching und Supervision:

Ein weiteres Beratungsformat stellt die *Supervision* dar (Graf et al. 2011, 10). Supervision wird als „Beratung beruflicher Tätigkeiten“ (Buchinger/Klinkhammer 2007, 16) definiert, in der es um die „Reflexion beruflicher Interaktionen geht“ (ebd.). Auffällig ist hier die Gemeinsamkeit einer Beratungsform mit Berufsbezug. Ittel und Raufelder (2009, 196) definieren sie als „Reflexion und gemeinsame Erörterung eines fachlichen oder professionellen Problems mit [...] erfahrenen[,] hierarchisch übergeordneten KollegInnen oder einer KollegInnengruppe“. Sie richtet sich oft an Personen in psychosozialen Berufen, wobei es inzwischen auch eine Ausweitung auf andere Berufsfelder gibt, und wird häufig als fallorientiertes Reflexionsinstrument eingesetzt (Buchinger/Klinkhammer 2007, 28; Lindart 2016, 30). Manche Autor/-innen, wie beispielsweise Buchinger und Ehmer (2005), benutzen die Begriffe Coaching und Supervision aufgrund ihres Berufsfeldbezuges synonym, um die Gemeinsamkeiten der beiden Begrifflichkeiten zu betonen (Buchinger/Klinkhammer 2007, 31).

Dennoch lassen sich bei differenzierterer Betrachtung auch hier Unterschiede festmachen. So wird bei der Definition der Supervision betont, dass der Gegenstand der Beratung nicht die Person ist, sondern die Arbeit, die diese Person verrichtet. Alle menschlichen Besonderheiten werden hier immer nur in Relation zur jeweiligen Arbeitssituation bzw. zum supervidierten Fall gesehen. Ziel ist demzufolge die Sicherstellung und Optimierung beruflicher Aufgaben (Buchinger/Klinkhammer 2007, 26ff.). Dabei geht es, wie oben bereits erwähnt, um die Reflexion von Arbeitsprozessen. Supervision setzt aus diesem Grund nach dem schon abgelaufenen Prozess ein. Coaching hingegen ist eine Personalentwicklungsmaßnahme (ebd., 29; Schreyögg 2001). Zwei weitere Unterscheidungskriterien sind die Länge des Prozesses sowie die Methodik. So findet Supervision über einen längeren Zeitraum statt, während Coaching in einem limitierten Zeitfenster erfolgt. Außerdem liegt der Fokus im Coaching deutlicher auf ressourcenorientierten und direktiveren Methoden (Buchinger/Klinkhammer 2007, 31). Die folgende Tabelle soll den Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Beratungsformen erleichtern.

Coaching	Definitionskriterium	Supervision
Beratungsform mit Berufs(feld)bezug		
prospektiv: zukünftige Entwicklung	Inhaltlich-zeitliche Ausrichtung	retrospektiv: Reflexion
Augenhöhe-Prinzip	Beziehung	Hierarchie zu Beratungsperson
ganzheitlich: ganze Person	Gegenstand	themenbezogen: Mensch in seinem Arbeitszusammenhang
Methodenvielfalt		
hohe Ressourcenorientierung	Methodik	niedrige Ressourcenorientierung
limitierter Prozess	Dauer	längerer Fortlauf

Tabelle 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Supervision (eigene Darstellung nach Buchinger/Klinkhammer 2007)

Coaching und Mentoring:

Eine weitere Beratungsform, welche über einen längeren Zeitraum stattfindet, ist das *Mentoring*. Dieses Konzept kommt bereits in der griechischen Mythologie vor: Der junge Telemachos fragt Mentor, den sein Vater mit seiner Aufsicht beauftragt hat, um Hilfe. Athene, die Göttin der Weisheit, schlüpft in die Gestalt Mentors, um den jungen Mann auf seiner Reise bzw. Entwicklung zu begleiten (Homer 2014, 55ff).

Da neben eben dieser Begleitung auch zwischen Coaching und Mentoring viele Gemeinsamkeiten vorherrschen und die Begriffe in der Literatur oft ergänzend verwendet werden, folgt eine Erläuterung der Übereinstimmungen und Abweichungen.

Der Begriff des Mentoring umfasst die Rolle des Coaches, geht allerdings noch weiter:

> Mentors negotiate multiple support roles. These can include, for example, those of guide, advisor, teacher, coach, role model, sponsor, supporter, counselor, intellectual sparring partner, and even friend. The roles often overlap and cannot always be disentangled (Stoeger et al. 2021, 12).

J. Carruthers (1993) weit ältere Definition eines Mentors/einer Mentorin beinhaltet zusätzlich noch die Rollenzuschreibungen „challenger“ und „encourager“. Obwohl es viele verschiedene Ansätze und praktische Umsetzungen gibt, können allgemeine Merkmale der Mentoring-Beziehung festgehalten werden:

> Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile, dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentee (Ziegler 2009, 11; zitiert nach Grassinger et al. 2010, 28).

Grassinger et al. (2010, 27) konstatieren sogar, es könne bei weitem die effektivste pädagogische Maßnahme sein. Bloom (1984) bezeichnet es als „gold-standard".

Mentoring und Coaching überschneiden sich hier, wie auch in vielen weiteren wesentlichen, oben genannten Charakteristika (Grassinger et al. 2010, 30; Ittel/Raufelder 2009, 196f.). Die beiden Begriffe „werden in der Praxis sehr häufig synonym verwendet, was bei der Ähnlichkeit der beiden Förderprogramme nicht verwundert" (Rotering-Steinberg 2009, 46). So gibt es ähnliche Bedingungen in Coaching- und Mentoring-Programmen, wie beispielsweise Neutralität bei gleichzeitig klarer Ziel- und Erfolgsorientierung. Beide Herangehensweisen setzen sich mit den Themen Problemanalyse, Erweiterung der Handlungskompetenz und einer Ressourcen- und Lösungsorientierung auseinander (Strikker 2016b, 115; 221). Als weitere Gemeinsamkeiten gelten auch der beim Mentoring oft zu findende berufliche Fokus, die Prämisse der psychischen Gesundheit sowie die hohe Relevanz der Beziehungsgestaltung (Lindart 2016, 30), was auch in folgendem Zitat hervorgehoben wird: „The nature of mentoring is a collaborative and mutually beneficial approach between mentor and mentee" (Lim 2005; zitiert nach Kamarudin et al. 2020, 291).

Ein wesentlicher Unterschied wird in der Dauer des Programms gesehen, das beim Mentoring über Jahre gehen kann, während Coaching einen überschaubaren Zeitplan durchläuft sowie die Möglichkeit des Mentors/der Mentorin aus eigenen Erfahrungen zu erzählen, während dies keine Gesprächstechnik beim Coaching darstellt (Rotering-Steinberg 2009, 47). So sind „Coachings oft nur von kurzer Dauer, vielleicht nur für ein einziges Problem" (ebd.). Mentor/-innen sind höherrangige, einflussreiche Personen, die über große berufliche Erfahrung sowie ein breites berufliches Wissen verfügen (Blickle/Schneider 2007, 395). Sie haben individuelle Erfolgserfahrungen und ein spezifisches biografisches Wissen. Diese Individualität soll Beispiel und Anlass für intensive Gespräche im Mentoring-Prozess geben (Strikker 2016b, 217). Demzufolge handelt es sich hier unter anderem um ein Modelllernen (Kamarudin et al. 2020, 291). Darüber hinaus können Mentees in bereits bestehende Netzwerke eingeführt werden (Rotering-Steinberg 2009, 47). Der Coach stützt sich im Gegensatz dazu nicht auf seine persönlichen Erfahrungen. Vielmehr verfügt er über ein Methodenspektrum bzw. Gesprächstechniken, die über Lebenserfahrung hinausgehen und einen symmetrischen Austausch begünstigen (Strikker 2016b, 215ff.).

Das Ziel Mentors aus der griechischen Mythologie war es, Telemachos zu einer weisen Führung des Volkes der Ithaker zu befähigen (Grassinger et al. 2010, 37). Die Ziele der heutigen Kinder und Jugendlichen unterscheiden sich individuell, auf einen Nenner gebracht geht es dabei allerdings immer darum, der Führung eines Lebens durch die Herausforderungen der modernen Welt gewachsen zu sein (Gliederungspunkt 2.3.1). So wie Athene, die griechische Göttin der Weisheit, in Gestalt des Mentors ihren Schützling Telemachos ermutigt (Homer 2014, 45, Verse 285-287), ist auch die Rolle des Coachs

bzw. Mentors/der Mentorin in der Schule zu sehen – als ein Gefährte, der hilft, das metaphorische Schiff zu richten, um den/die Schüler/-in auf den Weg zu bringen. Zusammengefasste Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Begrifflichkeiten zeigt folgende Tabelle:

Coaching	Definitionskriterium	Mentoring
Augenhöhe-Prinzip	Beziehung	höherrangige/r, einflussreichere/r & erfahrenere/r Mentor/-in
Beziehungsqualität		
klare Ziel- und Erfolgsorientierung		
Ziel: Erweiterung der Handlungskompetenz		
Ressourcen- & Lösungsorientierung		
beruflicher Fokus		
temporäre Zeitspanne (u.U. für spezifisches Problem)	Dauer	offene, evtl. jahrelange Fortsetzung
Aufzeigen von Möglichkeiten im symmetrischen Austausch	Gesprächsmethodik	Einbringen persönlicher Erfahrungen

Tabelle 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Mentoring (eigene Darstellung)

Abgrenzung Coaching zu Psychotherapie und Training:

Neben den bereits erfolgten begrifflichen Abgrenzungen zu Beratung, Supervision und Mentoring teilt das Coaching auch Gemeinsamkeiten mit der *Psychotherapie*, weswegen auch hier eine genauere Unterscheidung sinnvoll erscheint. Bindeglieder zwischen den beiden Ansätzen sind z.B. die Verwendung von ursprünglich psychotherapeutischen Methoden, die große Bedeutung der Beziehung sowie die Verhaltensmodifikation als zentrale Zielgröße (Lindart 2016, 28).

Als hervorstechendes Unterscheidungskriterium gilt die bei Coaching vorherrschende Prämisse der psychischen Gesundheit (Lindart 2016, 28ff.; Rotering-Steinberg 2009, 32), wogegen sich die klinisch orientierte Psychotherapie an psychisch belastete Menschen mit dem Ziel der Heilung wendet (Geißler 2017, 77). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind beispielsweise die oftmals geringere emotionale Tiefe, stärkere Ziel- statt Ursachenorientierung, Einbettung in den Wirtschaftskontext sowie die meist kürzere Dauer von Coachingprozessen. Darüber hinaus darf eine Psychotherapie nur von approbierten

Psychotherapeut/-innen durchgeführt werden, während die Coaching-Tätigkeit keiner behördlichen Genehmigung bedarf (Lindart 2016, 28).

Während sich die Psychotherapie mehr mit der Innenwelt der/s Klient/-in beschäftigt, konzentriert sich das *Training* mehr auf deren/dessen Außenwelt, da es sich um eine Vermittlung bestimmten Wissens oder Könnens und in diesem Sinne um eine Expertenberatung handelt. Coaching hingegen beansprucht für sich, dass der/die Klient/-in die Themen, Ziele, Maßnahmen sowie Einschätzung des Entwicklungsstandes weitestgehend selbst bestimmt und der Coach somit nicht für Inhalte, sondern für die Prozessqualität verantwortlich ist (Geißler 2017, 77; Whitmore 1992). Somit soll im Gegensatz zum Training, in dem die/der Klient/-in unkritisch Kenntnisse und Fähigkeiten, meist praktisch, vermittelt bekommt, die/der Adressat/-in befähigt werden, weitgehend eigenständig bestimmte Inhalte zu entwickeln (Geißler 2017, 79). Helsper (2014) argumentiert darüber hinaus, die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen sei keine therapeutische, sondern eine pädagogische. Bezüglich des Fokus auf die Außen- bzw. Innenwelt der/s Adressat/-in lassen sich die verschiedenen Beratungsformate wie folgt darstellen:

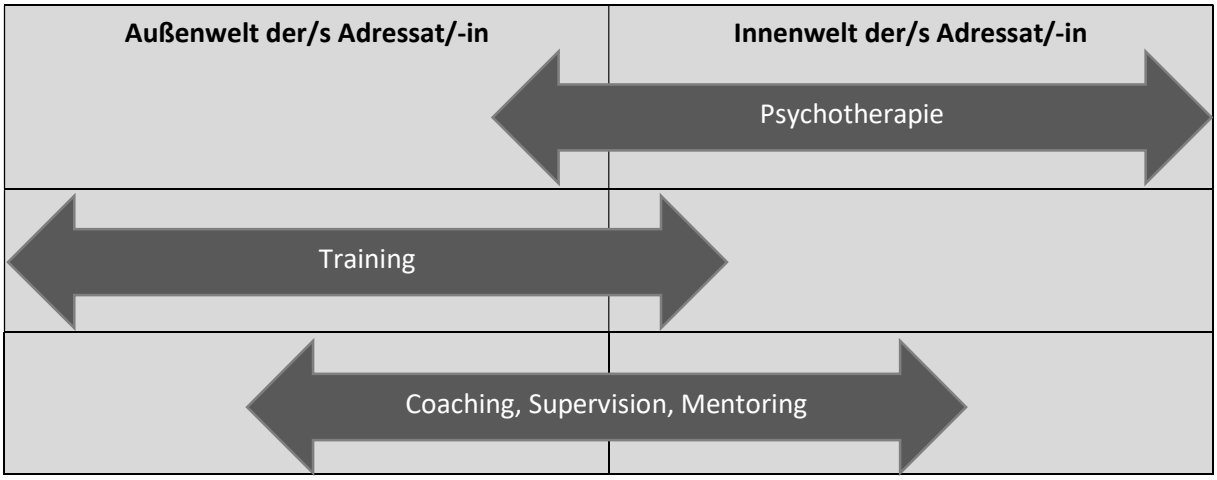


Abbildung 1: Außen- versus Innenweltorientierung der Beratungsformate (eigene Darstellung in Anlehnung an Geißler 2017, 78)

Zusammenfassung:

> Insgesamt ist festzuhalten, dass es vielfältige Definitionskriterien für den Coachingbegriff gibt, von denen einige ein höheres Abgrenzungspotenzial zu anderen Unterstützungsformaten besitzen als andere. Allerdings vermag es kein singuläres Kriterium, die notwendige Abgrenzung zu gewährleisten. Dies gelingt erst unter Zuhilfenahme weiterer Kriterien (Lindart 2016, 36).

Diese wurden oben thematisiert. Für einen erleichterten Überblick fasst die folgende Tabelle eine Kontrastierung mit den anderen Unterstützungsformaten zusammen:

Definitionskriterium Coaching	Abgrenzung zu:
Berufsfeldbezug	Beratung (übergeordnete Kategorie ohne Berufsbezug)
Person als Beratungsgegenstand	Supervision (Arbeit als Beratungsgegenstand), Training (Expertenkönnen bzw. -wissen als Beratungsgegenstand)
symmetrische Beratungsbeziehung	Supervision (hierarchisch übergeordnete Beratungsperson), Mentoring (höherrangige, erfahrenere Beratungsperson), Training (Trainer als Expert/-in)
begrenzte Dauer	Supervision, Mentoring, Psychotherapie (längerer Zeitraum)
Methodik: Ressourcenorientierung; Methodenvielfalt (z.B. Gesprächstechniken)	Supervision (geringere Ressourcenorientierung), Mentoring (eigene Erfahrungen des Mentors)
kognitiv-emotionale Initiierung des Lernprozesses	Supervision (Fokus auf Reflexion), Mentoring (Modelllernen)
psychische Gesundheit des Klienten als Voraussetzung	Psychotherapie (psychisch belastete Klienten)
Coach als Prozessbegleiter	Mentoring (Mentor/-in als Vorbild) Training (Übernahme vorgefertigten Wissens)

Tabelle 5: Abgrenzungsmerkmale von Coaching (eigene Darstellung in Anlehnung an Lindart 2016, 37)

Zwischenfazit:

Durch die Abgrenzung benachbarter und verwandter Termini sowie Praxisfelder ergibt sich ein detaillierterer Überblick über das große Feld der *Beratung* und ihrer verschiedenen Formate. So überschneiden sich Begriffe wie Coaching, Supervision, Mentoring, aber auch Training und Psychotherapie in einigen Merkmalen. Bei einer genauen Betrachtung spezifischer Definitionskriterien ergibt sich eine differenziertere Darstellung des anfangs noch als Sammelbegriff bezeichneten Terminus Coaching.

Der Begriff des *Lerncoachings* ist in der Literatur expliziter beschrieben, weswegen hier eine definitorische Grundlage leicht zu bestimmen ist. Dennoch besteht der Bedarf einer Abgrenzung zu dem Begriff *Schülercoaching* sowie dem anderweitigen Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, was nun im Folgenden geschieht.

2.1.3 LERNCOACHING – BEGRIFFSKLÄRUNG UND -EINGRENZUNG

Legt man die ursprüngliche Idee des Coachings als Beratungsform mit Berufsbezug zugrunde, so bleibt diese weitestgehend erhalten. Lediglich der Personenkreis ändert sich von Schüler/-innen zu Coachees (Völschow/Bruns 2016, 123). Ausgehend von dem Grundsatz „Coaching bedeutet, [...] Menschen beim Lernen zu helfen, statt sie zu belehren“ (O'Connor/Lages 2009, 19), lässt sich festhalten, dass es im Coaching grundsätzlich um ein Lernen geht (Nicolaisen 2016). Eine Erweiterung des Coaching-Ansatz hin zu Schule erscheint deswegen nur logisch.

Der Begriff *Lerncoaching* wurde ab 1997 an der Universität Kiel von Uwe Hameyer und Waldemar Pallasch geprägt (Hardeland 2021, 18; Pallasch/Hameyer 2008). Konkret geht es um Modelle und Methoden, die aus dem Coaching stammen und in der Begleitung von Lernprozessen eingesetzt werden (Nicolaisen 2016, 114). Laut Schnebel (2017, 78) löste der Begriff Lerncoaching in den letzten Jahren teilweise das Konzept *Lernen lernen* mit dem Schwerpunkt des Erlernens von Lernmethoden ab (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 158).

Der Wortteil *Lern-* zeigt, dass sich dieses Unterstützungsangebot grundsätzlich auf den großen Komplex des Lernens bezieht. Eine Darstellung des Lernprozesses im Coaching-Kontext folgt im Gliederungspunkt 2.4. Der zweite Bestandteil des Wortes, *-coaching,* steht für eine ziel-, lösungs- und ressourcenorientierte Beratung, bei der sich beide Gesprächspartner/-innen auf gleichberechtigter Ebene befinden (Hardeland 2021, 19) und eine freiwillige, präventive Hilfe zur Selbsthilfe und -verantwortung stattfindet (Rotering-Steinberg 2009, 32). Definitorisch ist Lerncoaching demzufolge eine „spezifische Beratungsform, die das Lernen unter den Aspekten des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses betrachtet“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 157). Folgende Begriffserklärung greift tiefer und soll als Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen (ebd., 159):

> Lerncoaching unterstützt und begleitet personales, gruppales und organisationales Lernen auf vereinbarter Basis in geeigneten Lern- und Beratungssettings durch Methoden induktiver Beratung und Intervention mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können.

Dabei lassen sich folgende Schwerpunkte ableiten (Nicolaisen/Pallasch 2010, 156):

- Lerncoaching als singuläres Angebot zur Bearbeitung spezifischer Lernschwächen
- Lerncoaching als zusätzliche Lernaktivität im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen
- Lerncoaching als zusätzliches Methodentraining für Lehrkräfte aller Schularten
- Lerncoaching als Implementierungsmöglichkeit von alternativen Lernkulturen in Schulen

Im Hinblick auf die oben aufgeführte Definition von Coaching allgemein, ihrem Merkmal des Vieraugenprinzips und die praktische Implementierung, die der vorliegenden Evaluation zugrunde liegt, erfolgt eine Konzentration auf den ersten Schwerpunkt: Lerncoaching wird als singuläres Angebot zur Bearbeitung spezifischer Lernschwächen aufgefasst. Eine genauere Unterscheidung der Einteilung von Lerncoaching anhand des Schwerpunkts folgt weiter unten im Kapitel.

Für diese kooperative Arbeit an individuellen Lernschwierigkeiten braucht es eine Veränderung der Rolle der Lehrperson. So muss aus der Lehrkraft ein Lerncoach werden: Eine Entwicklung „vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter" (Nicolaisen 2017, 10) ist notwendig. Setzt man Lernen als ein aktives, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Handeln voraus, muss sich die Tätigkeit von Lehrpersonen wandeln: vom Be-Lehren von Schülergruppen hin zum individuellen Begleiten einzelner Schüler/-innen (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 61). Welchen Anforderungen der Lerncoach dabei gerecht werden muss, wird im Gliederungspunkt 2.5.1 vertiefend erläutert.

Abgrenzung Lern- und Schülercoaching:

Die beiden Begriffe *Lern-* und *Schülercoaching* werden mitunter identisch gesehen und weisen viele Gemeinsamkeiten auf (Nicolaisen 2017, 21). Bei oberflächlicher Betrachtung scheint die begriffliche Unterscheidung darin zu bestehen, dass beim *Lern*coaching der Beratungsgegenstand, beim *Schüler*coaching hingegen die/der Adressat/-in in den Fokus rückt. Allerdings liegen bei genauerer Betrachtung auch inhaltliche Unterschiede vor.

Lerncoaching ist der weiter gefasste Ausdruck, der sich allgemein auf die Begleitung von Lernprozessen in verschiedenen Kontexten bezieht, sei es in der Schule, in Unternehmen oder in der Erwachsenenbildung (ebd.). Oft liegt der Schwerpunkt dabei auf der Arbeit mit Lernstrategien (Keller 2015). Im Begriff *Schülercoaching* ist impliziert, dass es sich um eine Begleitung bzw. Beratung von Kindern und Jugendlichen in allgemein- oder berufsbildenden Schulen bezieht. Dabei können entwicklungspsychologische Aspekte besondere Beachtung erhalten, schließlich betont der Begriff die Arbeit mit der Gesamtpersönlichkeit der/des Lernenden.

Legt man allerdings die oben aufgeführten Definitionen von Coaching allgemein und des Lerncoachings im Speziellen zugrunde, wird klar, dass solch eine Perspektive ebenso in jeder Lerncoachingpraxis enthalten ist. Coaching bedeutet Resonanz- und Beziehungsarbeit und erfordert das Eingehen auf subjektive Realitäten der Coachees. Der Coachingblick auf das Lernen kann demnach die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden nicht ausblenden (Nicolaisen 2017, 21).

Lerncoaching inner- und außerhalb des Unterrichtsgeschehens

Laut der Aussage einer Lehrkraft sei letztendlich alles, was sie mit Schüler/-innen tue, Beratung (Schnebel 2017, zitiert nach Kiel 2022, 235f.). Abschnitt II, §2, Absatz 1 der Lehrerdienstordnung (Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014) gibt vor, dass „die Lehrkraft [...] im Rahmen der Rechtsordnung und ihrer dienstlichen Pflichten die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und den Unterricht ihrer Schülerinnen und Schüler [trägt]". Diese pädagogische Verantwortung umfasst auch den Aufbau bzw. die Erhöhung der Handlungskompetenz und Selbstregulationsfähigkeit. Des Weiteren schließt die Dienstpflicht die Kontrolle von Schülerarbeiten und die Überwachung von Heftführungen ein, um durch Korrekturen eine Leistungssteigerung zu ermöglichen (ebd. Abschnitt II, §3, Abs. 3). Dies soll im Rahmen einer individuellen Förderung der Schüler/-innen geschehen. Als dritter Aufgabenbereich im Beratungskontext wird die Beratung der Erziehungsberechtigten in schulischen Fragen aufgeführt (ebd. Abschnitt II, §6, Abs. 3). Lehrkräfte geben demzufolge formelle Beratung in expliziten Beratungsgesprächen, aber auch informell durch Feedback im Unterrichtsgeschehen (Kiel 2022, 243).

Es wird deutlich: Lehren ist nur eines von vielen pädagogischen Handlungsfeldern von Lehrer/-innen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Lehrkraft um den der/s Lernbegleiter/-in ergänzt, der impliziert, dass nicht nur belehrt wird, sondern individuelle Lernprozesse unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und -zugängen aktiviert werden, um die Schüler/-innen zu selbstständigem, lebenslangem Lernen zu befähigen. Für erfolgreiches Lernen sind auch hier wertschätzende Empathie, Zuwendung, Ermutigung und Ressourcenorientierung grundlegend (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 63; 73). Daraus folgt, dass Lerncoaching, bei dem es nach Pallasch und Hameyer (2008, 121) um „eine optimale Passung von Lerner und Lerngegenstand" geht, im Grunde nichts anderes ist „als das, was jede gute Lehrkraft im Rahmen ihrer Möglichkeiten ohnehin tut – oder gerne tun würde" (ebd.).

Allerdings existieren Grenzen bei der Fähigkeit zu selbstständigem Lernen, das die Lehrkraft begleitet statt instruiert. Die Unterrichtsforschung zeigt, dass eine direkte Anleitung und lehrerzentrierte Vermittlung von Inhalten bei jüngeren Schüler/-innen sowie von abstrakten, anspruchsvollen und komplexen Themen ökonomisch und effektiv ist (Reusser 1995, 1999, 6, 2001, 127). „Es ist weder möglich noch sinnvoll, allein auf aktive Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen. Der jeweilige Kontext entscheidet, wie viel Konstruktion möglich und wie viel Instruktion nötig ist" (Voß 2005a, 51). Wie die Abbildung 2 zeigt, können mit zunehmender Erfahrung und (Lern-)Kompetenz selbstorganisierte Schüler/-innen von Lehrkräften begleitet werden, zum Beispiel in der Rolle als Berater/-in bzw. Coach. Das eigenverantwortliche Lernen ist somit sowohl Ziel als auch Voraussetzung und Mittel (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 75; Weinert 1997, 15).

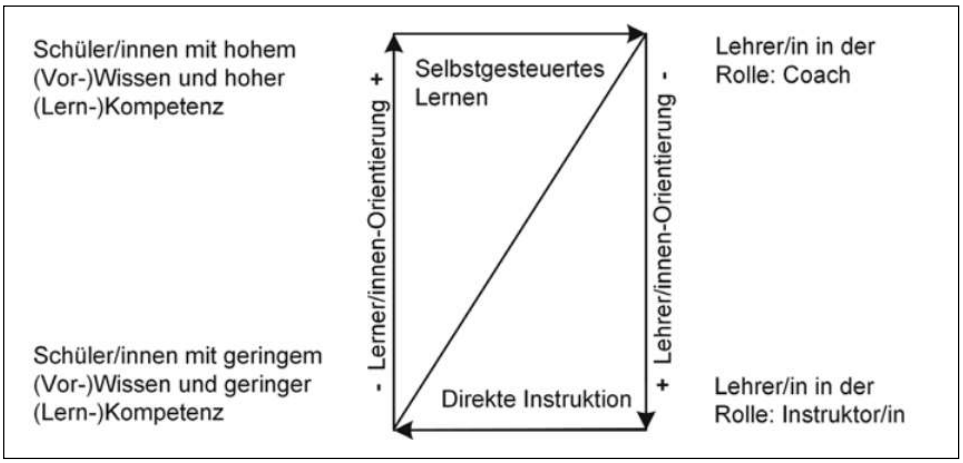


Abbildung 2: Rollenveränderung der Lehrkraft vom Instruktor/-in zum Coach (nach Dubs 1995; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 75; Reusser 1995, 1999)

Damit diese Lernkompetenz zu einem selbstständigen und begleiteten Lernen entsteht, ist die Entwicklung von metakognitiver Kompetenz von Nöten. Dafür bedarf es eines Aufbaus von Lernstrategien sowie der Reflexion von Erfahrungen, wann diese erfolgreich eingesetzt wurden (Hofmann 2000; Smit 2009, 78). Dies geschieht sowohl im Rahmen des traditionellen Unterrichtsgeschehen als auch in Form der Einzelberatung. So differenzieren Pallasch und Hameyer (2008, 102) zwischen Lerncoaching im Lernsetting als Begleitung des Lernens im Unterricht und Lerncoaching im Beratungssetting außerhalb der stundenplanmäßigen Unterrichtszeit. Die nachfolgende Tabelle soll die Unterschiede verdeutlichen:

Lerncoaching als individuelle Förderung aller Schüler/-innen im Unterrichtsgeschehen	Lerncoaching als individuelle Förderung außerhalb des Unterrichts
• Teilaspekt der Lernbegleitung, um individuelle Lernprozesse zu optimieren • im Lernsetting im Unterricht • situative Erweiterung des Rollenspektrums von Lehrkräften • Form der Förderung in Konzepten der Differenzierung und Individualisierung • Wirkung: förderliche Interaktionskultur in der Schule	• für spezifische und individuelle Lernbedürfnisse und -schwierigkeiten • im Beratungssetting als Einzelgespräch außerhalb des Unterrichts • eigenständiges Format neben Beratungslehrkraft und Schulpsychologie • Ziel: Stärkung der Motivation und Lösung von Lernblockaden

Tabelle 6: Unterscheidung von Lerncoaching inner- und außerhalb des Unterrichtsgeschehens (nach Fuchs 2006; Müller 2007; Nicolaisen 2013; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 159)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es die Kernaufgaben der Lehrenden sind, zu fördern, anzuregen, zu unterstützen, zu begleiten und zu beraten. „Lehrende als Organisatoren von Lernprozessen oder als Coaches von Bildungsprozessen repräsentieren das neue Selbstverständnis der gegenwärtigen Lernkultur“ (Lenz 2012, 246), sei es inner- oder außerhalb des Unterrichts. Im Unterricht kann dies

bedeuten, dass das Lernen an kritischen, lernschwierigen Stellen durch Einzelberatung unterstützt wird. Darüber hinaus kann das Lernen aller Schüler/-innen einer Klasse unterstützt werden, indem Beratung ein regelmäßig wiederkehrendes Element ist, das in den Unterricht eingebaut wird, beispielsweise am Beginn oder Abschluss einer Schulwoche oder eines bestimmten Projektes (Pallasch/Hameyer 2008, 103; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 160).

Empirische Befragungen ergaben, dass Lehrkräfte bei zunehmend heterogenen Lernergruppen (Gliederungspunkt 2.3.1) die Notwendigkeit des binnendifferenzierten und individualisierten Unterrichts sehen (u.a. Wischer 2007). Weitere Untersuchungen (z.B. Altrichter et al. 2009) zeigen allerdings ein Spannungsverhältnis zwischen diesem Anspruch und der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit, in der die Umsetzung dem Anspruch noch nicht gerecht wird (Letzel/Otto 2019, 378). Um dem entgegenzukommen sieht sich ein Großteil der Lehrkräfte aber nicht hinreichend vorbereitet bzw. artikuliert dringenden Fortbildungsbedarf (Altrichter et al. 2009, 358; Vock/Gronostaj 2017, 111). Es braucht demzufolge mehr Aus- und Weiterbildung zur individuellen Förderung aller Schüler/-innen im Unterrichtsgeschehen. Das alternative Konzept des Lerncoachings außerhalb des Unterrichts stellt hierzu eine Ergänzung bzw. Alternative dar.

Bereits vor über vier Jahrzehnten stieß Benjamin Bloom (1984) auf das sogenannte *2-Sigma-Problem*: Er verglich zusammen mit Mitforscher/-innen konventionellen Gruppenunterricht (in der Studie 30 Schüler pro Lehrkraft) mit einer Beschulung und Feedback im Lehrer-Schüler-Verhältnis 1:1 (*tutoring*). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass tutoring signifikant erfolgreicher ist als konventioneller Unterricht. Korrelierend dazu bekamen die Faktoren *students' time on task in the classroom* und *students' attitudes and interests* höhere Werte, was Bloom zu seiner Aussage brachte, „most of the students do have the potential to reach this high level of learning" (1984, 4). Wichtig sei es jedoch, praktikablere und damit realistischere Wege als die 1:1-Beschulung zu finden, die für jedes Schulsystem zu kostenintensiv ist (ebd.).

Diesen finden Heller (1990; 2007) sowie Ziegler et al. (2010) im Rahmen ihrer Modellentwicklung im Coaching bzw. Mentoring (siehe 2.4.3), da hier in der Beratungssituation eine individuelle Handlungskompetenz aufgebaut werden soll, mit der sich der/die Schüler/-in selbst helfen kann. Dies geschieht in Form von Einzelgesprächen, die außerhalb des Unterrichtsgeschehens explizit terminiert und in Ruhe abgehalten werden sollen, um so den Definitionen von Beratung und Coaching gerecht zu werden. Lerncoaching muss demnach als Möglichkeit der Unterstützung und Erweiterung des traditionellen Lehrangebotes angesehen werden.

Die konventionelle Lehrerrolle und die des Lerncoachs unterscheiden sich am gravierendsten in den Aspekten der Leistung sowie der Stoffvermittlung. Sowohl für den Lehrer als Instruktor/-in als auch in der Funktion der/des Lernbegleiter/in ist die hohe Leistungserwartung von großer Bedeutung für den

Lernerfolg. Die/der Fachlehrer/-in prüft Leistungen, die Aussagen darüber zulassen, ob Fachinhalte, Wissen und Können gelernt wurden. Für Lerncoaches stehen nicht diese fachlichen Inhalte im Fokus, sondern die Lernenden und ihr Lernen (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 73f; 166). „Der Erfolg der Lernenden zeigt sich nicht nur in Schulnoten und Schulfächern, sondern wesentlich in deren Anschlussfähigkeit an relevante Lebenssituationen“ (ebd., 166). Erzielte Leistungen spielen für den Lerncoach vorrangig keine Rolle, die Gewichtung, welche die/der Schüler/-in ihnen gibt, jedoch schon.

Lerncoaching wird hier als Beratungsform im Kontext Schule verstanden und wurde von ähnlichen Begriffen sowie dem Geschehen im Unterricht getrennt, um eine Arbeitsgrundlage für die vorliegende Evaluation zu schaffen. Für eine transparente und umfassende Darstellung des Themas bedarf es einer Betrachtung der Kritikpunkte bzw. Grenzen des (Lern-)Coachings in der Praxis. Diese werden im folgenden Gliederungspunkt aufgeführt.

2.1.4 Grenzen in der pädagogischen Praxis

Allgemeines Coaching wird einerseits als „ein Instrument der Selbstbefreiung durch den Zugewinn an Handlungsautonomie“ gesehen, andererseits als ein Ausdruck der „Steigerung des gesellschaftlichen Zwangs zur Selbstoptimierung“ bemängelt (beide Zitate von Fietze 2016, 36). Die Kritik am Lerncoaching fällt in der Literatur weniger pointiert aus, vielmehr konzentriert sie sich auf organisatorische Limitationen in der pädagogischen Praxis.

Wie im vorangegangenen Gliederungspunkt ausgeführt, steht beim Lerncoaching die Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand im Fokus. Pallasch und Hameyer (2008) schränken die Wirkung von Lerncoaching dahingehend ein und sprechen damit die Grenzen von Lerncoaching in der pädagogischen Praxis an (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 180).

Eine augenscheinliche Schwierigkeit liege in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in, die Schweer (2013, 130f) als eine „Zwangsgemeinschaft“ betitelt, die „durch ein formales Machtgefälle gekennzeichnet“ sei. Aufgrund des durch die Statusasymmetrie entstehenden Beziehungsgefälles (Looss 2002; „power imbalance“ bei Røise 2018, 74) könnten im Coaching Themenfelder wie schulische Aufgaben und Leistung angesprochen, private und persönliche Probleme aber kaum thematisiert werden (Looss 2002; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 183), da vielleicht Zweifel an der Neutralität des Coachs bestehe und dies Misstrauen aufkommen lasse (Lippmann 2009, 48). Auch wenn die Lehrkräfte als interne Lerncoaches die von ihnen gecoachten Schüler/-innen nicht unterrichten, bliebe dennoch eine Hierarchie bestehen (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 184). Selbst rein fachliche Thematiken seien selten problemlos zu besprechen, da Lehrkräfte, ebenso wie Vorgesetzte im beruflichen Coaching-Kontext, neben ihrer Förderfunktion auch immer eine Beurteilungsfunktion

haben (Schreyögg 2001). Eine Folge davon könnte sein, dass die Coachees sich im Gespräch unter Umständen weder öffnen (Rotering-Steinberg 2009, 34) noch wahrheitsgemäß antworten (Greif 2008, 165): „they answer only in order to please the coach" (Røise 2018, 77). Darüber hinaus dürfen Lehrkräfte ihre curricularen Vorgaben und gesetzlich angesetzten Bildungsstandards nicht vernachlässigen (Pallasch/Hameyer 2008). Dies könne zu einer Rollenkonfusion des Coachs führen, dessen Neutralität damit stark gefährdet sei. Den Coachees sei diese Tatsache ebenfalls bewusst, womit die Beratungssituation von beiden Personen aus negativ beeinflusst sei (Rauen 2003). Ferner bestehe die Gefahr, dass wesentliche Aspekte übersehen bzw. nicht hinterfragt werden, wenn die Lerncoaches als Lehrkräfte im organisationalen Gefüge verhaftet sind (Pallasch 2005, 20).

Weitere Kritikpunkte, die sich in Publikationen finden lassen, sind die hohe Erwartungshaltung im Hinblick auf Leistungssteigerung und Erfolg der Schüler/-innen (Helsper 2014), eine mangelnde Coaching-Kompetenz, die eine längerfristige Ausbildung voraussetzt (Looss 2002), sowie Zeitmangel, da die Einbettung von Lerncoaching an einer Schule zeitliche und räumliche Ressourcen erfordere, wie beispielsweise Zeiten im Stundenplan oder einen Beratungsraum (Best/Frede 2012, 126). Daneben können im Coaching Themen auftreten, die in dieser Beratungsform nicht lösbar seien, wie beispielsweise Abhängigkeiten oder andere psychische Krankheiten, die einer medizinischen oder therapeutischen Behandlung bedürfen (Røise 2018, 77).

Verschiede Autor/-innen kritisieren außerdem, dass die Ansprüche und Forderungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden, enorm vielfältig und umfassend seien und sich ihre Komplexität immer weiter steigere (Ittel/Raufelder 2009, 194). Dies umfasse auch das Ausmaß an Beratungsaufgaben, deren Durchführung immer mehr von den Lehrkräften erwartet werde (Bennewitz/Wegner 2020, 49; Drechsel et al. 2020, 195), wofür sie jedoch „nach eigenen Angaben über eingeschränkte Handlungskompetenzen" (Bennewitz/Wegner 2020, 49) verfügen. Für Lehrer/-innen bedeutet Lerncoaching deswegen „in erster Linie eine zusätzliche Arbeitsbelastung und eine enorme zeitliche Investition in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen" (Ittel/Raufelder 2009, 194).

Auffällig ist, dass die Probleme und Grenzen des (Lern-)Coachings ausschließlich in der Theorie aufgezeigt werden und es noch keine empirischen Befunde dafür gibt. Dasselbe gilt auch für die in der Literatur vorgebrachte Vorschläge, wie auf die eben ausgeführten Einschränkungen reagiert werden kann.

Theoretische Präventions- und Reaktionsmöglichkeiten:

Um eine bessere Zuordnung und somit eine höhere Verständlichkeit zu gewährleisten, fasst die folgende Tabelle die gerade beschriebenen Grenzen des Lerncoachings noch einmal zusammen. Diese

werden mit den Vorschlägen zum Umgang damit ergänzt, die in der Literatur vorgebracht werden und sich dort explizit auf die jeweiligen Schwierigkeiten beziehen.

Herausforderungen	Vorschläge zur Prävention und Reaktion
Beziehungshierarchie	Aufbau wertschätzender Beziehung und Vertrauen (Røise 2018, 77) externer Coach (Strikker 2016b, 218) Freiwilligkeit der Teilnahme des Coachees (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 183; Rauen 2003)
hohe Erwartungshaltung bzgl. Leistung der Schüler/-innen	„prägnante Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen von Lerncoaching im Kontext der jeweiligen Schulkultur“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 168f.) Freiwilligkeit der Teilnahme des Coachees (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 183)
hohe Erwartungshaltung bzgl. der Beratungskompetenz der Lehrkräfte	Fortbildungen (Pallasch/Hameyer 2008, 122)
Rollenkonflikt	Klärung ggü. Schüler/-innen, Kolleg/-innen und Schulleitung; konkretes Projektmanagement bzgl. der Coaching-Aktivitäten (Nicolaisen/Pallasch 2010, 168f.) für Schüler/-innen Möglichkeit der Wahl eines Lerncoachs, den sie nicht aus dem Unterricht kennen (Best/Frede 2012, 127; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 183)
organisatorische Bereitstellung räumlicher und zeitlicher Ressourcen	Aufhebung des stündlichen Zeittaktes, Entlastungsstunden für Lehrkräfte (Pallasch/Hameyer 2008, 122)
Themen, die Coachingkontext übersteigen	Übergabe an therapeutische/medizinische Hilfe (Røise 2018, 77) klare Rollenartikulation (Røise 2018, 79)

Tabelle 7: Grenzen des Lerncoachings in der pädagogischen Praxis und theoretische Präventions- und Reaktionsmöglichkeiten (eigene Darstellung)

Zusammenfassend wird deutlich, dass innerhalb der Coaching-Literatur vor allem eine gute Aus- und Fortbildung der Coaches, eine Klärung des Coachinginhalts sowie der -rollen (inklusive einer Verantwortungsübernahme auf Seiten des Coachees) und eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung dazu dienen sollen, den Grenzen des (Lern-)Coachings in der pädagogischen Praxis zu begegnen. (Relevante Aspekte dieser Faktoren werden unter dem Gliederungspunkt 2.5 als Wirkfaktoren detaillierter dargestellt.) Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, inwieweit diese in der Theorie vorgebrachten Möglichkeiten einen realen Nutzen in der pädagogischen Praxis haben. Um diese Praxis betrachten zu können, wird nun das Lerncoaching in seiner systemischen Verankerung erläutert.

2.2 Modell des Lerncoachings an Schulen

„Um die große Komplexität und Dynamik solcher zwischenmenschlichen Beziehungen mit allen Bedingungen, Wechselwirkungen und Konsequenzen erfassen zu können, ist lineares und dyadisches Denken nicht ausreichend“ (Weiß 2012, 18). In diesem Kontext ist es wichtig, dass Beratung systemisch gedacht wird (Kiel 2022, 237). Die Einteilung in Systeme gründet auf der Systemtheorie, wobei ein System als ganzheitlicher Zusammenhang von Teilen, der von der Umwelt als unterschiedlich und deswegen abgrenzbar wahrgenommen wird, definiert werden kann (Wilke 2006). Innerhalb seiner Grenzen wird das System in Subsysteme gegliedert, wie beispielsweise die Schule in Klassen unterteilbar ist und als Ganzes wiederum in die organisationalen Strukturen des Schulsystems eingebettet ist. Ein Vertreter dieser Systemtheorie ist Urie Bronfenbrenner (1981), der dabei die Begriffe *Mikro-*, *Meso-*, *Makro-* und *Exosystem* prägte. In späteren Veröffentlichungen wurde das *Chronosystem* ergänzt, welches für das Lerncoaching und die vorliegende Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt und deswegen hier nicht weiter vertieft wird.

Das *Mikrosystem* wird von Bronfenbrenner (2009, 132) als „immediate environment“ beschrieben, beispielsweise die Familie, Schule oder das Setting des Lerncoachings, die unmittelbar auf die heranwachsende Person wirken. Innerhalb dieses Mikrosystems formen zwei Personen, die sich aufeinander einlassen, eine Dyade. Dabei gilt die Reziprozität, das heißt, die beiden Personen der Dyade beeinflussen sich wechselseitig. Trotz dieser Wechselseitigkeit kann ein Partner dominanter sein (ebd., 56f.). Somit befinden sich auch Lehrkräfte mit einzelnen Schüler/-innen in einer regelmäßig und über einen längeren Zeitraum stattfindenden Dyade. Bronfenbrenner spricht diesbezüglich von proximalen Prozessen. Im Zuge der persönlichen Weiterentwicklung durchläuft der Mensch immer komplexer werdende Interaktionen zu den Personen, Objekten und Symbolen seiner Umwelt (Bronfenbrenner/Morris 2000), die reziprok verlaufen, sodass der Mensch eine erweiterte, differenzierte und valide Konzeption der Umwelt annimmt und es dieser Person möglich wird, sich in Stufen ähnlicher oder größerer Komplexität zurechtzufinden (Bronfenbrenner 2009, 27). Der Einfluss der Umwelt kann dabei unterstützend oder störend wirken. Ein Beispiel für einen aktuellen Umwelteinfluss ist der gesellschaftliche Wandel (Bronfenbrenner/Morris 2000), der im nachfolgenden Gliederungspunkt 2.3 mit seinen Implikationen auf das Lerncoaching näher betrachtet wird.

Das *Mesosystem* wird im Original definiert als „a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant“ (Bronfenbrenner 2009, 209). Solch eine Interrelation kann etwa zwischen dem Zuhause und der Schule entstehen (ebd., 25), wenn beispielsweise der Lerncoach Kontakt zu den Erziehungsberechtigten seines Coachees aufnimmt. Die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft sind in dem sogenannten *Makrosystem* vereint, das von institutionalisierten Strukturen und Ideologien beherrscht wird (ebd., 9). Im Falle des

Lerncoachings wird das Makrosystem unter anderem durch das Kultusministerium dargestellt, das als Institution auf die Subsysteme wirkt. „An *exosystem* refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person“ (Bronfenbrenner 2009, 25), wie das Lehrerkollegium einer Schule, von dem der Coachee selbst kein Teil ist, das aber auf die/den Schüler/-in wirken kann, beispielsweise durch Meinungen, Abstimmungen und sonstige Einflussnahme auf das Lerncoaching, in dem sich die/der Heranwachsende befindet. Aber auch die oben genannten gesellschaftlichen Veränderungen finden auf der Makroebene statt, indem beispielsweise erhöhte Migration zu einer zunehmenden Heterogenität in den Schulklassen führt. Hier wird die Verbindung zwischen den einzelnen Systemen deutlichen: Mikro-, Meso-, Exo- und Makro- stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind miteinander vernetzt (Weiß 2012, 23).

Auch beim Lerncoaching wird diese Vernetzung sichtbar. Der Coachee ist nicht nur partizipierende Person dieser dyadischen Beziehung, sondern Teil eines komplexen sozialen Systems (Hardeland 2021, 44). Soziale Phänomene werden als komplexe Systeme verstanden, die in zirkulären Wechselwirkungen mit der Umwelt und auch innerhalb des Systems stehen (Willemse/Ameln 2018, 23). Dieser Ansatz bietet sich für das Lerncoaching aufgrund der Vielschichtigkeit des Systems Schule an, welches sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Einflüssen unterliegt (Levold/Wirsching 2020, 442ff.). Der Lerncoach sollte also aus systemischer Sicht auf die Lernprozesse des Coachees blicken und so präzise den individuellen Bedarf ermitteln (Nicolaisen 2016, 114), wodurch alle Vorteile einer individuellen Förderung ausgeschöpft werden (Grassinger et al. 2010, 42). Die Schüler/-innen sind dabei angeleitet, selbstreferente Positionen einzunehmen, in denen sie der eigene Beobachter werden und so über mehr Wahlmöglichkeiten und ein gewachsenes Bewusstsein für ihre Selbstverantwortung verfügen (Schlippe/Schweitzer 2019, 8).

Das bedeutet, beim Lerncoaching geht es folglich nicht nur um die Dyade zwischen Lerncoach und -coachee, sondern es gilt auch andere Kontexte miteinzubeziehen, wie beispielsweise das Elternhaus, die Schule als normengebundene und -setzende Institution, Teilsysteme der Schule sowie signifikante Andere zu berücksichtigen (Kiel 2022, 237). Daraus ergibt sich folgendes Modell, welches ursprünglich für den ganzen Beratungsprozess an Schulen gilt und hier in den Kontext des Lerncoachings gesetzt wird:

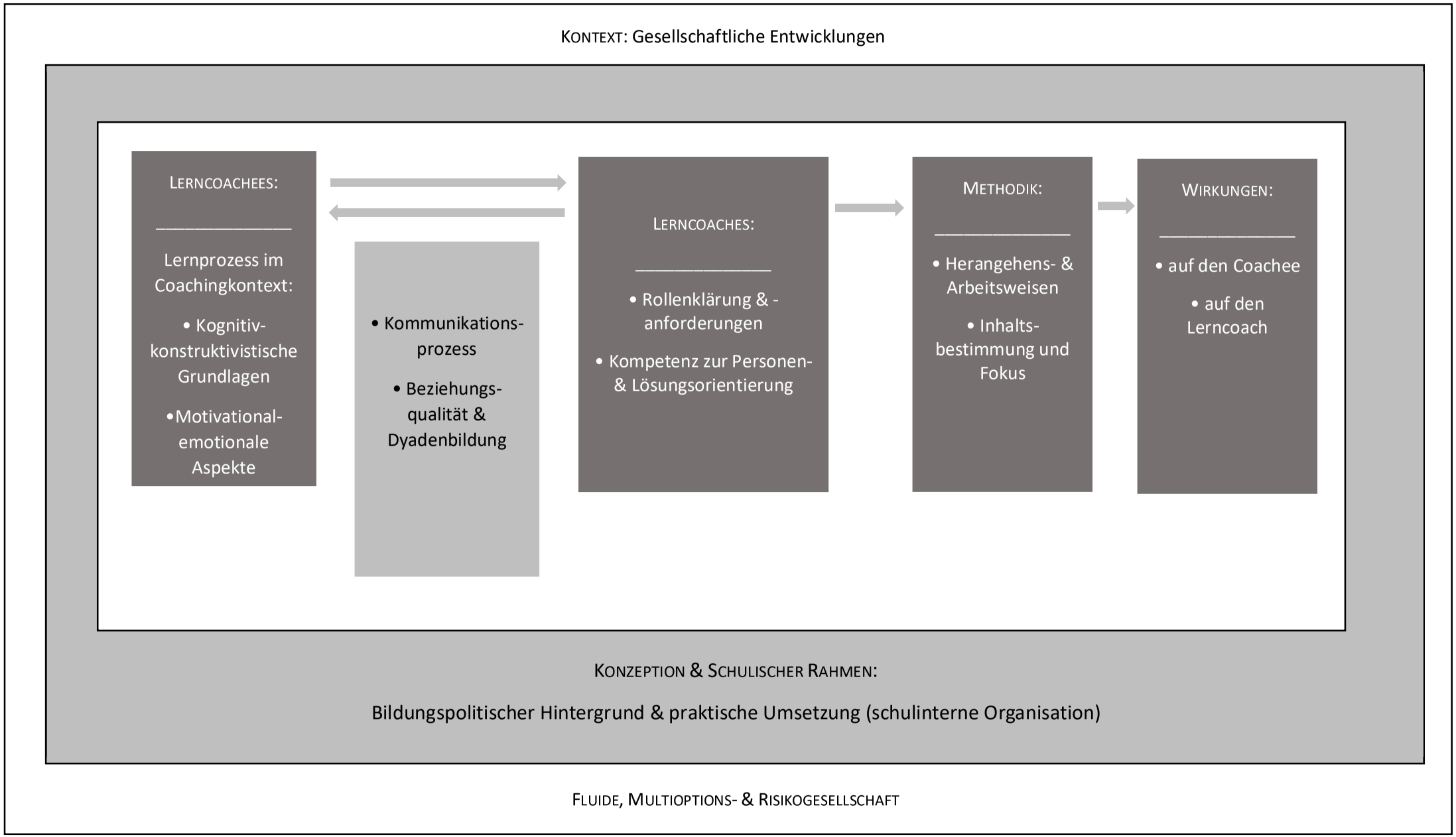


Abbildung 3: Modell des Lerncoachings an Schule (eigene Darstellung; Aufbau nach dem Beratungsmodell von Kiel 2022, 237)

Der Kontext bzw. nach Bronfenbrenner das Makrosystem, in dem das Lerncoaching stattfindet, ist die *fluide Gesellschaft*, die einen erhöhten Beratungsbedarf bedingt (vertiefte Ausführung im Gliederungspunkt 2.3.1).

Der Lerncoachee bedarf als Ratsuchende/r einer Beratung aufgrund eines Themas, welches im Lerncoaching, wie oben bereits definiert, das Lernen betrifft. Dies können Themen sein, die direkten Einfluss auf den Lernprozess ausüben, wie beispielsweise Aufmerksamkeits- oder Motivationsprozesse oder auch indirekt, indem sie beispielsweise durch den Kontext der fluiden Gesellschaft auf das lernende Individuum wirken. Der Lerncoachingprozess wird vom Coach gestaltet, indem er auf bestimmte Coachingmethodiken zurückgreift. Dies geschieht durch Kommunikation zwischen den beiden Beteiligten und soll zu den erhofften Wirkungen führen, die rechts im Modell dargestellt sind. Dabei handelt es sich im originären Modell nach Kiel (2022, 273) um eine *verbesserte Steuerungs- und Handlungsfähigkeit*, welche auf den Grundlagen *Rationalität*, *Reflexion*, *Autonomie* und *Kommunikation* aufbauend zu der oft genannten Hilfe zur Selbsthilfe führt. Dies soll, wie oben bereits erwähnt, zu einer Bewältigung des Lebens sowohl inner- als auch außerhalb der Schule führen (Bronfenbrenner 2009; Kiel 2022, 237ff.).

Lerncoach und -coachee haben in ihrer Dyade wechselseitig Einfluss aufeinander und steuern den Kommunikationsprozess reziprok. Das Beratungsproblem beeinflusst das Gespräch inhaltlich. Im Sinne der Reziprozität haben die Auseinandersetzungen mit dem Beratungsgegenstand und die erarbeiteten Maßnahmen wiederum Auswirkungen auf den Coachee, der damit umzugehen lernt und das Problem bzw. Thema in möglicherweise modifizierter Form wieder in das Coachinggespräch einbringt. Im Sinne von Bronfenbrenners Mesosystems stehen mehrere Umgebungen bzw. Mikrosysteme des Coachees miteinander in Verbindung, wie hier andere Schüler/-innen und Lehrkräfte als auch Eltern, die im Beratungsgespräch als Ressourcen aktiviert werden können. Allgemein handelt es sich um Maßnahmen zur Förderung der Schüler/-innen in den Bereichen Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten oder Erhöhung der elterlichen und/oder kollegialer Kooperationsbereitschaft.

Der theoretische Teil der vorliegenden Dissertation folgt im weiteren Verlauf dem Aufbau des eben dargestellten Modells. So werden im nächsten Gliederungspunkt zwei Subsysteme des Makrosystems vorgestellt, indem das Lerncoaching in den Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gesetzt und der bildungspolitische Rahmen des evaluierten Lerncoachings dargestellt wird. Daran anschließend werden auch die Subsysteme der Mikroebene, wie der Lernprozess des Coachees, die Herangehens- und Arbeitsweisen des Lerncoachs sowie Wirkfaktoren für ein erfolgreiches Lerncoaching detailliert beschrieben. Die Dyadensituation zwischen Lerncoach und -coachee wird schließlich als Kommunikations- und Beziehungsstruktur abgebildet.

2.3 Kontextualisierung: Gesellschaft und Schulischer Rahmen

Wie eben ausgeführt, findet Schule im Rahmen von gesellschaftlichen Entwicklungen sowie eingebettet in institutionalisierte Strukturen statt, die Einfluss nehmen sowohl auf die Rahmenbedingungen des ganzen schulischen Kontexts als auch auf die einzelnen agierenden Personen und spezifischen Programme, wie das Lerncoaching eines darstellt. Aus diesem Grund wird, dem Aufbau des Modells des Lerncoachings an Schulen folgend, mit den Erklärungen zu den beiden äußeren Rahmen begonnen, sodass Lerncoaching eine Kontextualisierung erfährt.

2.3.1 Gesellschaftliche Entwicklungen als Hintergrund für Lerncoaching

„Alles wird komplex und komplexer; sich in der Komplexität zurechtzufinden, ist selbst komplex" (Aristu 2016, 32; inhaltlich auch Røise 2018, 71). Diese Multidimensionalität ist zurückzuführen auf kollektive Entwicklungen wie Globalisierung, Migration, Pluralisierung von Lebensformen, den demographischen Wandel oder gesellschaftliche Interventionen sozialer Bewegungen (Walgenbach 2019, 19). In diesem Zusammenhang wurden in der modernen Soziologie Begrifflichkeiten geprägt, wie beispielsweise von Gross (2016), der den Terminus der *Multioptionsgesellschaft* einführte. Dieser verweist auf die „endlose und kompetitive Ausfaltung neuer Möglichkeiten" (ebd., 11), die nicht nur Konsum- und Dienstleistungsangebote umfasst, sondern auch geistige Möglichkeiten (Gross/Bertschi 2006, 221). „Das dahinter liegende Phänomen ist vielmehr ‚ein tief in die modernen Gesellschaften eingemeißelter und ins Herz des modernen Menschen implantierter Wille zur Steigerung, zum Vorwärts, zum Mehr'" (Gross 2016, 11). Die anwachsenden Auswahl an Optionen erschwert eine Wahl (ebd., 197) und führt dazu, dass der Mensch unter Druck gerät, die Ungewissheit und das Risiko zunehmen (auch bei Gross/Bertschi 2006, 221ff).

Dieses Risiko stellt auch Ulrich Becks (2020) Ausdruck einer *Risikogesellschaft* in den Fokus. Zygmunt Bauman (2008, 7) beinhaltet diese Unsicherheiten und Wagnisse in seiner Beschreibung als „flüchtige Phasen der Moderne" bzw. „fluide Gesellschaft" (Bauman 2017), in denen soziale Formen, die individuelle Entscheidungsspielräume begrenzen, wie beispielsweise allgemein akzeptierte und erwartete Verhaltensmuster, nur noch kurz präsent sind (Bauman 2008, 7). Diese Kennzeichen der heutigen Gesellschaft werden von Keupp et al. (2006) als „Reflexive Modernisierung" zusammengefasst. Sie formulieren: „Grenzen geraten in Fluss, Konstanten werden zu Variablen" (Keupp 2008, 298). Unterschiede scheinen Vorrang vor Gemeinsamkeiten zu haben (Kiel 2022, 177). Nach Beck (2020) sind diese „fragmentierte(n) Leben(swelten)" (Bauman 2008, 10; Kiel 2022, 64) in allen Bereichen des modernen Lebens angekommen.

Die folgende Abbildung 4 fasst die drei großen soziologischen Beschreibungen der modernen gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen und stellt die Kausalzusammenhänge dar.

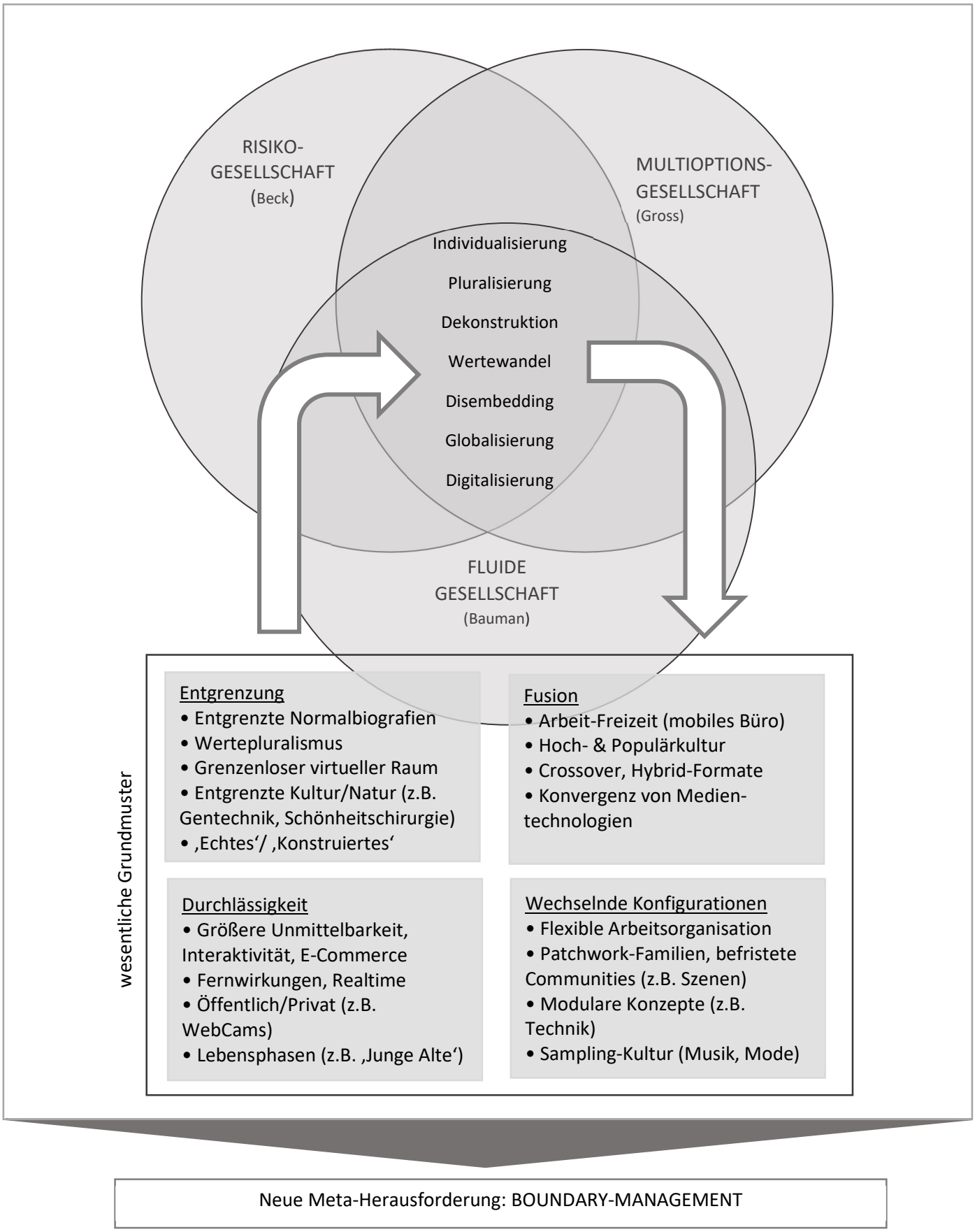


Abbildung 4: Gesellschaftliche Entwicklungen nach Bauman, Beck und Gross (eigene Darstellung nach Bauman 2017; Beck 2020; Gross 2016; Keupp et al. 2006, Kiel 2022, 65)

Vor dem Hintergrund der großen soziologischen Begriffe Risiko-, Multioptions- sowie fluide Gesellschaft finden gesellschaftliche Prozesse der heutigen Zeit statt. Die drei Anschauungen überschneiden sich inhaltlich in ihrer Beschreibung der Merkmale der heutigen Gesellschaft. Diese ist gekennzeichnet von Wertewandel, Pluralisierung, Globalisierung und Digitalisierung. Dekonstruktion bedeutet in dem hier verwendeten Zusammenhang, „Begriffe nicht als Bezeichnungen scheinbar bekannter, fester Gegebenheiten hinzunehmen, sondern sie als etwas zu betrachten, das im Kontext sozialer Kommunikation und Interaktion immer wieder neu gedeutet werden kann“ (Kiel 2022, 66). Prominentes Beispiel ist die Dekonstruktion der binären Geschlechterrollen. Der Begriff *Disembedding* bezeichnet die Loslösung der Ökonomie von der Gesellschaft, wie beispielsweise in der Durchsetzung eines sich selbst regulierenden Marktes zu sehen ist (ebd.).

Individualisierung ist von allen in der Abbildung aufgeführten Merkmalen der am meisten verwendete. Sie wird einerseits als Treiber der modernen Gesellschaft angesehen (Gross/Bertschi 2006, 225), während Beck und Beck (2002, 18) sie als „the social structure of second modern society itself“ bezeichnen. Individualisierung beschreibt die Situation des Menschen unserer Zeit, in der die Gesellschaft mit ihrer Vielfalt die selbstständige Meisterung des Lebens fordert (Aristu 2016, 32; Røise 2018, 71). Sie kann in diesem Zusammenhang als „Freisetzung und Herauslösung des Individuums aus tradierten Kollektivvorgaben der Lebensführung“ (Poferl 2018) verstanden werden. Dies bedeutet eine Separierung aus historisch vorgegebenen Sozialbindungen, wie beispielsweise der traditionellen Form der Familie. Darüber hinaus findet auch ein Verlust von traditionalen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und Normen statt (Bauman 2008, 9; Poferl 2018), welche den Menschen in der Vergangenheit als Orientierung dienten. Dies bedeutet gleichzeitig eine neue Freiheit, bringt aber auch die neue Herausforderung mit sich, mit den Konsequenzen umgehen zu können (Bauman 2002, 14f.). Der/Die Einzelne ist eine frei wählende Person, die sämtliche Konsequenzen ihrer jeweiligen Wahl trägt (Bauman 2008, 10). Möglichkeiten, Gefahren, biographische Entscheidungen, die früher von der Familie und der Dorfgemeinschaft bzw. vorgegebenen gesellschaftlichen Regeln getroffen wurden, müssen jetzt vom Individuum selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und verarbeitet werden (Beck/Beck-Gernsheim 2002, 25). Es scheint als Aufgabe unserer Zeit, die unvergleichliche Wahl- und Entscheidungsfreiheit vieler Menschen nachhaltig einzusetzen (Aristu 2016, 32; Beck 2020).

Individualisierung wirkt, wie alle anderen aufgeführten Merkmale, auf die Entstehung von wesentlichen Grundmustern der heutigen Gesellschaft, die als *Entgrenzung, Fusion, Durchlässigkeit* und *Wechselnde Konfigurationen* zusammengefasst sind. So wird es beispielsweise im Sinne der Durchlässigkeit heutzutage wahrscheinlicher, dass der öffentliche und private Raum miteinander verschmelzen, beispielsweise im Rahmen von Videokonferenzen während des Distanz-Unterrichts.

Aufgrund moderner Technologien ist das Arbeiten an verschiedenen Orten möglich, sodass nicht nur die Grenze zwischen öffentlichen und privaten Räumen verschwimmt, sondern auch die Teilbereiche Arbeit und Freizeit flexibel miteinander verwoben werden, wie etwa bei der Benutzung von privaten Handys zu Unterrichtszwecken in der Schule (Grundmuster Fusion und Wechselnde Konfigurationen). Im Bereich der Entgrenzung ist zum Beispiel davon auszugehen, dass sich Biographien innerhalb einer Gruppe immer weniger ähneln, z.B. wenn im Gymnasium nicht nur Kinder des Bildungsbürgertums vertreten sind, sondern die Pluralität der Gesellschaft abgebildet ist, etwa viele unterschiedliche Milieus, eine hohe sexuelle Diversität sowie viele Personen mit Migrationsgeschichte (Kiel 2022, 65f.).

Es ist davon auszugehen, dass diese Zahl der Migranten in Zukunft hoch bleiben wird, da die Zunahme weltweiter Wanderungsbewegungen als ein Kennzeichen des Zeitalters der Globalisierung gilt. So stieg zwischen 2000 und 2020 die Anzahl weltweiter Migranten von 150 Millionen (im Jahr 2000) auf 272 Millionen (im Jahr 2020) (Gekeler 2020; McAuliffe/Khadria 2019, 10). Gründe hierfür mögen individuell verschieden sein, lassen sich aber den drei vorrangingen Kategorien ökonomische, geographische sowie demographische Ursachen zuordnen (McAuliffe/Khadria 2019, 2). Zu den Chancen und Herausforderungen der Wanderungsbewegungen zählen, neben anderen, das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen, Werte und Traditionen. Als Folge müssen nicht nur die Migranten, sondern auch die Angehörigen der Aufnahmegesellschaft das Leben an einen (multi-)kulturellen Kontext anpassen. Dieser Prozess wird unter dem Begriff *Akkulturation* subsumiert. Neben positiven Erfahrungen mit interkulturellen Begegnungen, wie beispielsweise Gefühle der Neugierde und Dankbarkeit über die Möglichkeit des Lernens über andere Kulturen, herrschen auch negative Gefühle vor. Multikulturalismus wird mit Bedrohungen, Alarmbereitschaft, Ängsten und Unsicherheiten assoziiert. Forschungsergebnisse zeigen, dass dies, unabhängig von den Akkulturationsstrategien, mit vermehrtem Stress einhergeht, dem sogenannten *akkulturativen Stress* (Gekeler 2020). Der Migrationsreport der Vereinten Nationen sagt eine weiterhin hohe internationale Migrationsbewegung voraus, vor allem aufgrund des hohen Bevölkerungswachstums in Entwicklungsländern (McAuliffe/Khadria 2019, 2), sodass auch die Zukunft von gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf Akkulturation geprägt sein wird.

Die aufgeführten Grundmuster üben ihrerseits wiederum Wirkungen auf die Merkmale der heutigen Gesellschaft aus. So führt Entgrenzung zu Pluralisierung, Durchlässigkeit zu Dekonstruktion, Fusion und Wechselnde Konfigurationen zu noch mehr Digitalisierung.

Eine solche Art der Gesellschaft kann leicht zu Desorientierung und Belastungserleben führen (Kiel 2022, 238). Zentrale Herausforderung einer Gesellschaft, so wie sie hier dargestellt wurde, ist gemäß Keupp (2006) das *Boundary-Management*. Gemeint ist damit in einer Welt des Optionsüberschusses

(siehe Gross 2016), in der alles im Fluss ist, zu lernen, eigene Grenzen zu finden und selbst zu ziehen (Kiel 2022, 66).

Vor allem junge Menschen fühlen sich von der großen Freiheit und den damit einhergehenden Ansprüchen herausgefordert (Røise 2018, 71). So führt die Fülle an Informationen und das Wissen eben nicht zu mehr Handlungssicherheit und (Selbst-)Kontrolle (Fietze 2016, 38), sondern zu Stress. Studien aus Norwegen und Großbritannien attestieren, dass die Jugendlichen belastet sind (Norwegian Social Research 2013) und ein Anstieg psychosozialer Auffälligkeiten, allen voran bei weiblichen Teenagern, nachzuweisen ist. Dies wird auf Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft zurückgeführt (Ross et al. 2017).

Aufgrund der oben erwähnten Entgrenzung und damit einhergehenden Pluralität wird die empfundene Lebenswirklichkeit heterogener. Wie bereits ausgeführt, ist diese Komplexität in allen Bereichen des Lebens zu spüren, so auch in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, unter anderem im System Schule. Soziale Heterogenitätsdimensionen strukturieren die gesamte Gesellschaft und modulieren somit auch Bildungsprozesse und -institutionen (Walgenbach 2019, 27). Nach Budde (2017, 13, 25) wird Heterogenität als soziale Konstruktion verstanden, die „relational zu Gleichheit zu betrachten ist. Weiter stehen Heterogenitätskonzepte in der Schule in einem Spannungsfeld zu Universalismus sowie Individualität“. Pädagogische Zielgruppen sind heterogen in Bezug auf ein oder mehrere Merkmale wie Alter, Leistung, Geschlecht oder, im Falle der oben beschriebenen zunehmenden Migration, Nationalität (Walgenbach 2019, 23). In verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen (Buholzer/Kummer Wyss 2017; Hagedorn et al. 2010; Köker 2010) wird der Begriff der Heterogenität auch als Herausforderung gesehen, womit eine implizite Handlungsaufforderung erfolgt, Heterogenität zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Reflexionen zu erheben. Das heißt, Heterogenität bedarf einer Bearbeitung, wenn es keine negativen Effekte nach sich ziehen soll (Walgenbach 2019, 25). Ein weiteres Merkmal von Heterogenität ist die Offenheit für Prozesse, Entwicklungen und Veränderungsdynamiken. Das bedeutet, die Herausforderungen bleiben unvorhersehbar, unbegreiflich (ebd., 23) und damit weiterhin ein Element, welches zur eingangs erwähnten Komplexität der Gegenwart beiträgt.

Die omnipräsenten Herausforderungen wurden durch die Pandemie aufgrund des Corona-Virus (COVID-19) weltweit noch einmal verstärkt. Durch die Implementierung diverser Infektionsschutzmaßnahmen sahen sich die Menschen mit Restriktionen, Kontaktbeschränkungen, Isolation, ökonomischen Problematiken und damit massiven Veränderungen des täglichen Lebens konfrontiert (Fegert et al. 2020; Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1512). Dies hinterlässt gravierende psycho-soziale Bedrohungen bei Kindern und Jugendlichen. „Anxiety, lack of peer contact and reduced opportunities for stress regulations“ (Fegert et al. 2020, 1) geben dabei vorrangig Anlass

zur Sorge. So wurde der Zugang zu Kindergärten, Schulen, aber auch Freizeiteinrichtungen in Zeiten des Lockdowns verboten bzw. beschränkt. Auch der soziale Kontakt wurde eingeschränkt oder untersagt (ebd., 3; Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1512). Dies kann erheblichen Einfluss auf Kinder und Jugendliche haben, für die der Kontakt zu Gleichaltrigen substantiell für ihr Wohlbefinden ist (Gifford-Smith/Brownell 2003; Oberle et al. 2010). Darüber hinaus erhöhte die Pandemie den Stresslevel aller Familienmitglieder, sei es aufgrund der gestiegenen Belastung durch Distanz-Unterricht, des finanziellen Drucks, der fehlenden Unterstützung von außen oder zahlreichen anderen Gründen (Fegert et al. 2020, 4). Insgesamt fühlten sich der COPSY-Studie zufolge 70,7 % der Kinder und Jugendlichen und 75,4 % der Eltern in Deutschland durch die Pandemie und den damit einhergehenden Veränderungen belastet. Während 79 Prozent der Eltern die Veränderung ihrer beruflichen Situation als Last empfanden, nannten Kinder und Jugendliche vor allem den reduzierten Kontakt zu Freunden (82,8%), die Anstrengungen des Home-Schoolings (64,4%) sowie häufigeren Streit innerhalb der Familie (27,6%) (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1515).

Kinder und Jugendliche stehen vor herausfordernden Entwicklungsschritten, wie dem Erwerb von Bildung und sozialer Kompetenz, der während der COVID-19-Pandemie erschwert war (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1513). „Existing data point towards threats to mental health of children and adolescents“ (Fegert et al. 2020, 4). Als häufigste in diesem Zusammenhang auftretende psychische Störungen werden akute Belastungsreaktionen, Anpassungsstörungen, Trauer und posttraumatische Belastungsstörungen genannt (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1512).

So zeigen Studien, die sich mit den psychologischen Folgen der Quarantäne beschäftigten, post-traumatische Stresssymptome in 28-34% und Angst in 20% der Fälle (Brooks et al. 2020). In der deutschen Studie sind es 24,1% der Kinder und Jugendlichen, die während der Pandemie Symptome einer generalisierten Angststörung aufzeigten, während der Prozentsatz vor der Krise bei 14,9 lag. Insgesamt wurden damit während der Pandemie für fast jedes dritte Kind psychische Auffälligkeiten berichtet, während vor der Pandemie etwa jedes fünfe Kind betroffen war (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1517). Kinder, die schon benachteiligt sind, haben dabei ein höheres Risiko für negative Folgen (Fegert et al. 2020, 5). „Besonders belastet waren Kinder und Jugendliche, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben, die einen Migrationshintergrund haben und/oder die auf beengtem Raum leben (< 20m2 Wohnfläche/Person)“ (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1517).

Studien, die bezüglich anderweitiger Quarantänemaßnahmen durchgeführt wurden, sehen die Auswirkungen auf die mentale Gesundheit als eine Herausforderung, die über die akute Phase der Pandemie hinausgeht (Reynolds et al. 2008; Wu et al. 2008) und somit ein weitreichendes Problem in die Zukunft darstellen wird. So ist der Druck der Kinder und Jugendlichen in den Schulen, den während

der akuten Phasen der Pandemie versäumten Lehrstoffes nachzuholen, gestiegen bzw. wird weiterhin steigen (Fegert et al. 2020, 5). Die Wissenschaftler der COPSY-Studie vermuten aus klinischer Perspektive, dass nach den Angstreaktionen depressive Entwicklungen stärker zutage treten werden (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1518). Weitere Auswirklungen der Pandemie sind im gestiegenen Medienkonsum, insbesondere auch von Computerspielen, zu sehen, der in dieser Zeit um 4 Stunden pro Tag zunahm, während die körperliche Aktivität um mehr als 2 Stunden pro Tag abnahm (King et al. 2020; Pietrobelli et al. 2020). Verstärkter Medienkonsum kann mit veränderten Essgewohnheiten einhergehen, welche das Risiko für Übergewicht und zugehörige Folgeerkrankungen steigen lassen (Tsujiguchi et al. 2018).

In ihren Ergebnissen konstatieren Ravens-Sieberer et al. (2021) allerdings auch, dass „a more positive family climate and higher levels of social support“ einen Schutz vor mentalen Problemen darstellen. Eltern erhoffen sich eben diesen sozialen Beistand: Knapp zwei Drittel (63,0 %) der befragten Eltern der COPSY-Studie wünschten sich bei der Bewältigung der verschiedenen (Langzeit-)Folgen der Pandemie Unterstützung von Schule und LehrerInnen (65,2%), Freunden/Familie (26,6 %), Expert/-innen sowie durch schriftliche Materialien/Ratgeber (19,2 %) (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1517f.)

Aus diesen vorangestellten aktuellen Herausforderungen und dem Wunsch nach *social support* ist es eine dringliche Aufgabe der heutigen Gesellschaft, sicherzustellen, dass die Jugend den Übergang zum Erwachsensein meistern und unabhängig leben kann (Røise 2018, 71). Die Ansprüche der modernen Welt führen vielfach zu Unsicherheiten. Persönliches Erfahrungswissen steht dabei in Konkurrenz zum jederzeit zugänglichen Internet, das alle Erklärungen und Zusammenhänge anbietet (Strikker 2016b, 216). Einerseits schafft die fluide Gesellschaft Wandel und Unsicherheit, andererseits gibt es selten eindeutige Lösungen (Kiel 2022, 237). Unter diesen Voraussetzungen erscheint ein Rückgriff auf „Rezeptwissen“ (Fietze 2016, 39), auf Ratschläge oder sogar stellvertretendes Handeln durch Expert/-innen nicht mehr angemessen. „Es kann nicht mehr einfach um den Vortrag vorgefertigter Problemlösungen und um die Zuführung von ‚mehr Wissen‘ gehen“ (ebd.). Um sich durch den Dschungel der heutigen Gesellschaft zu navigieren, braucht es „extensive reflectiveness and self-assessment“ (Røise 2018, 77). Erst aus dieser Selbstreflexion und -einschätzung erwächst die Möglichkeit einer Selbststeuerung. Diese wird von allen Seiten gefordert (Geißler/Hasse 2016, 45; Wegener 2016, 14).

Dafür benötigte Kompetenzen müssen erst erlernt werden. Die aus den oben aufgeführten Gründen erwachsene und deswegen nachvollziehbare Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit führt zu einem gesteigertem Bedürfnis nach Beratung (Fietze 2016, 37; Kiel 2022, 238). Es muss Hilfe geleistet werden, damit jede und jeder in der jeweiligen Lebenssituation den für sich richtigen Weg nimmt und

die eigenen vorhanden persönlichen Ressourcen zum Wirken bringt (Aristu 2016, 34). Die Beratungsform des Coachings versucht, diese Hilfe zu leisten. Es ist

> eine dringliche Antwort auf immer komplexer werdende und schneller ablaufende Kontextveränderungen und auf die damit verbundenen Herausforderungen auf individueller Ebene, denen gegenüber sich längst nicht mehr nur noch Topmanager/innen oder Sportler/innen konfrontiert sehen, sondern: ein jeder und eine jede (Wegener 2016, 15).

Diese individuelle Förderung des Einzelnen betrifft auch Schüler/-innen, die als Heranwachsende umso mehr bei der Entwicklung einer sich selbst verwirklichenden, verantwortungsbewussten und selbstständigen Persönlichkeit unterstützt werden müssen (Völschow/Bruns 2016, 121).

Bedenkt man die oben aufgeführte heterogene Lernerschaft und die Forderung nach individueller Unterstützung, rücken die Formate der individuellen Förderung vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit (Nicolaisen 2017, 10). Neben der Unterstützung im alltäglichen Leben fordert die wachsende soziale Komplexität in der Wissensgesellschaft den Erwerb von Lernkompetenz (ebd., 9). Der Lernende benötigt eine differenzierte Lernumgebung und -situation, die ihn zum Lernen bringt (Arnold 2015, 24f.). Damit einher geht die Forderung nach einem Angebot differenzierender Lernarrangements, welche auf die individuellen Bedürfnisse eingehen (Walgenbach 2019, 33), sei es in Bezug auf Alltags- oder lernspezifische Kompetenzen.

Zwischenfazit:

Die moderne Soziologie konstatiert der heutigen Gesellschaft viele Möglichkeiten, aber auch Risiken für den/die Einzelne/n. Grenzen werden aufgeweicht und alles scheint fluid. Menschen sehen sich heutzutage mit Herausforderungen konfrontiert, denen sie sich oftmals nicht gewappnet fühlen. Diese Anforderungen bzw. Probleme sind zum einen kein vorübergehendes Phänomen, wie bei der internationalen Migration aufgezeigt wurde. Zum anderen kommen sogar neue Herausforderungen hinzu, wie die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Dass diese Überforderungen für Heranwachsende umso mehr gelten, ist aufgrund ihrer geringeren Lebenserfahrung und damit weniger ausgebildeten Coping-Mechanismen nachvollziehbar. Kinder und Jugendliche brauchen deswegen in ihrem Alltag Unterstützung.

Unter dem Gesichtspunkt der anhaltenden Komplexität aller Lebensbereiche und Herausforderungen der heutigen Zeit ist davon auszugehen, dass „der Bedarf an Beratung im schulischen Kontext eher zu- als abnehmen“ (Ittel/Raufelder 2009, 204) wird. Es kann also damit gerechnet werden, dass das Konzept des Lerncoachings weiter Einzug in die Schulen hält. Für alle Menschen jeglichen Alters kann Beratung eine Unterstützung sein, um sich den jeweiligen Fragestellungen gestärkt zuwenden zu

können. Beratung im Allgemeinen und auch innerhalb der Schule ist ein sich immer weiter entwickelndes Feld.

Das Konzept des Coachings ist dabei eine Umsetzungsmöglichkeit. Lerncoaching an Schulen richtet sich an heranwachsende Schüler/-innen, die im Rahmen dieser individuellen Förderung die Mithilfe für ihr Leben bekommen. Das gilt für inner- und außerhalb der Schule. Damit gibt es mit dieser Vorgehensweise eine zusätzliche Möglichkeit an Schulen, Schülerinnen und Schüler differenziert zu stärken.

Wie oben bereits ausgeführt, kann die reine Wissensvermittlung im schulischen Unterricht den Anforderungen der fluiden Gesellschaft der Moderne nicht mehr gerecht werden. Aus diesem Grund nehmen Beratungsformen wie Lerncoaching einen immer größeren Platz an Schulen ein. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen erläutert, die den bildungspolitischen Hintergrund dafür bilden.

2.3.2 Bildungspolitischer Rahmen

Der soziale Wandel und die fortschreitende Individualisierung im Kontext der Modernisierung erfordern heute die individuelle Förderung des Einzelnen auch bei Schüler/-innen (Völschow/Bruns 2016, 121). Dies wird ebenfalls vom Bayerischen Lehrplan gefordert, der es als Aufgabe der Schulen sieht, die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Alltagskompetenzen sollen dabei einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie die Schüler/-innen in die Lage versetzen, sich zurechtzufinden („LehrplanPLUS“ 2022):

> Sie fördern Einstellungen und Handlungsstrategien, die zur konstruktiven Lösung alltäglicher Herausforderungen wie auch zur Bewältigung von Problemen und Existenzfragen beitragen. Alltagskompetenzen unterstützen die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu Menschen, die sich selbst vertrauen und Eigenverantwortung für ihr Leben übernehmen („LehrplanPLUS“ 2022).

Das bayerische Kultusministerium erkannte deswegen bereits 2013 diese Notwendigkeit, als es die individuelle Förderung zu einem „Leitziel des bayerischen Gymnasiums“ (Spaenle/Sibler 2013, 2) erklärte. Die anspruchsvollen Fähigkeiten, die die heutigen Schüler/-innen erlernen müssen und die oftmals ihre Persönlichkeit betreffen, können „aufgrund des hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und vielfältiger fachlicher Lernanforderungen“ (Völschow/Bruns 2016, 122) kaum nur im herkömmlichen Unterricht vermittelt werden, sondern nur durch Einzelgespräche (ebd.).

Eine Form dieser persönlichen Unterredungen sind die Coachinggespräche, die eine mögliche Umsetzung zur Gestaltung des Modells der individuellen Lernzeit am bayerischen Gymnasium darstellen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013). Dieses Modell richtet sich an die Schüler/-innen der Mittelstufe, da sich hier die Begabungsprofile weiter ausdifferenzieren und entwicklungsbedingt der individuelle Förderbedarf am größten erscheint (Bayerisches

Staatsministerium für Unterricht und Kultus). Es wird hier ein Angebot geschaffen, das „gesellschaftlich begünstigten Individualisierungstendenzen mit einem Differenzierungsansatz begegnet“ (Völschow/Bruns 2016, 128).

Für das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus festgelegte Konzept der individuellen Lernzeit existiert eine Bandbreite an Möglichkeiten, deren praktische Verwirklichung in der Verantwortung der einzelnen Schulen liegt, damit diese an den schulspezifischen Förderbedarf ausgerichtet werden kann (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013, 2). Die spezifische Umsetzung, die der Evaluation zugrunde liegt, wird in der Darstellung der Methodik abgebildet (4.3.1).

Die eingangs aufgeführten Herausforderungen, welche die Risiko-, Multioptions- und fluide Gesellschaft mit sich bringt, werden auch von Bildungspolitiker/-innen gesehen. Aus diesem Grund wurde das Angebot einer differenzierten und individuellen Unterstützung des Lernens gefördert und ausgebaut. Nach dieser Betrachtung des gesellschaftspolitischen und schulischen Hintergrunds rückt im Folgenden die/der Schüler/-in mit ihrem/seinem Lernprozess in den Fokus, da dies den Hintergrund für Arbeitsweisen und damit Wirkfaktoren für Coaching bildet.

2.4 Der Lernprozess im Coaching-Kontext

Lernen wird von Anderson (2000) als ein Prozess definiert, der aufgrund von Erfahrungen relativ langfristige Veränderungen im Verhaltenspotential bewirkt. Diese Verhaltensmodifikationen sind nach Elsbeth Stern (2017, 1) manifestierte Veränderungen mentaler Repräsentationen. Da sich der Lernprozess nicht immer unmittelbar durch Änderungen des Verhaltens ausdrückt, wird in der Definition auf die Möglichkeit einer Verhaltensrealisierung verwiesen. Durch den Prozess des Lernens entsteht ein Unterschied zwischen den Leistungen eines Menschen bevor und nachdem sie/er einer „Lernsituation ausgesetzt war“ (Gagné 2011, 29). Edelmann und Wittmann folgen diesem Verständnis und identifizieren Lernen als „relativ überdauernde Veränderungen im Organismus“ (2019, 17). Sie erklären weiterhin, dass „das eigentliche Lernen [...] also im Erwerb von Dispositionen, d.h. von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten[, besteht]. Dies bedeutet, dass sich Lernende nach Abschluss des Lernprozesses anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln *können.“* (ebd.).

Die Gemeinsamkeit aller Lernprozesse besteht in der Erfahrungsbildung. Durch Erfahrungen, die ein Mensch macht, erhalten Reize, die eine Person aus der Umwelt aufnimmt, eine Bedeutung. Durch diese Bedeutung führen Reize zu erfahrungsbedingten Reaktionen (Urhahne et al. 2019, 4). Demnach sind vererbte Verhaltensmodifikationen wie Wachstum und Reifung vom Lernbegriff ausgeschlossen (Edelmann/Wittmann 2019, 17; Kiesel 2012, 12). Vielmehr erfolgt das Lernen als eine Interaktion mit

der Umwelt und kommt in Gang, um die persönlichen Bedürfnisse der externalen Welt anzupassen (Stern 2017, 1).

Gagné (2011, 38ff.) unterscheidet zwischen *internen Bedingungen*, die gegeben sein müssen, damit Lernen stattfinden kann, und solchen, die *extern* auf die/den Lernenden wirken. Zu ersterer Gruppe gehören sowohl die vorher erlernten Fertigkeiten, die innerhalb des Lernprozesses zu einem Bestandteil des Neu-Erlernten werden, als auch die Vorgänge der Wissensaktivierung und -anpassung. Variablen, die beim Lernen von außen wirken, sind zum Beispiel die Möglichkeit des Einübens oder Veranschaulichungen.

Innerhalb der Lernpsychologie gibt es verschiedene theoretische Positionen, wie den Behaviorismus oder den Kognitivismus (Kiesel 2012, 14). Behavioristische Theorien erklären Lernen auf der Grundlage von Ereignissen in der Umwelt. So argumentiert der Behaviorist John Watson (1913, 176), es genüge, sich auf die Beschreibung der Umstände und des beobachtbaren Verhaltens zu konzentrieren. So soll alles Subjektive aus der Psychologie verbannt werden, um eine vollkommen objektive Wissenschaft zu ermöglichen (Urhahne et al. 2019, 4). Da diese Sichtweise keine Grundlage für das Lerncoaching darstellt, soll sie im Rahmen dieser Arbeit nicht näher ausgeführt werden.

Demgegenüber stellen kognitive Ansätze das Lernen als eine Abbildung kausaler Strukturen der Umwelt dar (De Houwer 2009). Es wird gelernt, indem logische Schlussfolgerungen gezogen werden (Rescorla 1988). Im Kontext dieses Verständnisses gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Kognition, Gedächtnis und Emotion, die sich nicht voneinander trennen lassen. Denken und Lernen sind demzufolge mit emotionalen Zuständen oder Erfahrungen verknüpft (Nicolaisen/Pallasch 2010, 167; Reich 2005, 51). Aus diesem Grund werden im Folgenden sozial-kognitive sowie motivational-emotionale Aspekte des Lernens näher betrachtet.

Ziel des Lernprozess ist eine Veränderung der Leistung (siehe oben Lerndefinition von Gagné 2011, 29). Statt des Begriffs Leistung wird in der Bildungsforschung seit Jahren zunehmend von *Kompetenz* gesprochen (Weinert 2016). Darunter werden die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung verstanden sowie darüber hinaus die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, diese Problemlösungen in verschiedenen Situationen erfolgreich nutzen zu können (Weinert 2001). Es wird noch einmal deutlich, dass nicht nur im Lernbegriff, sondern auch bei der Verwendung des Terminus Kompetenzen einerseits Kognition und andererseits motivational-emotionale Aspekte eine Rolle spielen. Diese Unterscheidung wird in den beiden folgenden Gliederungspunkten aufgegriffen.

2.4.1 Kognitiv-konstruktivistische Grundlagen

In der kognitiv-rationalistischen Tradition des Lernbegriffs wird das Lernen als Informations*verarbeitungs*prozess aufgefasst (Edelmann/Wittmann 2019; Nicolaisen 2016, 116), der nicht beobachtet werden kann. Stattdessen werden Verhaltensänderungen als Indikatoren für die erfolgte Informationsverarbeitung angesehen (Kiesel 2012, 12; Urhahne et al. 2019, 4f.).

Der kognitiv-konstruktivistische Ansatz, der im Kontext des Lerncoachings von größerer Bedeutung ist, versteht Lernen als Wissenskonstruktion durch Informations*erzeugung*. Wissen ist demzufolge keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen (Reinmann/Mandl 2010, 626). Prägend für diese Sichtweise ist die Arbeit von Jean Piaget (1976), der bereits 1947 in seiner Kognitionstheorie herausstellte, dass Lernen nicht ausschließlich passiver Erwerb von Wissen ist (Bendorf 2019, 77f.; Weiß 2018, 96), sondern mit dem subjektiven Erleben verknüpft ist (Nicolaisen 2016, 116). Nach Piaget (1976) ist Lernen ein dynamischer Prozess sowie eine aktive Konstruktion von Wissen. Zentral sind dabei die beiden Phänomene der sogenannten *Akkommodation* sowie der *Assimilation*. Letzterer Begriff wurde von Herbart übernommen (Herbart/Benner 1997) und meint die Einordnung neuer Erfahrungen in bereits bestehende kognitive Schemata. Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung nötigenfalls so verändert wird, dass die bereits bestehenden kognitiven Strukturen ausreichen, um eine Situation bewältigen zu können. Werden die vorhandenen Schemata als nicht ausreichend bewertet, erfolgen die Erweiterung oder die Anpassung eines solchen kognitiven Schemas. Dies wird als *Akkommodation* bezeichnet (Piaget 1976; Weiß 2018, 96). Der Fokus des Lerngeschehens liegt demnach auf der aktiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zur Erzeugung neuen Wissens (Bendorf 2019, 78). Jede/r Lernende ist folglich immer ein Konstrukteur/-in ihres/seines Lernens (Reich 2012, 29).

John Deweys (1916) pragmatische Lerntheorie betitelt diese aktive und produktive Aneignung mit den Begriffen der *Selbsttätigkeit* und *Selbstbestimmung*. Er fordert, die Verankerung des Lernens in konkreten Aktionen und in der Lebenswelt der Schüler festzusetzen, womit Parallelen zu gegenwärtigen konstruktivistischen Ansätzen zu erkennen sind (Dewey 2011; Voß 2005a; Weiß 2018, 95). Lernende und die in ihnen ablaufenden Prozesse sollen im Mittelpunkt stehen. So findet laut Reinmann und Mandl (2010, 628) ein „paradigmatischer Wechsel vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion statt“. Dies spiegelt sich gleichzeitig in der Rollenveränderung der Lehrkraft von einer/-m Instruktor/-in hin zum Coach wider. Die reine Wissensvermittlung kommt auch deswegen an seine Grenzen, da keine Lehrkraft „die Wahrheit auf Dauer und für alle voraussagen, kein Schüler eine einzig richtige Lehrmeinung oder Methode für immer erlernen [kann]“ (Reich 1998, 20). Reich betont damit die Subjektivität des Lernprozesses und den Bezug zur jeweiligen Lernsituation.

Die Kernthese des Lernens aus konstruktivistischer Sicht lautet, dass die Welt nicht realistisch abgebildet wird, sondern dass wissenschaftlich und lebensweltlich viable Wirklichkeiten konstruiert werden (Siebert 2014, 49). Erkenntnis ist demzufolge keine objektive Abbildung der äußeren Realität, sondern eine subjektive Konstruktion der Lebenswelt. Auf Grundlage biografisch und neuronal geprägter Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Handlungsmuster werden Wirklichkeiten erzeugt (ebd., 53).

Dabei spielen auch kommunikative Prozesse eine Rolle, welche die individuelle Realität konstruieren (Siebert 2014, 54; Varela 2005). Kommunikation entsteht durch Beziehungen und diese „sind entscheidend für das Lehren und Lernen“ (Reich 2012, 7). Ein rein inhaltsbezogenes Lernen ohne Beziehungen ist „nicht nur eine Illusion, sondern führt auch zu einer qualitativ schlechten und ineffektiven Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse“ (ebd., 18). Dieser sozial-kommunikative Aspekt der Wissenskonstruktion wird auch von Resnick (2004) im Rahmen sogenannter situierter Lernumgebungen betont, die aber noch weitere Kennzeichen umfassen.

Situated-Cognition-Bewegung:

Vertreter der konstruktivistischen Auffassung plädieren dafür, die konstruktive Eigenaktivität sowie den Kontextbezug beim Lernen in den Vordergrund zu stellen (Reinmann/Mandl 2010, 626). Dafür müssen den Lernenden solche Situationen angeboten werden, in denen dies möglich ist. Man spricht in diesem Zusammenhang von *situierten Lernumgebungen* oder alternativ von *offenen Lernumgebungen*. Diese Begriffe fallen unter die *Situated-Cognition-Bewegung*, die, wie auch der Begriff des Konstruktivismus, nicht eindeutig definiert ist (ebd.). Dennoch herrscht Einigkeit bezüglich folgender Aspekte (Law/Wong 1996):

• Das Wissen einer Gesellschaft wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht (Resnick 2004).

• Individuelles Denken und Handeln kann nur durch den Kontext verstanden werden.

• Lernen ist situiert, d.h. an die Lernsituation gebunden.

• Wissen wird nicht passiv übernommen, sondern aktiv konstruiert.

Ein bekanntes Modell des situierten Lernens ist das Konzept der *Guided Participation* (Rogoff 1990) aus der kognitiven Anthropologie. Barbara Rogoff (1990) konstituiert, dass die kognitive Entwicklung untrennbar mit dem jeweiligen sozialen Milieu verknüpft ist und reiht sich damit in den Ansatz des situierten Lernens ein. Lernen ist demnach dann besonders erfolgreich, wenn die/der Lernende,

angeleitet und unterstützt von kompetenten und von ihm anerkannten Sozialpartnern, aktiv und eigenverantwortlich an der Bewältigung von zunehmend komplexeren Aufgaben teilnimmt (Reinmann/Mandl 2010, 627). Dabei sollten der/dem Lernenden eigene Entscheidungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, z.B. den Lernstil betreffend oder bei der Auswahl von Inhalten bzw. Lernstrategien (Schulmeister 2004).

Die Forderung der Situated-Cognition-Bewegung lautet, weniger das Ergebnis als vielmehr den Prozess des Lernens in den Fokus zu rücken. Dafür muss dieser Prozess beurteilt werden. In sinnvollster Weise geschieht dies durch den Lernenden selbst (Reinmann/Mandl 2010, 628), da Lernen immer in hohem Maße individuell bleibt. Das Aufnehmen, Verarbeiten und Abrufen von Informationen ist an subjektiv ausgeprägte neurale Muster gebunden und durch das psychische und physische Befinden bedingt (Nicolaisen/Pallasch 2010, 169).

> Lernen kann als komplexes Geschehen begriffen werden. Es lässt sich weder auf eine lineare Verarbeitung von Information noch auf ein Input-Output-Modell reduzieren. Vielmehr findet es in den vielfältigen Wechselwirkungen von Interaktion und subjektivem Erleben statt. (Nicolaisen 2017, 9)

Lernen wird im Allgemeinen als kognitiver Prozess betrachtet. Faktisch aber gibt es eine komplexe Verschränkung von Kognition und Emotion (Nicolaisen/Pallasch 2010, 169; Siebert 2014, 49), weshalb im Folgenden motivational-emotionale Aspekte genauer ausgeführt werden.

Schlussfolgerung:

Es wird deutlich, dass nicht nur aufgrund aktueller gesellschaftlicher Tendenzen, sondern auch aufgrund konstruktivistischer Theorien ein Beratungs- und Unterstützungsangebot gefordert wird. Nach dem Konzept der Guided Participation braucht es dafür eine Vertrauensperson, die kompetent anleiten kann. Da die konstruktivistische Sichtweise die Situiertheit und Kontextbezogenheit des Lernprozesses in den Fokus rückt, kann geschlussfolgert werden, dass jeder Lernprozess individuell und differenziert zu betrachten ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines individuell ausgerichteten und dabei subjektiv unterstützenden Beratungsformats an Schulen, um Schüler/-innen adäquat fördern zu können.

2.4.2 Motivational-Emotionale Aspekte

Wie bereits ausgeführt, findet Lernen als ein Konstruieren statt und knüpft dabei an Vorwissen und Vorerfahrungen an, wobei Letztere nicht unbedingt mit dem Lerngegenstand zu tun haben (Nicolaisen 2016, 117), sondern maßgeblich mit Emotionen und Bedürfnissen verzahnt sind (Frenzel et al. 2017). So gibt es einen engen Zusammenhang zwischen den Konzepten der Kognition, der Emotion und der Motivation (Wild et al. 2010). Allen voran in Lern- und Leistungskontexten wird davon ausgegangen,

dass Emotionen, neben Motivation, kognitiver Belastung und den Einstellungen einer Person, einen entscheidenden Einfluss auf den Wissens- und Kompetenzerwerb haben (Frenzel et al. 2017; Götz et al. 2018). Emotionen wirken dabei vor allem auf die Lernmotivation (Wild et al. 2010) und beeinflussen die Aufmerksamkeitsprozesse beim Lernen (Wine 1971, 92).

Emotionen:

Der enge Zusammenhang wird auch in folgender Definition deutlich: „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Frenzel et al. 2017, 20; Pekrun 2006, 316, 2017, 215). Sie sind ein „eng vernetztes Geschehen mehrerer psychischer Prozesse [...], das es Menschen ermöglicht, rasch und dennoch flexibel auf wichtige Ereignisse reagieren zu können“ (Syring 2018, 38). Man kann Emotionen sowohl als momentane Zustände als auch als Persönlichkeitseigenschaften betrachten (Frenzel et al. 2017, 22f.). Es existieren mehrere Modelle zu dieser Thematik; im Rahmen dieser Dissertation soll dem Emotionsmodell nach Pekrun (2006) gefolgt werden.

Reinhard Pekrun (2017, 215f.) konstatiert, dass Heranwachsende, die als Schüler/-innen im Fokus dieser Studie stehen, oft intensive Emotionen erleben und diese einen großen Effekt auf Lernen, Leistung und psychische Gesundheit haben können. Er betont dabei den Einfluss, den Emotionen auf Aufmerksamkeit, Motivation, Gebrauch von Lernstrategien sowie die Selbstregulierung des Lernprozesses haben. Im Kontext der Schule ist besonders das Thema Leistung mit Emotionen besetzt. Diese sogenannten *Leistungsemotionen* lassen sich als „emotions tied directly to achievement activities or achievement outcomes“ (Pekrun 2006, 317) definieren. Charakteristisch für diese Situationen ist, dass das eigene Handeln mittels bestimmter Gütemaßstäbe bewertet wird. Diese Bewertung bedeutet, dass zukünftige oder erzielte Ergebnisse als Erfolg oder Misserfolg empfunden werden. Das führt dazu, dass *Bewertungsemotionen* wie Hoffnung oder Prüfungsangst bzw. selbstwertbezogene Emotionen wie Stolz oder Scham durchlebt werden. Das entsprechende Urteil kann dabei von der Person selbst oder von anderen Menschen erfolgen, wie beispielsweise der Lehrkraft, die sich explizit oder implizit äußert. Es kann sowohl informell, wie etwa verbale Äußerungen, oder formell, z.B. durch Noten, eintreten (Frenzel et al. 2017, 29; Kuhbandner/Frenzel 2019, 196).

Kuhbandner und Frenzel (2019) erstellten weitere Subkategorien von Emotionen. So gibt es *themenbezogene Emotionen*, die durch Interesse am Thema kreiert werden. Liegt ein hohes Interesse vor, wird dem Lerngegenstand eine subjektive Bedeutung zugeordnet und dieser mit positiven Gefühlen verbunden. Eine weitere Kategorie stellen die *sozialen Emotionen* dar, die sich dadurch

ergeben, dass Lernen in der Schule in einen sozialen Kontext eingebettet ist, woraus sich Dynamiken ergeben, die viele Emotionen auslösen können, wie beispielsweise Ärger oder Zuneigung. Darüber hinaus können auch Emotionen, die außerschulischen Ursprungs sind, Auswirkungen auf das Lernen haben. Diese können beispielsweise von familiären Problemen ausgelöst und in die Schule hineingetragen werden bzw. das Lernen beeinflussen (Kuhbandner/Frenzel 2019, 197f.). Aufgrund der engen Verknüpfung von Emotionen und dem Lernprozess ist es für Schüler/-innen wichtig, das eigene emotionale Erleben benennen und quantifizieren zu können, damit sie sich ihrer selbst inklusive ihrer Emotionen stärker bewusst werden (Frenzel et al. 2017, 26) und somit Einfluss auf den eigenen Lernprozess nehmen können.

Allerdings gilt auch, dass, selbst „wenn Lernumgebungen optimal gestaltet sind, [...] negative Emotionen im Lern- und Leistungskontext kaum vollständig zu vermeiden sein [werden]“ (Frenzel et al. 2020, 231). Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, den Lernenden zur Selbstregulation von Leistungsemotionen anzuleiten (ebd.). Götz et al. (2008) schlagen hierzu folgende Möglichkeiten vor:

• Förderung des Bewusstseins der Rolle von Emotionen im Lernprozess.

• Aufzeigen der Beeinflussbarkeit von Leistungsemotionen

• Vermittlung und Übung konkreter Emotionsregulations- und Coping-Strategien, z.B. Entspannungsübungen, positive Selbstinstruktion, Aufsuchen externer Hilfe, positive Umdeutung der Situation durch Kognition

Alle diese vorgeschlagenen Strategien decken sich mit der Methodik des Lerncoachings (siehe 2.5). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation soll nun überprüft werden, inwieweit sich diese theoretischen Vorüberlegungen in der Praxis bewähren. Im Speziellen bedeutet das, dass unter anderem herausgefunden werden soll, ob sich die Emotionen allgemein entlasten, aber auch dementsprechende Regulationsfähigkeit von Schüler/-innen verbessern lassen.

Insgesamt halten verschiedene Autor/-innen fest, dass positive Gefühle im Rahmen des Lernprozesses verstärkt werden können, je mehr man sich bei der Beschäftigung mit einem Thema als selbstbestimmt und kompetent erlebt und je größer das Zugehörigkeitsgefühl zu anderen aufgrund der Beschäftigung mit diesem Thema ist. Negative Emotionen hingegen werden umso intensiver erlebt, je weniger diese drei Bedingungen erfüllt sind (Kuhbandner/Frenzel 2019, 197; Sheldon/Filak 2008). Dies deckt sich mit Ergebnissen von Deci und Ryan (1991, 2008; 2017), die in ihren Arbeiten den Einfluss der Motivation auf Lernprozesse untersuchten, der im folgenden Punkt, neben anderen, ausführlicher dargestellt wird.

Motivation:

Ob sich ein/e Schüler/-in als kompetent oder selbstbestimmt erlebt, ist vom objektiven Niveau seiner Leistungen unabhängig (Krapp 2005, 36). Jedoch haben diese Wahrnehmungen sowie Emotionen, wie Freude oder Angst, einen Effekt auf die Motivation von Schüler/-innen. Dies ist allerdings kein direkter Zusammenhang, sondern es lassen sich moderierende Faktoren finden, die diese Effekte beeinflussen, wie zum Beispiel Strategien im Umgang mit negativen Emotionen oder das Selbstwertgefühl einer Person (Edlinger/Hascher 2008).

Es wird davon ausgegangen, dass für einen erfolgreichen Wissenserwerb zwei Vorbedingungen erfüllt sein müssen: Motivation und verfügbare Ressourcen, die emotional beeinflusst werden. Erst wenn beide Voraussetzungen gegeben sind, können weitere Verarbeitungsstufen durchschritten werden: Wahrnehmung, Auslösung automatischer Verhaltenstendenzen, Aktivierung und Modifikation von Wissen (siehe *Assimiliation* und *Akkommodation* nach Piaget oben) und zuletzt die mögliche Umsetzung der Verhaltensintention (Kuhbandner/Frenzel 2019, 200).

Motivation „moves people to act, think, and develop“ (Deci/Ryan 2008, 14). In einer tiefer gehenden Betrachtung lässt sie sich auffassen als ein „psychischer Prozess, der die Initiierung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung, aber auch die Steuerung, Qualität und Bewertung zielgerichteten Handelns beeinflusst“ (Grassinger et al. 2019, 208; auch bei Dresel/Lämmle 2011, 81; Schunk et al. 2010; Ziegler 1999). Eine alternative Definition von Rheinberg (2004, 2) impliziert ein erstrebenswertes Ziel, wenn sie als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschrieben wird. Dadurch ist Motivation von großer Bedeutung für Lernverhalten und -leistungen. Es bleibt dabei festzuhalten, dass Individuen in den meisten Situationen mehr als ein Ziel verfolgen (Wentzel 2000, 106). Die Stärke der Motivation ist dabei entscheidend für die Initiierung von Handlungen. „Sie beeinflusst, inwieweit Lernende ihre Lernhandlungen planen oder günstige Bedingungen und Ressourcen für die Ausführung von Lernhandlungen bereitstellen“ (Grassinger et al. 2019, 209).

Motivation ist, wie auch der Lernbegriff, ein theoretisches Konstrukt, welches nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur mithilfe von Indikatoren erschlossen werden kann. Sie ist stets beeinflusst von persönlichen und situativen Merkmalen (Grassinger et al. 2019, 208f.). Im Schulkontext hat die Motivation eine tragende Rolle, weil „motivierte Lernende ausdauernder und erfolgreicher lernen“ (Wild 2000; zitiert nach Syring 2018, 37). Schüler/-innen mit stärkerer Motivation nutzen effektivere Lernstrategien, neigen weniger zum Aufschieben und zeigen mehr Ausdauer bei etwaig aufkommenden Schwierigkeiten (Grassinger et al. 2019, 209). So stellen sich Schüler/-innen zu Beginn ihres Lernprozesses die Fragen, ob der Lerngegenstand eine subjektive Bedeutung hat, er verständlich ist und man bereit ist, Anstrengung in den Lernprozess zu investieren (Festinger 1966; Piaget 2016).

Bei der Frage nach der Bedeutung als auch bei der Bereitschaft kommt das Konzept der Motivation des Lernenden ins Spiel (Syring 2018, 37). Dabei wird zwischen Lern- und Leistungsmotivation unterschieden.

Lern- und Leistungsmotivation:

Lernmotivation kann als der Wunsch oder die Absicht der Person verstanden werden, bestimmte Inhalte, Fähig- oder Fertigkeiten bzw. Kompetenzen zu erlernen. Leistungsmotivation hingegen bezeichnet die Selbstbewertung der eigenen Anstrengung und Aufgabenerfüllung innerhalb eines selbst akzeptierten Gütemaßstabs. Der Schlüssel der Umsetzung liegt in der Differenzierung bzw. der individuellen Passung bei Aufgabenstellungen, Schwierigkeitsgraden, Materialien und Methoden (Syring 2018, 39ff.). Dies entspricht somit den Forderungen, die Kinder in der fluiden Gesellschaft mit subjektiv geeigneter Handlungsfähigkeit auszustatten (Gliederungspunkt 2.3.1) und erhöht die Motivation, die maßgeblichen Einfluss auf den Lernprozess hat. Geht die individuelle Passung mit einem gewissen Maß an Selbstbestimmung einher, so hat dies zusätzlichen Einfluss auf die Motivation und damit einen erfolgreichen Lernprozess.

Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan:

Deci und Ryan (2008) beschreiben motiviertes Verhalten als eine Handlung, die einen bestimmten Zweck verfolgt, wie beispielsweise eine zufriedenstellende Erfahrung oder ein bestimmtes Handlungsergebnis. Dieses motivierte Handeln lässt sich wiederum nach dem Grad der Selbstbestimmtheit und dem Ausmaß der Kontrolliertheit unterscheiden, woraus sich die Differenzierung in *intrinsische* und *extrinsische Motivation* ergibt. Erstere entsteht aus Interesse, Neugier oder Spaß an der Sache und weist einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit und Autonomie auf. Gelernt wird hierbei nicht des Zieles wegen, sondern zum Selbstzweck. Die Ausführung einer Handlung an sich wird als befriedigend oder positiv erlebt und ist deshalb motivierend (ebd.; Grassinger et al. 2019, 214). Intrinsisch motiviertes Lernen gilt als erstrebenswerte Lernform, da Lernende von sich aus die Initiative ergreifen, was zu einem konsistent positiven Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Leistungsmaß führt (Urhahne 2008, 157).

Extrinsische Motivation hingegen bedingt Handlungen, die aufgrund instrumenteller Absichten betrieben werden. Das bedeutet, die Motivation kommt durch antizipierte Konsequenzen einer Handlung, wie eine Belohnung, zustande. Das Lernen dient der Maximierung positiver Folgen, z.B. Lob oder gute Noten, bzw. der Minimierung negativer Konsequenzen, z.B. Strafen (Deci/Ryan 2008). Bisweilen wird angeführt, dass eine extrinsische Motivation auf lange Sicht meist zu einer Verdrängung

einer intrinsischen Motivation führt (Hattie/Timperley 2007; Reich 1998, 21), daneben gibt es aber auch Lernprozesse, die zugleich in- und extrinsisch motiviert sind (Grassinger et al. 2019, 214).

Nach dieser Theorie sind die Aspekte Kompetenz- und Autonomieerleben von großer Bedeutung, damit die Schüler/-innen beim Lernen intrinsisch motiviert werden. Kompetenzerleben heißt, dass der/die Lernende die Möglichkeit hat, ihre/seine Fähigkeiten wahrzunehmen bzw. zu zeigen. Dies steigert die Motivation. Eine Realisierung im Schulalltag lässt sich unter anderem durch folgende Maßnahmen erreichen: regelmäßiges Feedback, Möglichkeiten zur Selbstevaluation, differenzierte Schwierigkeitsgrade und Ermöglichung von Lerngelegenheiten und Lehr-Lern-Arrangements, in denen vielfältige Kompetenzen präsentiert werden können (Dresel/Lämmle 2011; Schiefele 2014, 255f.)

Autonomieerleben führt ebenfalls zu einer erhöhten intrinsischen Motivation. Die Schüler/-innen müssen ein Gefühl der Selbstbestimmtheit im Lernprozess erleben. Diesem kann sich beispielsweise durch eine Partizipation bei Lernzielen, -gegenständen und -aktivitäten, gemeinsames Aushandeln von Regeln oder selbstgesteuertes Lernen angenähert werden (Dresel/Lämmle 2011; Schiefele 2014, 256f.). Empirische Studien zeigen, dass Schüler/-innen, die selbstbestimmt motiviert sind, vorteilhaftere Lernstrategien verwenden als fremdbestimmt Lernende (Grassinger et al. 2019, 214; Ryan/Deci 2017). Wisniewski, Zierer und Hattie (2019) stellten in ihrer Metaanalyse fest, dass Lehrer-Feedback negative Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden hat, wenn es kontrollierend, negativ und wenig informativ ist (Ryan/Deci 2000). In diesen Fällen schränkt es das Autonomieerleben und die Selbstbestimmung ein (Wisniewski et al. 2019, 12). Daraus ergibt sich, dass Rückmeldungen, wenn sie positiv auf motivationale Aspekte wirken sollen, von der/dem Schüler/-in selbst kommen sollten, wodurch eine Begründung für die Individuumsorientierung im (Lern-)Coaching erfolgt.

Abgesehen von dem Feedback der Lehrkraft führen soziale Komponenten beim Lernen vor allem zu einer Steigerung der extrinsischen Motivation. Durch das gemeinsame Erleben und Lernen in Gruppen bzw. in kooperativen Prozessen, empfindet der/die Schüler/-in eine soziale Eingebundenheit, welche die Motivation erhöht (Syring 2018, 48). Hier setzen auch konstruktivistische Forderungen an (siehe 2.4.1): Sowohl die Umwelt sowie Inhalte als auch die Beziehungen müssen so geschaffen werden, dass sich eine intrinsische Motivation nachhaltig entwickeln kann (Reich 1998, 21). Lerncoaching erhebt für sich den Anspruch aufgrund der Beziehungsqualität zwischen Lerncoach und -coachee und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den individuellen Lernvorgängen eine passende Antwort auf diese Forderungen zu sein.

Rubikonmodell:

Eine hohe Motivation, unabhängig davon, ob sie intrinsischer oder extrinsischer Natur ist, führt nicht automatisch zu einer Handlungsrealisierung (Heckhausen 1987). Dafür braucht es Prozesse der *Volition*, des Durchhaltevermögens, die dafür sorgen, dass die Handlung bis zur Erreichung des Ziels aufrechterhalten und gegen konkurrierende Gedanken abgeschirmt wird (Urhahne 2008, 159). Die Volition verläuft in vier Phasen, die im sogenannten *Rubikon-Modell* beschrieben werden (Heckhausen/Gollwitzer 1987, 118f.):

1) **Prädezisionale Phase**: Abwägung von Handlungsmöglichkeiten und Wahl einer davon:
   Die *Wertkomponente* der Motivation, d.h. die Bedeutsamkeit von zukünftigen Zuständen, und die *Erwartungskomponente*, d.h. die Realisierbarkeit, werden abgewogen.
2) **Präaktionale Phase**: Planung der Umsetzung; Herbeiführung oder Abwarten einer günstigen Gelegenheit
3) **Aktionale Phase**: Reale Durchführung des konkreten Handelns
4) **Postaktionale Phase**: Abschließende Bewertung

Die Autoren beschreiben, dass diejenigen Handlungsziele zur Umsetzung in die Tat ausgewählt werden, die mit größerer Wahrscheinlichkeit erwünschte und realisierbare Folgen haben. Diese Entscheidung zur Umsetzung der Absicht in die Tat wird mit der Überschreitung des Rubikons verglichen, was den gleichnamigen Fluss bezeichnet, den Julius Cäsar überquerte und damit einer unumkehrbaren Entscheidung zum Krieg mit Pompeius gleich kam (Grassinger et al. 2019, 208).

In der *prädezisionalen* und der *präaktionalen Phase* besteht die Funktion der Motivation vor allem darin, die Handlung zu initiieren und auszurichten. In der dritten Phase steuert sie diese Handlung und gestaltet sie. Schließlich wird sie, zusammen mit dem Ergebnis, in der letzten, der *postaktionalen Phase*, bewertet. Dies kann wieder zu Emotionen wie Stolz oder Scham führen (Pekrun 2006). Die Bewertung hat Auswirkungen auf die zukünftige Motivation und deshalb auch auf das Handeln in der Zukunft (Grassinger et al. 2019, 209). „[W]hat matters is that one feels called upon to implement a certain goal, regardless of whether it is chosen or assigned“ (Heckhausen/Gollwitzer 1987, 118). Für die Lernprozesse in der Schule bedeutet dies, dass auch die Aufgaben, die von der Lehrkraft kommen, als motivierend empfunden werden, wenn die/der Lernende ein bestimmtes Ziel erreichen möchte. Die Volition ist umso höher, je bedeutsamer und realisierbarer der Wunsch in der *prädezisionalen* Phase eingeschätzt wurde (Urhahne 2008, 160).

Motivation ist also im ganzen Handlungsverlauf von Relevanz. Nicht nur Initiierung und Ausrichtung, sondern auch die Ausführung und Bewertung der Handlung wird von der vorhandenen Motivation beeinflusst (Grassinger et al. 2019, 208). Dies bedeutet im Schulalltag, dass nach der Initiierung von

Lernprozessen auch das Durchhalten derselbigen gefördert werden muss. Wie oben bereits erwähnt, gelingt dies am besten, wenn man den Schüler/-innen dabei Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen gibt (Syring 2018, 44). Immer dann, wenn das gewünschte Handlungsziel noch nicht erreicht wurde, können Kausalattributionen die Entscheidung erleichtern, ob ein Ziel weiterverfolgt, verändert oder aufgegeben werden sollte (Urhahne 2008, 160). Aus diesem Grund soll im Folgenden die Attributionstheorie nach Weiner (1986) vorgestellt werden.

Attributionstheorie:

Ebenfalls von großer Bedeutung im Zusammenhang mit dem Phänomen Motivation in pädagogischen Kontexten sind die Theorien und Befunde des Psychologen Bernard Weiner (1986), die als *Attributionstheorie* zusammengefasst werden (Frenzel et al. 2017, 35). Allgemein sind Attributionen Ursachenzuschreibungen, das heißt, sie sind von Personen angenommene Erklärungen und Begründungen von leistungsbezogenem Verhalten und deren Auslösern und Konsequenzen (Möller 2018, 30).

Erfolg ruft, genauso wie Misserfolg, Emotionen hervor. Grundsätzlich erlebt eine Person Freude bei Erfolg und Frustration oder Trauer bei Misserfolg. Diese beiden Emotionen nennt Weiner deswegen *ergebnisabhängige Emotionen*. Sobald begonnen wird, den Leistungsergebnissen bestimmte Ursachen zuzuschreiben, stellen sich weitere, differenzierte Emotionen ein, die *attributionsabhängige Emotionen* lauten (Frenzel et al. 2017, 35f.). Weiner (1986) unterscheidet Ursachen danach, ob sie sich auf internale oder externale Faktoren (*Lokationsdimension*) sowie auf stabile oder variable Faktoren (*Stabilitätsdimension*) beziehen. Aus der Kombination dieser Dimensionen ergibt sich die folgende Tabelle

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="2">Lokationsdimension</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>internal</td><td>external</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Stabilitätsdimension</td><td>stabil</td><td>Fähigkeit</td><td>Aufgabenschwierigkeit</td><td rowspan="3">Kontrollierbarkeits-dimension</td></tr>
<tr><td rowspan="2">variabel</td><td>Ermüdung (nicht kontrollierbar)</td><td rowspan="2">Zufall</td></tr>
<tr><td>Anstrengung (kontrollierbar)</td></tr>
</table>

Abbildung 5: Schema der Ursachenzuschreibungen (eigene Darstellung nach Möller 2018, 30f; Weiner 1986)

Zusätzlich kann als dritte Dimension die *Kontrollierbarkeit* betrachtet werden. Sie ermöglicht Unterscheidungen zwischen internal-variablen, nicht kontrollierbaren Ursachen, wie Müdigkeit und solchen, die kontrollierbar sind, zum Beispiel Anstrengung (Möller 2018, 31). Möller stellt damit die Dimension der Kontrollierbarkeit generell dar, gibt allerdings nur internal-variable Beispiele (siehe Tabelle). Die Emotionen Stolz bzw. Scham treten laut Weiner (1986) dann auf, wenn Erfolg oder Misserfolg internal kontrollierbar attribuiert wird. Die Attributionsdimension *Stabilität* beeinflusst vorwiegend die Erwartung bezüglich zukünftiger Leistungsergebnisse und damit das Erleben oder Fehlen von Hoffnung. Wird Misserfolg auf instabile Ursachen zurückgeführt, bleibt die Hoffnung auf veränderte Umstände beim nächsten Mal. Eine stabile Misserfolgsattribution hingegen führt zu Hoffnungslosigkeit, da keine Verbesserung erwartet werden kann (Frenzel et al. 2017, 36).

Ursachenzuschreibungen erfolgen in der Regel am Ende von Lernprozessen oder bei Zwischenevaluationen und treten vor allem dann auf, wenn wichtige, unerwartete oder negative Handlungen vorliegen. Studien verweisen auf ihre Auswirkungen auf „task persistence, creativity, and enjoyment“ (Kelley 1973, 126). Nach Weiner (1986) erweist es sich als besonders günstig, wenn Erfolg stabilen, internalen Faktoren, demnach der eigenen Fähigkeit, und Misserfolg externalen Faktoren, wie Pech, zugeschrieben wird. In diesen Fällen erleben Personen häufig Stolz und Selbstvertrauen bei Erfolg und können Beschämung bei Misserfolg vermeiden (Möller 2018, 32; Urhahne 2008, 155). Für die Motivation ist zudem eine variable Ursachenzuschreibung hilfreich, da sie leichter einen möglichen zukünftigen Erfolg zulässt (Wang/Hall 2018, 2). Dabei kann es im Hinblick auf die Motivation sogar hilfreich sein, den Faktor der Anstrengung zu überschätzen, weil damit die wahrgenommene Kontrolle über die eigene Leistung steigt (Möller 2018, 32). Wie oben ausgeführt, entsteht aus dieser empfundenen Kontrolle und Selbstbestimmung nach Deci und Ryan (2017) wiederum eine erhöhte Motivation. Ungünstige Zuschreibungen, wie z.B. Misserfolg auf die eigene mangelnde Begabung zurückzuführen oder Erfolge auf zufällige Faktoren zu attribuieren, sollte möglichst vermieden werden (Meyer 1984; Möller 2018, 33). Vielmehr soll es den Lernenden mit Hilfe angemessener Erklärungen gelingen, die eigene Lernsituation besser zu verstehen und sie zukünftig effektiver zu gestalten (Kelley 1973; Weiner 1985).

Schlussfolgerung:

Eine externale Ursachenzuschreibung wirkt sich bei Misserfolgen als motivationsfördernd aus. Im Beratungskontext, in dem die beteiligten Personen in einer von gegenseitiger Akzeptanz geprägten Beziehung miteinander versuchen, den Lernprozess zu optimieren, ist davon auszugehen, dass eine umfassendere Ursachenexploration erfolgt. Dies kann zum einen zu einer veränderten Wahrnehmung

der Lehrkräfte bezüglich der Lern- und Leistungsprobleme von Schüler/-innen führen. Inwieweit diese erreicht wird, wird im Rahmen der Befragung der Lerncoaches, die gleichzeitig auch als Lehrkräfte fungieren, zum Thema. Zum anderen hat dieser veränderte Blick auch direkte Auswirkungen auf die Lernenden, da Lehrpersonen Einfluss auf ihre Schüler/-innen und deren Lernprozesse haben.

Einfluss der Lehrpersonen:

Weiners Attributionstheorie (1986) unterscheidet zwischen *intra-* und *interpersonaler* Ursachenzuschreibung in Leistungssituationen. Erstere umfasst, wie oben ausgeführt, die Attributionen, die Individuen auf ihre eigenen Leistungen beziehen. Letztere sind in Bezug auf Zuschreibungen zu sehen, die die Ergebnisse anderer betreffen (Wang/Hall 2018, 2). Im Schulkontext finden diese u.a. zwischen Lehrpersonen und den Lernenden statt. Dabei wurde in Studien festgestellt, dass Lehrer/-innen schlechte Leistungen eher internal die Schüler/-innen betreffend oder familiären Gründen zuschreiben, als Einflüsse aus dem Schulumfeld wahrzunehmen (Burger et al. 1982). Dies hat zum einen Auswirkungen auf die Emotionen der Lehrkraft, beispielsweise Mitgefühl oder Wut, führt davon ausgehend aber auch zu ausgeführtem Verhalten, wie Bestrafung oder Unterstützung von Seiten der Lehrerin/des Lehrers (Weiner 2003a, 2003b). Dadurch haben auch die Attribuierungen der Lehrkraft Auswirkungen auf den/die einzelne/n Schüler/-in (Wang/Hall 2018, 10).

Veränderungen der Attributionsmuster können durch Förderprogramme insgesamt und eine eingehende Betrachtung des Lernprozesses im Beratungskontext erzielt werden. Die Effekte reichen von Verbesserungen sozial-emotionaler Variablen bis hin zur Steigerung der Schulleistung. Bei Zweiterem sind die Verbesserungen vor allem auf eine Erhöhung der Anstrengung zurückzuführen (Craven et al. 1991, 17; Möller 2018, 34). Da diese Attributionsmuster dazu beitragen, dass Schüler/-innen Situationen besser verstehen und damit künftige Lernprozesse effektiver gestalten können (Kelley 1973, 126; Weiner 1985), ist es Aufgabe der Lehrkräfte, solch angemessene Erklärungen zu unterstützen (Syring 2018, 42). Lehrende, die ein Attributionstraining durchlaufen haben, helfen ihren Schüler/-innen, optimistischere Erwartungen bzgl. zukünftiger Leistungen zu entwickeln, indem sie die Leistungen auf Anstrengung zurückführen. Dies führt bei späteren Arbeiten auch tatsächlich zu besseren Noten als beispielsweise bei sozial vergleichenden Kommentaren (Möller 2018, 34f.)

Lehrkräfte haben nicht nur indirekt über Attribuierungen Einfluss auf die Motivation ihrer Schüler/-innen, sondern auch direkt. So zeigen diejenigen Schüler/-innen, die sich von ihren Lehrkräften geachtet und gerecht behandelt fühlen, eine höhere Motivation und eine positivere Einstellung zur Schule (Ryan et al. 1994; Urhahne 2008, 161). Darüber hinaus führt eine individuelle Betrachtung der Lernenden zu motivationssteigernden Effekten. Diese Wirksamkeiten verstärken sich zusätzlich, wenn

der/die Schüler/-in spürt, dass die Lehrkraft an seiner/ihrer weiteren persönlichen Entwicklung interessiert ist (Nicolaisen/Pallasch 2010, 164).

Neben den oben angeführten Unterscheidungen bzgl. der Motivation zeigt sich außerdem der soziale Aspekt (siehe soziale Eingebundenheit in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan oben). Lernende sind dann sozial motiviert, wenn sie versuchen, gute Beziehungen zu Mitschüler/-innen und Lehrpersonen aufzubauen, mit diesen Menschen zusammenzuarbeiten oder von ihnen Bestätigung zu erfahren (Wentzel 2000, 106). Umgekehrt erhalten die Lernenden von Lehrer/-innen, Mitschüler/-innen und dem Elternhaus soziale, emotionale und kognitive Unterstützung, um Lernaufgaben effektiver bewältigen und bessere Lernleistungen zeigen zu können (Urhahne 2008, 160).

Wie oben definiert, hilft Motivation dabei, ein oder mehrere Ziel/e zu erreichen. Bei diesem Zielstreben steht mehr Energie zur Verfügung, wenn das konkrete Ziel mit den inneren Werten und zentralen Bedürfnissen einer Person kongruent ist. Dies führt schließlich zu einer höheren Anstrengung. Beim Erreichen solcher Ziele entsteht ein vergleichsweise höheres psychisches Wohlbefinden als bei solchen, die nicht mit den persönlichen Werten und Bedürfnissen übereinstimmen (Bayer/Gollwitzer 2000, 220; Deci/Ryan 1991; Nicolaisen/Pallasch 2010, 165). Aufgabe der Lehrkräfte muss es demnach sein, den Schüler/-innen das Gefühl einer sozialen Eingebundenheit zu ermöglichen sowie ihre Ziele hinsichtlich persönlicher Werteeinstellungen zu überprüfen bzw. sinnvolle Änderungen dahingehend zu ermöglichen. In manchen Fällen ist es notwendig, eine Zielablösung vorzunehmen, wenn das Ziel nicht mehr erstrebenswert erscheint (Brandstätter 2009), was im Gliederungspunkt 2.5.5 detaillierter ausgeführt wird.

Schlussfolgerung:

Um eine Optimierung des Lernprozesses zu erreichen, muss die/der Lernende ein Verständnis für die in diesem Zusammenhang subjektiv erlebten Emotionen herstellen. Dies stellt, neben anderen, eine Grundlage dar, auf der an motivationalen Aspekten des Lernens gearbeitet werden kann. Lerncoaching kann eine Unterstützung dabei bieten, Emotionen benennen und beeinflussen zu können.

Lernende benötigen Motivation, um den Lernprozess aufrechtzuerhalten und ihn immer wieder neu zu initiieren. Lehrpersonen können dies unterstützen, indem sie die zentralen Anliegen ihrer Schüler/-innen individuell kennen und sie hinsichtlich der Erreichung persönlich erstrebenswerter Ziele beraten und unterstützen.

Den vorangestellten Motivationstheorien gemein ist, dass es für den Lernprozess förderlich ist, wenn die Schüler/-innen ein realisierbares Ziel vor Augen haben (*Rubikon-Modell*), eine günstige Beurteilung

der Handlung erfolgt (*Rubikonmodell* & *Attributionstheorie*) und ein Umfeld vorherrscht, in dem die Lernende selbstbestimmt (*Attributionstheorie*) und sozial eingebunden ihre Kompetenz zeigen dürfen (alle drei Faktoren: *Selbstbestimmungstheorie*). Als Folge ergibt sich der Anspruch auf eine nach individuellen Voraussetzungen differenzierte Lernumwelt sowie ein Gefühl sozialer Nähe, sodass Emotionen und Motivation positiv auf die Lernprozesse einwirken können.

Lerncoaching kann nach der oben festgesetzten Definition eine Fördermöglichkeit sein, die den Lernprozess optimiert, indem Lerncoaches im Dialog auf eine realistische und attraktive Zielsetzung und ein günstiges Attributionsmuster auf Seiten ihrer Lerncoachees einwirken können. Da die Methoden im Coaching die/den Ratsuchende/n in den Fokus stellen und durch beispielsweise aktives Zuhören und eine Individuumsorientierung der Gecoachte die praktizierten Maßnahmen selbst bestimmen kann, werden alle in diesem Kapitel erläuterten Variablen zur Optimierung des Lernprozesses im Lerncoaching vereint.

Neben den geschilderten Aspekten der Emotion und Motivation beeinflussen auch kognitive Faktoren den Lernerfolg und die Leistung der Schüler/-innen. Dazu zählen Intelligenz, Vorwissen und Problemlösefähigkeit (Syring 2018, 39). Das Zusammenspiel dieser Faktoren mit anderen Einflussfaktoren wird im Folgenden in zwei ausgewählten Lern- und Leistungsmodellen dargelegt und in Bezug zum Lerncoaching gesetzt werden.

2.4.3 Ausgewählte Lern- und Leistungsmodelle

Laut Kamarudin et al. (2020) ist eine Überprüfung der Theorie und Modelle wichtig: „ it helps to unveil a deep concern for the coaching [...] relationship“ (ebd., 290). Dafür werden im weiteren Verlauf zwei theoretische Modelle angeführt, welche die Lerncoaching-Konzeption sowie ihr Potential näher darstellen. Hierfür wurden das Münchener Hochbegabtenmodell nach Heller (1990) sowie die Kieler Lerncoachingkonzeption nach Pallasch und Hameyer (2008) ausgewählt, da sie die größte Passung mit dem vorliegenden Forschungsgegenstand aufweisen. Dies gilt in besonderem Maße für die Zusammenführung der beiden, die nach deren Vorstellung erfolgt.

Münchener Hochbegabtenmodell

Spätestens seit dem Münchener Hochbegabtenmodell (Wagner/Heller 1990) weiß man um die Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen. In der Längsschnittstudie der späten 1980er Jahre wird „Leistungsverhalten als Produkt der Prädiktoren Hochbegabung bzw. Persönlichkeit und Umwelt“ (Heller 1990, 87) aufgefasst (siehe Abb. 6). Zu den Begabungsfaktoren zählen Intelligenz, Kreativität, soziale Kompetenz, künstlerische Fähigkeiten sowie die Psychomotorik (in manchen Publikationen

werden zusätzlich praktische Fähigkeiten (Schweizer 2006, 193) und Musikalität aufgeführt (Heller 2001, 24)). Die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Stressbewältigungskonzept) und Umweltmerkmale (u.a. Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt, Unterrichts- und Familienklima oder Rollenerwartungen) werden hingegen als Leistungs-moderierend eingestuft (Heller 1990, 87; Heller 2007, 213). Für das Verständnis von Lerncoaching erscheint die Unterteilung des Leistungsbegriffs als unerheblich und wird aus diesem Grund nicht weiter vertieft.

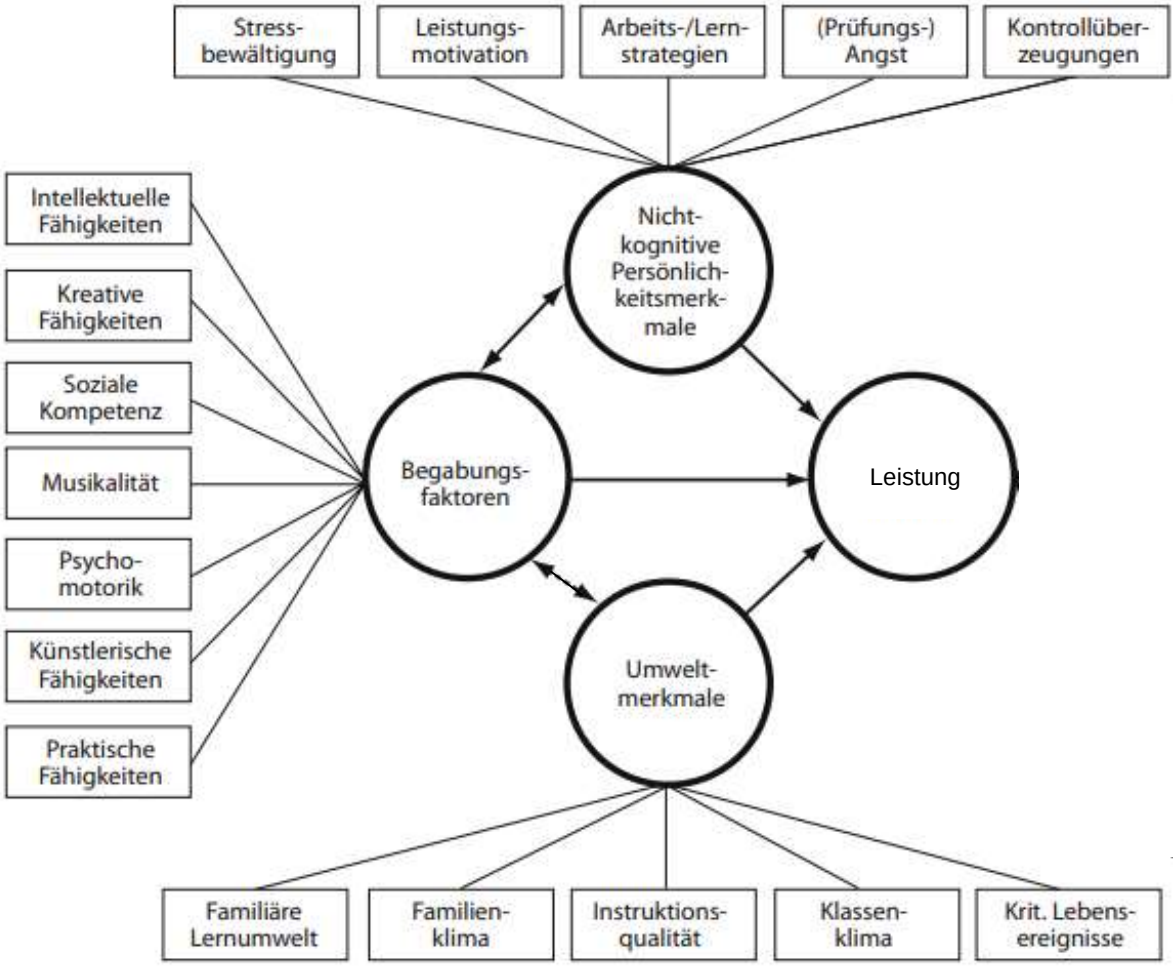


Abbildung 6: Ausschnitt des Münchener Hochbegabungsmodells (eigene, veränderte Darstellung nach Heller 2001, 24; Veränderung eines Doppelpfeils nach Heller 2007, 214)

Die Wissenschaftler stellten als ein zentrales Ergebnis dieser Längsschnittstudie heraus, dass leistungsfähige Schüler/-innen in folgenden Merkmalsausprägungen hervorstechen würden: „Leistungswille, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Erkenntnisstreben, Forschungsdrang, Erfindungsgabe und Erfolgszuversicht“ (Wagner/Heller 1990, 38), was als erhöhte Leistungsmotivation zusammengefasst wird.

Jessurun et al. (2016, 118) folgen dieser Auffassung ebenfalls und gliedern in ihrer Adaption des Modells die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale in die Kategorien *Motivation* (positiv: z.B.

Leistungsmotivation, negativ: z.B. (Prüfungs-)Angst), *Coping-Strategien* (u.a. Arbeits-/Lernstrategien) und *Selbstkonzept* (u.a. Kontrollüberzeugungen), wodurch sie diesen Begriffen eine exponierte Position einräumen. Im Hinblick auf die Forderungen von Frenzel (2020) und Deci und Ryan (2008) (siehe 2.4.2) decken sich somit die Erkenntnisse der Wissenschaft hinsichtlich der lern- und leistungsförderlichen Einflüsse. Das Modell stellt dabei eine Partnerschaft im Sinne von Coaching, die bei den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen ansetzt, als förderlich heraus (Heller 2007, 225ff.), so kann beispielsweise über eine Änderung in der Stressbewältigungskompetenz eine höhere Leistungsfähigkeit angestrebt werden.

Rost et al. (2006) kritisieren am Münchner Modell unter anderem, dass es keinen Doppelpfeil zwischen Umweltmerkmalen und den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen gibt, da es „psychologisch völlig unverständlich [wäre] anzunehmen, Familienklima, familiäre Lernumwelt, Instruktionsqualität, Klassenklima und kritische Lebensereignisse hätten keine Auswirkungen auf die Herausbildung von Stressbewältigung, von Leistungsmotivation, von Arbeits-/Lernstrategien, von (Prüfungs-)Angst und von Kontrollüberzeugungen“ (ebd., 194) und behaupten, dass vielmehr „vielfältige Einflüsse bestehen“ (ebd., 195). Diese Ansicht vertritt auch Ziegler (2010)**,** was bei der Zusammenführung dieser Längsschnittstudie mit der Kieler Lerncoachingkonzeption berücksichtigt wird (siehe unten) und weswegen dort ein Doppelpfeil für die Veranschaulichung der Wechselwirkung zwischen Umweltreizen und den nicht-kognitiven Merkmalen eingefügt wurde.

<u>Kieler Lerncoachingkonzeption:</u>

Um den Lernprozess im Coaching-Kontext darzustellen, wurde an der Universität Kiel eine Lerncoaching-Konzeption erarbeitet, die mittlerweile als etabliert gilt. Wie in Abbildung 7 zu sehen ist, wurden in einem Grundmodell der Lerner und der Lerngegenstadt in den Mittelpunkt gestellt. Ziel ist es, zwischen diesen „eine optimale Passung zu erreichen“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 157).

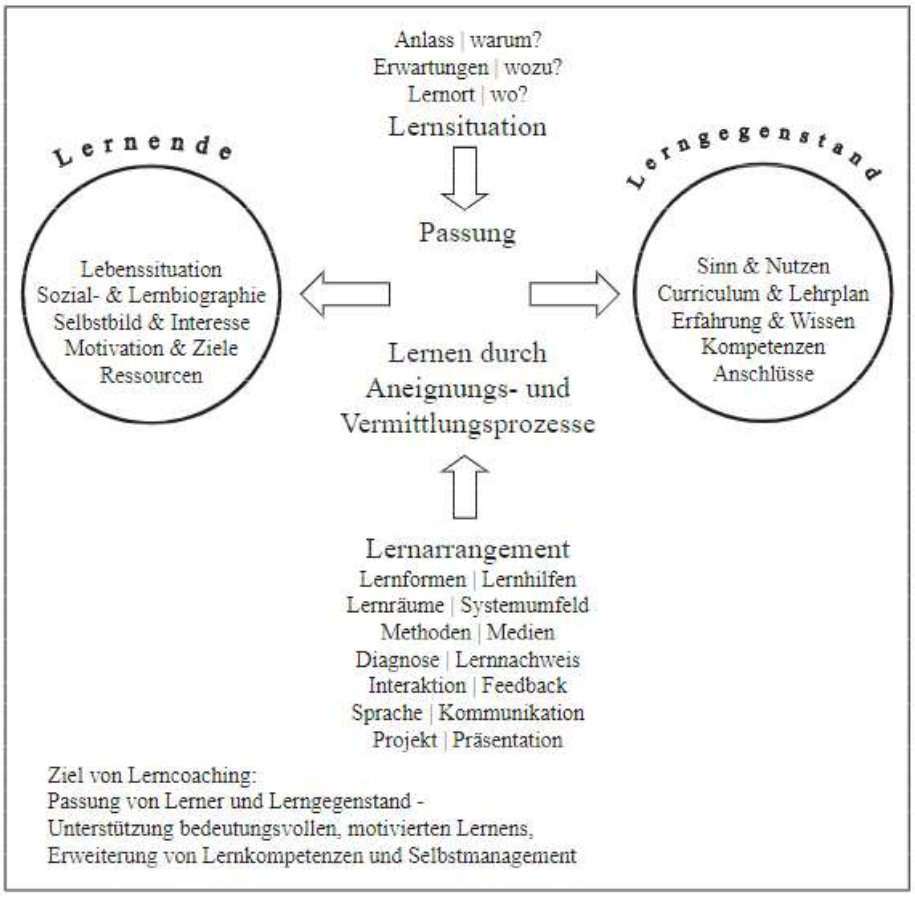


Abbildung 7: Kieler Lerncoachingkonzeption (Pallasch/Hameyer 2008, 112)

Im Begriff *Lernende* bzw. *Lerner* werden u.a. seine „grundsätzlichen dispositionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seine kognitiven und sozialen Voraussetzungen, seine lernbiografischen Erfahrungen, seine Beziehungen zum Lehrer bzw. zu seinen Mitlernern, sein persönliches Lernumfeld“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 158) zusammengefasst. *Lerngegenstand* subsumiert das Thema in seiner fachlichen Komplexität inklusive etwaiger Schwierigkeiten, seine Einbettung in das methodisch-didaktische Lernarrangement sowie die momentane subjektive Bedeutungszuschreibung für den Lerner (ebd.). Der Begriff der *Passung* wurde von Helmke (2006) übernommen und stellt als Metaprinzip die Grundlage für Differenzierung und Individualisierung dar, das im Hinblick auf die Herausforderungen der fluiden Gesellschaft (siehe 2.3.1) als Gütekriterium angesehen wird (ebd., 45). Andere Autor/-innen sehen in diesem Begriff einen Ansatzpunkt, da sich das Lernen letztendlich immer über Inhalte (Lerngegenstand) vollzieht und es deswegen im Lerncoachingprozess um die optimale Passung zwischen der Person und dem Inhalt geht, die den idealen Lernprozess ermöglicht (Nicolaisen/Pallasch 2010, 159).

Zusammenführung und Adaption:

Da das Münchener Hochbegabtenmodell ursprünglich nicht auf das Lerncoaching abzielt und die Kieler Lerncoachingkonzeption die/den Lernende/n weniger detailliert darstellt, werden diese beiden Modelle im Folgenden zusammengeführt, damit der Lernprozess im Coaching-Kontext als Grundlage für die vorliegende Forschung sinnvoll abgebildet wird. Der Kritik von Rost et al. (2006) folgend, werden die Begabungsfaktoren, Umwelt- und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale als sich wechselseitig beeinflussend dargestellt. Nach der Kieler Konzeption bedarf es einer Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand, die dann zu einem Ergebnis führt. Im Gegensatz zum Münchener Modell zur Hochbegabung wird auf den wertenden Begriff *Leistung* verzichtet. Stattdessen wird als Ergebnis die Veränderung des Verhaltenspotentials angestrebt (siehe Definition des Lernens nach Anderson 2.4).

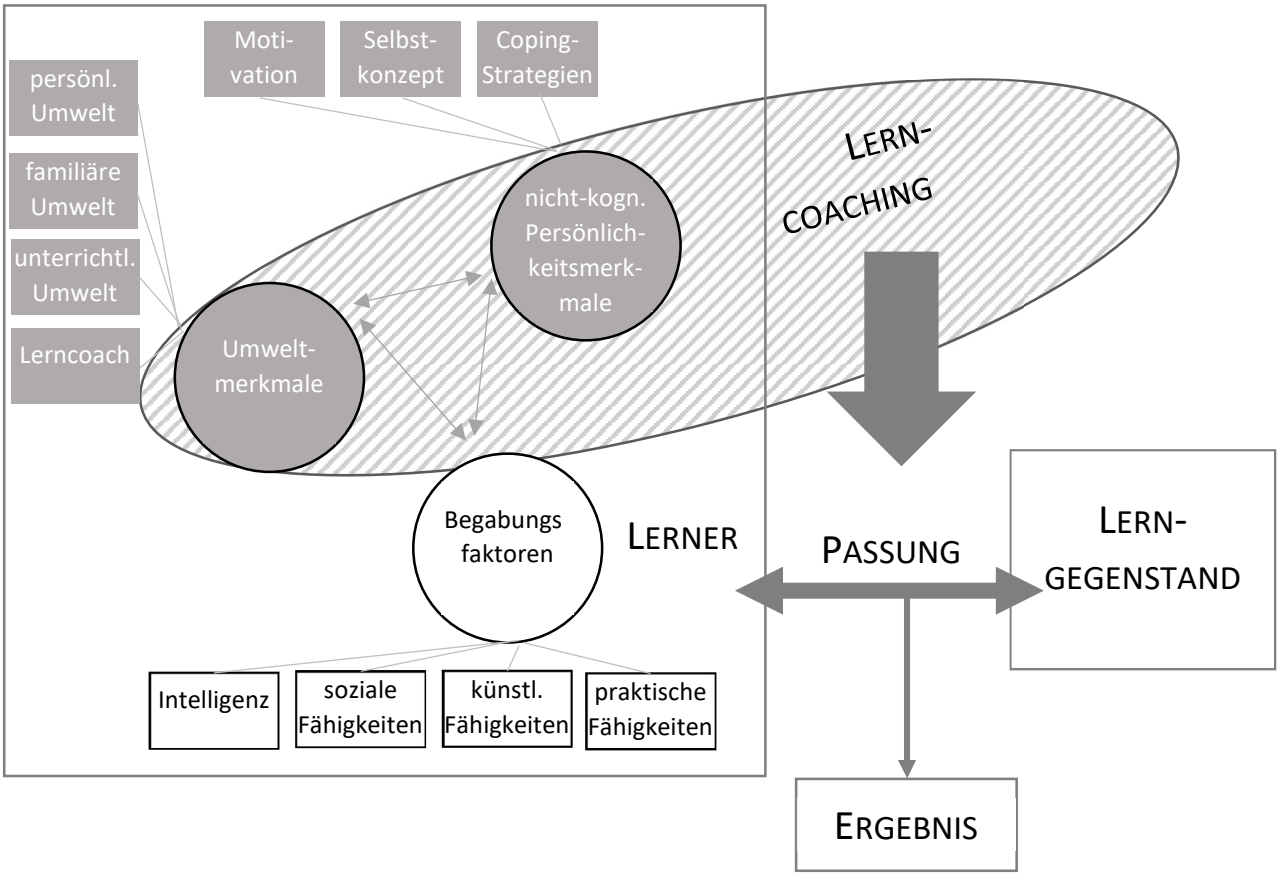


Abbildung 8: Zusammenführung Münchener Hochbegabtenmodell und Kieler Lerncoachingkonzeption (eigene Darstellung)

Unter Begabungsfaktoren sollen auch hier, wie von Heller (1990) vorgeschlagen, Intelligenz, soziale, künstlerische sowie praktische Fähigkeiten fallen. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale sind ebenfalls, wie von Jessurun et al. (2016) angeführt, Motivation, Selbstkonzept und Coping-Strategien. Als Umweltmerkmale werden im Sinne der Zusammenführung sowohl die persönliche (z.B. durch

kritische Lebensereignisse), die familiäre als auch die (unterrichtliche) Lern-Umwelt dargestellt. Da auf diese Weise die Gesamtperson der/des Lernenden umfassender berücksichtigt wird, kann eine „Veränderung im Lernverhalten [...] auf diese Weise stärker in der Person des Lernenden verankert und mit einem nachhaltigen Erleben von Selbstwirksamkeit verknüpft werden“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 165f.).

Albert Ziegler (2010) untersuchte den Beitrag der Umwelt auf die Lernsituation in seinem Aktiotop-Modell und erstellte damit eine systemische Perspektive, die sich hauptsächlich auf Mentoring-Prozesse bezieht (Grassinger et al. 2010, 34), aufgrund der inhaltlichen Nähe aber auf den Coachingprozess übertragbar ist. Welche Handlung das Individuum letztendlich ausführt, wird in diesem Ansatz von der Umwelt beeinflusst (Ziegler 2010, 416ff.). Dabei spielt es eine Rolle, über welches Handlungsrepertoire bzw. subjektive Handlungsweisen die/der Schüler/-in verfügt, um den Umwelteinfluss ggf. kompensieren zu können. Mentoring-Programme werden als sinnvolle Möglichkeit eingestuft, hier den/die Schüler/-in adäquat zu fördern (Ziegler 2018a, 1293). Auf das Lerncoaching übertragen bedeuten Zieglers Ausführungen: Der Lerncoach ist selbst ein Teil der Umwelt seines Coachees und hat somit Einfluss auf dessen Ziele und Handlungsmöglichkeiten (Grassinger et al. 2010, 35) – im besten Falle kann ein Coach mit der/m Schüler/-in erarbeiten, *welche* individuellen Handlungen zur Erreichung *welcher* persönlichen Ziele in *welchen* Situationen am erfolgversprechendsten sein können. Lerncoaching wird deswegen in der Abbildung 8 als Umweltfaktor dargestellt, der, unter Einflussnahme auf die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale, bei der Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand (nach Pallasch 2010), ansetzt. Dabei bezieht sich die Passung auf den gesamten Lernprozess, darunter auch Phasen der Wiederholung und Übung (Pallasch/Hameyer 2008, 140; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 165).

Das hier zusammengeführt dargestellte und adaptierte Modell dient als richtungsweisende Erweiterung zum Verständnis des Lerncoachings. Da diese Dissertation unter anderem den Einfluss von Umweltmerkmalen (z.B. Lerncoach) sowie die Auswirkungen auf nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Motivation) im Lerncoaching untersucht, wurde mit diesem Modell der theoretische Rahmen festgelegt.

2.4.4 Zusammenfassung und Relevanz

Als Zusammenfassung der vergangenen Gliederungspunkte lässt sich festhalten, dass sich „Kognition, Emotion und Lernen als subjektive Situiertheiten auf reale gesellschaftliche Verhältnisse beziehen“ (Egger 2012, 25). Lernen ist demnach eine Auseinandersetzung mit der Umwelt (Definition nach Stern (2017, 1), Münchener Hochbegabtenmodell (Heller 1990), Aktiotop-Modell (Ziegler 2010)), wodurch

der Mensch sein Wissen subjektiv konstruiert (Kognitionstheorie nach Piaget (1976)). Beeinflusst wird der Prozess durch inhärente Begabungsfaktoren (Wagner/Heller 1990), Emotionen (Pekrun 2017), Motivation (Grassinger et al. 2019; Kuhbandner/Frenzel 2019), das Selbstkonzept und Coping-Strategien (Jessurun et al. 2016; Wagner/Heller 1990).

Lerncoaching setzt in seiner Konzeption an den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen an, indem es im Rahmen der sozialen Eingebundenheit innerhalb der Coaching-Dyade Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglicht (Ryan/Deci 2000). Der Lerncoach ist dabei ein Umweltfaktor (Ziegler 2010), der in der Beratungssituation ein unterstützendes Selbstkonzept (Weiner 1986) und die Erarbeitung geeigneter Coping-Strategien (Frenzel et al. 2020) ermöglicht. Dadurch wird versucht, eine Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand herzustellen (Pallasch/Hameyer 2008), um so zu dem gewünschten Ergebnis des Lernprozesses zu gelangen.

In der vorliegenden Studie wird erforscht, inwieweit das Lerncoaching Einfluss auf den dargestellten Lernprozess und damit die lernende Person ausübt. Aus diesem Grund werden die Studienteilnehmer/-innen in den Interviews nach den erzielten Wirkungen befragt, die sich auf die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale sowie das Ergebnis beziehen.

2.5 Arbeitsweisen und Wirkfaktoren im (Lern-)Coaching

Coaching verbindet Diagnose mit weiteren kommunikativen Handlungen. Die Wirkung der Beratung kann sich nur entfalten, wenn sich die Teilnehmenden verständigen. Ein wesentlicher Teil der Verständigung liegt im Zuhören (Albrecht/Perrin 2016, 426). In dieser Herangehensweise liegt bereits der erste wichtige Baustein der Coachingmethodik. Für den Methodeneinsatz gilt auch beim Lerncoaching, dass es einer konzeptionellen Grundlage bedarf, die sowohl theoretische Referenzen als auch eine wissenschaftliche Forschung beinhaltet (Nicolaisen 2017, 19).

In diesem Gliederungspunkt werden ausgewählte Lerncoaching-Methoden vorgestellt, wobei der Anspruch nicht in der Vollständigkeit liegt, sondern einen Einblick in die Vorgehensweise geben soll, damit die Verweise, die in den Interviews darauf gegeben werden, verständlich sind. Diese Arbeitsweisen bauen auf einer Klärung der jeweiligen Rollen der Beteiligten und des Coachinginhalts, der zu Grunde liegenden Kommunikation und Beziehungsqualität sowie der Orientierung an den individuellen Stärken und Zielen des Coachees auf.

Aufgrund der großen Schnittmenge werden unter diesem Gliederungspunkt neben den allgemeinen Coachingmethoden gleichzeitig die Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren dargestellt, d.h. diejenigen Arbeitsweisen des Coachings, die bisheriger Forschung zufolge zum Erfolg eines Coachings beitragen.

> Erfolgreich ist ein Coaching dann, wenn die vereinbarten Ziele oder andere, im Rahmen einer Evaluation als positiv definierte Ergebnisse erreicht werden. Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren können sowohl Merkmale der direkten Zusammenarbeit zwischen Coach und Klient sein als auch im organisationalen Kontext des Klienten verortet liegen (Lindart 2016, 40).

Der Großteil der in diesem Gliederungspunkt zitierten Forschungsergebnisse wurde aus den Meta-Studien von Lindart (2016) sowie Behrendt und Greif (2018) zusammengefasst, die sich auf Coaching im Allgemeinen beziehen. Forschungsarbeiten zu Lerncoaching im Speziellen fehlen hierzu weitestgehend. Aus diesem Grund werden hier hauptsächlich die Ergebnisse des Business-Coachings dargestellt. Die Dissertation wird schließlich aufzeigen, inwieweit diese auf das Lerncoaching übertragbar sind.

2.5.1 Rollenklärung und -anforderungen

Vor der tatsächlichen Beratungssituation bedarf es einer Prozessklärung, sodass jeder/m Beteiligten bewusst ist, worum es im Coaching geht. Dafür braucht es eine Inhalts- sowie Rollenbestimmung, vor allem, da sich das Lerncoaching in vielen Bereichen vom normalen unterrichtlichen Geschehen im Schulalltag unterscheidet. Der spezifische Gesprächsinhalt entsteht durch die von den Coachees jeweils subjektiv vorgebrachten Themen und richtet sich demzufolge nach dem Prinzip der Individuumsorientierung.

Neben einer inhaltlichen Klärung trägt es zum Gelingen des Beratungsprozesses bei, wenn es eine klare Zuweisung der Verantwortlichkeiten und Rollen beider Parteien gibt (Røise 2018, 76). Diese Absprache kann mündlich oder schriftlich erfolgen und umfasst die Aufgaben und Erwartungshaltungen sowohl an den Coachee als auch an den Lerncoach (Geldard/Geldard 2012).

> Dies gilt umso stärker, wenn die Coachingtätigkeit eine Rollenerweiterung im Verhältnis zum bisherigen Professionsverständnis mit sich bringt. Lehrpersonen agieren als Lerncoachs auf andere Art als in ihrer herkömmlichen Rolle der fachbezogenen Wissensvermittler. [...] Je klarer der Lerncoach seine Rolle konturiert, desto förderlicher wird sich dies auf den Beratungsprozess auswirken. (Nicolaisen 2013; zitiert nach Nicolaisen 2017, 19)

Auch wenn Coaching keine Psychotherapie darstellt, kommen die Coachees mit latenten psychischen Problemen und ungelösten Konfliktsituationen in die Gespräche (Möller/Kotte 2014, 330). „Hier setzt die Frage nach der Qualifikation von Coaches an.“ (Nussle 2016, 74). Tatjana Heß und Wolfgang Roth (2012) leisteten in dieser Hinsicht mit ihrer qualitativen Studie von gegenstandsangemessenen Qualitätskonzepten im wirtschaftlichen Coaching „wertvolle wissenschaftliche Grundlagenarbeit“ (Rauen 2002, 298). Laut dieser Studie trägt es zum Erfolg des Coachings bei, wenn die Beteiligten unter anderem folgende Faktoren in den Prozess miteinbringen: fachliche Qualifikation, Coaching-Erfahrung, Methodenkompetenz und -vielfalt, Kommunikations- und Beziehungsgestaltungsfähigkeit sowie Selbstreflexion (Heß/Roth 2012, 190f.). Eine Wirksamkeit fachlicher Qualifikation und Glaubwürdigkeit

wurde auch in den Studien von Schmidt und Keil (2004) sowie Dagley (2010) gefunden. Heid (2012) und Popp (2014) belegten die Wirksamkeit von Methodenkompetenz sowie -vielfalt.

Auch andere Wissenschaftler/-innen benennen die oben genannte Wirkfaktoren, die Nussle (2016, 74) als „Expertenschaft bezüglich der Coaching-Themen und neue, individuell zugeschnittene Impulse“ zusammenfasst. Die Kieler Lerncoachingkonzeption (siehe 2.4.3) nach Pallasch und Hameyer (2008) beschreibt übergreifende Kompetenz- und Erfahrungsbereiche als Basisqualifikationen, die sich mit den Befunden von Heß und Roth (2012) überschneiden: Theorie-, Praxis-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (Begriffe sowie nachfolgende Beispiele zitiert nach Nicolaisen/Pallasch 2010, 159f.; synonyme Begriffe in Klammern zitiert nach Heß/Roth 2012).

Theoriekompetenz (bzw. *fachliche Qualifikation*) bedeutet ein pädagogisches und psychologisches Basiswissen sowie spezifische Fachkenntnisse zum Themenkomplex des Lernens. Darüber hinaus muss ein (Lern-)Coach Wissen über die jeweilige Organisations- und Personalstruktur, Infrastruktur und anderer Einflussgrößen haben. Die *Praxiskompetenz* (bzw. *Coaching-Erfahrung*) kann synonym zu Berufserfahrung verstanden werden, die den personalen und thematischen Zugang erleichtert. Unter *Methodenkompetenz* und *-vielfalt* sollen diejenigen Kompetenzen verstanden werden, die in der Lerncoachingarbeit zur Anwendung kommen: Gesprächsführung, Wahrnehmungs-, Analyse- und Diagnosekompetenz, spezifische Verfahren und Techniken. *Selbstkompetenz* umfasst Selbstwahrnehmung und -einschätzung, Stabilität und Belastbarkeit. *Sozialkompetenz* (bzw. *Kommunikations*- und *Beziehungsgestaltungsfähigkeit*) beinhaltet diejenigen Fähigkeiten, die für ein Agieren und Reagieren auf Personen wichtig sind. Dazu gehören Verlässlichkeit, Solidarität, Toleranz, Akzeptanz, Verantwortungsbewusstsein, Offenheit, Einfühlungsvermögen und Transparenz.

Vor allem eine Transparenz bezüglich des organisatorischen und methodischen Vorgehens hat sich in der bisherigen Forschung als wirksam erwiesen (Heß/Roth 2012, 182). Laut den Ergebnissen von Behrendt und Greif (2018) sollten dabei folgende Variablen geklärt werden, um den Coachingerfolg zu erhöhen: eine Präzision des Problems, um vorschnellen Lösungen entgegenzuwirken, Information über Dauer, Anzahl und Häufigkeit der Sitzungen, ein Aufzeigen der Regeln sowie Grenzen des Coachings und eine Transparenz bezüglich der Methodik. Zusätzlich zu dieser organisatorischen Abklärung ist eine Definition der Rollen des Coachees und Coachs maßgeblich.

Auch in einer anderen Studie wird der Transparenz eine hohe Effektivität zugesprochen. Allen, Eby und Lentz (2006) untersuchten in einer Studie die Variablen, die die Effektivität erhöhen. Obwohl sich ihre Evaluierung auf Mentoring im betriebswirtschaftlichen Kontext bezieht, lassen sich ihre Ergebnisse als Referenz heranziehen. Dies ist einerseits durch die inhaltliche Nähe zwischen Coaching und Mentoring zu erklären (siehe 2.1.2), andererseits durch die fehlenden Studien im Lerncoaching-Kontext zu begründen.

Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass hauptsächlich die Faktoren *mentor commitment* und *program understanding* zur Effektivität beitragen (Allen et al. 2006, 126, 129). Sie stellten zudem fest, dass *mentor commitment* durch die Faktoren *input into the mentoring process* und *training* erhöht wird, wobei die Trainingsqualität wiederum Einfluss auf die letztendliche Effektivität des Mentoring-Programms hat (Allen et al. 2006, 129, 137). Ein klares Verständnis des Zweckes des Programms hilft, unrealistischen Erwartungen vorzubeugen und kann am besten durch die Möglichkeit der Einflussnahme (*input*) und Aus- sowie Fortbildung (*training*) erreicht werden (ebd., 130). Abbildung 9 zeigt die Auswirkungen von Einflussnahme und Transparenz auf Seiten des Mentees sowie von Aus-/Fortbildungen sowie Commitment des Mentors auf die Effektivität von Mentoring.

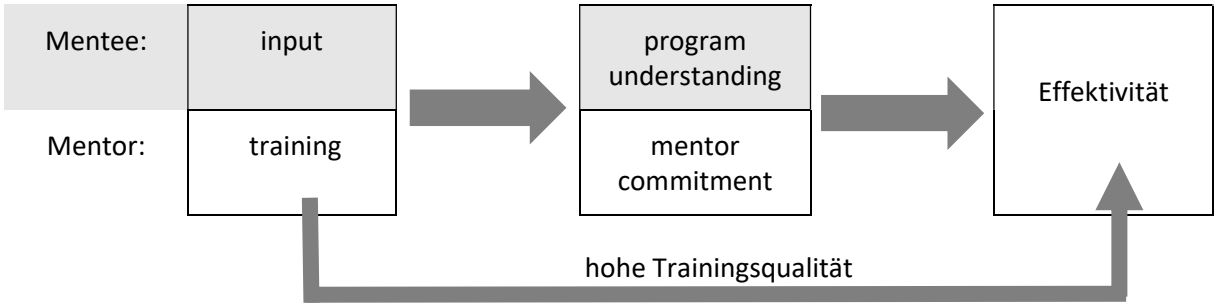


Abbildung 9: Einfluss Training, Commitment und Transparenz auf Effektivität (eigene Darstellung nach Allen et al. 2006)

Auch Stöger et al. (2021, 6, 12) stützen durch ihre Studie die Bedeutung der klaren und realistischen Vorstellungen aller Beteiligten sowie die Wichtigkeit des Trainings, damit Mentoring professionalisiert wird. Commitment, was als Identifikation, Engagement und Verpflichtung umschrieben werden kann, wurde in der Studie von Boyce, Jackson und Neal (2010) ebenfalls als positiv wirkender Faktor festgestellt. Es kann somit festgehalten werden, dass der bisherigen Forschung zufolge eine transparente Prozessklärung, ein gut ausgebildeter Coach sowie ein Engagement seitens des Coachs zu einer erhöhten Effektivität der Beratung führt.

Die internationale Coaching-Literatur sieht die Hauptaufgabe des Coachs darin, den Coachee dabei zu unterstützen, bessere Entscheidungen zu treffen und Hindernisse zu überwinden, die sie zurückhalten (Kamarudin et al. 2020, 295f.). Um dies erreichen zu können, muss der Coach folgende Eigenschaften besitzen: Sensibilität, Offenheit, Aufmerksamkeit und Produktivität (Aloni 2013; Røise 2018, 76). Eine weitere Studie hat gezeigt, dass die Eigenschaft Humor und der daraus folgende Spaß dazu führen, dass Schüler/-innen ihre Lehrkräfte als verständlicher empfinden und dadurch mehr Vertrauen zu ihnen aufbauen (Frenzel et al. 2017, 56; Frenzel et al. 2020). Diese Vielzahl an genannten Fähigkeiten helfen dem Coach in seiner Beratungstätigkeit, der dadurch Einfluss auf die Selbstbewertung des Coachees hat (Kamarudin et al. 2020, 295) und somit in Folge auch auf die Möglichkeit, die eigene Selbstreflexion auszuweiten und Ordnung in die normale Komplexität des Lebens zu bringen (Røise

2018, 77f.). Diese einflussreiche Position in Verbindung mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen führt zu einer ethischen Verantwortung (Townsend 2011).

Um dieser Erwartung bzw. Anforderung gerecht zu werden, „kommt der Supervision [...] für die Prozeß- [sic], Ergebnis- und personelle Strukturqualität eine hohe Bedeutung zu." (Heß/Roth 2012, 159). Wie in den Studienergebnissen von Heß und Roth (2012, 136) deutlich wird, ist dies notwendig, um die eigene Herangehensweise zu reflektieren und dient somit sowohl der Qualitätskontrolle als auch ihrer -sicherung.

Die umfassenden Kompetenz- und Rollenerwartungen an einen Coach, wurden von Hudson (1999, 6) folgendermaßen zusammengefasst:

> [A coach] refers to a person who is a trusted role model, adviser, wise person, friend, mensch, steward, or guide— a person who works with emerging human and organizational forces to tap new energy and purpose, to shape new vision and plans, and to generate desired results. A coach is someone trained and devoted to guiding others into increased competence, commitment, and confidence. (zitiert nach Grant/Stober 2006, 3)

Um Veränderungen zu erwirken, ist allerdings nicht nur die Kompetenz des Coachs gefordert, sondern auch entsprechend die des Coachees (Strikker 2016b, 217). So ergaben Studienresultate, dass Coachees, die sich als beharrlich und engagiert auszeichnen, eine größere Wahrscheinlichkeit haben, ihre Ziele zu erreichen als Personen, bei denen diese Eigenschaften weniger ausgeprägt sind (Studie von Willms, zitiert nach Greif 2008, 268). Somit findet sich auch bei dem Coachee der Wirkfaktor des Commitments (auch in Studie von Jansen et al. 2003, 251; Künzli 2009, 4), der stark mit der Qualität der Beziehung korreliert (Jansen et al. 2003, 252). Darüber hinaus führen folgende Merkmale auf Seiten der/des Klienten/Klientin zu einer höheren Effektivität des Coachings: Freiwilligkeit und Veränderungsbereitschaft, Selbstregulationsfähigkeit, Problem- bzw. Verbesserungsbewusstsein sowie die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit und zu zeitlichem Aufwand (Heß/Roth 2012, 123, 184). Eine weitere Studie unterstützt den Faktor der Freiwilligkeit auf Seiten des Coachees. So wurde herausgefunden, „dass angeordnetes Coaching nicht nur negative Auswirkungen auf die Beziehungsebene und die Einzelaspekte einer guten Arbeitsallianz hat, sondern auch einen direkten Einfluss auf das Endergebnis" (Mannhardt et al. 2016, 234).

Zusammenfassung:

Vor allem für Lehrpersonen, die als Lerncoach fungieren, ist diese Rolle in ihrer Arbeit mit Schüler/-innen außergewöhnlich (Nicolaisen 2016, 115). Dies gilt in gleichem Maße für die Rolle des Coachees. Zum einen erfordert dieses Wechseln in die Rollen als Lerncoach bzw. -coachee von den Lehrkräften, Eltern und Schüler/-innen eine Bereitschaft, Verantwortung für das Lernen an die Schüler/-innen selbst abzugeben (Flittinger 2008, 171f.). Zum anderen müssen diese Rollen jeweils transparent dargestellt

werden (Nicolaisen/Pallasch 2010, 167). Folgende Charakteristika haben sich dabei in der Forschung als wirksam erwiesen:

Rollenanforderungen Coach:	Rollenanforderungen Coachee:
- Fachkompetenz (inkl. Aus- und Fortbildung & Supervision)	- Freiwilligkeit & Veränderungsbereitschaft
- Praxis-Erfahrungen	- Selbstregulationsfähigkeit
- Methodenkompetenz	- Problem- bzw. Verbesserungsbewusstsein
- Kommunikationsfähigkeit (inkl. transparenter Prozess-Darstellung)	- Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit & zu zeitlichem Aufwand
- Selbstkompetenz	
- Beziehungsgestaltungsfähigkeit	
- Commitment	

Tabelle 8: Rollenanspruch Coach/Coachee (eigene Darstellung)

2.5.2 Inhaltsbestimmung und Fokus

Zusätzlich zu der Klärung und Übernahme der Lerncoaching-Rollen, müssen sich Coach und Coachee auf einen Beratungsgegenstand, d.h. ein Thema im Lerncoaching-Gespräch festlegen. Der Individuumsorientierung folgend geschieht dies vom Coachee aus. Typischerweise haben sich im Lerncoaching jedoch zwei große inhaltliche Themenfelder entwickelt, die im Folgenden näher erläutert werden: Emotionen, die den Lernprozess lenken, sowie eine Einflussnahme auf den Lernprozess durch sogenannte Lernstrategien.

<u>Emotionen als Inhalt im Lerncoaching:</u>

Emotionen haben Einfluss auf das Lernen (siehe Gliederungspunkt 2.4.2). Da diese individuell unterschiedlich erlebt werden, „liegt es nahe, sie durch Befragung der Betroffenen zu erfassen“ (Frenzel et al. 2017, 26). Eine Möglichkeit, neben der rein sprachlichen Erfassung von Emotionen, ist eine Kombination aus verbaler und grafischer Wahrnehmung, wie beispielsweise der Benennung anhand einer Liste grafisch dargestellter Gesichter, wie dies in Forschungsarbeiten von Ainley et al. (2002) verwendet wurde. Weitere Beispiele einer solchen Annäherung an das emotionale Erleben erfolgt beispielsweise durch Skalen (ebd., 548f.). Wichtig ist bei der Emotionserfassung die Kenntnis von bewussten oder unbewussten Verzerrungen: So würden manche Schüler/-innen ihre Prüfungsangst eventuell dramatischer darstellen, „um eine Ausrede für schwache Leistungen zu haben“ (Frenzel et al. 2017, 28).

Für die emotionale Stabilität im Lernprozess ist es wichtig, dass die Lernenden Umweltereignisse als vorhersehbar erfahren und Selbstwirksamkeit erleben. Dies führt zu einer Stärkung positiver und Verminderung negativer Emotionen (Frenzel et al. 2017, 56f.). Herangehensweisen, um dies zu erreichen, ist beispielsweise eine Kommunikation über kontrollierbare Ursachen von Erfolg und Misserfolg (siehe Attributionstheorie 2.4.2). Darüber hinaus kann es für das Kontrollerleben von Schüler/-innen positive Wirkungen haben, wenn sie sich Ziele selbst stecken und diese durch eigens gewählte Strategien erreichen können (Frenzel et al. 2017, 57f.)

Neben diesem Effekt auf das emotionale Erleben des Lernprozesses und damit einer positiven Einflussnahme auf selbigen, ist es wichtig, die Schüler/-innen darin zu unterstützen, ihre eigenen Emotionen zu regulieren. Dies ist notwendig, da Greif et al. (2012, 382f.) davon ausgehen, dass sich starke Gefühlsregungen des Coachees kontraproduktiv auf reflexive Prozesse auswirken. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, auf starke Affekte regulierend einzuwirken. Im Lerncoaching geschieht das z.B. durch Entspannungsübungen (Greif 2008, 278) oder dadurch, dass Emotionen thematisiert, die Kontrollierbarkeit von emotionalem Erleben vermittelt und Strategien zur Emotionsregulation eingeübt werden (Frenzel et al. 2017, 61). Der Umgang mit Emotionen im Lernprozess findet sich auch in der umfassenden Darstellung von Lernstrategien.

Lernstrategien im Lerncoaching:

Der Begriff der *Lernstrategien* umfasst „ein Bündel unterschiedlicher Strategien, die mit dem Lernprozess verbunden sind: [...] Kognitionen und Verhaltensweisen, die vom Lernenden gezielt eingesetzt werden können, um den Lernprozess zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu verbessern“ (Nett/Götz 2019, 69). Dabei werden von mehreren Autoren sogenannte *Primär-* und *Stützstrategien* unterschieden. Erstere fördern die Informationsverarbeitung direkt, während Zweitere unterstützend wirken, indem sie lernförderliche Rahmenbedingungen schaffen oder aufrechterhalten (Konrad/Bernhart 2020, 20). Zu den Primärstrategien zählen Weinstein und Mayer in ihrer 1986 erschienenen Gliederung:

• Strategien der Wiederholung;

• Strategien der Elaboration, um neue Informationen in bereits bestehende Wissensstrukturen einzubetten (Friedrich 1995); dies geschieht beispielsweise durch das Stellen von Fragen zum Lerngegenstand oder durch Anreicherung mit Informationen.

• reduzierende Strategien, bei denen Inhalte zusammengefasst und eingegrenzt werden, beispielsweise durch die Gliederung der Lerninhalte in Sinneinheiten;

Stützstrategien hingegen schaffen günstige Rahmenbedingungen für das Wechselspiel zwischen der lernenden Person und dem Lerngegenstand (Friedrich 1995). Sie werden in emotional-motivationale sowie organisierend-kontrollierende Strategien unterteilt. (Konrad/Bernhart 2020, 22f.). Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das weite Feld der Lernstrategien, wobei die Darstellung kein vollständiges Bild gibt, sondern einen Überblick über diejenigen Strategien geben soll, die in der vorliegenden Studie thematisiert werden.

Primärstrategien	Stützstrategien
Wiederholen Lernkarten Lerninhalte sichtbar an Pinnwand „Karteikasten“	**Motivation** Lernen mit Spaß Konzentration durch Reduktion der Ablenkung oder Bewegung Belohnung Lernpartner/-in, Lerntutor/-in Stoppuhr/Wecker Zielorientierung
Elaboration Lernmaterial strukturieren Vorstellungsbilder Lerninhalte singen	**Organisation** Langfristige Planung („Lernplan“), Hausaufgabeneinteilung Lern-/Hausaufgabeneinstieg Pausen Stoppuhr/Wecker Schreibtischordnung
Reduktion Lernkarten	**Kontrolle** Lerntagebuch Selbstbeobachtung Selbstbewertung

Tabelle 9: Einordnung der in Interviews genannter Lernstrategien in Primär- und Stützstrategien (Beispiele aus Interviewaussagen; Einteilung nach Konrad/Bernhart 2020, 23)

Dunlosky et al. (2013) diskutierten in ihrem Artikel empirische Befunde zur Effektivität verschiedener ausgewählter Lernstrategien. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass der Nutzen einiger Techniken, wie das wiederholte Lesen, das Erstellen von Zusammenfassungen oder die Hervorhebung von Informationen, nicht generalisierbar ist (Nett/Götz 2019, 69). Die Autor/-innen betonen vielmehr den Einfluss des individuellen Alters, der Fähigkeiten und des Vorwissens auf die Wirkung der Strategien. Wichtig ist demnach bei der Auswahl und dem Einsatz bestimmter Strategien, dass nicht nur eine Berücksichtigung des Lerngegenstands und der spezifischen Lernsituation erfolgt, sondern auch die Lernziele sowie Voraussetzungen der/des Lernenden, wie inhaltliches Vorwissen, motivationale und emotionale Zustände, eine Rolle spielen (Dunlosky et al. 2013).

Die Review stellte überdies heraus, dass nur wenige Schüler/-innen effektive Lerntechniken anwenden. Die Wissenschaftler/-innen begründen dies damit, dass das Schulsystem einen zu starken Fokus auf die Vermittlung von Inhalten legt (McNamara 2010, 341) und auch die Lehrkräfte nicht von der Effektivität der Lernstrategien wüssten: „many teachers are unlikely getting a sufficient introduction to which techniques work best and how to train students to use them“ (Dunlosky et al. 2013). „Diese Befunde zeigen, dass es für Lernende eine große Herausforderung sein kann, eine passende, angemessene und effiziente Strategie auszuwählen, ebenso wie für Lehrerinnen und Lehrer, ihre Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen“ (Nett/Götz 2019, 69). Als logische Folge fordern Dunlosky et al. (2013), dass die Lehrer/-innen ausgebildet, ermutigt und gefördert werden, ihre Schüler/-innen hinsichtlich der Verwendung von Lernstrategien anzuleiten. Der Einsatz einer angemessenen Lerntechnik zur richtigen Zeit wird dann ein „essentieller Bestandteil selbstregulierten Lernens“ (Nett/Götz 2019, 69).

Nach einer Klärung des Inhalts sowie der spezifischen Rollen der am Lerncoaching beteiligten Personen, tritt die Beratung in den Vordergrund. Diese findet als Kommunikationsprozess statt und wird deswegen im Weiteren als solcher dargelegt.

2.5.3 Lerncoaching als Kommunikationsprozess

Wie im Gliederungspunkt 2.3.1 dargestellt, hinterlassen die Ansprüche der modernen Welt viele Menschen verunsichert, weswegen es nicht mehr um reines Faktenwissen und vorgefertigte Problemlösungen geht. Vielmehr braucht es eine sinnvolle Prozessberatung, in der das Interaktionsgeschehen zwischen Beratendem und Ratsuchendem in den Vordergrund tritt (Fietze 2016, 39f.).

Lerncoaching ist als integrativer Ansatz zu verstehen. Es verbindet systemische Arbeitsweisen (Schlippe/Schweitzer 2019) mit Aspekten der Lern- (Edelmann/Wittmann 2019) und Motivationspsychologie (Krapp 2005). Im Zentrum steht dabei immer die Interaktion zwischen dem/r Lernenden und der/m Lernbegleiter/-in. Es gilt der Coaching-Grundsatz: Die Lösung liegt in der/dem Lernenden (Nicolaisen 2016, 114, 116), die/der zur Expertin/zum Experten für sich selbst wird, indem der Lerncoach sein Gegenüber durch Fragen und Prozessbegleitung zur Selbstreflexion und eigenen Lösungsfindung anregt (Hardeland 2021, 24), was Völschow und Bruns (2016, 124) als Unterstützung „bei der Explikation und Rekonstruktion subjektiver Theorien des gecoachten Schülers“ bezeichnen. Eine Lernbegleitung, die dies berücksichtigt, erfordert zum einen eine entsprechende Haltung auf Seiten des Lernbegleiters, zum anderen auch darauf aufbauende Kommunikationsweisen (Nicolaisen 2017, 9).

Im Sinne dieser Unterstützung in Bezug auf die individuellen Theorien des Coachees wird der Lerncoach in der Beratungssituation zur/m Klärungshelfer/-in (Thomann et al. 2017). Nach Krapp (2005) beeinflusst sowohl die Art der Interaktion als auch die Beziehung zwischen den beiden Akteur/-innen das Lernen, indem wesentliche Bedürfnisse, wie beispielsweise Bindung oder Autonomie, beachtet oder ignoriert werden (Nicolaisen 2016, 118).

Die grundlegenden Wesensmerkmale menschlicher Kommunikation wurden bereits 1967 als Axiome festgelegt (Watzlawick et al.). Das erste Axiom bezieht sich auf die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, da Kommunikation nicht nur durch verbale Äußerungen, sondern über viele verschiedene Kanäle und einer Kombination derselben stattfindet, aber auch durch den Kontext, in dem die Interaktion stattfindet (Watzlawick/Beavin 1967, 5).

Ein Beispiel eines solchen kontextuellen Faktors ist das Vorhandensein von Organisationen, in welchen das Lerncoaching stattfindet. Die Systemtheorie Luhmanns (2000) besagt, dass Akteur/-innen in organisational bedingten Prozessen ständig Entscheidungen fällen müssen. So muss der Lerncoach, um nur einige zu nennen, die Entscheidungen treffen, wie er seine/n Klienten/-in anspricht, welche zeitliche Richtung er in seine Ausführung aufnimmt, wie er die Reflexion bei der zu coachenden Person anregen will oder welche Aktivität er wählt, um die Beziehung zu gestalten (Geißler 2011, 99f.). Die Beziehungsebene verlangt dabei nach besonderer Aufmerksamkeit: „there are no objective facts outside the relationship context in which they are experienced“ (Watzlawick/Beavin 1967, 6). Diese Ansicht wurde in das zweite Axiom aufgenommen, welches Kommunikation in einen Inhalts- und Beziehungsaspekt aufteilt, wobei letzterer Einfluss auf ersteren hat (Watzlawick et al. 1967, 50ff.). Damit bedeutet Lerncoaching Beziehungsarbeit (Miller 2011), die in einem Kommunikationsprozess stattfindet (Nicolaisen 2016, 116).

Wie Geißler (2011) in seiner empirischen Studie herausfand, bedienen sich die am Coaching beteiligten Personen sehr unterschiedlicher Sprechhandlungen: Während der Coach vor allem Fragen und ein Widerspiegeln von Inhalten wählt, nutzt der Coachee fast ausschließlich fallspezifische Selbstoffenbarungen. Als Gesprächssubjekt fungiert hauptsächlich die/der Klient/-in mit ihren/seinen Handlungen bzw. Möglichkeiten. Problemlösestrategien werden in erster Linie durch die Konzentration auf thematisch relevante Einzelheiten erreicht, meist durch einen Fokus auf positive Handlungsmöglichkeiten der Vergangenheit, die sich auf die Gegenwart und Zukunft übertragen lassen. Neben diesen Ergebnissen wurde in der Studie ermittelt, dass ca. ein Drittel aller Sprechhandlungen einen metakommunikativen Nutzen haben, indem sie den Coachingprozess steuern (Geißler/Hasse 2016, 47f.)

Die Kommunikation im Coachingprozesses folgt einer sich ähnelnden Grobstruktur: Klärung des Themas, Erarbeitung des Ziels und Konstruktion der Lösungsschritte (König/Volmer 2019; Pallasch 2005). Ein Beispiel wäre eine Befragung zu einem konkreten Lernereignis. Nach der Ausführung der Schülerin/des Schülers fragt der Coach nach den Auswirkungen und dem Umgang damit. Schließlich wird dieses Ereignis auf andere Situation übertragen (Nicolaisen/Pallasch 2010, 170). Zuhören ist dabei die für das Coaching geforderte Hilfe zur Selbsthilfe (Albrecht/Perrin 2016, 430). Grundlegende Instrumentarien dafür sind offene Fragen, die Konzentration auf positive Aussichten und Handlungseinsatz. Offene Fragen bedürfen einer Selbstreflexionskompetenz, um sich selbst zu beobachten, die Wahrnehmungen zu verbalisieren, Handlungen zu rechtfertigen und den eigenen Bezug zur sozialen Umwelt darzustellen (Røise 2018, 72). Demnach geht es mehr darum, die richtigen Fragen zu stellen als reine Instruktionen zu geben (Grant/Stober 2006, 3). Diese sollen den Coachee anleiten, die Lösung selbst zu erkennen, und werden durch funktionales Zuhören des Coachs gestützt, der sich aktiv in der verbalen Intervention zurücknimmt, um dem Coachee für den entscheidenden Schritt dieser Lösungsfindung Raum zu geben (Albrecht/Perrin 2016, 434). Durch die verbale Zurückhaltung bleibt dem Lerncoach die Möglichkeit auf alle Zeichen der (non-/para-)verbalen Kommunikation zu achten, um hier etwaige Inkongruenzen wahrzunehmen (ebd., 430; 434). Diese kann ein Coach durch Zusammenfassungen oder Wiederholungen (Kamarudin et al. 2020, 295) bzw. Rückmeldungen und Metakommunikation (Miller 2011, 95) aufdecken. Feedbackprozesse zwischen Coach und Coachee sollen dabei dazu beitragen, die Zufriedenheit mit dem Coaching zu erfassen. Das bietet für den Coach die Gelegenheit, die Arbeitsweise bei Bedarf zu modifizieren und optimal an die jeweiligen Bedürfnisse des Coachees auszurichten (Greif 2008, 279). Die Zusammenführung verschiedener Studien kam zu dem Ergebnis, dass das Kommunikationsverhalten des Coachs einen erheblichen Einfluss auf die Wirkung des Coachingprogramms hat (Lindart 2016, 82). So wurde neben Fragenstellen (Studie von Marshall 2007) und Zuhören (Studie von Neukom et al. 2011) ein Feedback (Studien von Dagley 2010 und MacKie 2014) als Wirkfaktor festgestellt.

Auch anderweitige Coachingliteratur stützt die Wichtigkeit eines ernsthaften Feedbacks (Kamarudin et al. 2020, 291), wodurch die zu beratende Person eine Rückmeldung auf die Äußerungen aus der Wahrnehmungsperspektive einer anderen Person bekommt und diese Kenntnis für die Selbstwahrnehmung nutzen kann (Fietze 2016, 41). Auf Schule bezogen bedeutet dies, dass Schüler/-innen nur dann zu einem selbstregulierten Lernprozess geführt werden können, wenn sie lernen, erfolgreich einschätzen zu können, ob ihr aktuelles, persönliches Lernverhaltens produktiv ist oder reguliert werden muss. Diese Einschätzung kann für Lernende eine große Herausforderung darstellen (Nett/Götz 2019, 69) und von einem Lerncoach im Rahmen eines Beratungsgespräches leichter berücksichtigt werden als im Unterrichtgeschehen im Klassenverband (Nicolaisen/Pallasch 2010, 164). Dies erfolgt im Rahmen einer vom Coach angeregten Selbstbeobachtung sowie -reflexion, wobei die

Lehrkraft dabei keine Methoden oder Herangehensweise instruiert, sondern, falls nötig, Wahlmöglichkeiten vorgibt, sodass die Situation interessanter wird, die ursprüngliche Anforderung in den Hintergrund rückt (Frenzel et al. 2017, 60) und den Coachees so Autonomieerleben ermöglicht wird.

Neben dieser Interaktion als strukturelle Komponente des Lerncoachings, gehört zusätzlich eine Kommunikation über die Bedeutung dieser Beratung und die Gestaltung seiner Rahmenbedingungen zu den Aufgaben von Coaches (Fietze 2016, 43). Im schulischen Rahmen bedeutet dies eine Auseinandersetzung einerseits innerhalb des coachenden Personals und anderseits mit den weiteren Mitgliedern der jeweiligen Schulfamilie über Rolle und Umsetzung des Lerncoachingangebots. Dies ist umso wichtiger, als sich in Lindarts Metaanalyse (2016) herausstellte, dass eine organisationale Unterstützung zu dem Erfolg der Maßnahme beiträgt. Was sich in der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Forschung des Business-Coachings auf die Unterstützung beispielsweise durch Vorgesetzte bezieht (Augustijnen et al. 2011; Dagley 2010; Popp 2014), lässt sich im schulischen Rahmen auf eine positive Einstellung des Lehrerkollegiums dem Lerncoaching gegenüber oder einer Bereitstellung finanzieller Ressourcen durch die Schulleitung übertragen. Eine weitere bedeutsame Umgebungsvariable ist laut der Studie von Augustijnen et al. (2011) der Ort, an dem das Coaching stattfindet. So scheint es vorteilhaft zu sein, wenn das Coaching außerhalb der Organisation durchgeführt wird.

Eine vertrauensvolle Kommunikation schafft die Grundlage für eine nachhaltige Einflussnahme auf den individuellen Lernprozess der Coachees. Im Folgenden rückt deshalb die Beziehung zwischen den am Coaching Beteiligten in den Fokus.

2.5.4 Beziehungsqualität und Dyadenbildung

Diskretion und Verschwiegenheit sind in der Kommunikation im Dialog Voraussetzungen, um Vertrauen und damit ein offenes Gespräch und eine produktive Zusammenarbeit zu ermöglichen (Røise 2018, 77; Rotering-Steinberg 2009, 34). Diese entsteht dadurch, dass sich der Coachee sicher fühlt, seine eigenen Gedanken und Gefühle mitteilen zu dürfen, ohne bewertet zu werden (Kamarudin et al. 2020, 295f.).

Eine Vielzahl von Studien belegt diese Sichtweise (Augustijnen et al. 2011; Behrendt 2006; Behrendt/Greif 2018; Boyce et al. 2010; Grant 2012; Heß/Roth 2012; Lampropoulos 2000; Lindart 2016; Mannhardt et al. 2016; Schmidt/Keil 2004; Seeg/Schütz 2016). Vertrauen innerhalb der Coachingbeziehung ist dabei ein wiederkehrender Wirkfaktor in all diesen Erhebungen. Weitere Kriterien einer förderlichen Beziehung sind „Empathie, Wertschätzung und emotionale Unterstützung“

(Lindart 2016, 86; Wertschätzung auch bei Behrendt 2006; Seeg/Schütz 2016), „warmth and respect for the client's autonomy" (Lampropoulos 2000), „Akzeptanz und Sympathie" (Heß/Roth 2012, 124), Übereinstimmung/Rapport (Boyce et al. 2010) sowie „eine emotional entlastete Beziehung und eine offene Gesprächsführung" (Strikker 2016b, 222; Offenheit auch bei Heß/Roth 2012, 124). Mannhardt et al. (2016, 227) formulieren dies zusammenfassend als wichtigste Ergebnisse ihrer Studie:

> Es gab keinen Wirkfaktor, der das Ergebnis von [...] Coaching stärker beeinflusst als die Beziehungsqualität. [...] Die Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee ist insbesondere abhängig von der Arbeitsallianz, der Art und Weise, wie Coach und Führungskraft miteinander kooperieren. Gegenseitiges Vertrauen (trust), klare Aufgaben (task) und ein klares Ziel (goal) sowie die Überzeugung, durch die eigenen Fähigkeiten und aus eigener Kraft heraus schwierige Situationen meistern zu können und Lösungen zu finden (self-efficacy), korrelieren eng mit dem Endergebnis. (starke Arbeitsallianz auch bei Gray 2007; Lampropoulos 2000)

Die Forschungsgruppe um Behrendt und Greif (2018) analysierten in einer Metaanalyse beziehungsförderlich Verhaltensmuster von Coaches, die den von Klient/-innen am Ende eingeschätzten Erfolg des Coachings vorhersagen können und stellten dies als *Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell* zusammen.

Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell:

Auch in dieser Analyse kamen die Wissenschaftler zu der Einschätzung, dass eine wertschätzende Beziehung zwischen den Beteiligten als Erfolgsfaktor zu werten ist. Im sogenannten Freiburger Modell wurden generelle Verhaltensmerkmale aufgeführt, die zu einer guten Coachingbeziehung führen:

Merkmale eines beziehungsförderlichen Coachinggesprächs:	praktische Umsetzung der Verhaltensweisen:
1) klare Prozessführung um Orientierung, Sicherheit und Vertrauen zu geben (siehe Wirkfaktor *Transparenz* in 2.5.1)	- Erklärung des Coachingvorgehens - Strukturierung des Coachingprozesses; Ziel: Verständnis des *roten Fadens* sowie Verdeutlichung des Erreichten - Ausstrahlung von Sicherheit und Kompetenz
2) wertschätzende kooperative Begleitung	Wertschätzung und emotionale Unterstützung als Grundlage, erreicht durch - verbale Einstimmung - Ausdruck des Interesses am Gegenüber - anerkennende Äußerungen - zugewandte Körperhaltung - freundlicher Blickkontakt - bekräftigende Mimik - paraverbale Bestätigung

3) Aktivierung der Ressourcen (siehe Wirkfaktor *Ressourcenorientierung* in 2.5.5)	- sparsame Verwendung von Problemfokussierung - Aktivierung vorhandener Potentiale (z.B. intern: Kompetenzen, Emotionen, Motivationen; extern: sozial, organisational, technisch) zur Bewältigung aktueller Herausforderungen

Tabelle 10: Beziehungsförderliche Merkmale im Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell (eigene Darstellung nach Behrendt/Greif 2018, 168ff.)

Nach dem Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell führen eine klare Prozessführung, eine wertschätzende, kooperative Begleitung sowie eine Aktivierung von Ressourcen bei der/dem Klient/-in zu einem vertieften Verständnis, einer gestärkten Motivation, verbesserter Handlungskompetenz und einprägsameren Erlebnissen, was wiederum Voraussetzung für eine erfolgreichere Umsetzung im Alltag und damit für eine höhere Zielerreichung ist (Behrendt 2006; Behrendt/Greif 2018, 166).

Laut der Studie von Heß und Roth (2012, 124) braucht es für eine gute Beziehungsqualität und Zusammenarbeit eine persönliche Passung. Diese Forderung zieht die Frage nach der geeigneten Paarbildung nach sich.

Dyadenbildung:

In der Realität bestimmen meist organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen die Paarbildung. In der Forschung hingegen besteht Einigkeit bzgl. der Einflussnahme der beteiligten Personen an diesem Prozess. So sollte die Coach-Auswahl der/dem Klientin/-en überlassen bleiben, damit diese/r entscheiden kann, für welche Fragestellungen und Ziele sie/er welchem Coach das Vertrauen geben kann (Mannhardt et al. 2016, 234). Weitere Studien, die im Mentoring angesiedelt sind (z.B. Eby et al. 2000) und aufgrund der inhaltlichen Nähe der Beratungssituation hier als Referenz dienen, schreiben der Einflussnahme der Beteiligten in der Paarbildung ebenfalls einen großen Einfluss zu:

> This may lead both parties to think more carefully about what they want to get out of the program and to explore how their needs fit into the stated goals of the program. Greater personal reflection and contemplation about the program and one's role in it may lead to a deeper appreciation and understanding of the program. Taken together this suggests that greater input into the match will enhance program understanding for both mentors and protégés. (Allen et al. 2006, 131)

Die angesprochene Erhöhung des Verständnisses des Programms hat, wie oben bereits im Gliederungspunkt 2.5.1 erwähnt, wiederum positive Auswirkungen auf die Effektivität der Beratung. Als Möglichkeiten, wie eine solche Mitsprache bei der Partnerauswahl aussehen könnte, werden persönliches Kennenlernen, schriftliche Bewerbungen, Partner-Wunsch-Formulierungen oder eine Auflistung gewünschter Eigenschaften genannt (Allen et al. 2006, 145). Untersuchungen zeigen, dass – unabhängig von dem Prozess der Partnerwahl – die wahrgenommene Ähnlichkeit wichtig ist:

„mentors and protégés who perceive their mentoring partner to be similar to themselves report greater relationship quality and more mentoring behavior“ (ebd., 147).

Es bleibt zu erwähnen, dass auch in der Coachingforschung und -literatur von einer Einflussnahme auf die Dyadenbildung zu lesen ist, allerdings in geringerem Maße. Marshall (2007, 113ff.) spricht von einem gründlichen Auswahl- und Matchingprozess als Wirkfaktor, während die theoretischen Abhandlungen abstrakt bei einer symmetrischen Beziehung bleiben (Røise 2018, 74), ohne klarzustellen, wie diese hergestellt werden soll.

Ältere Forschungsarbeiten kommen zu dem Schluss, dass „gleichgeschlechtliche Dyaden positiver bewertet werden, weil [sie] offenbar weniger fremd, reibungsloser und selbstverständlicher“ (Löffler-Stastka 2012, 56) ablaufen. Diese Aspekte konnten durch neuere Forschung nicht bestätigt werden. Vielmehr sind sich viele Autor/-innen darin einig, dass es weniger um Geschlechterspezifität als um eine Sensibilität diesbezüglich gehe, um sich individuell dem Anliegen des Coachees zu widmen (Mannhardt et al. 2016, 234).

Generell liegt in dieser Individuumsorientierung ein grundlegendes Kennzeichen des Coachings (siehe Arbeitsdefinition unter 2.1.1) Der Fokus auf persönliche Stärken und Lösungsansätze geht damit einher. Diese Ausrichtung wird im Folgenden dargelegt.

2.5.5 Personen- und Lösungsorientierung

Wie oben beschrieben, kann Coaching inhaltlich unterschiedliche Formen annehmen (Gliederungspunkte 2.1.3 und 2.5.2): Welche Methoden und Interventionen angewandt werden, ergibt sich aus verschiedenen Beratungsansätzen, die existieren, um jeder/m Lernenden individuell gerecht zu werden (Hardeland 2021, 38). Als zwei prominente Beratungsansätze werden hier der personenzentrierte und lösungsorientierte Beratungsansatz sowie die darin enthaltene Ressourcenorientierung vorgestellt und der Frage nachgegangen, ob darin Ansatzpunkte für Lösungen zu finden sind (Schlippe/Schweitzer 2019, 8).

Als Grundlage der Beratung dient die Theorie des Konstruktivismus, in der die „Relativität allen Wissens betont wird“ (Drieschner 2007, 131) und die als Anregung und somit Grundlage zu selbstgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen gesehen wird. Der Wissenserwerb der Schülerin/des Schülers soll sie/ihn zum individuell kompetenten Problemhandeln im eigenen Leben befähigen (ebd.), was wiederum das Ziel von Coaching abbildet, das „lernstoffunabhängig und ganzheitlich“ (Hardeland 2021, 22) sein soll.

Individuumsorientierung:

Leitidee der Individuums- oder Personenzentrierung ist, dass das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung steht, nicht das Problem (Rogers 1974, 36). Die zu beratende Person soll die in ihr schlummernden Problemlösefähigkeiten mobilisieren und so die persönlich notwendigen Entwicklungen erkennen und vornehmen. Dafür braucht es ein Klima der Achtung und Offenheit (Gutberlet 1991, 10f.; nach Rogers 1951). Der Coach versucht, sich in die Welt des Gegenübers hineinzuversetzen – durch Gesprächstechniken wie aktives Zuhören und Widerspiegeln der Inhalte, mit denen Empathie, Wertschätzung und emotionale Unterstützung ausgedrückt werden (Rogers 2016; Rogers/Lewis 2021). Im Verständnis der Personenzentrierung ist es allerdings nicht eine bestimmte Methode, die hilfreich ist. Vielmehr wird die Veränderung durch die Beziehung der beiden beteiligten Personen hervorgerufen (Hardeland 2021, 43) und trägt schließlich zu einem „tragfähigen Arbeitsbündnis“ (Lindart 2016, 46) bei.

Die Selbstwahrnehmung einer Schülerin/eines Schülers ist von der objektiven Leistung unabhängig (Krapp 2005, 36). Aus diesem Grund braucht es eine „[a]uf den Coachee und seine Situation zugeschnittene Prozessgestaltung unter Berücksichtigung der Einzigartigkeit bezüglich Persönlichkeit, motivationaler Voraussetzungen, Ressourcen sowie Rahmenbedingungen des Coachee ohne Vorgabe von Fremdmodellen“ (Seeg/Schütz 2016, 460). Verschiedene Studien (Heid 2012; Marshall 2007; Popp 2014) stufen dieses „maßgeschneiderte[s] Vorgehen“ (Seeg/Schütz 2016, 458) als Wirkfaktor für ein effektives Coaching ein (Rauen 2008). Aufgrund der subjektiven Persönlichkeiten der Coachees muss jedoch festgehalten werden, dass es nicht nur auf die Wirkfaktoren ankommt, sondern auch auf die Passung der einzelnen methodischen Coaching-Maßnahmen (Wechsler 2012). Dies bedeutet zum einen eine Passung hinsichtlich der Coachee-spezifischen Vorgaben, wie Anlass und Ziele, aber auch in Bezug auf den Coach, dessen Denkart und Kompetenzen ebenfalls individuell unterschiedlich sind (Wissemann 2006).

Als weitere einflussreiche Variable wird die Ressourcenausrichtung gesehen, die ebenfalls individuell geprägt ist (Nicolaisen/Pallasch 2010, 171) und deswegen eng mit der Personensorientierung verbunden ist.

Ressourcen- und Lösungsorientierung:

Badura (1981) führte den Begriff *Ressourcen* erstmals in den Sozialwissenschaften ein. Er plädierte dabei für „eine Abkehr von der Belastungsforschung und forderte stattdessen eine Ressourcenforschung“ (Storch 2000, 309). Diese Forderung bleibt auch Jahrzehnte danach bestehen (Welch et al. 2014). Ressourcenorientierung geht davon aus, dass die Ressourcen, die der Mensch zur

Lösung seiner Probleme benötigt, bereits in ihm liegen. In der Beratung sollen diese entdeckt und entwickelt werden, indem die/der Therapeut/-in die Rolle der/s Wegbegleiters/-in oder Prozesshelfers/-in einnimmt (Storch 2000, 309f.).

Diese Sichtweise wurde unter anderem durch den lösungsorientierten Beratungsansatz von de Shazer (1989a) bekannt. Hier werden Stärken und Potentiale, auch der Familienmitglieder, erarbeitet. Dies geschieht beispielsweise durch hypothetische Fragen zur Entwicklung alternativer Sichtweisen, Prämissen und Handlungsoptionen oder durch Skalierungsfragen, um Unterschiede wahrnehmbar zu machen. Der Schwerpunkt liegt dabei in der klaren Formulierung von Zielen, Beschreibungen von Situationen oder Verhaltensweisen, in denen das Problem nicht auftritt (Ausnahmen), damit die/der Klient/-in Möglichkeiten erkennt, durch welche Veränderungen die jeweiligen Ziele zu erreichen sind (Weiß 2012, 37). Die Klient/-innen, im Falle von Lerncoaching Schüler/-innen, sind die Expert/-innen für sich selbst und verfügen über die Ressourcen, Probleme individuell passend zu lösen. Die Lösung führt dabei zu einem sich selbst verstärkenden Entwicklungsprozess, sodass die gecoachte Person ihr Ressourcenpotential autonom nutzen kann (Bamberger 2015, 17; nach Shazer/Dolan 2015).

De Shazer betont, dass die/der Klient/-in „alle Fähigkeiten besitzt, die nötig sind, um das Problem zu lösen. Die einzige Schwierigkeit besteht darin, dass die Klienten noch nicht wissen, dass sie bereits wissen, wie ihr Problem zu lösen ist“ (Shazer 1989b, 108). Durch den Einsatz passender Coaching-Methoden werden Ressourcen einerseits identifiziert und zielbezogen genutzt, andererseits aktiviert und aufgebaut (Seeg/Schütz 2016, 460). Diese Ressourcenaktivierung stellt einen Wirkfaktor von erheblicher Erfolgsrelevanz für die Bewertung des Coachings dar (Lindart 2016, 64), was mehrere Studien belegen konnten (Behrendt 2006; Heid 2012; MacKie 2014; Marshall 2007; Seeg/Schütz 2016; Welch et al. 2014; Zarecky 2014). Einen weiteren Erfolgsfaktor innerhalb des personenzentrierten Ansatzes stellt die Zielklärung dar (Lindart 2016, 68).

<u>Zielausrichtung – und ablösung:</u>

Zu Zielen und Zielsetzung existiert sowohl in der Theorie als auch in der Empirie umfassende Literatur (Locke/Latham 2002; Moskowitz/Grant 2009). Die klare Formulierung von Zielen in diesem Ansatz ist folgendermaßen zu begründen: Ziele, die den intrinsischen Interessen und persönlichen Werten des Coachees entsprechen, werden als zufriedenstellender erlebt, wenn sie erreicht werden. Diese positiven Emotionen, die dann mit der Zielerreichung assoziiert werden, spielen eine wichtige Rolle für das Engagement des Coachees in zukünftigen Herausforderungen (Sheldon 2004). Dieser Begründung folgt auch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1991), die besagt, dass Ziele, die dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz entsprechen und auf Selbstverwirklichung ausgerichtet

sind, höhere Erfolge erzielen als jene, die von außen determiniert sind. Für das Coaching bedeutet dies, dass die Ziele so formuliert werden, dass sie „im Kontrollbereich des handelnden Subjekts liegen“ (Storch 2000, 314).

Eine „Zielklärung und -konkretisierung“ (Lindart 2016, 90) wird in verschiedenen theoretischen Abhandlungen als auch Erhebungen als Wirkfaktor für erfolgreiches Coaching eingestuft (Brauer 2006; Greif 2008, 279; Jansen et al. 2003; MacKie 2014; Marshall 2007; Seeg/Schütz 2016; Sue-Chan et al. 2012). Im Speziellen bedeutet dies eine „Konkretisierung und Formulierung von angestrebten Veränderungen und deren (realistischen) Teilschritten“ (Seeg/Schütz 2016, 460). In der Studie von Brauer (2006) zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen Zielspezifität, Zielbindung, regelmäßiger Zielerreichungskontrolle mit dem Zielerreichungsgrad. Einzig Jansen et al. (2003, 251) fanden in ihrer Forschung keinen Zusammenhang zwischen Zielkonkretisierung und -erreichung.

Grant (2012, 147) kritisiert, dass trotz der komplexen Literatur zum Thema Ziele, diese in Bezug auf Coaching relativ undifferenziert sei und sich im Wesentlichen auf sogenannte „SMART-Ziele“ (ursprünglich skizziert von Raia 1965) beschränkt. So heißt es diesbezüglich, dass Ziele ihre motivationale Wirkung besonders dann entwickeln, wenn sie SMART formuliert werden (Locke/Latham 2002): spezifisch, messbar, anspruchsvoll – in anderer Literatur „attraktiv“ (Moskaliuk 2015, 11) – realistisch und terminiert (Grassinger et al. 2019, 222). Als Ergänzung zu seiner Kritik entwickelte Grant (2012, 149) ein *Generic model of goal-directed self-regulation*, welches die Zielannäherung im Coachingprozess darstellt:

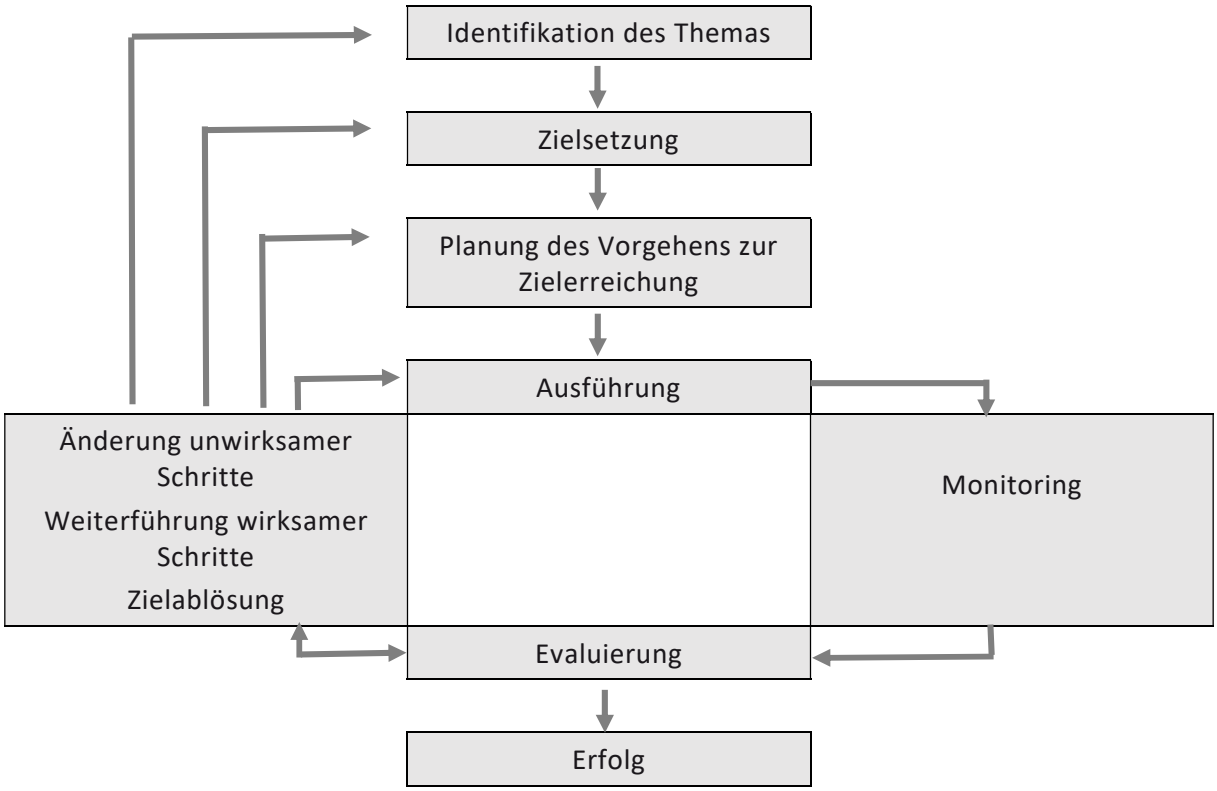


Abbildung 10: Generic model of goal-directed self-regulation (eigene, veränderte Darstellung nach Grant 2012, 149)

In der Praxis sind die einzelnen Schritte des Modells nicht klar voneinander zu trennen (Grant 2006). Die Kompetenz und die Erfahrung des Coachs zeigt sich in „[K]nowing how and when to set goals in coaching, knowing how to gauge the client's readiness to engage in a robust and explicitly goal-focused conversation or when to work with more vaguely defined or more abstract goals" (Grant 2011; Peterson 2011; zitiert nach Grant 2012, 150). Eine Erreichung anspruchsvoller Ziele geht meist mit einer Überwindung von Hindernissen und Rückschlägen einher (Ghassemi/Brandstätter 2019, 92). In Grants Modell wird deutlich, dass der Coach die Zielerreichung seines Coachees unterstützt, indem er durch Aufstellen von Plänen sowie durch konkrete Umsetzungen die angestrebten Veränderungen fördert (Seeg/Schütz 2016, 460). Auch in Lindarts Metaanalyse (2016) lassen sich zwei Studien finden, die diese Umsetzungsunterstützung als Wirkfaktor belegen (Heid 2012; Schmidt/Thamm 2008).

In manchen Situationen sind Ziele jedoch unerreichbar oder haben an Wert eingebüßt, sodass weitere Investitionen in ihre Erreichung nicht mehr als gewinnbringend eingeschätzt werden (Brandstätter 2009; Janoff-Bulman/Brickman 1982). In diesen Fällen wird eine Zielablösung zur Voraussetzung für eine gelingende Selbstregulation (Wrosch et al. 2003). Empirische Forschungen (Barlow et al. 2020; Wrosch et al. 2013) bestätigen, dass eine hohe Zielablösungsfähigkeit negativen Gedanken, Affekten und Stress entgegenwirkt, „möglicherweise weil sie Misserfolgserfahrungen im Zielstreben ein Ende setzt" (Ghassemi/Brandstätter 2019, 98). Hingegen ist die Fähigkeit, sich neuen Zielen zuzuwenden mit mehr positiven Aspekten des Wohlbefindens verbunden, da gemutmaßt wird, dass sie zu Kompetenzerleben bei der Verfolgung neuer Ziele verhilft (Barlow et al. 2020; Wrosch et al. 2013). Für eine umfassende Ablösung von Zielen scheinen Coping-Strategien wichtig zu sein (Ghassemi/Brandstätter 2019, 99). Die Aufgaben eines Coaches beziehen sich nicht nur, wie oben beschrieben, auf eine Unterstützung in der Zielerreichung, sondern auch auf die Begleitung einer möglichen Zielablösung, um ein Kompetenzerleben des Coachees im Hinblick auf neu gesetzte Ziele zu ermöglichen. In der vorliegenden Arbeit spielen die Ziele der Coachees eine maßgebliche Rolle, da sie in Bezug auf die erzielten Wirkungen gesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch ein effektives Coaching die vom Coachee vorgebrachten Themen lösungs- und ressourcenorientiert erfahrbar werden sollen (Seeg/Schütz 2016, 460). Eine veranschaulichte Zusammenfassung der eben aufgeführten Wirkfaktoren folgt unter 2.7. Im nun folgenden Gliederungspunkt wird zuvor noch dargestellt, zu welchen Effekten die hier dargestellten Arbeitsweisen und Wirkfaktoren führen.

2.6 Wirkungen des Lerncoachings

Wie bereits angemerkt, soll ein Coach seine Coachees zu „competence, commitment, and confidence" (Hudson 1999, 6; zitiert nach Grant/Stober 2006, 3) führen. Bei genauerer Betrachtung dieser abstrakt

anmutenden Forderung, lassen sich die Ergebnisse von (Lern-)Coaching aus den Publikationen zu diesem Thema sehr unterschiedlich ableiten. So unterscheiden sich die Wirkungen von Coaching und Lerncoaching einerseits in der Verfügbarkeit wissenschaftlicher Abhandlungen, andererseits in denjenigen Effekten, die spezifisch auf den Lernprozess wirken und somit im Coaching mit beruflichem Kontext fehlen. Aus diesem Grund werden die Wirkungen von Coaching bzw. Lerncoaching im Folgenden getrennt aufgeführt.

Coaching im beruflichen Kontext:

Eine Wirksamkeit von Coaching, also das Erreichen angestrebter Wirkungen, ist vielfach bestätigt (Seeg/Schütz 2016, 455; z.B. Studie von Grant 2012, 160; Jansen et al. 2003; Künzli 2009). Folgt man der Konsistenztheorie von Grawe (2000), bedeutet Wirksamkeit für psychologische Interventionen das Erreichen von Kongruenz. „Übertragen auf den Coaching-Kontext, kann damit die Übereinstimmung von Erwartungen und Zielen des Coachee mit der wahrgenommenen Realität beschrieben werden“ (Seeg/Schütz 2016, 455). Jansen et al. (2003, 250) stellten fest, dass die wichtigsten Ziele des Coachees in 90% erreicht werden, was sie zum einen mit einer Priorisierung derselbigen, andererseits aber auch mit einer retrospektiven Modifikation der Erwartungen begründen. Diese Grundidee des Vergleichs von Erwartungen und Zielen der Coachees fließt in die Methodik der Studie ein.

In der allgemeinen Coaching-Literatur heißt es, das Ziel von Coaching besteht in der „Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben“ (Rauen 2008, 3). Diese Selbstreflexion ist dabei eine notwendige Kompetenz, um sich in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden (Stelter 2009) und für Schüler/-innen der Weg, um das eigene Lernen sowohl nach kognitiv-konstruktivistischer Sichtweise (siehe Situated-Cognition-Bewegung unter 2.4.1) als auch nach emotional-motivationalen Aspekten (siehe z.B. Einfluss der Emotionen auf das Lernen und Selbstbestimmungstheorie unter 2.4.2) zu verbessern. Sie ist dabei aber nicht nur das Ziel, sondern auch die Voraussetzung beider Beteiligter, um dorthin zu gelangen.

Neben den theoretischen Abhandlungen befasst sich auch die Empirie mit den Wirkungen des Coachings. Wie unter 2.5 schon erwähnt, führen die ausgewiesenen Wirkfaktoren zu einem tieferen Verständnis, einer gesteigerten Motivation sowie Handlungskompetenz. Dies lässt sich wiederum als Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Umsetzung im Alltag sehen, was somit zu einer höheren Zielerreichung führt (Behrendt 2006; Behrendt/Greif 2018, 166).

Eine Metaanalyse von Künzli (2009) kam zu dem Ergebnis, dass die Wirkungen „von emotionaler Entlastung, Stressabbau, Perspektivenwechsel, erhöhter Reflexionsfähigkeit, verbesserter Führungskompetenz und Kommunikation bis zu besserem Beziehungsverhalten und effektiverem

Handeln reichen“ (Rotering-Steinberg 2009, 49). Von dieser großen Vielfalt an Wirkungen nimmt die Selbstreflexion einen großen Anteil ein (Jansen et al. 2003, 250), was bereits in der Begriffsexplikation des Coachings vorangestellt wurde (siehe 2.1.1).

Die Untersuchung von Jansen et al. (2003) stellte die Veränderung des Verhaltens, beispielsweise eine verbesserte Kommunikations- oder Entscheidungsfähigkeit, als weiteres Ergebnis des Coachings heraus. Darüber hinaus wurde als eine weitere, ebenfalls sehr häufige Wirkung die Zufriedenheit der Klient/-innen genannt. Die Befragten bezogen diese sowohl auf den Coaching-Prozess als auch auf das Ergebnis. Daneben gaben die Teilnehmer der Studie an, vor allem Veränderungen auf emotionaler und kognitiver Ebene erfahren zu haben (ebd., 250). Dieser Fokus auf Emotionen und Kognition lässt sich auch in der Beschreibung typischer Coachinginhalte (siehe 2.5.1) finden. Eine emotionale Entlastung findet beispielsweise als Erleichterung statt, wenn der Leidensdruck abnimmt, was die Klient/-innen als Wirkung des Coachings beschrieben. In dieser Metaanalyse wurden zusätzlich Zusammenhänge zwischen Wirkungen und Einflussgrößen dargestellt. So lassen sich emotionale Wirkungen durch die Beziehungsqualität, verbalorientierte Techniken, die Partizipation und den Leidensdruck des Coachees vorhersagen. Bei den kognitiven Wirkungen sind es neben den ersten drei genannten Wirkfaktoren noch die Anzahl der Sitzungen, die einen Einfluss auf das Coachingergebnis haben (ebd., 251). Da auch die Zielerreichung durch die Qualität der Beziehung antizipiert werden kann, stellten Jansen et al. (2003, 252) zusammenfassend vor allem eine tragfähige Beziehung als unerlässlichen Wirkfaktor für ein gelingendes Coaching heraus (eine genauere Betrachtung dieses Wirkfaktors erfolgte unter 2.5.4).

Da die empirisch belegten Effekte von Coaching in schulspezifischem Kontext weitestgehend fehlen, wird für den Zweck dieser Dissertation davon ausgegangen, dass sich Untersuchungen des Coachings auch auf Ergebnisse des Lerncoachings übertragen lassen bzw. im Rahmen dieser Studie untersucht, inwieweit dies zutreffend ist. In jedem Fall müssen sie um lernspezifische Auswirkungen erweitert werden, die im Folgenden erläutert werden.

<u>Lerncoaching im schulischen Kontext:</u>

Die beabsichtigten Wirkungen des Lerncoachings werden in der Theorie folgendermaßen aufgeführt (Hardeland 2021, 27, 30; Nicolaisen 2016, 115):

- Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Erwerb selbstregulatorischer Kompetenzen (z. B. bei emotionalen oder motivationalen Tiefs)
- Entdecken persönlicher Ressourcen
- Erlangen lernstrategischer Kompetenz
- Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses

- Erweiterung der Prüfungskompetenz
- Unterstützung bei Motivations- und Konzentrationsproblemen
- Überwindung von Lernhemmnissen

Zusammengefasst bedeutet dies: Der Zweck des Lerncoachings besteht darin, die stärkende Persönlichkeitsentwicklung und den Lernprozess durch Reflexion zu unterstützen (Røise 2018, 78f.).

Die Kombination aus selbstregulatorischer Kompetenz sowie der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses soll zu einer Zunahme des selbstregulierten Lernens führen. Dieses wird definiert als

> eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustands prozessbegleitend modifizieren und optimieren (Nett/Götz 2019, 68).

Grundlage für das selbstregulierte Lernen ist eine Kenntnis verschiedener Lernstrategien, die dann auf einem metakognitiven Abstraktionsniveau individuell eingesetzt werden können (siehe Lernstrategien als Lerncoaching-Inhalt unter 2.5.1). Dies umfasst Planung, Monitoring und Regulation des Lernprozesses (Nett/Götz 2019, 71f.). „Ein selbstregulierter Lernprozess kann jedoch nur stattfinden, wenn Lernende sich ihrer Ziele bewusst sind, ihre Ressourcen kennen und diese entsprechend der Ziele einteilen können und außerdem über ein Mindestmaß an Motivation und positiven Emotionen dem Lerngegenstand gegenüber verfügen“ (Boekaerts 1999; Nett/Götz 2019, 71f.), wodurch der Zusammenhang zwischen Wirkung und Wirkfaktoren deutlich wird.

Motivation ist jedoch nicht nur eine Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen, sondern auch eine Folge daraus. Eine eigenständige Zielsetzung sowie eine Erreichung derselbigen führt zu einer höheren Motivation und demnach größeren Lernerfolgen als durch eine Fremdregulierung (Nett/Götz 2019, 73f.). Diese These spiegelt auch das Autonomiestreben nach Deci und Ryan (1991) wider (siehe 2.4.2).

Die Wirkungen auf Coaching im schulischen Bereich wurden bislang wenig erforscht. Fischer (2008) berichtet von der Wirksamkeit des Schülercoachings und wies dies für besonders herausfordernde Schüler/-innen im sogenannten Übergangssystem berufsbildender Schulen nach. So zeigt sich, dass sich neben Fehlzeitenrückgängen, Leistungssteigerungen, Notenverbesserungen ebenfalls das Klassenklima und die Zufriedenheit der Schüler/-innen verbessert (Völschow/Bruns 2016, 123). Eine umfassende Untersuchung an beruflichen Schulen in den Niederlanden dokumentierte, dass Coaching sogar einen Rückgang an Schulabbrüchen bewirkt (van der Steeg et al. 2015).

Die positiven Effekte lassen sich auch auf die beteiligten Lehrpersonen erweitern. So wird ihre persönliche Kommunikationskompetenz, die Sensibilisierung für Lernschwierigkeiten und auch die Autonomie von Lernprozessen erhöht (Nicolaisen 2016, 115). Somit kann Coaching dazu beitragen, die in Kapitel 2.3.1 erwähnten gesellschaftlich begünstigten „Individualisierungstendenzen mit einem

Differenzierungsansatz“ (Völschow/Bruns 2016, 128) zu begegnen. Das kann sowohl als motivationsstärkend, als auch als „Burn-out-Prophylaxe für Lehrkräfte betrachtet werden“ (ebd.). Diese Gewinne auf Seiten der Lehrkräfte sind bislang allerdings zumeist theoretisch verankert. Auf Seiten der Lehrpersonen wird im Coachingkontext auf folgende Wirkungen verwiesen (Hardeland 2021, 27; Nicolaisen 2016, 115):

- Erweiterung der persönlichen Kommunikationskompetenz (auch bei Strikker 2016b, 217)
- Kompetenzerweiterung bzgl. der Erfassung von Lernschwierigkeiten
- Sensibilisierung für die Autonomie von Lernprozessen
- Aufbau einer personen- und ressourcenfokussierenden Lernbegleitung
- Entfaltung von Coaching-Kompetenzen zur Verbesserung von Fördergesprächen (Greif 2008, 166)
- Haltungsänderung im Unterricht (Best/Frede 2012, 128; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 179) / Steigerung der Unterrichtsqualität (Ittel/Raufelder 2009, 198)

Wie bei den Studien bzgl. der Wirkungen auf Seiten der Schüler/-innen, fehlt auch eine Bandbreite an Studien in Bezug auf die Effekte auf die coachenden Lehrkräfte. In einer Studie an Mittelschulen wurden von den befragten Lehrer/-innen, die als Lerncoach ausgebildet waren, ein aktiveres Bewusstsein hinsichtlich der Gesprächsführung mit Schüler/-innen und Eltern in schwierigen Situationen, der wahrgenommenen wertschätzenden Beziehungen zu den Schüler/-innen sowie der Prozesse der Wissensvermittlung genannt (Potzmann/Perkhofer-Czapek 2013, 102f.). Fischer (2008) beinhaltete in seiner Untersuchung in berufsbildenden Schulen eine gesteigerte Zufriedenheit der als Coaches beteiligten Lehrkräfte.

2.7 Zusammenfassung der Wirkungen und Wirkfaktoren im Modell

Bei der Betrachtung der Arbeitsweisen, Wirkfaktoren und Wirkungen wird deutlich, dass sich die Forschung bislang auf Coaching in anderen, hauptsächlich wirtschaftlichen Bereichen konzentriert. Für den Schul-Kontext existieren vor allem Praxistipps und Handlungsempfehlungen, die in vielen Fällen nicht empirisch belegt wurden.

Die im Gliederungspunkt 2.5 dargestellten Erfolgsfaktoren können in eine ganzheitliche Aufstellung aller wesentlichen Merkmale für Coaching eingeordnet werden. Diese „beinhaltet eine vertrauensvolle Beziehung als Basis und Individuumsorientierung als übergeordnete Vorgehensweise auf dem Weg von Zielklärung und -bestimmung zur Umsetzungsunterstützung. Innerhalb dieser Rahmenfaktoren zeichnet sich wirksames Coaching durch die Aktivierung und Erweiterung von Ressourcen [...] aus“ (Seeg/Schütz 2016, 459).

Zur besseren Übersicht wird im Folgenden die Literatur sowie der Forschungsstand in das Modell des Lerncoachings an Schulen (siehe 2.2) eingeordnet. So lassen sich die Wirkfaktoren und erzielten Wirkungen des Coachings folgendermaßen darstellen:

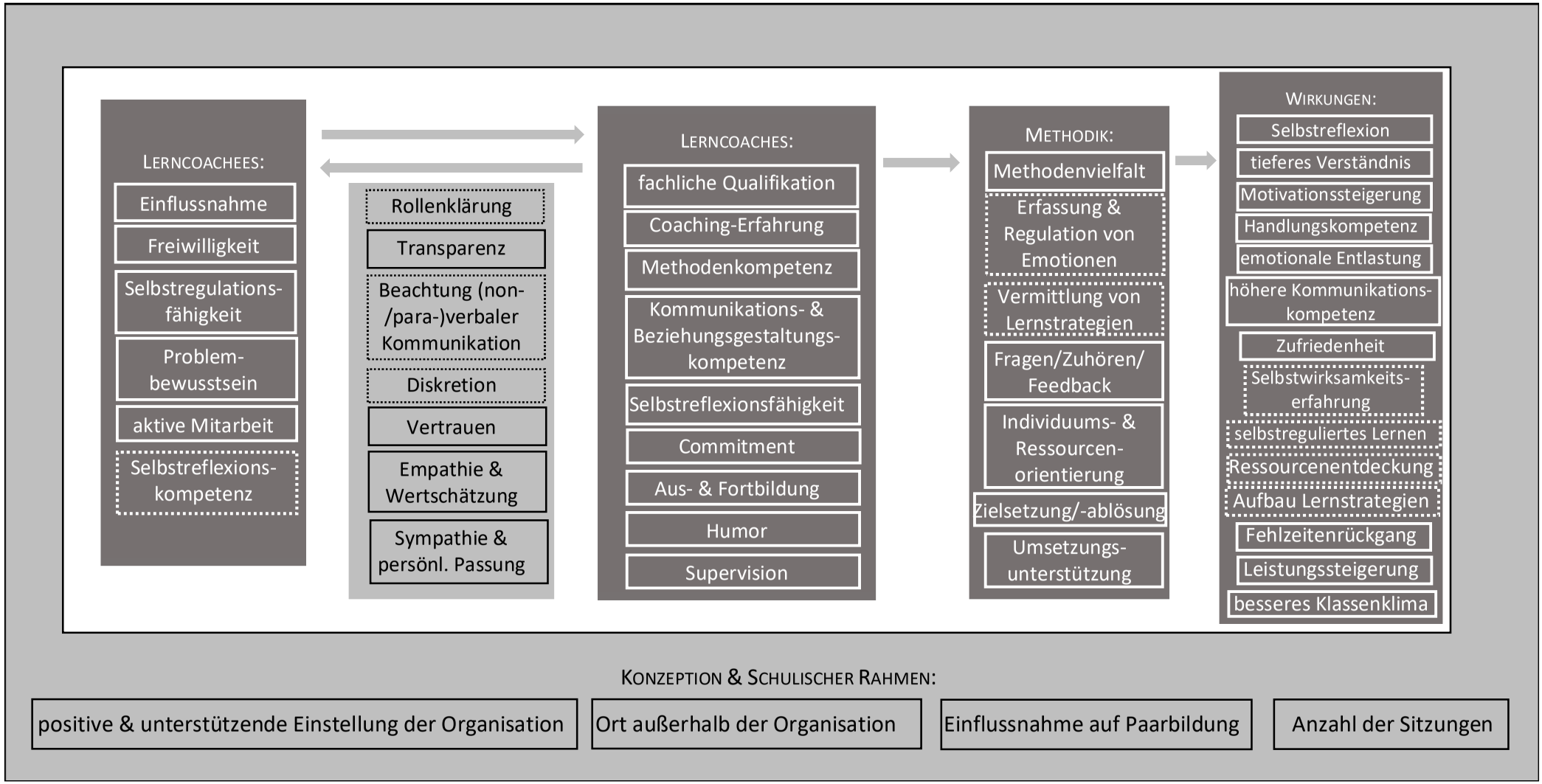


Abbildung 11: Zusammenfassung theoretischer und empirischer Wirkfaktoren im Modell des Lerncoachings (eigene Darstellung; Struktur nach Kiel 2022, 237, Umrandungsdifferenzierung nach Lindart 2016, 45)

Die unterschiedliche Umrandung der einzelnen Erfolgsfaktoren spiegelt wider, woraus ein Faktor abgeleitet wurde. Ein durchgezogener Rahmen deutet auf Merkmale hin, die sich empirisch belegen lassen, während eine gestrichelte Kontur auf rein theoretische Grundlagen hinweist. Die Reihenfolge der Wirkfaktoren ergibt sich anhand des Auftretens im Fließtext der Gliederungspunkte 2.5 und 2.6. In horizontaler Richtung untergliedert sich die Abbildung in folgende Abschnitte, die der ursprünglichen Reihenfolge des Modells entsprechen: Die notwendigen Voraussetzungen von Coach und Coachee mit der zwischen ihnen positionierten Beziehung und Kommunikation. Daran anschließend folgen die methodischen Wirkfaktoren sowie angestrebte als auch belegte Wirkungen.

In dem Kontext der fluiden Gesellschaft wurde deutlich, dass die Schüler/-innen eine daran angepasste Form der Unterstützung benötigen (2.3). Lerncoaching, wie in der Begriffsklärung eingeführt (2.1), kann – der Theorie und dem Forschungsstand zufolge – eine Beratungsform darstellen, die diesen Anforderungen entspricht. Damit dies gelingt und die erwünschten Wirkungen eintreten (2.6), bedarf es einer Reihe von Wirkfaktoren, die zum einen auf Seiten der Schüler/-innen auf kognitiver sowie motivational-emotionaler Ebene wirken (2.4), sich andererseits auf Seiten der Coaches auf ihre Kompetenzen und Methodik beziehen (2.5).

Während es in der Theorie oft klar erscheint, was es für effektives Coaching braucht, fehlt es an aussagekräftiger Forschung dahingehend (Theeboom et al. 2014). Dies gilt für Lerncoaching umso mehr, da es ein jüngeres Konzept darstellt. Die vorliegende Studie kommt dieser Forschungslücke entgegen. Welche Fragestellungen ihr zugrunde liegen, stellt den Inhalt des nächsten Gliederungspunkts dar.

EMPIRIE

3 FORSCHUNGSZIELE UND FRAGESTELLUNGEN

Die vorliegende Arbeit dient dem Ziel, die bestehende Literatur zu Theorie und Forschungsstand zum Thema Lerncoaching zu erweitern bzw. bestehende Lücken darin zu schließen. Inwieweit das nötig ist und welche Implikation dies für die Zielsetzung dieser Arbeit bedeutet, wird nun dargelegt.

3.1 RELEVANZ UND ZIEL DER FORSCHUNGSARBEIT

Im theoretischen Teil dieser Dissertation wurde herausgestellt, dass die Anzahl der empirischen Studien im Coaching-Kontext insgesamt gering ist, vorherrschend sind hingegen Konzept- und Theoriearbeiten (Künzli 2009, 1,3). Verschiedene Abhandlungen kritisieren, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Coaching oft mit methodischen Mängeln behaftet erscheint (Harding 2009, 12; Künzli 2009, 11; Lindart 2016, 51; Möller/Kotte 2011, 450). Literatur sowie Untersuchungen zur Wirksamkeit von Coaching im schulischen Kontext sind in noch weitaus kleinerem Umfang zu finden und konzentrieren sich ausschließlich auf Mittel- oder berufsbildende Schulen (siehe 2.6).

Gründe dafür könnten unter anderem sein, dass die Ergebnisse von Coaching außerordentlich vielfältig sind und ihre Bewertung eine soziale Konstruktion darstellt (Behrendt/Greif 2018, 164). Darüber hinaus bleibt eine Evaluierung von Beratungssituationen schwierig (Stoeger et al. 2021, 13), da eine wissenschaftliche Fundierung zur Erreichung der maximalen Effektivität oft fehlt (Allen et al. 2006, 125), sich der Zugang zum Feld in diesen sensiblen Gesprächssituationen oftmals schwierig gestaltet sowie ein Transfer allgemeiner Forschung auf den Einzelfall angezweifelt wird (Künzli 2009, 11). Speziell auf das Lerncoaching bezogen kann dies mit der Schwierigkeit bzw. Komplexität der Wirkungszusammenhänge und Effektstärken zwischen der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung sowie Lernleistung und Einstellungen (Hattie 2020; Thies 2013, 54) erklärt werden.

Trotz eines beobachtbaren Anstiegs an Publikationen in jüngerer Zeit (Künzli 2009; Lindart 2016, 52), sind sich verschiedene Autor/-innen einig in ihrem Wunsch nach weiteren praxisnahen Untersuchungen, um die jeweiligen Erkenntnisse überprüfen und bestätigen zu können (z.B. Behrendt/Greif 2018, 171; Rauen 2002, 298) und somit zu einer Professionalisierung von Coaching beizutragen (Fietze 2012).

Dafür braucht es wissenschaftlich begründetes Wissen, welches jegliches Vorgehen legitimiert (Fietze 2012, 25, 29). Greif (2012, 36) konkretisiert diese Forderung hinsichtlich der Anwendung praktischer Konzepte und Methoden, die sich auf wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse stützen und nach Methodenstandards der Wissenschaft evaluiert werden. Die vorliegende Dissertation stellt einen

Beitrag zu diesen wissenschaftlichen Grundlagen dar, indem sie die Implementierung des Lerncoachings an einem bayerischen Gymnasium evaluiert. So lassen sich Theorie und Praxis verbinden, da die Ergebnisse theoretisch begründet in ein praxeologisches Handlungskonzept gebracht werden (Ukowitz 2012). Durch dieses Vorgehen sollen Qualitätsstandards für das Lerncoaching gesetzt werden (Nicolaisen 2016, 118). Das Ziel der Untersuchung besteht demnach darin, Qualitätsmerkmale für Lerncoaching an der Schule zu ermitteln sowie die Wirkungen und Wirkfaktoren von Lerncoaching zu explorieren und zu definieren. Auf Grundlage dieser Zielsetzung lassen sich konkrete Fragestellungen für die vorliegende Studie ableiten.

3.2 Fragestellungen der Arbeit

Die Evaluation untersucht, ob den Arbeitsweisen, Wirkfaktoren und Wirkungen auch im Schulkontext eine tragende Rolle zukommen, ob sich der Forschungsstand des Business-orientierten Coachings auch auf den Schulkontext übertragen lässt und ob theoretische Ausführungen in diesem Zusammenhang empirisch belegt werden können. Bei vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird die Qualität des Coachings allein am Ergebnis des Beratungsprozesses festgemacht. Es wird dabei jedoch deutlich, dass dies nicht ausreicht und Struktur- sowie Prozessqualität als gleichwertig bedeutsam angesehen werden müssen (Rauen 2002, 298). Analog zur Strukturierung der Untersuchung von Tatjana Heß und Wolfgang Roth (2012), wird auch die Struktur- sowie Prozessqualität des Coachings an der Schule untersucht, sodass schließlich aussagekräftige Befunde zur Ergebnisqualität festgestellt werden können.

Aus dieser eben dargestellten Einteilung der Evaluation ergeben sich folgende Forschungsfragen, die nach ihrem jeweiligen Untersuchungsbereich gegliedert dargestellt werden und die Richtung der anschließenden Analyse des Datenmaterials bestimmen (Mayring 2015, 58). Tabelle 11 stellt die Forschungsfragen des Untersuchungsbereichs der Strukturqualität dar.

Untersuchungsbereich	**Forschungsfragen**
1. Strukturqualität	1) Welche strukturellen Wirkfaktoren beeinflussen Lerncoaching?
	1.1) Welche persönlichen Gelingensbedingungen können für das Lerncoaching an Schulen formuliert werden?
	1.2) Welche Beziehungsmerkmale in der Interaktion zwischen Lerncoach und Schüler/-in fördern das Lerncoaching?
	1.3) Welche Methoden werden angewandt und als wirksam empfunden?

Tabelle 11: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 1 (eigene Darstellung)

Ausgehend von dem bisherigen Forschungsstand lässt sich feststellen, dass strukturelle Gelingensbedingungen vor allem im beruflichen Coaching gut erfasst sind. Unter der Strukturqualität werden dabei alle diejenigen Merkmale zusammengefasst, die sich auf die inhaltliche Ausführung der Beratungsform beziehen. So befasst sich die Struktur mit den persönlichen Gelingensbedingungen des Coachs und Coachees, ihrer Beziehung zueinander und den in den Gesprächen eingesetzten Methoden.

Erkenntnisse aus der Coachingforschung zeigten, dass Gelingensbedingungen auf Seiten des Coachees u.a. aktive Mitarbeit, Freiwilligkeit der Teilnahme sowie eine subjektiv wahrgenommene Möglichkeit der Einflussnahme auf den Coachingprozess sind. Im Hinblick auf die als Coach fungierende Lehrkraft sind hier kommunikative, emotionale und methodische Fähigkeiten als Gelingensbedingungen erforscht. Die vorliegende Studie soll als Antwort auf die Forschungsfrage 1.1 zeigen, inwieweit sich dieser Forschungsstand auch auf das Lerncoaching übertragen lässt. Gleiches gilt für Beziehungsmerkmale, welche die Teilnehmer/-innen in den Interviews einschätzen (Forschungsfrage 1.2). In diesem Rahmen wird erforscht, inwieweit auch hier z.B. Vertrauen, Empathie und Sympathie als notwendige Grundlagen angesehen werden. Die dritte Forschungsfrage dieses Bereichs zielt auf eine Untersuchung der Methodik ab. So soll einerseits herausgefunden werden, welche Methoden im Lerncoaching verwendet werden, andererseits welche davon als wirksam bewertet werden.

Bei der Beurteilung der Prozessqualität werden die Interviewpartner/-innen zu dem Auswahlverfahren sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen befragt. Dies dient der Beantwortung der Forschungsfragen im Untersuchungsbereich zur Prozessqualität, die in folgender Tabelle 12 zusammengefasst sind.

UNTERSUCHUNGSBEREICH	**FORSCHUNGSFRAGEN**
2. PROZESSQUALITÄT	2) Welche organisatorischen Rahmenbedingungen können zu einer weiteren Verbesserung der Qualität im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beitragen?
	2.1) Welche Zuteilung der Coachees wird als positiv empfunden?
	2.2) Welche zeitlichen und räumlichen Organisationsmerkmale unterstützen den Lerncoachingprozess?
	2.3) Welche Strukturen auf der organisatorischen Systemebene werden gefordert?

Tabelle 12: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 2 (eigene Darstellung)

Forschungsfrage 2 soll einem Überblick über Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen der Lerncoaching-Organisation an weiterführenden Schulen dienen. Detaillierter gehen darauf die Forschungsfragen 2.1 bis 2.3 ein. Da Studien der Paar-Bildung einen großen Einfluss zuschreiben, soll

untersucht werden, ob im Lerncoaching ebenfalls eine positive Wirkung einer Einflussnahme auf die Paarbildung festgestellt werden kann (Forschungsfrage 2.1). Ebenso finden äußere Voraussetzungen Eingang, wie die Räumlichkeiten und die gewählten Zeitpunkte für die Gespräche (Forschungsfrage 2.2). Hier hat, bisherigen Publikationen zufolge, die Anzahl der Sitzungen einen Einfluss. Somit soll mithilfe dieser Frage zusätzlich geklärt werden, welche zeitlichen Abstände der Sitzungen im Lerncoaching als positiv empfunden werden. Die Forschung stellte darüber fest, dass eine positive Einstellung der Organisation sowie ein Gesprächsort außerhalb derselbigen Wirkfaktoren für ein effektives Coaching darstellen. Forschungsfrage 2.3 soll dies auf das Lerncoaching übertragbar machen und darüber hinaus weitere Forderungen auf der Systemebene zulassen.

Struktur- und Prozessqualität können Aussagen über variable, mehr oder weniger leicht veränderbare Rahmenbedingungen liefern. Ein Fokus der Untersuchung soll hingegen auf der Exploration der Ergebnisqualität liegen, um festzustellen, ob das Coaching den gewünschten Effekt hat. Die Forschungsfragen hinsichtlich dieses Untersuchungsbereichs lassen sich in Tabelle 13 finden.

UNTERSUCHUNGSBEREICH	**FORSCHUNGSFRAGEN**
3./4. ERGEBNISQUALITÄT	3) Inwieweit bestehen erfüllbare Erwartungshaltungen im Lerncoaching?
	3.1) Mit welchen Erwartungen gehen die verschiedenen beteiligten Personengruppen (Schüler/-innen, Eltern) in das Coaching?
	3.2) Werden diese Erwartungen aus der Sichtweise der beteiligten Personen erfüllt oder nicht?
	4) Wie lässt sich die Ergebnisstruktur im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beschreiben?
	4.1) Welche Ergebnisse lassen sich durch Lerncoaching in motivational-emotionalen Aspekten erreichen?
	4.2) Inwieweit und wie kann Lerncoaching den Lernprozess optimieren? Welche Aspekte des Lernprozesses werden hier tangiert?
	4.3) Inwieweit und wie lassen sich schulische Leistungen durch Lerncoaching steigern?
	4.4) Welche Aspekte beeinflusst das Lerncoaching über Lernen, Lernerfolg und motivationale Aspekte hinaus?
	4.5) Welche Wirkungen hinterlässt Lerncoaching bei den Lerncoaches?

Tabelle 13: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 3 und 4 (eigene Darstellung)

Vor Beginn des Lerncoachings werden die Erwartungen von Coachees und ihren Eltern abgefragt, weswegen sich ein genauerer Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven im Untersuchungsbereich der Ergebnisqualität lohnt, um festzustellen, inwieweit erfüllbare Erwartungshaltungen von Schüler/-innen und Eltern an das Lerncoaching bestehen (Forschungsfrage 3). So soll zum einen eine Antwort auf die Frage gefunden werden, mit welcher Erwartungshaltung die Teilnehmer/-innen in das Coaching gehen (Forschungsfrage 3.1), zum anderen, ob diese Erwartungen erfüllt werden oder nicht (Forschungsfrage 3.2). Hier ist es interessant zu untersuchen, inwieweit es Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen hinsichtlich der wahrgenommenen Wirksamkeit gibt und ob eine der Personengruppe zufriedener ist als andere.

Der zweite große Untersuchungsbereich der Ergebnisqualität wird durch die allgemein formulierte Forschungsfrage 4 umrissen, womit die Ergebnisstruktur des Lerncoachings an einer weiterführenden Schule beschrieben werden soll. Analog zu den vorherigen Untersuchungsbereichen 1, 2 und 3 ermöglichen detailliertere Forschungsfragen auch hier einen umfassenderen und gründlicheren Einblick. Bisherige Forschung zeigte u.a. eine Motivationssteigerung sowie emotionale Entlastung als Wirkungen von Coaching. Ob und inwieweit dies auch für Lerncoaching gilt, soll mithilfe der Forschungsfrage 4.1 geklärt werden. Des Weiteren wird Lerncoaching in der Empirie mit einer Leistungssteigerung in Verbindung gebracht. Um diesen Faktor genauer zu betrachten, sollen sowohl die Einflüsse auf den Lernprozess (Forschungsfrage 4.2) als auch auf die schulischen Leistungen (Forschungsfrage 4.3) zur Sprache kommen. Darüber hinaus scheint es wichtig, nach weiteren Wirkungen zu fragen (Forschungsfrage 4.4), um einerseits Aspekte wie Zufriedenheit oder eine Zunahme der Handlungskompetenz, die in anderen Studien als Ergebnisse postuliert wurden, auch in dieser Evaluation zu untersuchen. Andererseits können so eventuelle Wirkungen, die bisher nur in der Theorie beschrieben wurden, wie der Aufbau von Lernstrategien oder Ressourcenentdeckung, empirisch belegt werden. Schließlich ist davon auszugehen, dass Lerncoaching auch Auswirkungen auf die coachende Person hat. Dies wird mithilfe der Forschungsfrage 4.5 beantwortet.

Die Besonderheit dieser Untersuchung liegt in der Befragung von drei verschiedenen Personengruppen. Aus diesem Umstand ergibt sich die Frage nach einer unterschiedlichen Bewertung verschiedener Untersuchungsbereiche durch die Gruppe der Schüler/-innen, Eltern oder Lehrkräfte. Da diese Frage keinem Untersuchungsbereich allein zugeordnet werden kann, wird sie mit 0 nummeriert. Grafisch zusammengestellt ergeben sich demnach im Gesamten folgende Forschungsfragen für diese Evaluationsstudie:

UNTERSUCHUNGS-BEREICH	FORSCHUNGSFRAGEN	PER-SPEKTIVEN
1. STRUKTUR-QUALITÄT	1) Welche strukturellen Wirkfaktoren beeinflussen Lerncoaching?	O. Welche Unterschiede gibt es zwischen den verschiedenen Personengruppen hinsichtlich der wahrgenommenen oder geforderten Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität?
	1.1) Welche persönlichen Gelingensbedingungen können für das Lerncoaching an Schulen formuliert werden?	
	1.2) Welche Beziehungsmerkmale in der Interaktion zwischen Lerncoach und Schüler/-in fördern das Lerncoaching?	
	1.3) Welche Methoden werden angewandt und als wirksam empfunden?	
2. PROZESS-QUALITÄT	2) Welche organisatorischen Rahmenbedingungen können zu einer weiteren Verbesserung der Qualität im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beitragen?	
	2.1) Welche Zuteilung der Coachees wird als positiv empfunden?	
	2.2) Welche zeitlichen und räumlichen Organisationsmerkmale unterstützen den Lerncoachingprozess?	
	2.3) Welche Strukturen auf der organisatorischen Systemebene werden gefordert?	
3./4. ERGEBNIS-QUALITÄT	3) Inwieweit bestehen erfüllbare Erwartungshaltungen im Lerncoaching?	
	3.1) Mit welchen Erwartungen gehen die verschiedenen beteiligten Personengruppen (Schüler/-innen, Eltern) in das Coaching?	
	3.2) Werden diese Erwartungen aus der Sichtweise der beteiligten Personen erfüllt oder nicht?	
	4) Wie lässt sich die Ergebnisstruktur im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beschreiben?	
	4.1) Welche Ergebnisse lassen sich durch Lerncoaching in motivational-emotionalen Aspekten erreichen?	
	4.2) Inwieweit und wie kann Lerncoaching den Lernprozess optimieren? Welche Aspekte des Lernprozesses werden hier tangiert?	
	4.3) Inwieweit und wie lassen sich schulische Leistungen durch Lerncoaching steigern?	
	4.4) Welche Aspekte beeinflusst das Lerncoaching über Lernen, Lernerfolg und motivationale Aspekte hinaus?	
	4.5) Welche Wirkungen hinterlässt Lerncoaching bei den Lerncoaches?	

Tabelle 14: Untersuchungsbereiche und Forschungsfragen gesamt (eigene Darstellung)

Der Beschaffenheit der Fragestellungen zufolge werden in dieser Untersuchung Methoden verwendet, die sich der qualitativen Forschung zuweisen lassen. Die folgenden Kapitel des Methodenteils geben Aufschluss über die Datenerhebung sowie ihre inhaltliche Auswertung.

4 Durchführung der Evaluation

Um der nachfolgenden Methodendarstellung besser folgen zu können, sei an dieser Stelle kurz vorweggenommen, dass es sich bei der durchgeführten Evaluation um eine qualitative Forschung handelt, in welcher die Daten von den drei verschiedenen Personengruppen Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräfte erhoben wurden, die jeweils direkt oder indirekt in das Lerncoaching an der Schule involviert sind. Anschließend erfolgt die Auswertung der Daten nach Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse (2015).

Da das Ziel dieser Studie in einer Darstellung der Wirkungen sowie Wirkfaktoren von Lerncoaching liegt, folgt sie dem Bestreben einer Evaluation, welches in der folgenden Definition dargelegt wird. Nach Stufflebeam und Coryn (2014, 696) ist eine Evaluation das Produkt eines „systematic process of delineating, obtaining, reporting, and applying descriptive and judgemental information about some object's merit, worth, probity, feasibility, safety, significance, or equity." Ergebnisse der Evaluationsforschung haben dabei hauptsächlich den Nutzen, evaluierte Interventionen zu verbessern und über mögliche Weiterführungen zu entscheiden, wobei auch Theoriemodelle zu Wirkungsweisen der Maßnahme entwickelt werden können (Döring 2022, 953). Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung sollen auch hier durch eine Aufstellung der Wirkfaktoren sowie Wirkungen in einem ausdifferenzierten Modell zu einer Verbesserung der Lerncoaching-Praxis führen, weswegen sie sich als eine Evaluationsstudie verstehen lässt.

Auf Grundlage der Klärung dieser wesentlichen Herangehensweise sowie Zielsetzung baut das Verständnis für den ausgewählten Ablauf dieser Erhebung auf. Die nächsten Kapitel beschäftigen sich zuerst mit den Grundlagen der qualitativen Forschung und den Eigenschaften des Untersuchungsmaterials, der Stichprobe sowie des Interviews. Abschließend soll die Herangehensweise zur Auswertung der Daten dargelegt werden.

4.1 Methodische Grundlagen

Die grundsätzliche Unterscheidung von Forschung in qualitative und quantitative Ansätze hat eine lange Tradition. Welche der beiden Herangehensweisen und somit welche Methodik für die jeweilige Forschungsarbeit angemessen zum Ziel führt, beruht auf der Art der Fragestellung und dem zu untersuchenden Gegenstand (Flick 2021; Wichmann 2020, 53). Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte Studie richtet sich nach dem qualitativen Forschungsansatz, was im folgenden Gliederungspunkt begründet werden soll. Um die Qualität der Arbeit sicherzustellen, gilt es Gütekriterien einzuhalten. Diese werden im zweiten Unterkapitel vorgestellt sowie ihre Anwendbarkeit auf diese Evaluation dargestellt.

4.1.1 Qualitative Forschung

Die Wurzeln qualitativen Denkens reichen weit zurück. So wird Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) als dessen Urvater bezeichnet, der die Erforschung des Menschen, genau genommen seiner Seele, als Krone der Wissenschaft ansah (Corcilius 2017). Trotz dieses historischen Vorreiters in Bezug auf qualitative Forschung galt diese Forschungsrichtung Mitte des 20. Jahrhunderts als unwissenschaftlich (Kuckartz 2018, 15). Dies änderte sich und in den 1970er Jahren erfasste die sogenannte qualitative Wende schließlich unter anderem die Pädagogik (Mayring 2016, 17).

Als wichtige Orientierung für die Auswertung qualitativer Daten dienen allgemeine Überlegungen zum Verstehen und Interpretieren. Dies umfasst der Begriff der *Hermeneutik*, der als „Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (Kuckartz 2018, 17) erklärt werden kann. Im Zuge des Aufblühens der qualitativen Forschung entwickelte Heinze (1987) einen solchen hermeneutischen Ansatz, der den Fokus auf die Kommunikation zwischen Forscher und Beforschten als selbstreflexiven Lernprozess für alle Beteiligten legt und mit biografischen und narrativen Interviews arbeitet. Seitdem entwickelten sich viele differenzierte qualitative Ansätze, deren Gemeinsamkeiten sich in folgenden fünf Punkten zusammenfassen lassen (Mayring 2016, 19ff):

1) Forderung nach stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, d.h. Gegenstand der Forschung sind immer Menschen, Subjekte, die von der Forschungsfrage betroffen und sowohl Ausgangspunkt sowie Ziel der Untersuchung sind;

2) Betonung der Deskription, d.h. Ausgangspunkt der Forschung stellt die genaue Beschreibung des Forschungsgegenstandes dar;

3) Interpretation, d.h. der Untersuchungsgegenstand präsentiert sich nie völlig offen, sondern muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden;

4) Forderung, die Subjekte in ihrer natürlichen und alltäglichen Umgebung zu untersuchen, da sich der Mensch im Labor nicht natürlich verhält (Mertens 1975), was zu Verzerrungen führen würde; dieses Postulat der Alltagsnähe begründet sich auch dadurch, dass es Alltagssituationen sind, auf die hin die Ergebnisse der Untersuchungen verallgemeinert werden sollen.

5) Generalisierung der Ergebnisse: Da menschliches Handeln situativ gebunden und mit subjektiven Bedeutungen versehen ist, kann die Repräsentativität einer Stichprobe nie vollständig hergestellt werden. Eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse muss deswegen in der qualitativen Praxis immer im spezifischen Fall begründet werden.

Eine Übertragung dieser Punkte auf die vorliegende Arbeit stellt sich wie folgt dar: Die Ergebnisse werden qualitativ erstellt, da im Hinblick auf die Fragestellungen das subjektive Erleben der Personen

im Vordergrund stehen soll (1 und 5) und deswegen keine quantitativen Methoden notwendig sind. Auf Grundlage einer ausführlichen Deskription der Forschung (2) und der Ergebnisse erfolgt eine eingehende und begründete Interpretation (3). Die Alltagsnähe (4) ist einerseits im Forschungsgegenstand, andererseits im Forschungsdesign enthalten.

4.1.2 Betrachtung der Gütekriterien

Gütekriterien dienen dazu, Maßstäbe zu entwickeln, „an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen" (Mayring 2016, 140) wird. Als klassische Gütekriterien gelten *Reliabilität*, d.h. die Stabilität, Genauigkeit und Konstanz der Messung und Messbedingungen (Friedrichs 1990, 102), *Validität*, die sich darauf bezieht, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte" (ebd., 100) sowie *Objektivität*, die Unabhängigkeit der erhobenen Daten und gezogenen Schlussfolgerungen von der konkreten Person, die sie erhoben bzw. gezogen hat (Flick 2020, 250). Gelten diese Kriterien uneingeschränkt für andere Forschungen, wurde ihre Übertragbarkeit auf inhaltsanalytische Forschung hingegen oft kritisiert (Mayring 2015, 124), da das „Wirklichkeitsverständnis" der Forschungsrichtungen als zu „unterschiedlich" (beide Zitate von Lüders/Reichertz 1986, 97) eingestuft wird.

Etwas allgemeiner diskutieren Kirk und Miller (2005) sowie Steinke (1999) die Anwendbarkeit von Reliabilität und Validität in der qualitativen Forschung. Hier wird deutlich, dass die Stabilität der Daten bei mehreren Erhebungen für die qualitative Bewertung eher ungeeignet ist. Eine identische Wiederholung einer Erzählung erscheint eher als fiktive denn als verlässliche Information (Flick 2020, 250). Die Versuchspersonen entwickeln sich weiter, situative Bedingungen verändern sich (Mayring 2016, 142). Auch der für die Validitätskonzeption notwendige Grad an Standardisierung ist mit dem größten Teil gängiger qualitativer Herangehensweisen nicht kompatibel und wird deswegen, ebenso wie die Objektivität, als Kriterium auf qualitative Forschung eher selten angewendet (Flick 2020, 250). Schon Holsti (1969, 135ff) und Rust (1981, 172ff) verwiesen darauf, dass nicht nur die Kodierung zuverlässig vor sich gehen muss, sondern auch die Konstruktion der Kategorien selbst. Da diese aber sehr individuell abläuft, lässt sich dafür „keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren" (Kuckartz 2018, 72).

Von diesen Überlegungen ausgehend werden häufig explizit inhaltsanalytische Gütekriterien vorgeschlagen (Mayring 2015, 125f). Der Grundsatz lautet: Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein (Mayring 2016, 142). Flick (2020, 251) fordert deshalb eine Modifikation der bestehenden Konzepte sowie eine Entwicklung methodenangemessener Kriterien (siehe nachfolgende Aufstellung). Dennoch bleibt anzumerken, dass es trotz einer Neuformulierung von Gütekriterien für

den qualitativen Forschungsprozess insgesamt schwierig bleibt, Grenzwerte oder Punkte zu definieren, die eine Unterscheidung zwischen guter und schlechter Forschung möglich machen. Wie im Folgenden anhand der Merkmale von Lincoln und Guba (2006) sowie Tracy (2010) aufgezeigt, werden lediglich Strategien formuliert, wie die Qualität erhöht werden kann (Flick 2020, 255). Explizit wird in der Literatur dafür dieses Vorgehen aufgeführt:

1) Reformulierung klassischer Kriterien:

• Reliabilität: Explikation des Zustandekommens des Materials, sodass überprüfbar ist, welche Aussagen aus dem Datenmaterial stammen und welche eine Interpretation darstellen; dies geschieht beispielsweise durch klare Transkriptionen (Kowall/O'Connell 2022) oder durch die Kennzeichnung von direkten Zitaten der interviewten Person, die sich von Zusammenfassungen und Interpretationen des/r Forschenden abheben.

• Validität „erfolgt über eine Analyse der Interviewsituation auf Auffälligkeiten und Verzerrungen" (Flick 2020, 251). Problematisch ist hierbei allerdings die Annahme einer richtigen und gültigen Erzählung, wodurch sich die Validität auf das Aufzeigen von Abweichungen von dieser Version reduzieren lassen muss. Insgesamt lässt sich eine Verlagerung von Validität zu Validierung und zur Herstellung von Transparenz über den Forschungsprozess festhalten (ebd., 254).

2) Formulierung alternativer, methodenangemessener Kriterien:

Lincoln und Guba (2006) nennen hier Vertrauens- und Glaubwürdigkeit, Übertragbar-, Zuverlässig- sowie Bestätigbarkeit. Um diese Ziele zu erreichen, werden von mehreren Autor/-innen verschiedene Strategien aufgezeigt, die der Qualitätssicherung und -überprüfung des qualitativen Forschungsprozesses dienen und als allgemeine Gütekriterien gelten sollen (zusammengeführt nach: ebd.; Mayring 2016, 144ff; Tracy 2010, 840):

a) Verfahrensdokumentation, die in der qualitativen Forschung deswegen von Nöten ist, da hier die Methode speziell für den Gegenstand entwickelt wurde und somit die Nachvollziehbarkeit nur durch einen genauen Nachweis gelingt (Kirk/Miller 2005);

b) verlängertes Engagement im Feld mit ausdauernden Beobachtungen, Gegenstandsangemessenheit und Nähe zum Gegenstand: Dies wird allen voran dadurch erreicht, dass die Forschenden möglichst nahe an der Alltagswelt der Versuchspersonen anknüpfen, weswegen ins *Feld*, in die natürliche Lebenswelt, gegangen wird, anstatt die beforschten Personen ins Labor zu holen. Darüber hinaus bedeutet dies auch, eine Interessensannäherung mit den Beforschten zu erreichen;

c) *Triangulation* verschiedener Methoden, Forschender und Datensorten, um die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge zu vergrößern (Denzin 1970; Fielding/Fielding 1993; Jick 1979) (siehe unten);

d) Selbstreflexion durch *peer debriefing*, d.h. regelmäßige Besprechungen mit anderen Forschenden;

e) Analyse abweichender Fälle bzw. Überprüfung von „Negativfällen" (Becker/Geer 1979) durch Alternativdeutungen;

f) Überprüfung der Interpretation, da diese eine entscheidende Rolle in qualitativen Ansätzen spielt, sich jedoch nicht beweisen lässt; aus diesem Grund sollen Interpretationen argumentativ begründet werden (Hirsch 1979; Terhart 1981). Dafür muss das Vorverständnis sinnvoll theoriegeleitet und die Interpretation in sich schlüssig sein.

g) Regelgeleitetheit, die sicherstellt, dass das Material nach bestimmten Verfahrensregeln bearbeitet wird;

h) *member checks*, d.h. *kommunikative Validierung* (Heinze/Thiemann 1982) mit den Befragten, damit sich die Beforschten in den Ergebnissen und Interpretationen möglichst wiederfinden (siehe unten);

In dieser Evaluation kann auf eine genaue Beschreibung des Verfahrens in Form der vorliegenden Dissertation zurückgegriffen werden, die theoriegeleitet aufgebaut wurde (a, f). Die längere Zeit im Feld ergibt sich daraus, dass einerseits die Erwartungshaltungen der Coachees und ihrer Eltern zu Beginn des Lerncoachings abgefragt wurden und andererseits auch die subjektiven Erfahrungen nach Kennenlernen des Förderprogramms (b). Dies ist darüber hinaus eine Umsetzung der Daten- und Methodentriangulation (c). Die Nähe zum Gegenstand erfolgte durch eine vorwiegende Befragung an der Schule. Auch von einer Interessensannäherung zwischen der Forschenden und den beforschten Personen kann ausgegangen werden, da die Evaluation das Ziel hat, die Lerncoachingprozesse zu reflektieren und zu verbessern, was letztendlich den Schüler/-innen zugutekommen soll (b). Eine Reflexion und Analyse der Interpretation oder sonstiger Themen geschieht im Rahmen der kommunikativen Validierung mit den Lehrkräften (h) und durch peer debriefing im Doktorandenkolloquium, welches mehrmals im Jahr stattfindet (d, e, f). Die Regelgeleitetheit wird durch das Ablaufmodell, nach dem die Studie durchgeführt wird und das als Basis dienen soll (g), dargelegt (siehe Abb. 13 unter 4.4.2). Die kommunikative Validierung wurde mit der Gruppe der Lehrkräfte durchgeführt. Da die Triangulation (c) sowie die kommunikative Validierung (h) im gewählten Forschungsdesign eine hervorgehobene Rolle spielt, werden diese beiden Kriterien im Folgenden ausführlicher dargelegt.

Triangulation in der qualitativen Forschung:

Der Begriff der *Triangulation* wurde von Campbell und Fiske (1959) sowie Webb et al. (1966) in die allgemeine Methodendiskussion im Kontext der Psychologie eingeführt. Die zentrale Frage war dabei, ob eine Hypothese eine Konfrontation mit komplementären Testmethoden überstehen würde. Diesem Zusammenhang entsprang die Forderung nach einer Kombination unterschiedlicher Messverfahren und Methoden, welche die Bezeichnung Triangulation erhielt. Der Terminus wurde aus der Geodäsie übernommen und beschreibt ursprünglich eine Strategie, wodurch Positionen auf der Erdoberfläche lokalisiert werden (Blaikie 1991, 118), wobei, den Regeln der Geometrie folgend, davon auszugehen ist, dass verschiedene Blickpunkte eine größere Genauigkeit erlauben (Jick 1979, 602). In einem ersten Annäherungsverständnis definiert Denzin (1970, 291) Triangulation als „the combination of methodologies in the study of the same phenomenon". Folgende Definition der Triangulation macht den Begriff im Forschungszusammenhang klar:

> Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum mit einander [sic] in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. [...] Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. (Flick 2011, 12)

Ein Phänomen wird durch die Triangulation aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht, was dementsprechend eine vollständigere, holistischere und kontextualisierte Darstellung der untersuchten Subjekte bietet (Jick 1979, 603).

Denzin (1970) unterscheidet vier verschiedene Formen, die eine Triangulation annehmen kann: Durch Daten, die aus verschiedenen Quellen stammen und an unterschiedlichen Zeitpunkten und Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden (*Data Triangulation*), durch den Einsatz unterschiedlicher Interviewer/-innen (*Investigator Triangulation*), durch die Annäherung an den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven (*Theorien-Triangulation*) und durch verschiedene Herangehensweisen (*methodologische Triangulation*). Ziel ist es dabei nicht, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen, sondern die Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven zu vergleichen, um sie zu einem Bild zusammenzusetzen (Mayring 2016, 148).

In der vorliegenden Studie wurde eine Daten- sowie Methodentriangulation durchgeführt, indem die Daten zum einen aus Fragebögen zur Erwartungshaltung, erstens aus der Perspektive der Schüler/-innen und zweitens aus der Sicht der Erziehungsberechtigten, bestehen. Zum anderen wurden Leitfadeninterviews geführt, die aus der Retrospektive das Lerncoaching evaluieren. Das bedeutet, es liegen Daten aus verschiedenen Quellen vor, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten (die Fragebögen vor

Beginn des Lerncoachings und die Interviews nach einigen Wochen bzw. Monaten des Lerncoachings), an verschiedenen Orten (die Erwartungshaltungen wurden individuell ausgefüllt, während die Befragungen in den meisten Fällen an der Schule stattfanden) erhoben wurden. Auch bezüglich der befragten Personen herrscht eine Triangulation vor, da der Forschungsgegenstand aus der Perspektive drei verschiedener Personengruppen evaluiert wird.

Die Investigator Triangulation fehlt, da die Studie im Rahmen einer Dissertation durchgeführt wird. Auf die Theorien-Triangulation wird bewusst verzichtet, da im vorangestellten Theorieteil der Arbeit verschiedene Theorien und Forschungsansätze zusammengeführt wurden, was als Arbeitsgrundlage zur Differenzierung der Forschungsfragen, zur Gestaltung des Interviewleitfadens sowie des Kategoriensystems ausreichend dient.

Kommunikative Validierung:

Neben der Triangulation ist das Datenfeedback als ein Gütekriterium für die qualitative Forschung geläufig, in der englischsprachigen Literatur auch als *member checks* bekannt (Lincoln/Guba 2006). In der deutschen Forschung wird dabei von einer *kommunikativen Validierung* gesprochen (Heinze/Thiemann 1982).

Da sich die qualitative Forschung, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, mit dem Menschen beschäftigt, geht es auch immer um die Innensicht der Person. Dies lässt keine Überprüfung von außen, sprich durch eine andere Person, zu. Aus diesem Grund „liegt das zentrale Wahrheitskriterium in der Wahrhaftigkeit der (berichtenden) Person“ (Scheele/Groeben 2020, 339f.). Um sicherzustellen, dass die getätigten Äußerungen und die daraus resultierenden Interpretation der/s Forschenden korrekt sind, braucht es demzufolge einen Abgleich zwischen der/m Forschenden und dem erforschten Subjekt. Dazu dient die kommunikative Validierung, die „eine Art Konsens zwischen den Sichtweisen von Forschenden und Beforschten [herstellt]“ (Meyer 2018, 165).

In den meisten Fällen wird die kommunikative Validierung vor allem durch eine „Rekonstruktionsadäquanz“ im „Dialog-Konsens-Verfahren“ (Scheele/Groeben 2020, 352) konzipiert, d.h. dass die/der Beforschte im Gespräch durch verstehendes Beschreiben den Forschungsergebnissen zustimmt, wobei unterschiedliche Dimensionen der kommunikativen Validierung existieren (Meyer 2018, 165ff). So kann neben der Rückmeldung und der kommunikativen Validierung bzgl. des Vorgehens auch eine *Validierung von Fakten* geschehen. Dies geschieht im Rahmen dieser Evaluation neben einer *kommunikativen Validierung von Interpretationen* sowie *Interpretationen zweiter Ordnung über die Ergebnisse der kommunikativen Validierung*. Das bedeutet in ersterem Falle, dass die Interpretationen der erhobenen Daten mit den Gesprächspartnern/-partnerinnen diskutiert

werden, wobei hier das Abstraktionslevel zu berücksichtigen ist. Innerhalb der zweiten ausgeführten Dimension muss die kommunikative Validierung „nicht prinzipiell zur Interpretationsänderung führen, sondern kann ebenso wieder Objekt weiterführender Interpretationen werden. So kann es durchaus von Interesse sein, die Reaktionen der Beforschten auf die gewonnenen Erkenntnisse zu beobachten." (ebd., 167)

In der vorliegenden Arbeit wurde die Personengruppe der Lehrkräfte für die kommunikative Validierung ausgewählt. Dies lässt sich, allen voran, mit dem vorhandenen Abstraktionsniveau begründen, welches vorhanden sein muss, um die getätigten Äußerungen im Kontext zu verstehen sowie Interpretationen auf einer Metaebene nachzuvollziehen. Da die befragten Personen Interviewausschnitten grundsätzlich nur schwer zustimmen können, sobald es um Interpretationen des Unbewussten geht (Flick 2020, 254), ist davon auszugehen, dass dies für Kinder und Jugendliche verstärkt gilt. Die Gruppe der Lehrkräfte wurde zudem ausgewählt, da sie als ausführende Lerncoaches in der alltäglichen Schulpraxis mögliche Veränderungen und Verbesserungen umsetzen können. Es ist wünschenswert, dass die Ergebnisse und Interpretationen der Untersuchung in den Schulalltag integriert werden. Auf die Rückmeldung der Erziehungsberechtigten wurde verzichtet, da sie keine direkt involvierten Subjekte in Bezug auf die Forschungsfragen darstellen, sondern die Beobachtungen über ihre Kinder mitteilen.

An der kommunikativen Validierung, die am 25.04.2023 stattfand und von der Autorin, die auch sämtliche Interviews geführt hatte, moderiert wurde, nahmen alle interviewten Lehrkräfte teil, was auch gleichzeitig alle Mitglieder des Lerncoachingteams der Schule darstellt. Die Besprechung wurde, analog zu den Interviews, aufgenommen und anschließend transkribiert. Wie im Transkript zu lesen ist, lag der Fokus in der Darstellung der Ergebnisse der Lehrerbefragung, die dann in der Gruppe bestätigt oder diskutiert wurden. Anschließend wurden die Inhalte auf die Ergebnisse der Schüler/-innen und Eltern-Befragungen ausgeweitet und ebenfalls besprochen.

4.2 Untersuchungsmaterial zur Datenerhebung

Das Subjekt steht im Zentrum des Interesses der qualitativen Forschung, wofür die subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszusammenhänge kommuniziert werden müssen, um schließlich ausgewertet werden zu können. Die an der Evaluation teilnehmenden Personen kommen in zwei Schritten zu Wort: Zuerst formulieren sie konkrete Erwartungen an das Lerncoachingprogramm; im zweiten Schritt erfolgt eine Befragung dazu. In beiden Fällen werden die Äußerungen festgehalten und generieren somit das Untersuchungsmaterial, das die Datenerhebung darstellt.

4.2.1 Schriftliche Fixierung der Erwartungshaltung

Zu Beginn des Lerncoachings formulieren die Schüler/-innen und ihre Eltern drei Ziele, die sie im Rahmen der Förderung erreichen möchten. Diese anfängliche Einschätzung dient später der besseren Einordnung der Zielerreichung. Das bedeutet, dass alle befragten Personen, Coaches, Coachees und die Erziehungsberechtigten, im zweiten Schritt angehalten sind, sich im Interview zu äußern, inwieweit sie diese Ziele als verwirklicht ansehen. Der genaue Wortlaut für die Schüler/-innen lautete: „Formuliere 3 Wünsche oder Erwartungen, die du an das Lerncoaching hast“. Die Bitte um Mithilfe an die Eltern gerichtet wurde folgendermaßen formuliert: „Liebe Erziehungsberechtigte, um später vergleichen zu können, inwieweit sich insgesamt Elternwünsche an das Lerncoaching ihrer Kinder (nicht) erfüllt haben, bitte ich Sie, drei Erwartungen, die Sie im Vorfeld haben, formlos aufzuschreiben. Vielen Dank für Ihre Mithilfe!“ Die Verteilung der Mitteilungen erfolgte an die betreffenden Schüler/-innen im Rahmen der ersten Kontaktaufnahme zum Lerncoaching, was bedeutet, dass die Erwartungshaltung *vor* Beginn des Lerncoachings aufgezeichnet wird.

4.2.2 Leitfadeninterviews als retroperspektivische Bewertung

Von dieser kurzen schriftlichen Formulierung vorab abgesehen, wird der Großteil der notwendigen Daten zur Evaluation von Lerncoaching an einem bayerischen Gymnasium in Form von Interviews erhoben. Subjektive Bedeutungen spielen in der qualitativen Forschung eine herausragende Rolle. Um diese zu erheben, muss man „die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen“ (Mayring 2016). In diesem Zusammenhang zeigt sich bereits die zentrale Rolle des verbalen Zugangs durch das Gespräch (Langer 2000). Die Personen, die sich im Rahmen dieses Gesprächs äußern, sind vorrangig als Expert/-innen für ihre eigenen Bedeutungsgehalte zu sehen (Mayring 2016, 66). Das Ziel dieser Dialoge liegt demzufolge „im Ermitteln subjektiver Sichtweisen und Bedürfnisse, im Sinnverstehen und in der Sinnrekonstruktion“ (Misoch 2019, 229), eine Herangehensweise, die in der qualitativen Forschung oft Verwendung findet.

<u>Interviewtechniken:</u>

Gründe für die Beliebtheit der Interviews sind die weitgehenden Entwicklungen ihrer Auswertungsverfahren sowie dass „die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek/Krell 2016, 313). Deswegen haben sich eine Vielzahl an qualitativer Interviewtechniken entwickelt, unter anderem das *fokussierte Interview* (Merton/Kendall 1956), das sich aus einer Beobachtungsanalyse mit nachfolgendem Interview zu der beobachteten Situation zusammensetzt

(Lamnek/Krell 2016, 349), oder das *narrative Interview* (Schütze 1977), bei dem die/der zu Befragende über den Gegenstand, meist in Verbindung mit biographischen Aspekten, erzählt. Bei dieser Art des Interviews gehen die Forschenden ohne wissenschaftliches Konzept in die Datenerhebung (Lamnek/Krell 2016, 338f.). Beide Arten der Befragung spielen im vorliegenden Fall keine Rolle und sollen nur einen Seitenblick auf weitere Zugänge ermöglichen.

Im Gegensatz zum narrativen Interview wird beim *problemzentrierten Interview* (Witzel 1982) eine vorher ausgearbeitete wissenschaftliche Ausführung durch die Erzählungen im Interview modifiziert. Dieses Vorgehen lässt sich dadurch begründen, dass der Feldzugang nicht völlig theorie- und konzeptlos vonstattengeht und entsprechende Vorüberlegungen, mindestens implizit, im Vornherein entwickelt wurden. Diese theoretischen Vorüberlegungen ermöglichen es, die Erzählungen im Interview besser verstehen und einordnen zu können (ebd., 11). Mit offenen Fragen wird ein „erzählgenerierender Stimulus“ (Lamnek/Krell 2016, 345) angeboten, damit das Vorwissen der/des Forschenden die Sichtweise der Befragten nicht überdeckt und die Ausführungen möglicherweise beeinträchtigt. Dadurch wird die Erweiterung des Forschungswissens direkt im Gespräch als auch in der nachgelagerten Datenanalyse gesteigert. Bereiche, die durch diese offenen Fragen noch nicht abgedeckt werden, werden anschließend mit Ad-hoc-Fragen erschlossen (Witzel 1982, 11). Theoretische Deduktion und empirische Induktion ergänzen sich in dieser Interviewform gegenseitig (Lamnek/Krell 2016, 345ff.).

Eine weitere Form des Interviews stellt das *Experteninterview* (Meuser/Nagel 1991) dar. Gläser und Laudel (2012, 12) verstehen unter einer Expertin/einem Experten eine „Quelle von Spezialwissen über die erforschenden sozialen Sachverhalte“. Als Beispiel für eine Expertengruppe werden, neben anderen, auch explizit Lehrkräfte genannt (Meuser/Nagel 1991, 442). Damit handelt es sich hier um Interviews mit einer speziellen Zielgruppe (Deeke 1995). Interessant im Rahmen des Experteninterviews sind „klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, während darüber hinausgehende (private) Erfahrungen ausgeklammert werden“ (Lamnek/Krell 2016, 687). Die Expertin/der Experte fungiert demzufolge nur als Akteur/-in, nicht als Gesamtperson mit Einstellungen im Kontext des Lebenszusammenhangs und ist aufgrund ihrer/seiner spezieller Informationen sowie ihrer/seiner Verantwortung für die Implementierung und Kontrolle einer Problemlösung von Forschungsinteresse (Meuser/Nagel 1991, 442f.).

Die vorliegende Untersuchung stellt die Kombination eines problemzentrierten Interviews und Experteninterviews dar. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die theoretischen Vorüberlegungen in die Erstellung eines Interviewleitfadens mündeten, der sowohl offene Fragen als auch Ad-hoc-Fragen zur Spezifizierung enthält. Problemzentrierte Interviews bieten sich nach Mayring (2016, 70) immer dann an, wenn schon viel über den Gegenstand bekannt ist und spezifischere Fragestellungen eine

Rolle spielen. Dies ist in dieser Evaluation der Fall, da Coaching im Businesskontext erforscht wurde, aber eine Ausweitung auf das Lerncoaching an der Schule dezidierter Fragestellungen bedarf. Darüber hinaus stellt die Studie zu einem gewissen Teil ein Experteninterview dar, da eine Teilgruppe, die befragt wurde, die coachenden Lehrkräfte sind, die damit als Expert/-innen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand fungieren. Zum einen verfügen sie über Informationen bezüglich der Lerncoachingpraxis an ihrer Schule, zum anderen sind sie verantwortlich für mögliche Änderungen, die sich im Rahmen der Forschung ergeben könnten.

Das Leitfadeninterview:

Die verschiedenen, oben genannten Interviewtechniken können unter dem Metabegriff des *Leitfadeninterviews* subsumiert werden (Misoch 2019, 65). Damit werden üblicherweise alle Interviewformen bezeichnet, „die ein den Interviewer unterstützendes Instrument vorsehen" (Lamnek/Krell 2016, 338). Dies stellt eine methodologisch ausgearbeitete und vergleichsweise häufig eingesetzte Methode dar, auf die auch in dieser Erhebung zurückgegriffen wird. Der Leitfaden dient dabei als Gerüst, der das Gespräch stützt, steuert und strukturiert (Helfferich 2019, 669). Nach dem Prinzip *So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig* soll der Leitfaden vorab formulierte Fragen sowie Handhabungen verschiedener Phasen des Interviews beinhalten, welche die Grundidee der Offenheit jedoch nicht einschränken, da diese die Analyse subjektiver Erlebnisse ermöglicht. Im Sinne des Forschungsinteresses bleibt insgesamt hingegen ein gewisses Maß an Steuerung notwendig (ebd., 670ff.; Reinders 2016, 209). Somit handelt es sich um ein halb-standardisiertes Leitfadeninterview (Wittkowski 1994, 27). Dabei dient der Leitfaden als roter Faden, der den thematischen Rahmen festsetzt, den Kommunikationsprozess strukturiert, die relevanten Themenkomplexe nennt und – bei Zugrundelegung des identischen Leitfadens für alle Interviews der gleichen Stichprobengruppe – vor allem auch eine bessere Vergleichbarkeit der Daten garantiert (Helfferich 2019, 675; Misoch 2019, 66, 235). Eine Möglichkeit, oben genanntes Prinzip in die Praxis zu überführen, ist, die interviewten Personen erst so frei wie möglich antworten zu lassen und im Anschluss Ad-hoc-Fragen zu forschungsrelevanten Themen zu stellen, die bisher noch nicht angesprochen wurden (Misoch 2019, 676; Reinders 2016, 215), wie dies auch Witzel (1982, 11) in seiner Technik des problemzentrierten Interviews anspricht. In jedem Falle zuträglich wirken dabei offene Fragen, bei denen es keine Antwortvorgaben gibt, damit die Befragten nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden und eine Inneneinsicht möglich wird (Züll/Menold 2019, 856). Offene Fragen bergen darüber hinaus viele weitere Vorteile: Zum Beispiel kann die/der Forschende im Rahmen der Antworten überprüfen, ob die Fragen richtig verstanden wurden. Außerdem können die Befragten selbst größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln (Kohli 1978, 9ff). Da Querverbindungen zwischen den einzelnen

Themenbereichen, die den Forschungsgegenstand betreffen, evident sind, können Überleitungen und Anknüpfungen sinnvoll sein. Zweifelsohne ist das Hauptkriterium, alle Themenbereiche während des Interviews abzudecken (Heß/Roth 2012, 91).

Gesprächshaltung im Interview:

Wie auch bei Coachinggesprächen gilt es, einen Zugang zum Inneren des Gesprächspartners zu erhalten. So ist es unabdingbar, „die Probleme des Befragten nicht innerhalb seines eigenen Bezugsrahmens zu sehen“ (Deeke 1995; Hopf 1978, 98). Letztendlich ist die Grundlage aller genannten Gesprächsformen ein Vertrauen gegenüber dem Coach bzw. der/dem Interviewenden, weswegen diese/r in der Lage sein muss, einen guten Rapport herzustellen (Hopf 1978, 98). In der Praxis geschieht dies beispielsweise dadurch, dass sich die/der Interviewende in ihrer/seiner Sprachverwendung am Sprachstil der/des Befragten orientiert, beispielsweise die Verwendung von Fachbegriffen vermeidet oder sich durch das Sprechen eines gemeinsamen Dialekts annähert (Misoch 2019, 232). Dies wurde auch in dieser Erhebung genutzt, um Vertrauen aufzubauen und damit eine Erhöhung der Datenmenge zu ermöglichen. Neben diesen kommunikativen Kompetenzen braucht die/der Interviewende sozial kompetentes Verhalten in Form von Empathie und der Akzeptanz des Gegenübers, was C. Rogers bereits 1951 in der von ihm entwickelten Gesprächshaltung des aktiven Zuhörens zusammengefasst hat. Letztendlich soll dies alles eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer/-in und den befragten Personen herstellen (Mayring 2016, 69), was sich positiv auf die Forschung auswirkt.

Zusammenfassung:

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beiden Untersuchungsmaterialien für die Evaluation des Lerncoachings Gemeinsamkeiten aufweisen. Inhaltlich liegen beide Datenmengen nah beieinander, da sich der Interviewleitfaden unter anderem auf die Erwartungshaltung bezieht. Darüber hinaus finden sich auch Berührungspunkte hinsichtlich des Forschungsansatzes. Wie in Tabelle 15 zu sehen ist, werden beide Materialien qualitativ ausgewertet, die einzeln befragten Personen bekommen in beiden Fällen keine vorgefertigten Antwortmöglichkeiten, sondern haben die Freiheit, subjektiv bedeutsame Inhalte mitzuteilen. In beiden Fällen werden allen Teilnehmer/-innen der Studie die gleichen Fragen gestellt, innerhalb des Leitfadeninterviews kann von dieser strengen Standardisierung individuell abgewichen werden, um persönliche Relevanzen der jeweils befragten Person näher zu beleuchten, den Gesprächsfluss zu erhalten oder um noch fehlende Inhalte zu ergänzen. Ein weiterer Unterschied betrifft die Kommunikationsart, da die Erwartungshaltung formlos schriftlich erfolgt, während das Interview mündlich erhoben wird.

Fixierung der Erwartungshaltung	Definitionskriterium	problemzentriertes (Experten-)Interview
	Qualitative Auswertung des Interviewmaterials: Qualitative Inhaltsanalyse	
	Freiheitsgrad: offen Keine Antwortvorgaben; Formulierung dessen, was der/dem Befragten in Bezug auf das Thema bedeutsam ist	
	Anzahl der Befragten: Einzelbefragung	
schriftlich	**Kommunikationsart der Erhebung**	mündlich
standardisiert	**Grad der Strukturiertheit der Fragen**	halb-strukturierter Leitfaden

Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der Eigenschaften des Untersuchungsmaterials (eigene Darstellung; weiterentwickelt nach Heß/Roth 2012, 88; Mayring 2016, 66; Wittkowski 1994, 27)

4.3 Praktische Umsetzung

Mayring (2015, 54) fordert vor Beginn der qualitativen Forschung eine Analyse der Entstehungssituation. So muss nachvollziehbar sein, unter welchen Bedingungen das Datenmaterial produziert wird, welche Personen an der Entstehung beteiligt sind, wie sich ihre emotionalen und kognitiven Hintergründe sowie die konkrete Entstehungssituation darstellen. Dies erfolgt allgemein im Rahmen dieses Gliederungspunkts, wobei im Speziellen die praktische Umsetzung der Datenerhebung näher erläutert wird. Dazu wird, chronologisch der tatsächlichen Datenhebung folgend, der Feldzugang durch die Stichprobenauswahl, der Aufbau des Interviewleitfadens sowie schließlich die Durchführung der Interviews erklärt.

4.3.1 Kontext und Beschreibung der Stichprobe

Bevor die Stichprobe vorgestellt wird, spielt der Kontext des evaluierten Lerncoachings eine Rolle, da dieser die Grundlage des Feldzugangs und somit der Stichprobenauswahl bildet.

Konzeption des evaluierten Lerncoachings:

Da der Begriff Lerncoaching nicht geschützt ist und deswegen viele Facetten besitzt (Fietze 2012, 24; Hardeland 2021, 17), sollen hier die Rahmenbedingungen der untersuchten Coachingsituationen skizziert werden.

Gemäß der Einteilung von Pallasch und Hameyer (2008, 102 - siehe 2.1.3) wird an dem Gymnasium, an welchem die Evaluation stattgefunden hat, Lerncoaching im Beratungssetting außerhalb der stundenplanmäßigen Unterrichtszeit durchgeführt. Lehrkräfte übernehmen die Rolle der Coaches und müssen sich per definitionem aus der hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung lösen, um eine horizontale Beratungskonstellation herzustellen. Damit diese Beziehung auf Augenhöhe stattfinden kann und um die Schwierigkeit des Rollenwechsels von der Lehrkraft zum Coach zu vereinfachen, werden im Fall des evaluierten Lerncoachingprogramms meist Coaching-Paare gebildet, die sich im laufenden Schuljahr nicht im regulären Unterrichtsgeschehen begegnen. Davon wird in Ausnahmefällen auf spezifischen Wunsch seitens des Coachees oder Coachs abgewichen.

Die Länge der Betreuung folgt der Auffassung von Coaching allgemein. Demzufolge finden die Gespräche in einem überschaubaren Zeitrahmen statt. In der Praxis orientiert sich der Zeitraum subjektiv an dem jeweiligen Coachee und seinen Themen, sodass es eine individuell zeitlich sehr unterschiedliche Coachingspanne gibt, die sich von einer Sitzung bis hin zur Dauer von über einem Jahr erstreckt. Im Normalfall dauert das Coaching zwei bis vier Monate. Die Extremwerte bzgl. der Dauer ergeben sich in allen Fällen aufgrund von Wünschen der Schüler/-innen bzw. dem jeweiligen Bedarf.

Wie vom Kultusministerium vorgesehen (siehe 2.3.2), bedient die Fördermaßnahme vordringlich Schüler/-innen der Mittelstufe. Bei frei gewordenen Plätzen werden zudem auch Unter- und Oberstufenschüler/-innen in das Programm aufgenommen. Die Auswahl der Coachingschüler/-innen erfolgt auf Eigeninitiative, über einen Antrag der Eltern oder aufgrund des Vorschlags der Klassenkonferenz. In jedem Fall geben die Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis, bevor die Betreuung startet. Da Lerncoaching auf den Lernprozess der Schülerin/des Schülers abzielt, wird es unabhängig von der Leistung eingesetzt (Hardeland 2021, 31). Übersteigt die Nachfrage die vorhandenen Coaching-Plätze, entscheidet eine Lehrkraft als Koordinator/-in nach Dringlichkeit, die sich aus dem Notenbild und vor allem aus Gesprächen mit Klassenleitungen und Fachlehrer/-innen ergibt. Schüler/-innen, welche keinen Coaching-Platz bekommen, werden auf eine Warteliste gesetzt.

Die Coachinggespräche können nachmittags stattfinden. Um die Bereitschaft der Schülerschaft zu Gesprächen zu erhöhen, darf ein Gespräch auch in einer Unterrichtsstunde eines Nebenfachs erfolgen – jedoch nur in Absprache mit den jeweiligen Fachkollegen/-innen und unter der Bedingung einer ausgewogenen Verteilung, die nicht zu Lasten der fachlichen Vermittlung der Lerninhalte geht. Die

Terminvereinbarung für den Folgetermin läuft in den meisten Fällen im Rahmen des Coachinggesprächs. In manchen Fällen kommt die coachende Lehrkraft auch zum entsprechenden Klassenzimmer und die/der Schüler/-in wird, nach Absprache mit der jeweiligen Fachlehrkraft, vom Unterricht zum Zwecke des Lerncoachings für eine Stunde entschuldigt. Der erste Termin wird entweder mit den Eltern oder mit den Schüler/-innen formlos vereinbart.

Nach der Verordnung der individuellen Lernzeit durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013) wurde das Lerncoaching an dem evaluierten Gymnasium ab dem Schuljahr 2013/14 implementiert. Die Schulleitung wählte als geeignet empfundene Lehrkräfte als Lerncoaches aus. Eine spezifische Fortbildung gab es damals nicht. Seit dem Schuljahr 2021/22 koordiniert eine Lehrkraft die Dyadenzuteilung. Darüber hinaus werden sowohl schulinterne als auch externe Fortbildungen durchgeführt. Neue Coaches kommen aus eigenem Interesse in das Team, sobald ein Platz frei wird.

Jede Lehrkraft, die als Coach arbeitet, bekommt dafür eine Ermäßigung der Unterrichtszeit von einer Unterrichtsstunde. Für die Gespräche steht ein extra Raum in der Schule zur Verfügung, in dem sich ein runder Tisch befindet, an dem die Beratungen stattfinden. Darüber hinaus gibt es zwei Bürotische, die von Funktionsträgern der Schule benutzt werden können, sowie einen weißen Schrank. An den Wänden hängen Magnettafeln und Pinnwände, die leer sind. Sollte dieser Raum bereits belegt sein, kann auf freie Klassenzimmer oder anderweitige Besprechungszimmer ausgewichen werden. Für die Lehrkräfte des Coachingteams steht eine Kiste mit diversen Materialien im Coachingzimmer bereit, die beispielsweise Karten für Gesprächseinstiege, Skalen zur Selbsteinschätzung und Übersichten zu Lernstrategien beinhaltet.

Seit dem Schuljahr 2021/22 existiert das Angebot einer Supervision für die coachenden Lehrkräfte. Ca. zwei- bis dreimal im Monat finden unter der Leitung des Schulpsychologen mit supervisorischer Ausbildung Treffen statt, in denen Sachverhalte, die das Coaching betreffen, zusammen mit Kolleg/-innen gemeinsam reflektiert und erörtert werden. Damit deckt sich diese Durchführung mit der Definition von Supervision nach Ittel und Raufelder (2009, 196). Die beiden Autorinnen weisen der Durchführung solch einer Supervision im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen positive Effekte zu, da „Personen auf derselben hierarchischen Ebene sich häufig besser verstehen, beraten und umgekehrt auch Rat annehmen können“ (ebd., 205).

Vor der Datenerhebung und -auswertung soll definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegt. Oftmals muss hier eine Auswahl aus einer größeren, verfügbaren Materialmenge getroffen werden, wodurch sich Überlegungen zu einer geeigneten Stichprobe entwickeln. Dafür bedarf es einer Beachtung des Stichprobenumfangs, der nach repräsentativen sowie ökonomischen Überlegungen abgewogen wird (Mayring 2015, 54f).

Stichprobenbeschreibung:

Wie in den vorangegangenen Kapiteln zu den Gütekriterien und dem Untersuchungsmaterial dargestellt, stellt sich die Methodik dieser Evaluation in drei zeitlich aufeinander folgenden Schritten dar. So wurden die am Lerncoaching teilnehmenden Schüler/-innen sowie ihre Eltern zu Beginn des Coachingsprogramms aufgefordert, drei Erwartungen bzw. Wünsche an das Förderprogramm schriftlich festzuhalten. Dieser Aufforderung kamen 20 Schüler/-innen sowie 15 Elternteile nach.

Im zweiten Schritt schließt sich eine Interviewerhebung an. Bei der Auswahl der Interviewpartner/-innen handelt es sich innerhalb der ersten Befragungsgruppe um Schüler/-innen (N=15), die im zweiten Schulhalbjahr von Februar bis Juli 2022 an dem zu evaluierenden Lerncoachingprogramm teilgenommen haben. Die interviewten Coachees wurden zufällig ausgewählt nach der terminlichen Abgabe der vorher ausgeteilten Erwartungsabfragen und Datenschutzvereinbarungen, die von Erziehungsberechtigten ausgefüllt bzw. unterzeichnet wurden. Wie in Tabelle 16 zu sehen ist, gehörten die interviewten Schüler/-innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung den Jahrgangsstufen 6 bis 12 an.

Elf Elternteile der befragten Schüler/-innen erklärten sich ebenfalls zu einem Interview bereit (siehe Tab. 17). Darüber hinaus konnten drei Erziehungsberechtigte zur Befragung gewonnen werden, deren Kinder kein Interview gaben. Insgesamt ergaben sich so 14 Befragungen von Elternteilen, deren Kind an dem Programm zu der angegebenen Zeit teilnahmen. Diejenigen Schüler/-innen und Eltern, die eine Erwartungshaltung abgaben, aber sich für kein Interview zur Verfügung stellten, wurden mit dem Zusatz „oI“ für „ohne Interview“ versehen.

Als dritter Schritt wurden dem Coachingteam der Schule die Ergebnisse der Untersuchungen im Sinne der Kommunikativen Validierung zurückgeführt, die dann in diesem Rahmen noch einmal diskutiert wurden. Dies geschah aufgrund zweier Motive: Einerseits sollte dies direkte, verbessernde Implementationen in der Schulpraxis erleichtern, andererseits die Qualität dieses Forschungsvorhabens erhöhen. An dieser abschließenden Validierung nahmen 10 Lehrkräfte teil.

Dieser Stichprobenumfang wurde, wie von Mayring (2015, 55) gefordert, zu Beginn der Evaluation anhand ökonomischer Überlegungen festgelegt, wobei er als nicht repräsentativ gelten kann. Die Stärke der Studie ist in der Verfügbarkeit von verschiedenen Interviewpartner/-innen zu sehen, die aus unterschiedlichen Perspektiven ihre Sichtweisen darlegen können und so einen Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung erlauben. Abbildung 12 soll den Stichprobenumfang in seiner Methoden- und Datentriangulation darstellen:

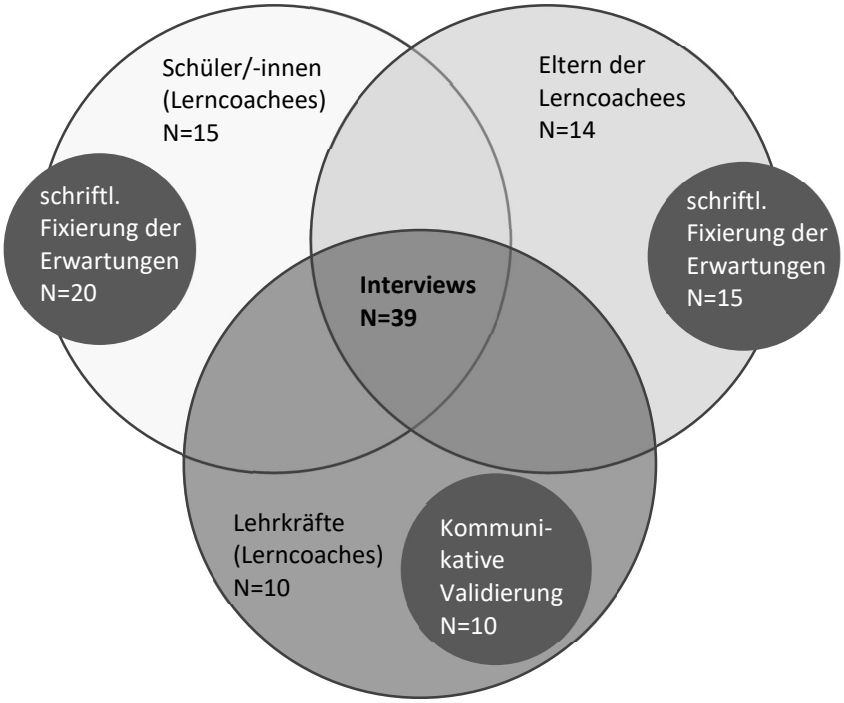


Abbildung 12: Stichprobenumfang (eigene Darstellung)

Bezüglich der Auswahl der Stichprobe ist es von Vorteil, sogenannte *Arbeitsplatzexpert/-innen* oder *subject matter experts* zu Wort kommen zu lassen, damit sie „qualifizierte Auskunft über die Anforderungen eines spezifischen Arbeitsplatzes geben können“ (Nerdinger et al. 2019, 691). Somit stellen sie durch ihr Wissen über tatsächliche Gegebenheiten die Inhaltsvalidität mit sicher. Zum anderen fördert eine Einbeziehung von subject matter experts die Akzeptanz der Forschung (ebd., 247). In der vorliegenden Evaluation fungierten alle an der untersuchten Schule tätigen Lerncoaches als Arbeitsplatzexpert/-innen. Dies umfasst zehn Lehrkräfte mit abgeschlossenem Lehramtstudium und Referendariat sowie Berufserfahrung, in allen Fällen von mindestens fünf Jahren. Die jeweiligen Zeiträume der Coachingtätigkeit sind in Abb. 18 aufgeführt.

Zu Arbeitsplatzexpert/-innen können nach Nerdinger et al. (2019, 691) Stelleninhaber verschiedener Ränge zählen, wie dies auch in der vorliegenden Erhebung vorkam, in der sich Lehrkräfte und stellvertretende bzw. erweiterte Schulleitung, Schulpsychologe/-in und Beratungslehrkraft in ihrer Rolle als Lerncoach äußerten. Aus Datenschutzgründen wurden die Inhalte, die einen Rückschluss auf die Person zulassen, entfernt. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass alle getätigten Äußerungen von subject matter experts meist mit einem gewissen Interesse verbunden sind (Schettgen 1996), da Arbeitsplatzinhaber dazu neigen, bestimmte Aspekte ihrer Tätigkeit in einer für sie vorteilhaften Art und Weise darzustellen (Nerdinger et al. 2019, 247). Dies gilt in besonderem Maß auch für die interviewten Schüler/-innen und ihre Erziehungsberechtigten, die in einem hierarchischen Verhältnis zu Lehrkräften stehen und davon auszugehen ist, dass es, trotz expliziter Aufforderungen

sich kritisch äußern zu können, Aussagen gibt, die die Interviewpartner/-innen aufgrund ihrer potenziellen sozialen Erwünschtheit tätigen. Dies wird bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Interviewpartner/-innen:

Schüler/-innen N=15					
Kennung	**Geschlecht**	**Jahrgangsstufe**	**Erwartung S**	**Erwartung E**	**Kennung Eltern**
SCH_1	w	7	ja	ja	EL_1
SCH_2	m	8	ja	ja	-
SCH_3	w	6	ja	ja	EL_2
SCH_4	w	12	ja	ja	-
SCH_5	m	6	ja	ja	EL_3
SCH_6	m	6	ja	ja	-
SCH_7	m	8	ja	ja	EL_6
SCH_8	m	8	ja	ja	EL_4
SCH_9	m	7	ja	ja	EL_5
SCH_10	w	6	ja	ja	EL_12
SCH_11	m	6	ja	ja	EL_7
SCH_12	m	7	ja	ja	EL_9
SCH_13	m	6	ja	ja	EL_13
SCH_14	w	11	ja	nein	-
SCH_15	w	7	ja	ja	EL_10

Tabelle 16: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Schüler/-innen (eigene Darstellung)

Eltern N=14					
Kennung	**Geschlecht**	**Jahrgangsstufe Kind(er)**	**Geschlecht Kind(er)**	**Erwartung E**	**Kennung Kind**
EL_1	w	7	w	ja	SCH_1
EL_2	w	6	w	ja	SCH_3
EL_3	w	6	m	nein	SCH_5
EL_4	w	8	m	ja	SCH_8
EL_5	w	7	m	ja	SCH_9
EL_6	w	8	m	ja	SCH_7
EL_7	w	6	m	ja	SCH_11
EL_8	w	6	w	ja	-
EL_9	w	7	m	ja	SCH_12
EL_10	w	7	w	ja	SCH_15
EL_11	w	6	m	nein	-
EL_12	w	6	w	ja	SCH_10
EL_13	w	6	m	ja	SCH_13
EL_14	w	5 und 9	m und w	nein	-

Tabelle 17: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Eltern (eigene Darstellung)

Lerncoaches N=10			
Kennung	**Geschlecht**	**Wirkungstätigkeit Lerncoach (in Jahren)**	**schulexterne Aus- oder Fortbildung im Beratungskontext**
LE_1	w	5,5	x
LE_2	w	2,5	x
LE_3	w	8,5	x
LE_4	m	8,5	x
LE_5	w	7,5	x
LE_6_	w	6,5	
LE_7	w	8,5	
LE_8	w	8,5	x
LE_9	w	0,5	
LE_10	w	4,5	

Tabelle 18: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Lehrkräfte (eigene Darstellung)

4.3.2 Aufbau des Interviewleitfadens

Der verwendete Interviewleitfaden ist teilweise standardisiert, um die Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten (Mayring 2016, 70). Darüber hinaus ermöglicht die Standardisierung die „effektivste Verbindung zwischen den inhaltlichen Hypothesen und der formalen Kognitionsstruktur“ (Scheele/Groeben 2020, 341). Innerhalb des Leitfadens werden bestimmte Bereiche festgelegt, die Aspekte thematisieren, damit sie später in Strukturrekonstruktionen einzuordnen sind. Dennoch sollten diese Vorstrukturierungen den natürlichen Kommunikationsablauf nicht stören, weswegen sie relativ flexibel in Bezug auf Reihenfolge und Wortwahl zu verwenden sind (ebd.). Darüber hinaus können spontan, wie in Bezug auf das problemzentrierte Interview bereits ausgeführt, Ad-hoc-Fragen formuliert werden, wenn sie für die Themenstellung oder den Gesprächsverlauf bedeutsam erscheinen. Daraus ergibt sich eine Festhaltung wesentlicher Fragestellungen im Interviewleitfaden, die sogenannten *Leitfadenfragen* (Mayring 2016, 70).

Diese Leitfadenfragen wurden den drei großen Überbegriffen *Struktur-*, *Prozess-* und *Ergebnisqualität* zugeordnet. Dieses Vorgehen folgt der Einteilung der Studie von Heß und Roth (2012, 141ff.), was zu wissenschaftlicheren und transparenteren Ergebnissen führt als eine alleinige Betrachtung der Coaching-Resultate (Rauen 2002, 298). Die Strukturqualität des Lerncoachings untergliedert sich in die Themenbereiche Beziehung, Methoden und Materialen sowie persönliche Gelingensbedingungen. Es geht demzufolge dabei um den inneren Ablauf, den Inhalt und das Geschehen der Beratung. Der Prozess wurde anhand von Fragen zur Organisation und der Auswahl erhoben. Als Ergebnis wird schließlich die Zufriedenheit der teilnehmenden bzw. tangierten Personen erfragt. Tabelle 19 zeigt die verschiedenen Themenbereiche inklusive ihrer ausdifferenzierten Untergliederung:

Strukturqualität	1. Persönliche Gelingensbedingungen	Einstellung der Schüler/-innen: 1a: Freiwilligkeit 1b: Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit Qualitätsanforderungen an Lerncoach: 1c: fachliche Qualifikation 1d: Methodenkompetenz 1e: Beziehungsgestaltungsfähigkeit
	2: Methoden und Materialien	Strategie und verwendetes Material
	3: Beziehung	Merkmale Beziehungsförderlichkeit: 3a: Transparenz 3b: Wertschätzung und Vertrauen 3c: Ressourcenaktivierung
Prozessqualität	4: Organisation	4a: Kontaktaufnahme 4b: Räumlichkeiten 4c: Zeitpunkt der Gespräche
	5: Auswahl	5a: Auswahlverfahren 5b: Paarbildung
Ergebnisqualität	6: Zufriedenheit	Schüler/-innen: 6a: Zielerreichung 6b: Einstellungsveränderung 6c: Zugehörigkeitsgefühl an Schule 6d: Erweiterung Handlungskompetenz Eltern: 6a: Zielerreichung Lehrer/-innen: 6e: Kompetenzerweiterung 6f: Sensibilisierung 6g: Burn-out-Prophylaxe

Tabelle 19: Themenbereiche des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)

Das Interview startet in allen drei Varianten mit einer sehr offenen Erzählaufforderung. Im Hinblick auf das möglicherweise niedrigere Abstraktionsniveau der Schüler/-innen und der größeren Hemmung, sich über schulrelevante Themen kritisch äußern zu „müssen“, beginnt das Schüler/-innen-Interview mit einer neutralen Frage, die den Ablauf des Coachinggesprächs umreißt. Anschließend folgen die Fragen zum Themenkreis Zufriedenheit, die die eigene Erwartungshaltung zu Beginn des Förderprogramms mit den aktuellen Beobachtungen vergleichen. Dafür werden den Interviewpartner/-innen die am Anfang des Lerncoaching-Programms ausgefüllten Erwartungen der Schüler/-innen und Eltern zur Erinnerung vorgelegt bzw. -gelesen. Die Lehrkräfte kommentieren ebenfalls die Erwartungen der Schüler/-innen, da davon ausgegangen wird, dass die Steigerung des Wohlbefindens der Coachees auch das Ziel der Coaches ist. Die Fragen wurden zu allen Themenbereichen hinsichtlich Plausibilität und Eignung für die Beantwortung der Forschungsfragen ausgewählt und hierarchisiert, d.h. es wurde zwischen Leit- und Detailfragen unterschieden. Der Interviewleitfaden für alle drei Personengruppen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

4.3.3 Durchführung der Interviews

Wie aus den vorgelagerten Ausführungen klar wird, handelt es sich bei den Befragungen um halbstrukturierte und offene Interviews. Die Teilnahme an der Evaluation war in jedem Fall freiwillig, was sowohl bei der Rekrutierung als auch bei der Durchführung der Interviews betont wurde. Alle Interviews wurden im Rahmen dieser Dissertation von der Autorin durchgeführt. Den Beginn der Befragungen stellten einleitende Worte sowie Hinweise zur Aufzeichnung und dem Datenschutz dar. Darüber hinaus wurden alle Teilnehmer/-innen an verschiedenen Zeitpunkten der Erhebung über das Ziel der Evaluation aufgeklärt: im Rahmen des Erstkontakts, über den schriftlichen Erwartungsbogen der Eltern sowie die Datenschutzvereinbarung, welche sowohl die Erziehungsberechtigen als auch Schüler/-innen über 14 Jahren unterzeichneten.

Aufgrund der besonderen Situation einer Evaluation eines Schulprogramms und der damit einhergehenden hierarchischen Struktur zwischen Schüler/-innen und den als Lerncoaches fungierenden Lehrkräften, gab es zu Beginn des Gesprächs einen ausdrücklichen Hinweis auf die Anonymität der Aufzeichnungen. Darüber hinaus wurden alle Befragten wiederholt und betont dazu aufgefordert, sich kritisch zu äußern, um mögliche Verbesserungsmöglichkeiten im Lerncoaching sichtbar zu machen.

Die Interviews fanden zum Großteil an der betreffenden Schule, in einem separaten Raum, statt. In einigen Gesprächen mit Erziehungsberechtigten erfolgte auf Wunsch ein Ausweichen auf Telefoninterviews. Der Befragungszeitraum wurde im Vornherein auf das zweite Halbjahr des

Schuljahres 2021/22 gesetzt. De facto erstreckten sich die Befragungen von 22.02.2022 bis 19.07.2022. Die Befragung der Lehrkraft LE_10 erfolgte außerhalb dieses Zeitrahmens, da sie sich im genannten Zeitraum in Elternzeit befand.

4.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt schließlich anhand der Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse. Es ist demzufolge notwendig, eine Form zu finden, die es erlaubt, die Daten systematisch auszuwerten (Misoch 2019, 263). Dies bedarf einer Verschriftlichung des mündlich erhobenen Materials, weswegen der Prozess dieser Transkription die Grundlage der Datenauswertung ist und deshalb transparent in der Methodik einer Studie dargelegt werden soll (Halcomb/Davidson 2006, 39).

4.4.1 Hinweise zur Transkription

Alle Interviews wurden aufgezeichnet. Um die komplexen Daten eines Leitfadeninterviews systematisch auswerten zu können, müssen sie in jedem Fall in ein Textformat transferiert werden (Misoch 2019, 263). Trotz der Möglichkeiten einer automatischen Verschriftlichung verschiedener Softwareanbieter, bleibt die software-gestützte automatische Transkription von offenen Interviews „ein Desiderat“ (Kuckartz/Rädiker 2019, 444). Unterstützung bei der Verschriftlichung bietet allerdings das Abspielen in reduzierter Geschwindigkeit (Reinders 2016, 171). Das vorliegende Audiomaterial zeigt zum Teil eine starke dialektale Färbung, sodass ein besonderes Augenmerk der Transkription darin bestand, sicherzustellen, dass der Sinn der Äußerungen auch bei der Überführung in das Schriftdeutsche erhalten blieb. Die Verschriftlichung der Daten in Standardorthographie, -syntax und -vokabular geschah mit der Absicht, die Lesbarkeit des Transkripts zu erhöhen (ebd., 236f.).

Aus dem gleichen Grund wurde auf eine einfache Verschriftlichung zurückgegriffen, welche die Sprache leicht glättet, damit keine Zögerungs- oder Zwischenlaute den Lesefluss stören. Dies bietet sich an, wenn die „inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (Mayring 2016, 91). Auch in dieser Studie handelt es sich um eine reine Analyse des Inhalts, bei der auf eine Untersuchung der Sprache im Hinblick auf die Forschungsfragen verzichtet werden konnte. Gesprächspausen ab drei Sekunden wurden im Transkript als solche vermerkt.

Sobald diese Rohdaten transkribiert waren, konnten sie ausgewertet werden (Kuckartz & Rädiker 2019, 448). Dies geschah anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2019, 633), die im Folgenden im Allgemeinen sowie in seiner Anwendung in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird.

4.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse wurde als kommunikationswissenschaftliche Technik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA zur Analyse der damals aufkommenden Massenmedien entwickelt. Dabei stand die Häufigkeit von Motiven, das Auszählen, Bewerten sowie die Relation von Textelementen zueinander im Vordergrund (Berelson 1952; Krippendorff 1998; Lisch/Kriz 1978). Bald jedoch entwickelte sich die Forderung nach einer Inhaltsanalyse, die qualitativ ausgelegt ist (Kracauer 1952). Auch in Deutschland begannen vergleichbare Entwicklungen, als Max Weber (1911) auf dem ersten deutschen Soziologentag eine „Enquête für das Zeitungswesen" vorschlug. Ab den 1940er Jahren machte die Inhaltsanalyse beträchtliche Fortschritte. So erschienen zahlreiche Publikationen, die den methodischen Austausch vorantrieben (Früh 2015, 12ff). In dieser Zeit skizzierte Siegfried Kracauer (1952) eine Gegenposition zur Inhaltsanalyse seiner Zeit, in der er sich dem vorherrschenden behavioristischen Paradigma widersetzte, welches sich nur auf manifeste Inhalte beschränkte. Vielmehr sollte in der qualitativen Inhaltsanalyse auch der Aspekt der Bedeutung von Kommunikationsinhalten erfasst werden. Er sah dies als notwendige Ergänzung und Präzisierung der vorherrschenden Inhaltsanalyse, die sich im quantitativen Bereich immer weiter entwickelte (ebd.).

Die heutige qualitative Inhaltsanalyse beruft sich einerseits auf Kracauer (1952), andererseits auf hermeneutische Traditionen, die die Grundprinzipien des Textverstehens darstellen (Kuckartz 2018, 21). In den darauf folgenden Jahren gab es viele Forschende, die Kracauers Forderungen umsetzten. Es dauerte aber bis in die 1980er Jahre, dass mit Mayrings „Qualitative Inhaltsanalyse" (2015) das erste Methodenlehrbuch erschien (Kuckartz 2018, 23). Darin entwickelte der Autor eine Form der Inhaltsanalyse, die sich aus folgenden Quellen unterschiedlicher Disziplinen zusammensetzt (Mayring 2015, 26ff.):

1) Kommunikationswissenschaften

2) Hermeneutik

3) Qualitative Sozialforschung

4) Sprach- und Literaturwissenschaften

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff *Qualitative Inhaltsanalyse* oftmals mit der in diesem Buch dargestellten Analyseform gleichgesetzt (Kuckartz 2018, 26), obwohl es in der Forschungspraxis auch verschiedene andere inhaltsanalytische Vorgehensweisen gibt (beispielweise Gläser/Laudel 2012).

Für die hier dargestellte Forschungsarbeit wurde hingegen ebenfalls auf die weit verbreitete Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zurückgegriffen. Dies liegt zum einen an der weiten Praxis der Analysetechnik und der damit einhergehenden Erhöhung der Nachvollziehbarkeit. Zum anderen geben

die vier oben genannten Disziplinen, aus denen sich Mayrings Ansatz zusammensetzt, für den vorliegenden Forschungsbedarf Sinn: sowohl für die Prozesse im Rahmen der Forschungsarbeit zwischen Forschender und der jeweilig interviewten Person als auch im Hinblick auf den Forschungsgegenstand in der Arbeit zwischen Coach und Coachee gilt:

- zu 1) und 4): es handelt sich um eine Untersuchung, die kommunikativ durch Interviews erhoben und validiert wird; darüber hinaus spielt Sprache und das Zusammenspiel im Rahmen der dyadischen Kommunikation auch im theoretischen Hintergrund des Coachings eine maßgebliche Rolle;

- zu 2): die Interpretation dieser Sprache bzw. Kommunikation ist in beiden Fällen, Datenerhebung und Beratungssituation, der logische weitere Schritt;

- zu 3): sowohl im Coaching- als auch im qualitativen Forschungskontext wird, im Rahmen der qualitativen Sozialforschung, eine Orientierung an der sozialen Interaktion, an der Innensicht des Subjekts, am jeweiligen sozialen Hintergrund sowie an der jeweiligen Situation gefordert (Terhart 1978);

Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation, also die Übertragung von Symbolen (Berelson 1952, 13; Watzlawick et al. 2011). Um diese Symbole analysieren zu können, müssen sie festgehalten werden. Das Objekt der Analyse ist somit die fixierte Kommunikation (Mayring 2015, 12), weswegen die hier erhobenen Daten verschriftlicht werden.

Die qualitativ orientierte Textanalyse ist ein Verfahren, das „große Materialmengen bewältigen kann, dabei aber im ersten Schritt qualitativ-interpretativ bleibt und so auch latente Sinngehalte erfassen kann“ (Mayring/Fenzl 2019, 633). Mayring (2016, 114) sieht als Stärke der Inhaltsanalyse, dass sie streng methodisch kontrolliert ist und das Material schrittweise analysiert. Dafür wird es in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem (ebd.) Als Kernpunkte einer qualitativen Inhaltsanalyse können demzufolge folgende Kennzeichen gelten:

• Systematischer Ablauf mit festen Regeln

• Kategorienbasiertes Vorgehen sowie Zentralität der Kategorien für die Analyse

• Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Datenmaterials

Diese können noch ergänzt werden durch (Kuckartz 2018, 26):

• Hermeneutische Reflexion über die Daten und die Entstehung

• Anerkennung der Gütekriterien

Dabei werden drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse vorgeschlagen: die *Zusammenfassung*, die durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus schafft und damit eine induktive Kategorienbildung einleitet, die *Explikation*, die durch zusätzliches Material das Verständnis erweitert, sowie die *Strukturierung*, die Aspekte unter vorher festgelegten Ordnungskriterien herausarbeitet und eine deduktive Kategorienbildung bedingt (Mayring 2016, 115). Eine induktive Kategorienbildung, wie sie für diese Untersuchung u.a. ausgewählt wurde, stellt laut Kuckartz (2018, 77) eine „spezifische Variante zusammenfassender Inhaltsanalyse" dar, bei der man „gleich auf eine mittlere Ebene der Abstraktion [springt]" (Mayring 2015, 88).

Subsumiert lässt sich herausstellen, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 13) fixierte Kommunikation analysiert, dabei systematisch regel- und theoriegeleitet vorgeht und das Ziel verfolgt, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Diese Merkmale sollen im Folgenden detaillierter erläutert werden und das Vorgehen im Rahmen dieser Forschungsarbeit transparenter machen.

<u>Kommunikationsanalyse durch Kategorienbildung:</u>

„Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar" (Mayring 2015, 51), da es die Intersubjektivität der Methodik ermöglicht. Dafür muss besonders Wert auf die Konstruktion und Begründung der Kategorien gelegt werden, wodurch Unwesentliches und Abweichendes ausgeschlossen werden soll (ebd., 51, 87).

Kategorien werden induktiv am Material entwickelt oder vorab theoriegeleitet-deduktiv postuliert (Reichertz 2019, 42f.). Im Rahmen der Deduktion gilt es, eine bestimmte Struktur aus dem Datenmaterial herauszufiltern, wofür ein Kategoriensystem an das Material herangetragen wird (Mayring 2015, 97). Bei der Induktion hingegen werden die Kategorien direkt aus dem Material in einem verallgemeinernden Prozess abgeleitet. Mayring (2016, 115) verlautet für die induktive Kategorienbildung eine hohe Bedeutung für die qualitative Forschung, da sie eine „gegenstandsnahe[n] Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials" (2015, 86) darstellt. Nach der Kategorienbildung werden Häufigkeiten der Kategorien analysiert (Kuckartz/Rädiker 2019, 453), indem sie Textstellen zugeordnet werden (Mayring/Fenzl 2019, 634). Nach Beendigung des Materialdurchlaufs und dieser sogenannten *Kodierung* aller Interviews erfolgt einer Analyse anhand der auftretenden Häufigkeiten, zum einen die Auftretenshäufigkeit der Kategorien sowie zum anderen die Anzahl der Personen, bei denen die jeweilige Kategorie kodiert wurde (Kuckartz 2018, 77).

Systematische Regel- und Theoriegeleitetheit:

Der Ablauf nach expliziten Regeln ermöglicht es Anderen, die Analyse zu verstehen, nachzuvollziehen und zu überprüfen, wodurch sie intersubjektiv nachprüfbar, übertragbar auf andere Gegenstände und für andere benutzbar wird (Mayring 2015, 12f, 61). In dieser Zerlegung der Analyse in einzelne Schritte besteht nach Mayring (2015, 61) die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren.

Theoriegeleitet bedeutet hier, dass die Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert werden und auch die Analyseschritte von theoretischen Überlegungen gesteuert werden (Mayring 2015, 13, 59). Dies bedeutet, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen miteinbezogen wird (ebd., 53). So wird an Erfahrungen anderer angeknüpft, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen (ebd., 60). Auch eine induktive Kategorienbildung verlangt Vorwissen der Person, die sich mit der Kategorienbildung befasst (Kuckartz 2018, 72). Es bedarf demzufolge auch in dieser Herangehensweise einer theoretischen Ausgangsbasis. Für die vorliegende Evaluation stellt diese Grundlage das Modell des Lerncoachings an Schulen dar (siehe 2.2), wodurch die Hauptkategorien deduktiv vorgegeben waren, die dann im nächsten Schritt induktiv gefüllt wurden.

Insgesamt erlauben diese Regelgeleitetheit und das analytisches Vorgehen eine Nachvollziehbarkeit und methodische Kontrolle der Auswertung (Heß/Roth 2012, 119). Um dies zu erreichen, ist ein konkretes Ablaufmodell der Analyse entscheidend (Mayring 2015, 50), welches nachfolgend aufgezeigt wird, um das systematische Vorgehen darzustellen:

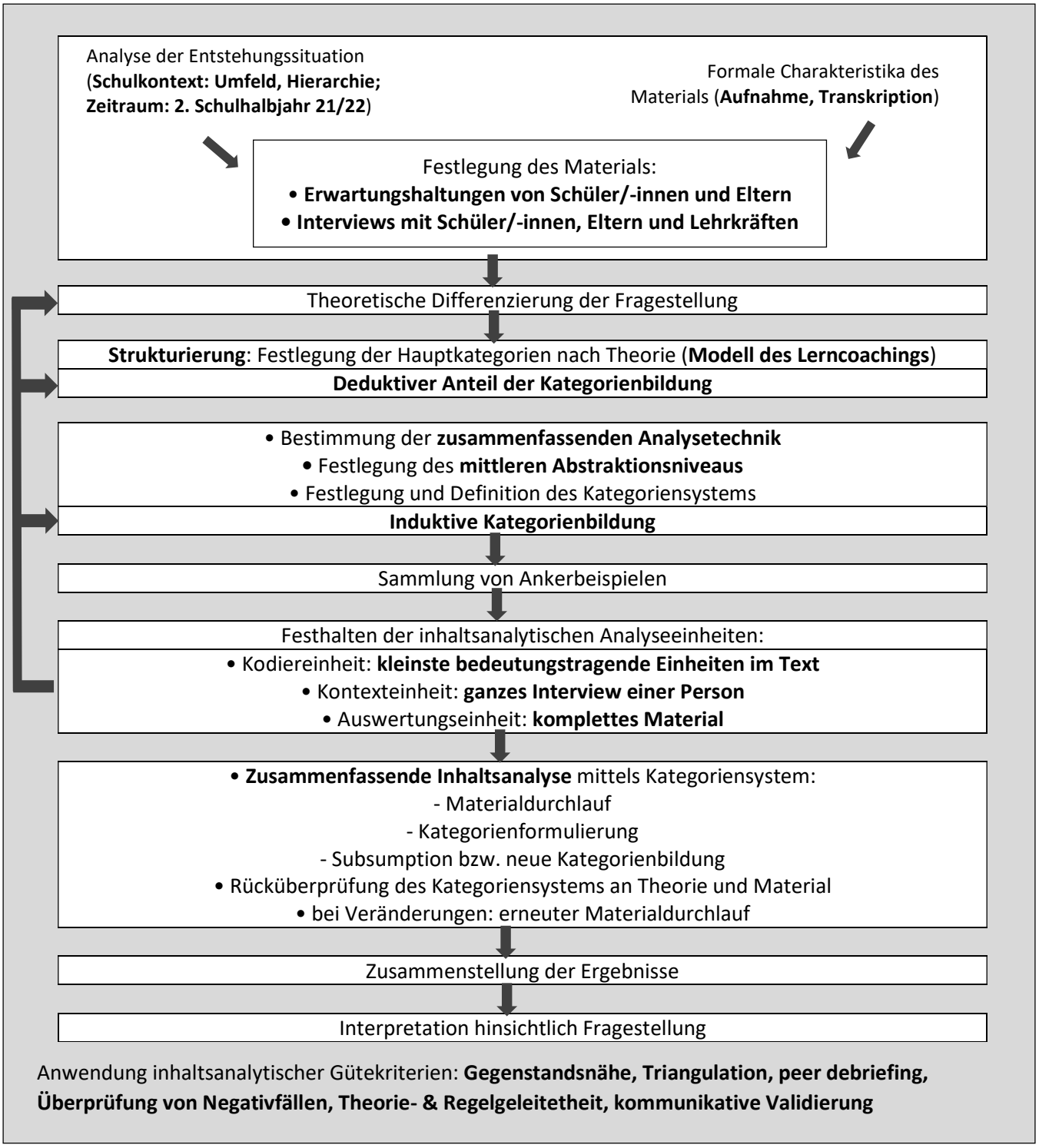


Abbildung 13: Ablaufmodell der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayrings „Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell", „Auswertungsmodell" (2015, 61ff.) & „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung" (ebd., 86) – Hervorhebungen im Text entsprechen der Anwendung in der vorliegenden Evaluation)

In der qualitativen Inhaltsanalyse werden sowohl die Kategorisierungsdimension als auch das Abstraktionsniveau vorab definiert. Dafür wird ein Selektionskriterium für die Bildung der Kategorien festgelegt. Trotz der Festsetzung einer induktiven Kategorienbildung für diese Forschungsarbeit bleibt dieser Schritt ein deduktives Element und muss mit theoretischen Erwägungen begründet werden

(Mayring 2016, 115). In dieser Studie wurde der jeweilige theoretische Ausgangspunkt im Modell des Lerncoachings (deduktiver Anteil) induktiv erweitert. Somit hatten die Grundlagen der Theorie sowie Empirie Auswirkungen auf die Entstehung der Kategorien, z.B. dass Wirksamkeitsvoraussetzung der Schüler/-innen als eben solche formuliert und eingeordnet werden.

Zusätzlich zu diesen Vorüberlegungen gilt es, die verschiedenen Größen der möglicherweise relevanten Textstellen anzusetzen. Als *Kodiereinheit* ist die kleinste Materialeinheit festgesetzt, die unter eine Kategorie fallen kann. Wie im Ablaufmodell zu sehen ist, wurde dafür die kleinste bedeutungstragende Einheit im Text festgelegt. Der größte Textbestandteil, den eine Kategorie fassen kann, wird *Kontexteinheit* genannt (Mayring 2015, 61) und hier mit der gesamten Intervieweinheit einer Person definiert.

4.4.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Nach dieser Festlegung wurde das Material schrittweise durchgearbeitet. Es folgte eine Sammlung der Nennungen, welche für das Forschungsvorhaben von Interesse sind. Nach bestimmten Kriterien wurden einige Nennungen als ähnlich betrachtet und einer Merkmalsklasse zugeordnet, die man in der Inhaltsanalyse *Kategorie* nennt (2015, 44). Die Definition der Kategorien stellt nach Mayring (2015, 85) einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse dar und muss folglich auch bei einer induktiven Herangehensweise formuliert werden (Kuckartz 2018, 39). Sobald das Definitionskriterium erfüllt war, welches anhand des Ankerbeispiels für die/den Leser/-in beispielhaft dargestellt wird, konnte, unter Beachtung des Abstraktionsniveaus, eine Kategorie formuliert werden. Dafür bedurfte es Überlegungen, welche Bedingungen eine Textstelle erfüllen musste, um eine Kodierung zu erhalten. Dies ist deswegen wichtig, um die Kategorienbildung und Kodierung nachvollziehbar und transparent zu gestalten. Sobald die nächste Textstelle gefunden wurde, die dem Definitionskriterium entsprach, wurde entschieden, ob die Textstelle der bereits gebildeten Kategorie zugeordnet (*Subsumption*) oder eine neue Kategorie gebildet wird. Durch eine Heraufsetzung des Abstraktionsniveaus konnten in einem folgenden Schritt Hauptkategorien gebildet werden. Das Ergebnis war schließlich ein System an Kategorien zu dem Forschungsthema, welches mit konkreten sowie passenden Textstellen verbunden dargestellt wurde (Mayring 2015, 51, 87ff, 2016, 116f.). Diese Gesamtheit aller Kategorien wird *Kategoriensystem* genannt, welches linear, als Netzwerk, oder wie im vorliegenden Fall, hierarchisch dargestellt sein kann (Kuckartz 2018, 38). Es kann als eine Besonderheit des vorliegenden Datenmaterials gesehen werden, dass eine besondere Dichte der Codes vorhanden ist. Dies liegt hauptsächlich an der Gruppe der Schüler/-innen, die altersbedingt oftmals zu wenig elaborierten Aussagen auf Metaebene neigten, was Anlass zu Interpretation gibt.

Es bedarf einer Einhaltung der für die qualitative Forschung geltenden Gütekriterien für den gesamten Forschungsprozess (siehe 4.1.2), um eine hohe Qualität der Forschungsarbeit sicherzustellen. Trotz der Beachtung dieser Standards muss festgehalten werden, dass eine Interpretation des sprachlichen Materials prinzipiell unabgeschlossen ist, da es immer die Möglichkeit einer neuen Interpretation gibt (Mayring 2015, 38). Darüber hinaus kritisiert Kuckartz (2018, 78) an Mayrings induktiver Bildung jene Kategorienformulierungen, die möglicherweise „scheinbar beziehungslos nebeneinander stehen". Dieser Kritik wurde durch eine intensive Auseinandersetzung bei der Bildung von Hauptkategorien versucht entgegenzukommen. Folgt man Berelsons (1952) tradierten Ansprüchen, erscheint dies zudem als ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Inhaltsanalyse: „Content analysis stands or falls by its categories [...] since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories" (ebd., 147; zitiert nach Kuckartz 2018, 29).

Wie bereits aufgeführt, entstanden die Kategorien nach einer deduktiven Strukturierung durch eine induktive Auswertung, d.h. die Textstellen gaben die Kategorienformulierung vor. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten zu gewährleisten, wurden nachträglich die entstandenen Kategorien auch auf die anderen befragten Personengruppen ausgeweitet, sodass sich in manchen Fällen nur Nennungen bei einer oder zwei Befragungsgruppen ergaben. Warum manche Themen nur für eine bestimmte Gruppe relevant sind, wird in der Ergebnisdiskussion aufgegriffen werden.

4.5 Zusammenfassung

Inhalt dieses Kapitels war die Darstellung der Evaluationsdurchführung. Vor dem Hintergrund methodologischer Grundlagen der qualitativen Forschung wurde die praktische Umsetzung unter Berücksichtigung des theoretischen Zusammenhangs begründet dargestellt. Es lässt sich festhalten, dass es sich bei der Auswertung der vorliegenden empirischen Studie um eine qualitative Inhaltsanalyse handelt, die in einem induktiv-deduktiven Prozess ausgearbeitet wurde. Das Ablaufmodell (Abb. 13) erlaubt einen detaillierten Blick in die Vorgehensweise, damit die Art und Umsetzung des Forschungsdesigns nachvollziehbar ist und somit qualitativen Standards entspricht. Die Ausführungen dieses Kapitels sollen darüber hinaus ermöglichen, dass entsprechende Inhalte in der Ergebnisdiskussion aufgegriffen werden können. Im Folgenden sollen nun aber zunächst die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

5 FORSCHUNGSRESULTATE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Evaluation aufgeführt. Als Grundlage dient die Beschreibung der Hauptkategorien in ihrer Relation zu den Forschungsfragen, ihren jeweiligen Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen. Anschließend folgt eine graphische Veranschaulichung von Resultaten jeweils einer Person der verschiedenen Interviewgruppen im Modell des Lerncoachings an Schulen, bevor schließlich die Einzelergebnisse im jeweiligen Zusammenhang ihrer Kodierung beschrieben werden.

5.1 AUFSTELLUNG DER HAUPTKATEGORIEN IM FORSCHUNGSKONTEXT

Die Aussagen der Interviewteilnehmer/-innen sowie theoretische Vorüberlegungen führten zu einer induktiven und deduktiven Entstehung eines Kategoriensystem, das nun wiederum den Forschungsfragen zugeordnet werden kann. Für jede Forschungsfrage ergeben sich folgende Kategorien, welche jeweils mit einem Ankerbeispiel nachvollziehbar werden (wobei die durch die Antworten der Interviewpartner/-innen entstandene *Kategorie I* nicht der Beantwortung der Forschungsfragen, sondern der Einteilung in das Modell des Lerncoachings diente):

			I	Kontext	„das war auch ganz viel telefonisch das Ganze [...] war vielleicht auch Corona geschuldet“ (EL_4)
	FORSCHUNGSFRAGE		**HAUPTKATEGORIE**		**ANKERBEISPIEL**
STRUKTURQUALITÄT	1) Welche strukturellen Wirkfaktoren beeinflussen Lerncoaching ?	1.1) Welche persönlichen Gelingensbedingungen können für das Lerncoaching an Schulen formuliert werden?	II	Wirksamkeits-voraus-setzungen Schüler/-innen	„wenn ich es nicht machen würde, dann wird das ja alles hier nichts bringen. Und dann könnte ich auch gleich einfach mich hier hinsetzen und mir die Ohren zuhalten.“ (SCH_8)
			III	Qualitäts-anforderungen Lerncoaches	„Zuhören können. Auf die Kinder eingehen, glaube ich, ist ganz wichtig“ (EL_3)
			IV	Profes-sionalitäts-dimensionen Lerncoaches	„halte es auch mal aus, wenn der Schüler nichts sagt.“ (LE_3)
		1.2) Welche Beziehungsmerkmale in der Interaktion zwischen	V	Beziehung	„Irgendwie ist es so als, würde ich [meinen Lerncoach] jetzt schon zehn Jahre kennen und so, mein bester Freund oder so. [...] Ich

		Lerncoach und Schüler/-in fördern das Lerncoaching?			habe oft das Gefühl, [mein Lerncoach] ist gar kein Lehrer, weil manchmal denken wir auch von Lehrern streng [...]. Aber irgendwie ist es eigentlich ganz entspannt“ (SCH_8)
		1.1 – 1.3	VI	Strukturelle Kontra-Faktoren	„im Alltag, wo das dann stattfindet, bin ich oft zu gehetzt, zu genervt, zu müde, und denke mir, oh, jetzt schon wieder Coaching, und finde es schlimm, dass ich dann mit diesem Gefühl reingehe in die Stunde, oh, jetzt muss ich wieder Coaching machen“ (LE_5)
		1.3) Welche Methoden werden angewandt und als wirksam empfunden?	VII	Methoden	„Wie es mir geht, zum Beispiel. Die Konversation zwischen mir, wie läuft es zu Hause, wie läuft es in der Schule? Das finde ich sehr angenehm. Weil es immer schön ist, wenn man gefragt wird, wie es einem geht, und das oft nicht viele machen. Oder zum Beispiel, wie bestimmte Dinge, die man in der Vorstunde ausgemacht hat, funktioniert haben, zu umsetzen. Typisches Gespräch.“ (SCH_1)
PROZESSQUALITÄT	2) Welche organisatorischen Rahmenbedingungen können zu einer weiteren Verbesserung der Qualität im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beitragen? 2.1) Welche Zuteilung der Coachees wird als positiv empfunden? 2.2) Welche zeitlichen und räumlichen Organisationsmerkmale unterstützen den Lerncoachingprozess? 2.3) Welche Strukturen auf der organisatorischen Systemebene werden gefordert?		VIII	Organisa-torische Anliegen & Verbesserungs-vorschläge	„wer kann mit dieser vielleicht Lernschwäche, oder wer hat da was in petto? [...] Wenn man da sagt: „Mensch, ich habe da jemand. Blitzgescheit, aber die kriegt einfach Panik, der fällt nichts mehr ein. Wer hat Erfahrung damit?“ [...] Gibt es da jemanden, der da was weiß oder Erfahrung hat? Ja. Also, das könnte man, denke ich, auch so als Variante eventuell vorstellen. (EL_10)
			IX	Kontra-Faktoren Organisation	„Die Terminfindung. Das, finde ich, ist das Schwierigste, den Schüler erst wieder zu informieren, wann treffen wir uns. [...] Dann muss ich den Kollegen fragen, dann muss ich dem Schüler Bescheid geben und dann muss ich das mit dem Raum machen, jetzt muss ich das auch noch im Sekretariat machen. Also das sind quasi viel

				Organisationssachen, wenn die weniger wären, wäre es besser“ (LE_10)
ERGEBNISQULITÄT	3) Inwieweit bestehen erfüllbare Erwartungs-haltungen im Lerncoaching?	3.1) Mit welchen Erwartungen gehen die verschiedenen beteiligten Personengruppen (Schüler/-innen, Eltern) in das Coaching?	A Erwartungen	„- wieder Spaß am [L]ernen haben - richtig lernen[,] wie man lernt“ (SCH_12)
		3.2) Werden diese Erwartungen aus der Sichtweise der beteiligten Personen erfüllt oder nicht?		„mein erster Wunsch [...] zielführende Lernstrategien zu erarbeiten. Und das ist durchaus-, also ich merke jetzt schon zum Beispiel, wenn ich jetzt an eine Aufgabe einfach herangehe, dann fällt mir das viel leichter, wo ich anfangen muss, um zu wissen, ich komme jetzt auf eine Lösung.“ (SCH_4)
	4) Wie lässt sich die Ergebnisstruktur im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beschreiben?	4.1) Welche Ergebnisse lassen sich durch Lerncoaching in motivational-emotionalen Aspekten erreichen? 4.2) Inwieweit und wie kann Lerncoaching den Lernprozess optimieren? Welche Aspekte des Lernprozesses werden hier tangiert? 4.3) Inwieweit und wie lassen sich schulische Leistungen durch Lerncoaching steigern? 4.4) Welche Aspekte beeinflusst das Lerncoaching über Lernen, Lernerfolg und motivationale Aspekte hinaus?	X Wirkungen Schüler/-innen	
		4.5) Welche Wirkungen hinterlässt Lerncoaching bei den Lerncoaches?	XI Wirkungen Lerncoaches	„ich hatte Schüler, da habe ich mich-, ich mich persönlich ganz toll gefühlt, weil es super geklappt hat“ (LE_1)

Tabelle 20: Zuteilung der Hauptkategorien (inkl. Ankerbeispiele) zu den Forschungsfragen (eigene Darstellung)

Wie von Mayring (2015) und Kuckartz (2018) gefordert, braucht jede Kategorie eine Definition, um sie von den anderen Aussagen abzugrenzen sowie die Forschung nachvollziehbarer und damit hochwertiger zu machen. Zusammen mit den in der obigen Tabelle aufgeführten Ankerbeispielen soll dadurch die notwendige Transparenz sichergestellt werden. Beispiele, die weitergehende Details der Kategorie beleuchten, werden im Folgenden zusätzlich als Zitate mit angeführt.

KATEGORIE I: KONTEXT

Unter dieser Hauptkategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die den Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen umfassen. Diese reichen von Herausforderungen der heutigen Zeit, wie ein individuell gefühlter zunehmender Druck auf das Individuum über schulsystemische Einflussfaktoren, bis hin zu den besonderen Herausforderungen der Zeit der Covid-19-Pandemie, wie beispielsweise: „das war auch ganz viel telefonisch das Ganze [...], war vielleicht auch Corona geschuldet“ (EL_4). Die Kategorie umfasst demzufolge alle kontextuellen Faktoren, die sowohl Einfluss auf die Lerncoachees als auch ihre Lerncoaches haben und somit das Lerncoaching beeinflussen könnten.

KATEGORIE II: WIRKSAMKEITSVORAUSSETZUNGEN SCHÜLER/-INNEN

Diese Kategorie zeigt alle Aussagen, welche die Einstellung der Schüler/-innen zum Lerncoaching betreffen. Damit umfasst sie zum einen Aussagen, die eine Einschätzung der Realität darstellen, also auch die Artikulation der meist positiven Einstellung bzw. aktiven Mitarbeit der Coachees als auch diese Merkmale als Grundvoraussetzung für den Coachingerfolg, was man an folgendem Beispiel erkennt: „wenn ich es nicht machen würde, dann wird das ja alles hier nichts bringen.“ (SCH_8) Die Einschränkung der positiven Einstellung zum Lerncoaching, welche sich durch eine anstrengende Auseinandersetzung mit problematischen Inhalten ergibt, wird als Einschätzung der Realität ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet.

KATEGORIE III: QUALITÄTSANFORDERUNGEN LERNCOACHES

Diese Kategorie vereint alle Nennungen, die Auskunft über die Frage „Wie sollte ein Lerncoach sein?“ geben, wodurch sämtliche Inhalte beinhaltet sind, welche die Interviewpartner/-innen in diesem Zusammenhang als sinnvoll und wünschenswert einstufen. Dazu gehören zum einen direkt geäußerte

Wünsche, wie beispielsweise „Zuhören können. Auf die Kinder eingehen“ (EL_3) als auch indirekte Anliegen durch positiv bewertete Qualitäten eines Lerncoachs.

KATEGORIE IV: PROFESSIONALITÄTSDIMENSIONEN LERNCOACHES

Kategorie IV sammelt alle deskriptiven Nennungen, die Professionalität der Lerncoaching-Lehrkräfte aufgreifen, wie „halte es auch mal aus, wenn der Schüler nichts sagt.“ (LE_3). Auch ihr theoretischen Wissen darüber wird in diese Kategorie aufgenommen, da es, neben anderen Faktoren, die notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln darstellt und in diesem Zusammenhang davon ausgegangen wird, dass diese Fachkenntnisse in Professionalität münden. Darüber hinaus werden manche Aussagen, die Einblicke in professionelles Verhalten der Lerncoaches geben, als solche interpretiert, wie beispielsweise der Beitrag „es ist nett, wenn [mein Lerncoach] dann wirklich darum bemüht ist, wie es mir geht“, der dahingehend interpretiert wird, dass der betreffende Lerncoach über Einfühlungsvermögen verfügt, das als *Beziehunggestaltungskompetenz* eine Subkategorie darstellt.

KATEGORIE V: BEZIEHUNG

Hier werden alle Angaben zusammengetragen, die sich mit der Beziehung zwischen Lerncoach und Lerncoachee beschäftigen, z.B. „ich finde es auch eher locker und-. Irgendwie ist es so als, würde ich [meinen Lerncoach] jetzt schon zehn Jahre kennen und so, mein bester Freund“ (SCH_8). Manche der Beteiligten äußerten darüber hinaus Vermutungen über positive Auswirkungen einer gelungenen Coachingbeziehung auf den Erfolg des Programms, was ebenfalls unter dieser Hauptkategorie subsumiert wird, wie z.B.:

> Wenn da so keine Art Harmonie nicht herrscht, sondern ich gehe mit einem bedrückten Gefühl da rein, dann öffne ich mich als Kind auch nicht, glaube ich. (EL_5)

KATEGORIE VI: STRUKTURELLE KONTRA-FAKTOREN

Alle Äußerungen, die ungünstige Bedingungen beinhalten, welche die Struktur betreffen (persönliche Gelingensbedingungen, Beziehung, Methoden und Materialien), sind in dieser Kategorie zu finden, wie folgendes Ankerbeispiel zeigt: „im Alltag, wo das dann stattfindet, bin ich oft zu gehetzt, zu genervt, zu müde“ (LE_5). Hier werden alle genannten Schwierigkeiten zusammengefasst, die die Wirksamkeit des Coachings eventuell negativ beeinflussen könnten. Organisatorische Einflussfaktoren spielen in dieser Kategorie keine Rolle.

KATEGORIE VII: METHODEN

Unter dieser Hauptkategorie werden alle Nennungen zusammengefasst, die sich auf die Arbeits- und Herangehensweise im Lerncoaching beziehen. Dabei sind einerseits deskriptive Aussagen von Relevanz, die verwendete Materialien, Methoden und/oder Gesprächsstrategien aufzeigen. Andererseits wird auch die Einschätzung der Wirksamkeit der genannten Methodik kodiert. Das Ankerbeispiel illustriert beide unter dieser Kategorie aufgefassten Ausprägungen: „Konversation zwischen mir, wie läuft es zu Hause, wie läuft es in der Schule? Das finde ich sehr angenehm. „Weil es immer schön ist, wenn man gefragt wird, wie es einem geht, und das oft nicht viele machen. Oder zum Beispiel, wie bestimmte Dinge, die man in der Vorstunde ausgemacht hat, funktioniert haben, zu umsetzen. Typisches Gespräch.“ (SCH_1) Die Wirksamkeit der Lerncoaching-Themen wurde nicht kodiert, da sich Themen individuell verschieden ergeben und aus diesem Grund keine Wirksamkeit dargestellt werden kann.

KATEGORIE VIII: ORGANISATORISCHE ANLIEGEN & VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Alle Äußerungen, die in dieser Kategorie gesammelt werden, beinhalten explizite Wünsche zur organisatorischen Gestaltung des Lerncoachings, wie folgendes Ankerbeispiel zur Dyadenbildung zeigt:

> Ich habe da jemand. Blitzgescheit, aber die kriegt einfach Panik, der fällt nichts mehr ein. Wer hat Erfahrung damit?“ [...] Gibt es da jemanden, der da was weiß oder Erfahrung hat? Ja. Also, das könnte man, denke ich, auch so als Variante eventuell vorstellen. (EL10)

Darüber hinaus werden auch implizite Hinweise in die Kategorie aufgenommen, die als Anliegen interpretiert werden können, wie beispielsweise durch eine positive Bewertung einer bestehenden Organisationsform, die darauf schließen lässt, dass solch ein Vorgehen auch in Zukunft gewünscht wird, z.B.:

> Was ich auch noch sehr gut fand, [...] dass so Fächer gewählt worden sind, die halt keine Lernfächer sind, wie Sport sag ich mal, dass sie halt dort noch etwas nachlernen müsste. Finde ich persönlich, [...] sehr positiv, dass die Schüler, also die [Tochter], nicht das Gefühl hat, sie muss wieder etwas anderes nachholen, zum Beispiel Latein oder sonst irgendwas beispielsweise. Ich finde, das war jetzt perfekt gewählt [...]. (EL_2)

KATEGORIE IX: KONTRA-FAKTOREN ORGANISATION

Analog zur Kategorie VI, in der strukturelle Kontra-Faktoren aufgeführt werden, umfasst diese Kategorie alle Äußerungen, die (mögliche) Schwierigkeiten bzgl. der Organisation betreffen:

> Die Terminfindung. Das, finde ich, ist das Schwierigste, den Schüler erst wieder zu informieren, wann treffen wir uns. [...] Dann muss ich den Kollegen fragen, dann muss ich dem Schüler Bescheid geben und dann muss ich das mit dem Raum machen, jetzt muss ich das auch noch im Sekretariat machen. Also das sind quasi viel Organisationssachen, wenn die weniger wären, wäre es besser. (LE_10)

KATEGORIE A: ERWARTUNGEN

Zwischen die Kategorien IX und X wird hier, inhaltlich passend, die *Kategorie A: Erwartungen* eingeschoben, die die Ergebnisqualität chronologisch geeignet einleitet. Sie wurde deswegen unterschiedlich gekennzeichnet, da die sich die Erhebungsform zu den restlichen Kategorien unterscheidet. Demzufolge werden in dieser Kategorie alle Aussagen der schriftlichen Fixierung der Erwartungshaltung durch die Schüler/-innen und Eltern kodiert.

KATEGORIE X: WIRKUNGEN SCHÜLER/-INNEN

Diese Kategorie beschreibt alle Ergebnisse, die in Bezug auf die Lerncoachees zusammengefasst werden können. Auch hier werden, wie in Kategorie XI, sowohl positive als auch negative Effekte beschrieben. Dies umfasst zum einen Beschreibungen von Seiten der Schüler/-innen, die von subjektiv empfundenen Wirkungen berichten, wie im Ankerbeispiel in Tabelle 20 aufgeführt: „mein erster Wunsch war [...] zielführende Lernstrategien zu erarbeiten. Und das ist durchaus-, also ich merke jetzt schon zum Beispiel, wenn ich jetzt an eine Aufgabe einfach herangehe, dann fällt mir das viel leichter, wo ich anfangen muss, um zu wissen, ich komme jetzt auf eine Lösung.“ (SCH_4). Neben dem subjektiven Empfinden beinhaltet die Kategorie auch Wirkungen, die von Eltern und Lehrkräften beobachtet wurden. Zum anderen werden auch Einschätzungen hier eingeordnet, welche Wirkungen ihnen im Rahmen des kennengelernten Programms (un-)möglich erscheinen, wie beispielsweise: „von fünf auf drei in kürzester Zeit kann man meines Erachtens keinen bringen. Ist unrealistisch.“ (LE_7)

KATEGORIE XI: WIRKUNGEN LERNCOACHES

In dieser Kategorie werden alle Wirkungen zusammengefasst, die die Lehrkräfte betreffen, welche als Lerncoach tätig sind. Dies umfasst sowohl Positives, z.B. „ich hatte Schüler, da habe ich mich-, ich mich persönlich ganz toll gefühlt, weil es super geklappt hat“ (LE_1), als auch negativ empfundene Resultate, beispielsweise „es ist eher unbefriedigend für mich [...] die kann ich an einer Hand abzählen, wo ich sagen kann, ja, das war jetzt so, wie ich mir das gewünscht habe. Und auch bei denen nicht langfristig“ (LE_5).

5.2 VERANSCHAULICHUNG DER RESULTATE IM MODELL

Das Modell des Lerncoachings an Schulen gab die Führung durch den theoretischen Teil dieser Arbeit vor. Des Weiteren bildete es die Grundlage der Formulierung der Hauptkategorien. Diese deduktiv gebildeten Hauptkategorien wurden schließlich induktiv gefüllt. Um diese Herangehensweise der Ergebnisfindung zu verdeutlichen, werden im Folgenden exemplarisch jeweils ein Interview der drei

Befragungsgruppen in die Modellstruktur eingearbeitet. Zusätzlich wird die Kategorienzugehörigkeit der jeweiligen Aussagen hervorgehoben, um Zusammenhänge und Wirkungen des Konzeptes Lerncoaching an Schulen darstellen zu können. Die vorangestellte Tabelle 21 stellt die Hauptkategorien dar, die im Modell visualisiert werden. Sie zeigt ebenfalls die Zugehörigkeit der verschiedenen Kategorien zu den Ebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, sodass die Weiterentwicklung der Kategorien aus dem Leitfaden (siehe 4.3.2 und Anhang) ersichtlich wird.

	HAUPTKATEGORIE	
I	Kontext	
II	Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen	Strukturelle Gelingensbedingungen
III	Qualitätsanforderungen Lerncoaches	
IV	Professionalitätsdimensionen Lerncoaches	
V	Beziehung	
VI	Strukturelle Kontra-Faktoren	
VII	Methoden	
VIII	Organisatorische Anliegen & Verbesserungsvorschläge	Prozessqualität: Organisation
IX	Kontra-Faktoren Organisation	
A	Erwartungen	Ergebnisstruktur
X	Wirkungen Schüler/-innen	
XI	Wirkungen Lerncoaches	

Tabelle 21: Aufstellung der Hauptkategorien (eigene Darstellung)

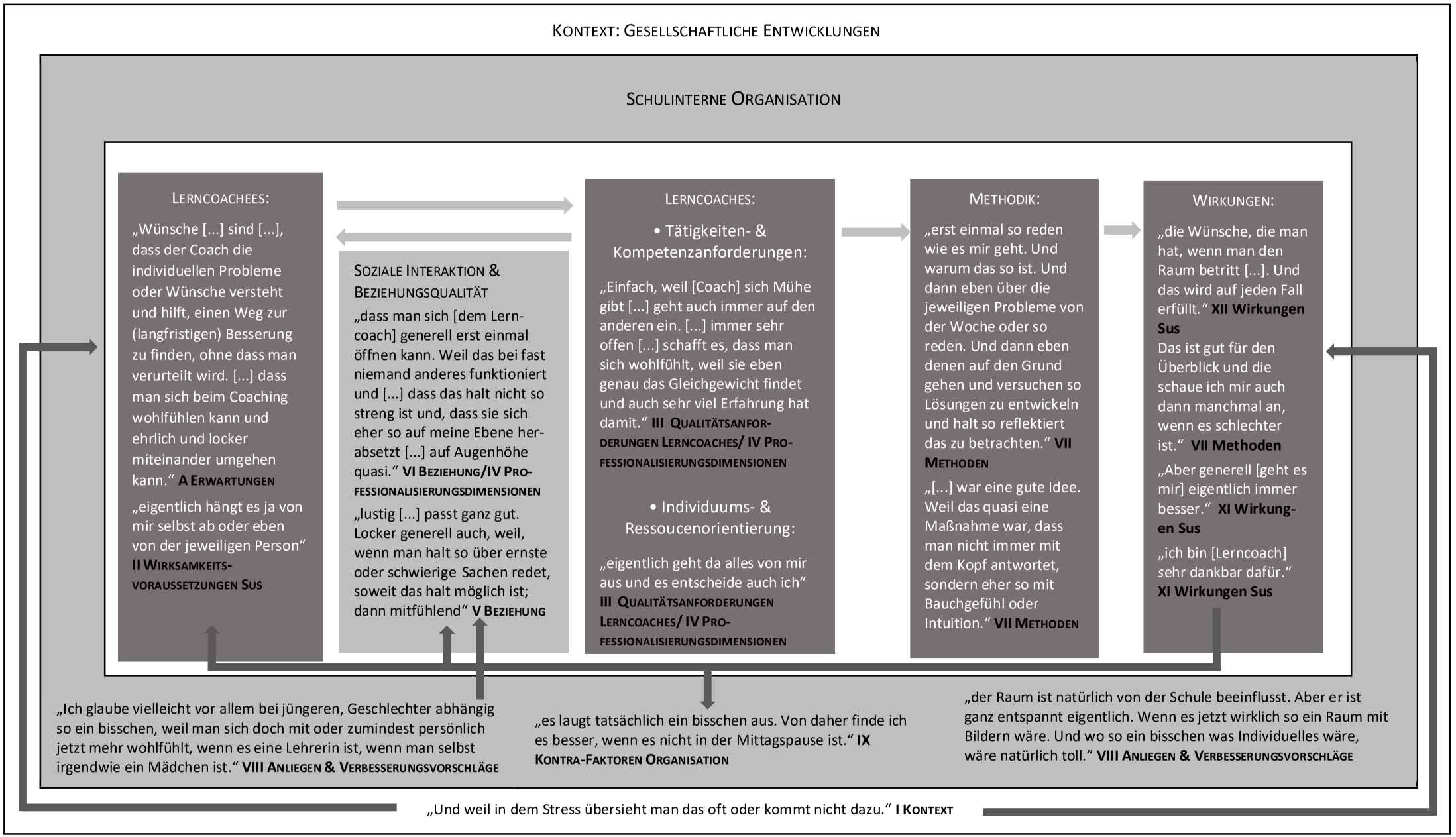


Abbildung 14: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews SCH_14 (eigene Darstellung; Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237)
SuS = Abkürzung Schüler/-innen

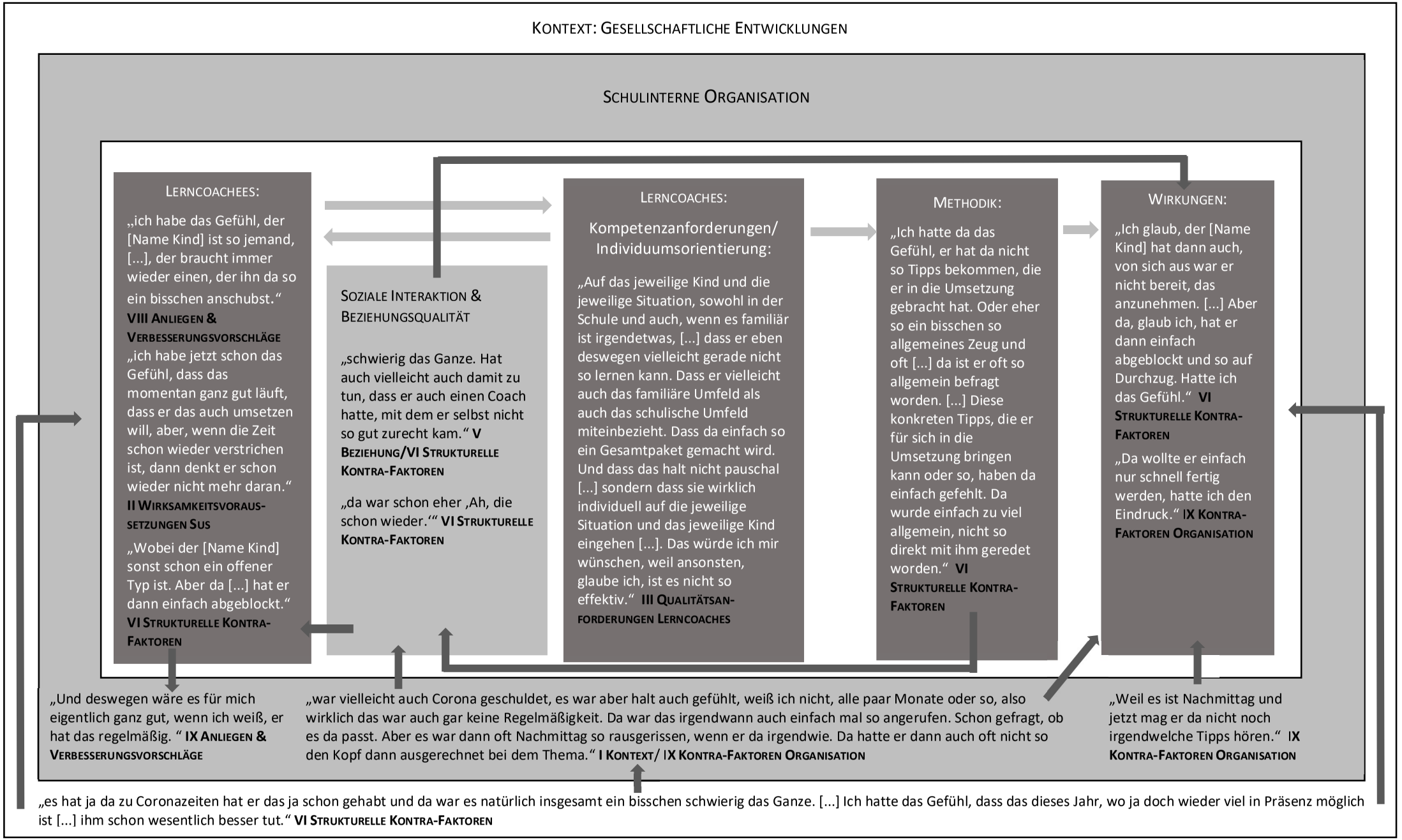


Abbildung 15: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews EL_4 (eigene Darstellung, Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237)

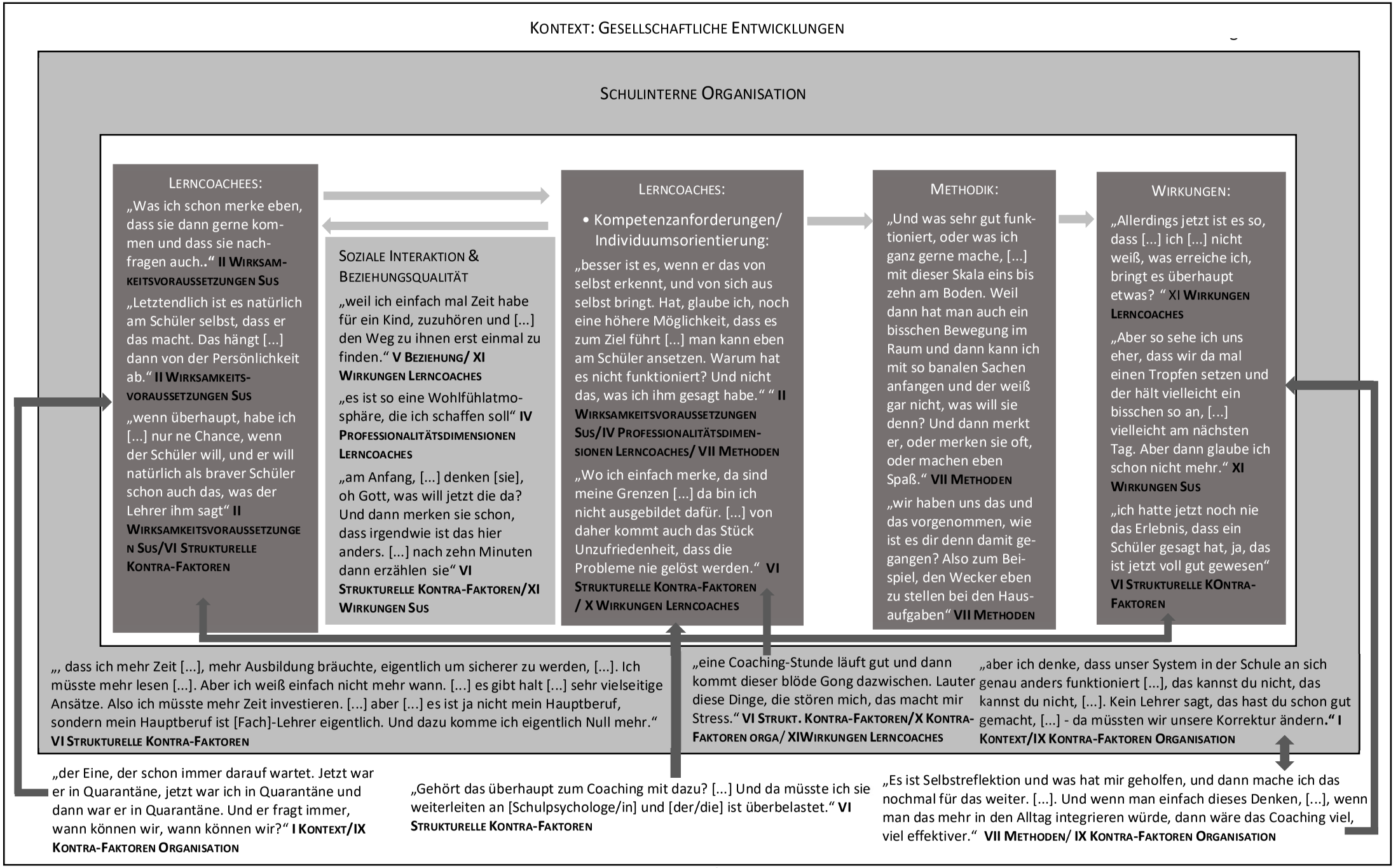


Abbildung 16: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews LE_3 (eigene Darstellung – Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237)

Durch die Einarbeitung der Interviewaussagen in das Modell wird zum einen die Anwendung der Hauptkategorien in den Aufbau dieser Dissertation ersichtlich. So sind einige Kategorien vorrangig in einem bestimmten Bereich des Modells zu finden, wie Kategorie V unter *Methodik* oder Kategorie I unter *Gesellschaftliche Entwicklungen*. Andere Aussagen erforderten hingegen einen größeren Interpretationsbedarf und konnten verschiedenen Kategorien, im nächsten Schritt auch unterschiedlichen Bereichen im Modell, zugeordnet werden, was die Subjekt-Bezogenheit der qualitativen Forschung betont. Dies ist zum Beispiel in dem Vorkommen der Kategorien IV, V, VI und XI unter *Soziale Interaktion & Beziehungsqualität* der Fall (siehe Abb. 14-16). Des Weiteren lassen sich durch die Darstellung der kodierten Aussagen im Modell Zusammenhänge zwischen den einzelnen Gliederungspunkten und Kategorien erkennen, wie beispielsweise die Auswirkungen des Kontextes auf die Lerncoachees und auch auf die Wirkung des Lerncoachings insgesamt. Diese Zusammenhänge werden im Gliederungspunkt 6 *Diskussion* ausgearbeitet dargestellt.

Nachdem nun eine Darstellung der Hauptkategorien mit zugrunde liegenden Definitionen und passenden Ankerbeispielen zur Illustration als auch eine Veranschaulichung der Zusammenhänge erfolgte, folgen im nächsten Schritt die dazugehörigen Subkategorien sowie die Häufigkeit ihrer Nennungen.

5.3 Darstellung der Einzelergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Aufstellung der einzelnen Ergebnisse, die zusammengefasst in den jeweiligen Kategorien dargestellt werden: Einerseits mit der Anzahl der kodierten Textsegmente und andererseits mit der Anzahl der Interviews, aus denen die Textsegmente stammen (in Klammern). Die Resultate werden aufgeteilt nach den Nennungen der Lehrkräfte (LE), der Schüler/-innen (SCH) und der Eltern (EL) sowie sortiert nach der Häufigkeit der kodierten Textsegmente der Personengruppe der ersten Spalte. Die mit einem Stern gekennzeichneten Zahlen bezeichnen einen summierten Wert der Subkategorien, während die Anzahl der Nennungen in den Oberkategorien ohne Sternchen keine Summe, sondern eigene Werte darstellen, wenn die Interviewpartner den Punkt allgemein angesprochen haben (z.B. Kategorie III). Schüler/-innen und Eltern, welche ihre Erwartungen formuliert haben, jedoch an keinem Interview teilnahmen, sind an dem Zusatz „oI“ in der Kennung bemerkbar.

In den Tabellen wurden die Nennungen der Lehrkräfte, soweit vorliegend, als erste aufgeführt, da es der Darstellung im Rahmen der kommunikativen Validierung entspricht. Soweit sie zusammenhängend dargestellt werden können, folgen im Fließtext die Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräfte aufeinander, da dieses Vorgehen zu einer ansteigenden Abstraktion und Tiefe führte.

5.3.1 Kontextuelle Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die das kontextuelle Rahmengeschehen des Mikro-, Meso-, Makro- und Exosystems nach Bronfenbrenner (siehe 2.2) umschließen und damit entweder unmittelbaren oder indirekten Einfluss auf die Teilnehmer/-innen im Lerncoaching-Geschehen haben können. Dies beinhaltet einerseits die gesellschaftlichen Entwicklungen, die im Modell durch den äußeren, weißen Rahmen dargestellt werden, als auch den schulischen Kontext, der im Modell durch den grau hinterlegten Bereich markiert wird (siehe 2.2 und 5.2).

Hauptkategorie I: Kontext						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Pandemie & Distanzunterricht	5	(5)	2	(2)	11	(8)
Schulsystemische Einflussfaktoren	5	(3)	-	-	5	(3)
Gesellschaftliche Einflüsse	1	(1)	1	(1)	2	(2)

Tabelle 22: Subkategorien der Hauptkategorie „Kontext“ (Kategorie I)

Die Kategorie *Pandemie & Distanzunterricht* umschließt sowohl den schulischen Kontext durch die Rahmenbedingungen des Homeschoolings während der Lockdown-Phasen als auch damit im Zusammenhang stehende gesellschaftlichen Gegebenheiten durch beispielsweise eine gestiegene Unsicherheit. In der vorliegenden Studie thematisierten insgesamt 15 Teilnehmer/-innen die Pandemie und ihre Auswirkungen (N=5/2/11). So wurde herausgestellt, dass die Phase des Distanzunterrichts bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung Einfluss auf das Verhalten und die Leistung der Schüler/-innen hat. Eine Mutter begründete eine häufigere Schulabsenz ihres Sohnes „durch [...] Corona [...], weil er so lange daheim war. [...] Dass das eine schwere Umstellung wieder war.“ (EL_3). Eine weitere Mutter findet, dass „das Coronathema ja doch auch immer noch im Raum steht.“ und es wünschenswert wäre, wenn „noch mehr [...] auf die Kinder Rücksicht genommen“ werde (EL_4). Die Eltern gaben als Grund für diese Auswirkungen der Pandemie an, dass ihre Kinder unter dem Lockdown und dem damit verbundenen Homeschooling litten: „zu Corona-Zeit war es nicht gut, muss ich sagen. Es ist von Tag zu Tag dann schlechter geworden. Vor allem die zweite Phase. [...] wo der Computer quasi mehr Raum eingenommen hat, das war für ihn nicht gut.“ (EL_5); „Er war immer wie unter Druck zuhause. War wirklich apathisch. Und er hat immer in die Ecke, mit seine[m] Handy. Er war komisch. So wirklich komisch.“ (EL_9). Ein Schüler erklärt Pandemie-bedingte Auswirkungen mit mangelnder Mitarbeit sowie Vor- und Nachbereitung während des Distanzunterrichts (SCH_8). Die Lehrkräfte äußerten hingegen keinerlei inhaltliche Auswirkungen der Pandemie, sondern begründeten damit terminliche Schwierigkeiten in der Umsetzung des Lerncoachings, was in diesem Fall zu einer inhaltlichen Überschneidung der Kategorie I (*Kontext*) und IX (*Kontra-Faktoren Organisation*) führt:

> Jetzt war er in Quarantäne, jetzt war ich in Quarantäne und dann war er in Quarantäne. Und er fragt immer, wann können wir, wann können wir? Also für den sind drei Wochen auch viel zu lange bis man sich wiedersieht. (LE_3; inhaltlich auch bei LE_2, LE_9)

Betrachtet man nur die Äußerungen der Interviewteilnehmer/-innen, die sich mit rein *Schulsystemischen Einflussfaktoren* beschäftigen (N=5/-/5), so fällt eine Häufung kritischer Aussagen bei Lehrkräften und Eltern ins Auge. Schüler/-innen formulierten in diesem Zusammenhang keine Kritik, während die Lehrkräfte bemängelten, dass den pädagogischen Aufgaben im Schulalltag zum Zeitpunkt der Datenerhebung „viel zu wenig Platz" (LE_5) geboten wird: „ein Klassenleiter kann das nicht machen, in der Intensität. Das geht einfach nicht." (LE_7). Eine Lehrkraft sowie eine Mutter kritisieren eine zu starke Rigidität im System Schule, das zu wenig individuums- und ressourcenorientiert wirke (LE_3, EL_4). Lediglich zwei Elternteile äußerten sich positiv über das Schulsystem, wobei EL_2 die Zusammengehörigkeit und das Wohlbefinden der Schulfamilie herausstellt, während eine Mutter es lobt, dass man im System Schule das Angebot des Lerncoachings „unbürokratisch [...] ermöglicht. Das finde ich ganz toll." (EL_5).

Angaben, welche sich auf *Gesellschaftliche Einflüsse* beziehen und von nur wenigen Personen genannt wurden (N=1/1/2), können aufgeteilt werden in einerseits Kritik an einer leistungsorientierten Gesellschaft (N=2) und andererseits eine Missbilligung der fehlenden Meisterung der Anforderungen eben dieser Leistungsgesellschaft (N=2). Als Beispiel für ersteres nennt eine Schülerin „Stress" (SCH_14), eine Mutter konstatiert, dass „in der Gesellschaft von allen viel verlangt" wird (EL_4). Im zweiteren Rahmen kritisiert eine Mutter den gesellschaftlichen Umgang mit Smartphones und dessen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendliche (EL_10), während eine Lehrkraft aussagt, ein zu frühes schulisches Aufgeben auf Seiten der Schüler/-innen wahrzunehmen:

> Sobald man ein Problem hat und bevor man sich da anstrengt, nimmt man einfach den nächst einfacheren Weg. Wusch ist man weg. Teilweise erfahren wir das als Coaches gar nicht. Also gibt ganz wenige Schüler, die zu den Coaches gehen und sagen: „Ich gehe jetzt auf die Realschule", sondern die kommen einfach nicht mehr. Und das finde ich schon schade, weil das restliche Leben auch nicht so läuft. (LE_7)

<u>Hauptkategorie I: Zusammenfassung:</u>

Die Pandemie und die damit verbundene Phase des Homeschoolings zeigt mit insgesamt 18 Nennungen einen vergleichsweise höheren Wert als reine Nennungen *Schulsystemische Einflussfaktoren* betreffend (insg. N=10) und Äußerungen bezüglich *Gesellschaftlicher Einflüsse* (insg. N=4). Dies zeigen zum einen Aussagen über vergangene Zeiten des Distanzunterrichts, als auch Berichte, in denen deutlich wird, dass die Corona-Pandemie auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch Auswirkungen auf den Alltag der Mitglieder der Schulfamilie hatte, durch beispielsweise Quarantänebestimmungen.

Nach dieser Betrachtung der kontextuellen Einflussfaktoren der Kategorie I, die sich nach Bronfenbrenner dem Makro- und Exosystem zuordnen lassen, werden im Folgenden die Hauptkategorien vorgestellt, die sich auf die Mikro- und Mesosysteme des Lerncoachings konzentrieren. Dem Aufbau des Interviewleitfaden folgend, werden dabei die Hauptkategorien bezüglich ihrer Struktur-, Prozess- sowie Ergebnisqualität eingeteilt

5.3.2 STRUKTURQUALITÄT

Die Ergebnisse des Bereichs Strukturqualität dienen der Beantwortung der Forschungsfragen 1: „Welche strukturellen Gelingensbedingungen beeinflussen Lerncoaching?“. Antworten auf diese Fragestellung geben die Aussagen der Studienteilnehmer/-innen zu persönlichen Gelingensbedingungen, Beziehung sowie Methoden und Materialien. Die nachfolgende Abbildung 17 zeigt den Aufbau der Strukturebene der Evaluation, die sich nach den Forschungsfragen 1.1 bis 1.3 gliedert:

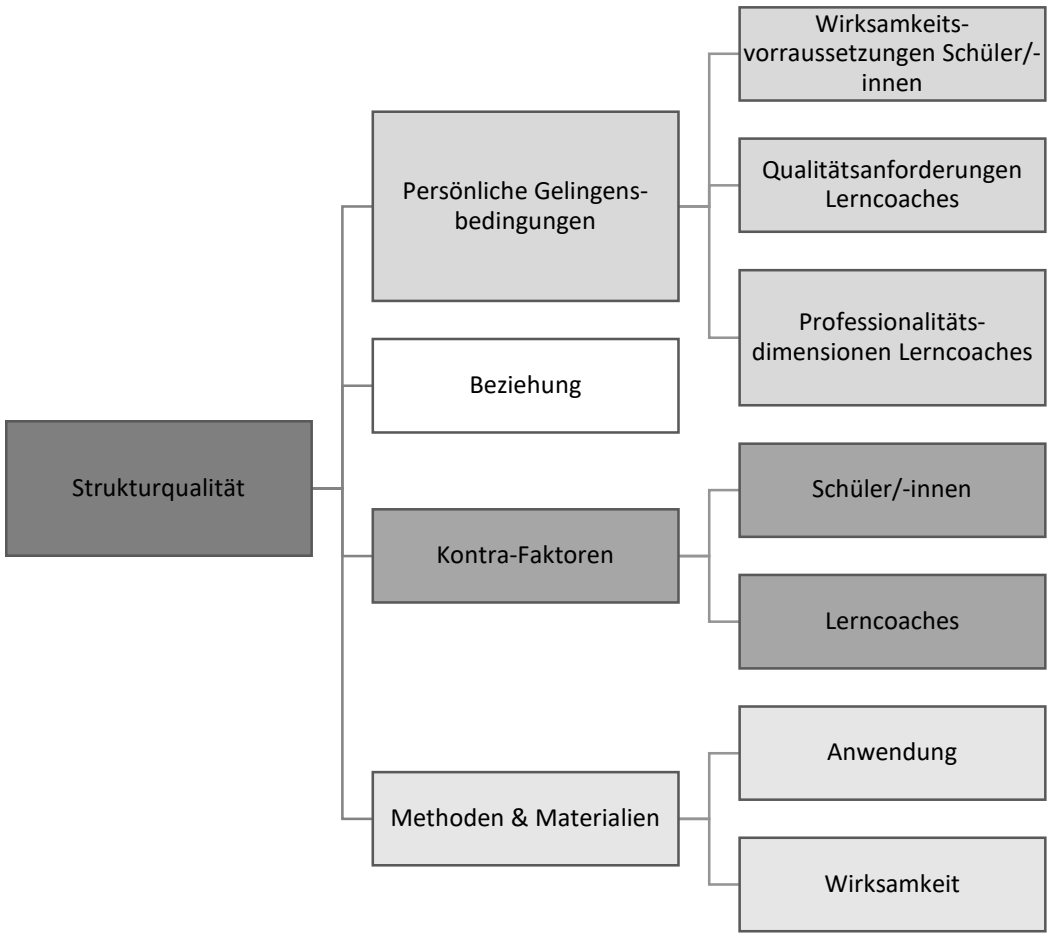


Abbildung 17: Einteilung der Ergebnisse der Strukturqualität (eigene Darstellung)

5.3.2.1 Persönliche Gelingensbedingungen

Da es sich bei der untersuchten Lerncoachingform um eine Dyadensituation handelt, macht es Sinn, die Wirksamkeitsvoraussetzung der zwei in der Betreuungssituation teilnehmenden Personen genauer zu betrachten. Aus diesem Grund werden die Aussagen zu Voraussetzungen bzgl. der Schüler/-innen in Hauptkategorie II *Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen* und die bzgl. der Lehrkräfte in Hauptkategorie III *Qualitätsanforderungen Lerncoaches* zusammengefasst. Bei den Lerncoaches gibt es darüber hinaus eine Vielzahl von Nennungen, die in deskriptiver Weise die wahrgenommenen *Professionalitätsdimensionen der Lerncoaches* markieren und in Hauptkategorie IV gesammelt werden.

Hauptkategorie II: Wirksamkeitsvorraussetzungen Schüler/-innen:

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE II: Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Voraussetzung Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit	29	(7)	8	(6)	4	(4)
Befürwortende Haltung						
Positive Einstellung zum Coaching	15	(8)	12	(10)	24	(11)
Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit	11	(7)	19	(15)	30	(12)
Freiwilligkeit	11	(7)	13	(13)	13	(11)
Geschlechtsabhängigkeit	7	(4)	-	-	-	-

Tabelle 23: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen“ (Kategorie II)

In der Kategorie *Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen* werden einerseits die Nennungen aufgenommen, die darauf Aufschluss geben, welche Wirksamkeitsvoraussetzungen die Personen als Voraussetzung empfinden, andererseits solche Erwähnungen der Interviewteilnehmer/-innen, die sich auf die wahrgenommene reale Einstellung der Schüler/-innen gegenüber dem Lerncoaching beziehen.

Voraussetzung Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit

SCH_8 äußerte sich im Interview zu seiner Mitarbeit: „es wird ja einem nichts bringen, wenn wir hier etwas bearbeiten und ich es dann nicht mache. [...] Es kommt halt immer auf mich auch an, ob ich da mitspiele.“ Dass eine Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit auf Seiten der Schüler/-innen zum Gelingen des Lerncoachings beiträgt, wurde in insgesamt 41 Nennungen von vielen Personen herausgestellt

(N=29/8/4). Die obige Äußerung eines Schülers zeigt die Betonung der Schülerbeteiligung. Auch folgendes Zitat einer Schülerin zeugt von dieser Einstellung:

> Es bleibt halt dieses Lernen immer an einem selber zum Schluss hängen. Das heißt, man wird zwar in dem Sinne gecoacht und [...] man kriegt die Ratschläge und Strategien und die Hilfe, aber man muss halt letztendlich selber umsetzen. (SCH_4)

Diese eigenständige Realisierung, der es bedarf, um einen Erfolg im Coaching zu haben, sahen auch weitere Schüler/-innen (SCH_1, SCH_9, SCH_11, SCH_14) und Eltern (z.B. EL_4, EL_6, EL_11). Eine Mutter fasste dies kurz und prägnant mit „Das kann halt nur das Kind umsetzen" (EL_1) zusammen.

Vor allem die Lehrkräfte stechen mit einer hohen Zahl an diesbezüglichen Äußerungen heraus (N=29): „Letztendlich ist es natürlich am Schüler selbst, dass er das macht. Das hängt wirklich dann von der Persönlichkeit ab." (LE_3) Weitere Lehrkräfte stellten mehr den Willen der Schüler/-innen als ihre Persönlichkeit in das Zentrum, wenn es um die Frage geht, ob sie aktiv mitarbeiten und die im Coaching erarbeiteten Methoden und Strategien umsetzen. So äußerten sich beispielsweise Lehrkräfte folgendermaßen: „Wenn der Schüler möchte und wenn er den Willen hat, was zu ändern, funktioniert es" (LE_1), „das muss das Kind selber wollen" (LE_5) oder „Das ist ja Grundvoraussetzung, dass jemand will" (LE_8), denn „wenn die das Gefühl haben, sie wollen jetzt da mitmachen, glaube ich schon, dass man was bewirken kann" (LE_8). Auch die Lehrkraft mit der Kennung LE_4 bestätigte eine größere Effektivität bei entsprechender Selbstwirksamkeit: „Das liegt [...] in der Hand der Schüler, Schülerinnen, wie groß der Grad des Profitierens ist".

Die Lehrkräfte brachten hervor, dass es auch ein Ziel des Lerncoachings sei, die/den Schüler/-in zu der Erkenntnis zu bringen „ich muss wollen und nur dann geht es" (LE_3) oder anders formuliert „nur ich das kann, das kann nicht die Mama und das kann eigentlich auch nicht der Lehrer, ich kann nicht gelernt werden und ich muss es wollen" (LE_5), womit sie einen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung herstellten, der auch in den Abbildungen 14 und 16 (siehe 5.2) zu sehen ist und im Rahmen der Diskussion detaillierter beschrieben wird.

Dieser Erkenntnisgewinn fand laut einer Interviewteilnehmerin auch auf der Seite der Lehrkräfte statt, da sie im Rahmen einer Fortbildung zu dem Schluss kam: „die Erkenntnis, ich kann nichts erreichen, wenn der Schüler nicht möchte. Die ist bei mir ganz, ganz präsent" (LE_3). Dieses Verständnis hat, laut Aussagen, wiederum Einfluss auf die Reduktion von Stresserleben auf Seite des Lerncoachs, was in der Kategorie VII *Strukturelle Kontra-Faktoren* unter der Subkategorie *Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches* augegriffen wird.

Eine Lehrkraft (LE_9) berichtete von Auswirkungen, wenn die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit der Schülerin/des Schülers fehlt und führte als Beispiel einen Schüler an, der den Eindruck vermittelte,

„der möchte einfach in Ruhe gelassen werden“. Sie umriss, dass der Lerncoach diese Verschlossenheit dem Beratungsangebot gegenüber wahrnehmen kann:

> Ich glaube schon, dass man das an so Sachen sieht wie: Konnten die das überhaupt einhalten? Kommen die pünktlich? [...] Nutzen die die Zeit dann auch? Oder ist das eher für die so absitzen und „Wann darf ich wieder gehen?“ Also ich glaube schon, dass man das irgendwie ein bisschen merkt, ob die da aktiv dabei sind oder ob sie das halt über sich ergehen lassen, weil sie es halt müssen. (LE_9)

Laut der Lehrkraft äußerte sich die Abwehrhaltung im Falle des Schülers, den sie als Beispiel aufführte, in einem häufigen Vermeiden der Coachingsitzungen, da der Schüler wiederholt nicht zum vereinbarten Termin erschienen sei. Diese fehlende Wahrnehmung von Terminen führte in der Konsequenz zu einer verminderten Wirkung des Programms: „Ich habe jetzt nicht das Gefühl gehabt, dass es ihm viel gebracht hat“. Auch hier wird wieder, wie oben bereits erwähnt, der Zusammenhang der Bereiche Voraussetzungen der Lerncoachees und Wirkungen deutlich und wird ausführlicher in der Diskussion aufgegriffen werden.

Befürwortende Haltung:

Bei der Beschreibung des Ist-Zustands gaben insgesamt 29 Personen an, dass die Lerncoachees eine *Positive Einstellung zum Coaching* haben (N=15/12/24). Schüler/-innen und Erziehungsberechtigte konstatierten „man fühlt sich wohl“ (SCH_14; ähnlich EL_5)), es mache „Spaß“ (SCH_12; EL_11) bzw. Freude (EL_12) und sie seien „sehr zufrieden“ (EL_4). Drei Mütter steigerten ihre Aussagen hin zu „Der ist total begeistert davon“ (EL_7), „Er kommt glücklich [...] nach Hause“ (EL_9 – Auslassung nicht sinnentscheidend, sondern Glättung der Syntax), zeige „Enthusiasmus“ (EL_9) und „sie genießt das“ (EL_1). Mehrere Nennungen bezogen sich auf die Vorfreude der Schüler/-innen auf die Coachingtreffen:

> Sie hat sich gefreut, jedes Mal. Wenn ich gefragt habe, nach der Schule eben: Wie war es? Da hat sie gesagt: Schön, war es wieder. Und was Sie alles gemacht haben. Und dann hat sie mir gleich gesagt, wenn der nächste Termin zustande gekommen ist oder schon festgelegt wurde, wann der ist. Und sie hat am Tag vor dem Coaching hat sie auch gleich gesagt: Morgen ist wieder Coaching und ich freu mich schon. (EL_2)

> Ich freue mich schon auf das Lerncoaching. Wenn ich aufwache, und dann weiß ich, ja, ich habe heute Coaching. Freue ich mich schon darauf. (SCH_1; Vorfreude auch SCH_12, EL_3, EL_7, EL_8)

Ein weiteres Merkmal für eine positive Einstellung dem Lerncoaching gegenüber ist der Wille, die Beratungsform weiter in Anspruch nehmen zu wollen. So erzählt eine Mutter (EL_9), dass ihr Kind trotz des elterlichen Vorschlags, das Lerncoaching zu beenden, darauf beharrte, weiterzumachen. Der Schüler SCH_12 bestätigte diese Sichtweise: „die Noten können sich ja noch mehr verbessern. Und deswegen habe ich eben den Vorschlag gemacht, dass ich doch drinbleiben könnte“; „Sie [Anmerkung:

die Mutter] hat gesagt, wenn es mir nichts bringt, kann ich auch aufhören. Aber mir bringt es halt schon was, deswegen.“ (SCH_13) Auch eine Lehrkraft berichtete von einigen Schüler/-innen, „die haben es noch mehr eingefordert“ (LE_5), sich weiterhin in den Austausch mit ihrem Coach zu begeben: „der will jetzt unbedingt immer noch, obwohl ich denke, ja, ich habe ihm alles erzählt, was ich ihm erzählen kann“ (LE_5).

Die Lehrkräfte nannten als Merkmal der positiven Einstellung der Coachees, „dass sie dann gerne kommen“ (LE_3; ähnlich LE_2, LE_4) oder in selteneren Fällen eine von ihnen wahrgenommene Dankbarkeit (LE_7, LE_9). Ein Lerncoach stellte einen Zusammenhang zwischen der richtigen Methodik und der Einstellung der/des Schüler/-in her: „wenn das Richtige gefunden worden ist. Die richtige Methode und so. Also da sind sie dann eigentlich schon total begeistert dabei“ (LE_8).

Eine *Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit* seitens der Schüler/-innen wurde insgesamt von noch mehr Personen, insgesamt 34, beobachtet. Auch die Anzahl der Nennungen ist insgesamt höher (N=11/19/30; insg. 60). Vor allem die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Eltern signalisierten eine hohe Bereitschaft. Die Aussagen, wie viel der erarbeiteten Methoden auch außerhalb des Lerncoachings angewandt werden, variierten von ca. 70-80 % (SCH_13), „zu 90 Prozent“ (SCH_12; sinngemäß auch SCH_3; EL_8), alles, mit „ein paar kleinere[n] Lücken“ (SCH_5) bis zu einer Umsetzung sämtlicher Strategien (SCH_1, SCH_8, SCH_9, SCH_10). Eine Schülerin gab an, nur dann Methoden nicht umzusetzen, wenn es eine Vielzahl von Alternativen gab: „ich probiere es zumindest aus. Fast alles. Ich glaube, ich habe ein paar Sachen nicht gemacht. Aber da haben wir auch ganz viele offene Möglichkeiten gehabt.“ (SCH_14)

Dass dieser Wille bzw. diese Bereitschaft, die Lerncoaching-Methoden umzusetzen „in einem großen Maß“ (EL_11) vorhanden ist, bestätigten auch die Aussagen der Eltern: „Ich glaube, das nimmt er schon ernst“ (EL_5; ähnlich EL_7); „Bereitschaft“ (EL_1) bzw. „der Wille“ (EL_4) sei „immer da“ (EL_1; EL_4). Dieses Vorhaben führe, den Aussagen der Eltern zufolge, auch zu einer Umsetzung: „sie übernimmt das auch“ (EL_2), „er probiert das jetzt wirklich auch aus“ (EL_5), „er hat auch praktiziert, [...] was dort geredet“ wurde (EL_9), „hat sie dann sofort umgesetzt“ (EL_10; auch EL_12), „ich kriege [...] mit, [...] dass er diese Methodiken anwendet“ (EL_13).

Eine Mutter betonte, dass die Umsetzungsbereitschaft vor allem am Anfang nach der Coachingsitzung hoch sei (EL_8), dann aber im Laufe der Zeit abnehme, was als struktureller Kontra-Faktor kodiert wurde und somit in Hauptkategorie VI fällt (s.u.). Diese Überschneidung der Kategorien kann man auch an der Aussage derselben Mutter sehen, in der sich die Konzentration der Mitarbeit ihres Kindes auf einige Aspekte begrenzt:

> Die Sachen, die ihr [Lerncoach] gesagt hat, ja, teilweise umsetzt, wie zum Beispiel dieses Englisch-Memory, wo sie die Karten komplett selbstständig geschrieben hat. Auch diese Anregung mit diesem kleinen Vokabel-Heftchen. Das wollte sie sofort und unbedingt haben. Es klingt jetzt ein bisschen komisch, sie nimmt es auch fast überall mit hin. Wobei nur durch das Mitnehmen ist es jetzt auch nicht getan, weil Reinschaun tut sie dann nicht. (EL_8)

Analog dazu verhält sich die Aussage eines Schülers, der sich in seiner Aussage auf eine Skalierung von eins bis zehn bezieht, wobei die Zahl zehn 100% Mitarbeit bedeutet: „dass ich umsetzen will, ist eigentlich fast schon neun. Aber was ich dann im Endeffekt tue, ist dann vielleicht vier, drei, ich weiß nicht." (SCH_11) Auch bei der Darstellung der Ergebnisse im Modell (5.2) wird die Nähe zwischen den beiden Hauptkategorien *II Wirksamkeitsfaktoren Schüler/-innen* und *VI Strukturelle Kontra-Faktoren* deutlich.

Sowohl Schüler/-innen als auch Lehrkräfte sahen einen Zusammenhang zwischen individueller Bedeutungszuschreibung der Lerncoachees den Methoden gegenüber und ihrer Bereitschaft diese anzuwenden. Manche Schüler/-innen gaben an, diejenigen Strategien bzw. Methoden zu verwenden, die sie selbst als sinnvoll oder passend erachten, wie beispielsweise folgende Schüler/-innen:

> Zu 90 Prozent setzt man das um; wenn man jetzt zum Beispiel die Idee relativ dumm findet, die eben der Coaching-Partner [Anmerkung der Verfasserin: meint Coach] hatte, dann setzt man das eigentlich nicht wirklich um. Also vielleicht probiert man das mal aus, aber empfindet es nicht als sinnvoll. Dann macht es eigentlich auch keinen Sinn, das wirklich zu machen. Aber meistens hat man da auch wieder Spaß durch diese Tipps und Tricks und also eigentlich tut man 90 Prozent der Sachen umsetzen. (SCH_12)

SCH_13 benutzt auf Nachfrage „all das, was mir gut tut" und auch eine weitere Schülerin bediente sich derjenigen Herangehensweisen, „womit ich mich besser fühle" (SCH_14). Eine Schülerin fasste diesen Punkt zusammen als: „das hilft mir eigentlich schon. Also, dadurch mache ich das auch." (SCH_4)

Andere Lerncoachees betonten, die Vorschläge, die im Rahmen des Lerncoachings erarbeitet wurden, zu versuchen: „ich probiere halt die Sachen, die wir besprochen haben, die probiere ich halt einfach mal aus und dann merke ich ja meistens, ob das geht oder ob das nicht geht" (SCH_2) oder „dann habe ich einfach alles einmal ausprobiert, was mir am besten taugt" (SCH_15). Auch Eltern erwähnten das Austesten des neu Erlernten (EL_2, EL_5). Folgende Aussage eines Schülers vereint sowohl die individuelle Bedeutungszuschreibung als auch das Ausprobieren der Methoden und Strategien, um eine passende Herangehensweise für sich zu finden:

> Mir hilft [...] schon relativ alles. Weil, wenn mir halt aufgefallen ist, sind es halt oft Möglichkeiten, die mir halt einfach helfen, Nervosität und so abzubauen und dann ist das halt einfach so das, was dann hilft. Und ja, dann bin ich schon bereit, das anzuwenden. Oder zumindestens auszuprobieren, ob es hilft. (SCH_7)

Insgesamt sieben von zehn befragten Lehrkräften sehen eine Bereitschaft ihrer Lerncoachees zur aktiven Mitarbeit: „ich habe schon das Gefühl, dass sie es probieren. Ja." (LE_1; ähnlich LE_9) und „ich habe bis jetzt eigentlich bei den meisten das Gefühl, dass sie schon Sachen versuchen umzusetzen." (LE_2).

Zwei Lehrerinnen bezogen sich in ihren Aussagen auf die oben erwähnten Aspekte der subjektiven Bedeutsamkeit der Herangehensweise sowie das Austesten derselbigen, um die individuell richtige Methodik zu finden. Folgende zwei Zitate sollen dies verdeutlichen:

> Gefühlt sind sie sehr bereit dazu. Also ja, wenn sie das Ziel sich selber oder irgendwie so eine Methode sich selber ausgesucht haben, dann probieren sie das schon aus. (LE_10).

> Was gut klappt ist, wenn man mit den Schülern irgendwas ausmacht. Also jetzt abgesehen vom Termin und organisatorischen Dingen, dass sie das dann auch einhalten. Also sprich, mal irgendwas ausprobieren, wenn das Richtige gefunden worden ist. (LE_8)

Vier Lehrkräfte betonten einen Unterschied der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht (N=7). So zeigen, diesen Lehrer/-innen zufolge, Mädchen eine höhere Aufgeschlossenheit allgemein dem Lerncoaching gegenüber: „gerade so die Jungs –, achte, neunte Klasse, sind die ersten zwei Male sehr beschämt hier angekommen“ (LE_1); „Ich habe auch eigentlich das Gefühl, dass, also insbesondere bei Mädchen, das überhaupt kein Ding ist. Das ist voll okay.“ (LE_2); „die Jungs tun sich da immer schwerer, gefühlt. Da: ‚Brauchen wir nicht. Läuft doch. Ich habe doch Vierer. Passt doch. Ich falle ja nicht durch.'" (LE_4)

Nicht nur eine höhere Offenheit der ganzen Beratungssituation gegenüber wurde den Mädchen von den Lerncoaches zugeschrieben, sondern auch eine Zugänglichkeit bzgl. spezifischer Methodiken: „Die Mädels sind gefühlt immer so eher bereit mal sich andere –, was anzuhören, um eben halt Sachen noch besser machen zu können. Die sind immer offener, habe ich den Eindruck.“ (LE_4); „Jungs ist, glaube ich, auch nochmal was anderes als Mädels. Da muss man, glaube ich, echt aufpassen, dass die viel, ja, ins Lächerliche ziehen oder sich blöd vorkämen. [...] Spielerische Sachen oder mit Gefühle [sic!].“ (LE_9)

Auf die Frage nach der *Freiwilligkeit* der Schüler/-innen beim Lerncoaching ergaben sich insgesamt 37 Nennungen von 31 Interviewteilnehmer/-innen (N=11/13/13), demzufolge weniger häufig als die vorhergehenden Subkategorien. Manche Eltern beantworteten die Frage, ob ihr Kind freiwillig das Lerncoaching besuche, sehr überzeugt mit „total“ (EL_13) und „zu 100 Prozent“ (EL_12). Eine Mutter bestätigte hingegen die Freiwilligkeit durch ihre implizite Wahrnehmung:

> Wenn sie etwas nicht will, dann tut sie das auch kund in der Regel. [...] Ich nehme an, dass sie das möchte. Weil, sonst hätte sie schon lange gesagt, sie will das nicht. Dann hätte sie schon lange dafür gesorgt und hätte mir also Stress gemacht, dass ich das schon irgendwie verhindere, dass sie da hingehen muss. So. Also, da bin ich mir relativ sicher. Ja. (EL10)

13 Schüler/-innen, das heißt alle Interviewteilnehmer/-innen dieser Personengruppe bis auf zwei, bestätigten, freiwillig im Lerncoaching zu sein. Viele räumten allerdings ein, dass sie ursprünglich aufgrund einer „Empfehlung von einem Lehrer“ (SCH_1) bzw. durch das Bestreben ihrer Eltern darauf aufmerksam wurden (SCH_4, SCH_7, SCH_9), damit aber „zufrieden“ (SCH_4) waren: „Aber ich habe selbst entschieden, dass ich es machen will.“ (SCH_1)

Auch die Erziehungsberechtigten berichteten von der freiwilligen Wahrnehmung des Lerncoachings im Laufe der Zeit:

> Er ist komplett freiwillig gegangen. Hat sich dann auch, beim ersten Mal habe ich ihm ja noch den Termin gesagt, hat sich dann die anderen Male eigentlich immer selber auch die Termine aufgeschrieben und hat sich darum gekümmert. Also ich hätte jetzt nicht den Eindruck gehabt, dass er keine Lust hat. (EL_13)

Andere Schüler/-innen begannen das Lerncoaching aus eigenem Antrieb, wie folgendes Zitat zeigt: „ich wollte es. Und dann habe ich meine Eltern gefragt und die haben gesagt, ja." (SCH_15). Auch ein Lerncoach berichtete von der Selbstinitiative der Schüler/-innen: „andere kommen ja und fragen, ohne, dass die Eltern das überhaupt wissen." (LE_8)

Dieses Bestreben äußerten Schüler/-innen laut Lehreraussagen vor allem dann, wenn es um eine Weiterführung des Lerncoachings geht (z.B. LE_5, LE_6). Ein Lerncoach äußerte sich dahingehend wie folgt: „ich habe mal eine Schülerin gehabt, der habe ich mitgeteilt, dass das Coaching jetzt demnächst endet. Die war total entrüstet darüber und wollte weitermachen." (LE_2). Dies zeigt zum einen die *Freiwilligkeit* der Coachingteilnahme, zum anderen die Verbindung zur Kategorie *Positive Einstellung zum Coaching*.

Hauptkategorie II: Zusammenfassung:

Die Ergebnisse der Hauptkategorie Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen dokumentieren, dass sie dem Lerncoaching gegenüber sehr positiv eingestellt sind, was auch die Angaben der Freiwilligkeit widerspiegeln. Den Aussagen der Lehrkräfte, Schüler/-innen und Eltern zufolge sind sie darüber hinaus bereit, viele Herangehensweisen auszuprobieren. Vor allem die Bewertung einer Methodik als subjektiv bedeutsam führt zu einer hohen Bereitschaft, diese anzuwenden. Dies wird, vor allem vom Lehrpersonal, als grundlegende Notwendigkeit für ein Gelingen des Lerncoachings angesehen.

<u>Hauptkategorie III: Qualitätsanforderungen Lerncoaches:</u>

Auf die Frage „Wie stellst du dir/stellen Sie sich einen sehr guten Lerncoach vor?" gaben sowohl Schüler/-innen als auch Eltern ihre Vorstellungen bzgl. der Qualitätsanforderungen an Lerncoaches an. Dadurch entwickelten sich die drei Oberkategorien *Professionalität & Methodenkompetenz, Gesprächsführungskompetenz* sowie *Beziehungsgestaltungskompetenz*. Das Besondere bei der Kodierung sowie Kategorienbildung lag in der großen qualitativen Bandbreite der Antworten. Während einige Interviewteilnehmer allgemein eine z.B. Gesprächsführungskompetenz als wichtig erachteten, gaben andere spezifischere Beispiele, die auch dem Themenbereich zugeordnet werden konnten, aber

eine Subkategorie ergaben, wie eine ruhige Kommunikation. Dies resultiert in einer allgemeiner gefassten Oberkategorie und spezifischeren Subkategorien. Aus diesem Grund sind in der folgenden Tabelle 24 keine summierten Werte zu finden.

Strukturelle Gelingensbedingungen				
HAUPTKATEGORIE III: Qualitätsanforderungen Lerncoaches				
Subkategorien	**Anzahl**			
	SCH		EL	
Professionalität & Methodenkompetenz	17	(12)	12	(9)
Transparenz	7	(5)	3	(3)
Coachingprofessionalität durch Lehramtstätigkeit	6	(4)	8	(8)
Erfahrung	5	(4)	-	-
Individuumsorientierung	3	(2)	3	(2)
Gesprächsführungskompetenz	16	(12)	5	(5)
Ruhe	6	(3)	-	-
Offenheit	4	(3)	1	(1)
Zuhören	3	(2)	2	(2)
Beziehungsgestaltungsfähigkeit	14	(10)	15	(11)
Empathie	14	(8)	9	(9)
Lockerheit	7	(7)	2	(1)
Verschwiegenheit	4	(4)	2	(2)
Aufbau eines Vertrauensverhältnisses	2	(2)	8	(8)
Erwachsene Bezugsperson	2	(1)	10	(9)

Tabelle 24: Subkategorien der Hauptkategorie „Qualitätsanforderungen Lerncoaches“ (Kategorie III)

Die nachfolgende Grafik (Abb. 18) zeigt die eben genannten Oberkategorien (innenliegender Kreis) mit den ihnen zugeordneten spezifischen Ausprägungen, soweit sie explizit genannt wurden (äußerer Kreis). Eine inhaltliche Nähe wurde durch die gleiche Farbgebung gekennzeichnet, während die Größe der Kreise die Anzahl der Nennungen wiedergibt (klein = 1-10 Nennungen, mittel = 11-20 Nennungen, groß = 21+ Nennungen). Als Visualisierung wurde die Darstellung in einer Kreisform gewählt, da dies die Verbindung aller Merkmale darstellen soll, die als Gesamtes die Qualitätsanforderungen für Lerncoaches präsentieren, wie sie die Schüler/-innen und Eltern in der Studie nannten.

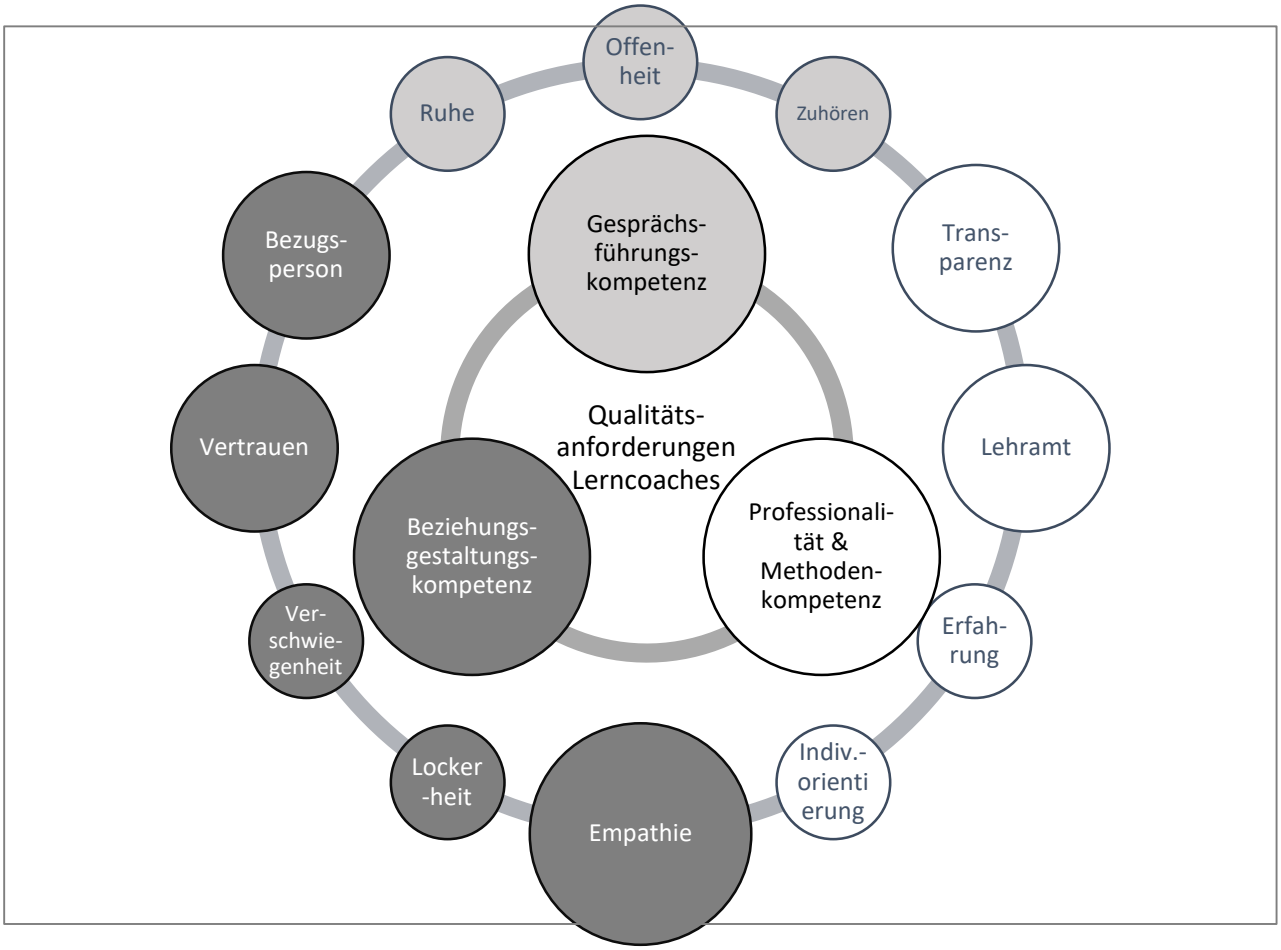


Abbildung 18: Visualisierung Hauptkategorie III: Qualitätsanforderungen Lerncoaches (eigene Darstellung)

Professionalität & Methodenkompetenz:

Die meisten Interviewpartner beantworteten die Frage nach den Qualitätsmerkmalen eines Lerncoaches mit einer allgemein formulierten Aussage über *Professionalität und Methodenkompetenz* (N=17/12), beispielsweise, dass der Lerncoach „sorgfältig“ arbeiten (SCH_6) oder „selber darüber nachdenken. Seine eigenen Ideen reinbringen“ sollte (SCH_14). Weitere Schüler/-innen hofften laut ihren Aussagen auf eine Person, die „sehr viele gute Tipps“ gibt (SCH_12; ähnlich SCH_3, SCH_13, EL_2), die die/der Schüler/-in „dann auch leicht anwenden kann“ (SCH_2). Dieses Wissen über geeignete Möglichkeiten, die dem Coachee helfen sollen und welche die Schüler/-innen als „gute Tipps“ formulierten, sollen letztendlich zur Problemlösung beitragen. Dementsprechend äußerten Schüler/-innen den Wunsch, der Lerncoach soll mit ihnen erarbeiten „wie man das zum Beispiel lösen kann und ein bisschen darauf eingeh[en]“ (SCH_2; ähnlich SCH_7).

Die folgenden Aussagen zweier Schüler/-innen betonten die Reduzierung linearer Instruktion hin zur Entwicklung von individuell passenden Strategien:

> Der sollte wissen, wie man mit Problemen umgehen soll. Auch meistens, ich sage mal, eine Lösung wissen. Natürlich, man weiß nicht auf alles eine Lösung, aber es gibt ja hier Themen, die öfter auftreten und man sollte halt wissen, wie man die behandelt und nicht einfach sagen, ja, dann musst du das und das machen. (SCH_8)

> [...] dass er halt auch nicht irgendwie nur so Karteikarten oder so vorschlägt, sondern vielleicht auch ein bisschen andere Sachen, die man nicht so oft hört, die vielleicht auch verrückt klingen, aber vielleicht doch effektiv sind. (SCH_15)

Auch eine Mutter wünschte sich Ratschläge, die individuell auf das Kind abgestimmt sind:

> Praxistipps, wenn man sagt „Okay, da gibt es eine gute Lernplattform, schaut doch da mal rein." Das ist ganz gut. Dem einen liegt das mehr. [...] So Tipps einfach noch mit aufnehmen, die die Kinder noch speziell in der Praxis da nochmal gezeigt bekommen, das und das könntest du noch machen. Ob sie das dann annehmen, ist ja dann auch immer so. Aber dass man einfach sagt „Mensch, wir haben Erfahrungen. Das und das wäre vielleicht ganz gut. Schau doch mal, vielleicht ist das auch was für dich." [...] einfach so Tipps, wo man sagt „Mensch, probiert doch das mal aus, vielleicht ist das was für dich. (EL_4)

Ein Beispiel für eine professionelle Kompetenz, die sich Eltern und Schüler/-innen wünschten, ist die Fähigkeit zur Motivation. Demnach sollte ein Lerncoach wissen, „wie man dann jemanden dazu bringt, dass er jetzt wieder Lust hat" (SCH_12) und „versuchen, den [Schüler] zu motivieren für Sachen, die er nicht kann, auch trotzdem zu probieren und dranzubleiben" (EL_14). Eine weitere Mutter sagte, ihr sei es wichtig, „dass er nicht neuen Druck aufbaut, sondern eben wirklich im Positiven, ja, die Motivation fördert" (EL_8).

Einige Interviewpartner/-innen formulierten, dass der Lerncoach letztendlich zu einer Zielerreichung beitragen sollte: „dann [...] erwarte ich mir natürlich, dass meine Leistungen auch besser werden von dem, weil das ist eigentlich das Ziel" (SCH_4) oder „dass man Schritt für Schritt Erfolge sieht" (EL_11).

In einigen Fällen konkretisierten Interviewteilnehmer/-innen ihre Vorstellungen zu *Professionalität und Methodenkompetenz* der Lerncoaches genauer, sodass die Subkategorien *Transparenz* (N=7/3), *Coachingprofessionalität durch Lehramtstätigkeit* (N=6/8), *Erfahrung* (N=5/-) und *Individuumsorientierung* (N=3/3) zusammengefasst werden konnten.

Laut insgesamt 10 getätigten Aussagen wünschten sich Eltern und Schüler/-innen *Transparenz*, professionelles transparentes Handeln im Sinne einer klaren Prozessführung, damit die Coachees wissen, was sie zu tun haben und was von ihnen erwartet wird: „Druck, also jetzt richtig im positiven Sinn, dass ich einfach dieses Gefühl habe, ich muss was tun" (SCH_4). Die gleiche Schülerin äußerte zu einem späteren Zeitpunkt im Interview im Zusammenhang mit dieser klaren Führung mit festen Räumlichkeiten und klaren Terminen „das gibt mir eigentlich schon so das Gefühl von Sicherheit". Dies wurde auch von anderer Seite bestätigt: „Der Raum ist immer gleich. Das ist gut." (SCH_14). Andere Schüler/-innen wünschten sich, dass der Lerncoach klar formuliert, was Lerncoaching genau bedeutet und was das Programm enthält (SCH_6) und dass es eine klare Richtung gibt (SCH_1).

Insgesamt 12 Interviewpartner/-innen sahen einen Vorteil darin, einen Lerncoach zu haben, der auch gleichzeitig Lehrkraft der Schule ist (Kategorie *Coachingprofessionalität durch Lehramtstätigkeit*). Dafür wurden hauptsächlich zwei Begründungen angeführt. Erstens inhaltlich, „weil ein Lehrer weiß auch, worauf es eigentlich dann drauf ankommt“ (EL_11), da es „auch oft eben darum [geht], wie man mit Schule klarkommt und da ist es natürlich besser, wenn es eine Lehrerin ist“ (EL_14), und die Lehrkraft „weiß, was die Anforderungen sind, wo es gefragt wird und so“ (SCH_4). Eine Schüler/-in verglich das Coaching durch eine Lehrkraft der Schulfamilie mit einer externen Hilfe:

> Ich habe das schon mal gehabt, dass mich eine außenstehende Person eben unterstützt hat. Und da finde ich es für mich persönlich fast besser, wenn das ein Lehrer von meiner Schule ist. Weil ich finde das Gefühl nicht komisch. Und ich finde es eher besser, weil quasi der genau weiß, was ich brauche. (SCH_5)

Zweitens wurde der Wunsch durch die Beziehung begründet, die man als Mitglieder der gleichen Schulfamilie teilt:

> Ich finde schon, dass das durchaus Sinn macht, dass das ein Lehrer macht, weil, vor allem jetzt auch ein Lehrer, der den Schüler vielleicht auch ein bisschen kennt und ihn ein bisschen einschätzen kann und-, bin ich der Meinung, weil der vielleicht nochmal anders auf das Kind eingehen kann als ein komplett fremder Mensch. (EL_13; sinngemäß auch EL_9)

Eine weitere Mutter schloss sich dem inhaltlich in ihren Äußerungen an: „Bei einem Dritten weiß ich [...] oder das Kind weiß nicht, wer das ist“ (EL_2), was wiederum Auswirkungen auf das entgegengebrachte Vertrauen hätte (ebd.). Umgekehrt wäre es eine Möglichkeit für die/den Schüler/-in „Lehrer wieder mal auf ganz andere Weise kennen[zulernen]“ (SCH_4). Eine Mutter betonte den möglichen pragmatischen Nutzen eines Lerncoaches, der gleichzeitig eine Lehrkraft der Schule ist: „dann kann man da vielleicht auch zwischendurch in der Pause vielleicht auch mal schnell hingehen“ (EL_2).

Insgesamt nur vier Schüler/-innen gaben an, sie fänden es sinnvoll, wenn Lerncoaches „Erfahrung“ (SCH_9, SCH_15) „mit Lernen haben“ (SCH_15):

> Recherchieren darüber erwarte ich auch nicht von so einem Lerncoach, weil das ist ja jetzt nicht die Anforderung für die Freizeit. Aber vielleicht so, dass, wo er etwas weiß, die Erfahrung mit einbringen und vielleicht so etwas Ähnliches schon einmal gemacht haben. (SCH_14)

Ein anderer Schüler verband den professionellen Blickwinkel einer Lerncoaches damit, selbst Erfahrungen als Elternteil gemacht zu haben. Ein professioneller Lerncoach solle demnach „am besten vielleicht auch selbst Kinder haben“ (SCH_12). Auffallend ist, dass die Eltern keine Wünsche hinsichtlich der Erfahrung der Lerncoaches äußerten.

Mit jeweils drei Nennungen auf Schüler/-innen- als auch Elternseite wurde der Wunsch nach einem Lerncoach, welche die Vorgehensweise der *Individuumsorientierung* praktiziert, zusammengefasst. Eine Mutter sagte, sie wünsche sich

> [...] dass das halt nicht pauschal ‚Ich geh zu Kind A und Kind B und Kind C und erzähle überall meinen gleichen Stiefel', sondern dass sie wirklich individuell auf die jeweilige Situation und das jeweilige Kind eingehen, sag ich mal. Das würde ich mir wünschen, weil ansonsten, glaube ich, ist es nicht so effektiv. (EL_4)

Zwei Nennungen unterstrichen den Zusammenhang, den Eltern zwischen Professionalität und einer individuellen Betrachtung des Kindes herstellten. So erhofften sie von einem guten Lerncoach:

> Ich finde [...] nicht schlecht, dass man ein bisschen ein Gefühl kriegt, was für ein Charakter sitzt da vor mir. Weil ich glaube, die Lernmethode, die sie dann daraus entwickeln sollte, die muss ich ja auf die Charakterzüge von dem Kind ein bisschen anpassen. (EL_5)

> Auf das jeweilige Kind und die jeweilige Situation, sowohl in der Schule und auch, wenn es familiär ist irgendetwas, da gerade in der Situation drin ist, dass er eben deswegen vielleicht gerade nicht so lernen kann. Dass er vielleicht auch das familiäre Umfeld als auch die schulische Umfeld miteinbezieht. Dass da einfach so ein Gesamtpaket gemacht wird. (EL_4)

Gesprächsführungskompetenz:

Unter dem allgemeinen Überbegriff *Gesprächsführungskompetenz* (N=21) wurden diejenigen Äußerungen kodiert, die die Kommunikationsfähigkeit des Lerncoachs beinhalten, aber entweder sehr allgemein formuliert waren oder einzeln für sich standen. Beispiele hier sind Äußerungen, dass sich die Schüler/-innen einen Lerncoach wünschen, der „bayrisch" redet (SCH_10), „Jugendwörter" benutzt (SCH_12) „immer Zeit zum Überlegen lässt" (SCH_9) und „gesprächig", (SCH_13), aber „nicht aufdringlich" (SCH_14) ist. Diese richtige Menge an Zugewandtheit griff auch folgende Schülerin auf; das Zitat zeigt, wie nah sich die Kategorien *Gesprächsführungs- und Beziehungsgestaltungskompetenz* sind:

> Vielleicht nicht nur darauf warten, sage ich jetzt mal, dass ich erzähle von mir aus, was so meine Probleme sind. Sondern auch auf mich zugehen, weil ich –, für mich ist das schwierig, an sich direkt zu erzählen, was so alles los ist. Ich muss erst mal das Gefühl dafür kriegen, dass ich reden kann, ohne, dass es mir unangenehm sein muss. (SCH_1)

Auch die Eltern äußerten Wünsche an das Gesprächsverhalten eines Lerncoachs, z.B. dass er „es irgendwie schafft, vielleicht aus dem Kind rauszubekommen, was das Kind belastet und wie man das eben angehen könnte" (EL_6) und „die Kinder auch immer ermutigt" (EL_3), „geduldig" ist (EL_14) und es durch seine Kommunikation schafft, dass das Lerncoaching Spaß macht (EL_9) und das Kind sich öffnet (EL_11).

Bei der Zusammenfassung fällt auf, dass ausschließlich die Schüler/-innen den Wunsch äußerten, dass der Lerncoach „ruhig" kommuniziere (SCH_1, SCH_3) bzw. andersherum formuliert solle er „nicht so laut sein" (SCH_10) (N=6/-). Eine weitere Eigenschaft, die auch vornehmlich die Schüler/-innen äußerten, war die *Offenheit* des Lerncoaches (N=4/1).

Jeweils zwei Interviewpartner/-innen der Gruppe Schüler/-innen sowie Eltern (N=3/2) betonten die Qualität des *Zuhören*-Könnens als wichtige Eigenschaft eines Coachs (SCH_7, EL_2, EL_3). Eine Schülerin beantwortete die Frage „Wie müsste ein Lerncoach sein, sodass du dich wohlfühlst?“ allgemeiner, indem sie das Zuhören als Qualitätsmerkmal nicht nur auf Lerncoaches, sondern auf Gesprächspartner generell bezog: „wenn man mit jemandem spricht und der einfach ruhig zuhört. Ich rede gerne. Und deswegen habe ich oft Leute um mich rum, die auch zuhören können“ (SCH_1).

Beziehungsgestaltungskompetenz:

Mit insgesamt 29 Nennungen von 21 Interviewteilnehmer/-innen nimmt die Kategorie *Beziehungsgestaltungsfähigkeit* eine verhältnismäßig große Rolle ein. Wie auch in den beiden vorangegangenen Oberkategorien gab es einige Nennungen, die sehr allgemein formuliert waren und deswegen der Oberkategorie zugeordnet wurden (N=14/15). Andere Äußerungen waren gehäufter bzw. spezifischer, weswegen sie den Subkategorien *Empathie*, *Lockerheit*, *Verschwiegenheit*, *Aufbau eines Vertrauensverhältnisses* und *Erwachsene Bezugsperson neben Eltern* zugeordnet wurden.

Eine sehr allgemeine Formulierung, die nicht detaillierter ausgeführt wurde und welche vor allem Schüler/-innen verwendeten, war, dass sie sich einen Lerncoach wünschen, der „nett“ ist (SCH_2, SCH_3, SCH_6, SCH_7, SCH_10, SCH_13, SCH_14). Eine Mutter verwendete in ihrer Beschreibung eine ebenfalls weit gefasste Eigenschaft: „so wie man sich halt einen Menschen grundsätzlich vorstellt: herzlich“ (EL_2). Weitere Schüler erwarteten, „dass einfach kein Stress ist, sondern einfach diese entspannte Atmosphäre vor Ort [...] locker“ (SCH_7) ist und dass man „dann ein bisschen läster[t] oder auch über die Lehrerin, dass sie das versteht, dass er das versteht und das okay ist“ (SCH_11). Folgendes Zitat zeigt, wie sich eine Schülerin ihren Lerncoach vorstellte und im Interview die potenzielle Beziehung zwischen Coach und Coachee reflektierte:

> Der müsste so sein, dass ich nicht das Gefühl habe, [...] oft ist ja wirklich bei Lehrer und Schüler so dieser Kontrast, dass halt einfach der Lehrer höhergestellt ist und der Schüler weiter unten. Ich finde das in einer Klasse völlig legitim. Aber, keine Ahnung, bei dem Lerncoaching finde ich es besser, wenn man so das Gefühl hat, man ist auf einer Ebene, also auf einer gleichen Ebene. (SCH_4)

Die Eltern würden für ihre Kinder einen Lerncoach bevorzugen, der „einen guten Bezug zu Schülern hat“ (EL_12; auch EL_7), sodass „die Chemie zwischen den Zweien“ stimme (EL_5; auch EL_4). Als Folge dieser guten Beziehung zueinander äußerten die Eltern schließlich ihre Vorstellung, „dass man da vielleicht offener ist und besser auch Vertrauen aufbauen kann“ (EL_6) und „gern hingeht zum Lern-Coach“ (EL_11; auch EL_14).

Als Subkategorie im Rahmen der Beziehungsgestaltungsfähigkeit kristallisierte sich der Wunsch nach *Empathie* des Lerncoachs heraus (N=14/9). Die Schüler/-innen formulieren diese Fähigkeit als

„verständnisvoll“ (SCH_11), „wissen, wie die Schüler sich fühlen“ (SCH_12) und auch das Vermögen, die Probleme der Kinder und Jugendlichen zu verstehen (SCH_13). Folgende Beispiele zeigen, dass Schüler/-innen die Empathie in Zusammenhang mit anderen positiven Eigenschaften des Lerncoachs verbinden:

> Ja, also der muss auf jeden Fall, sage ich jetzt mal, geduldig sein. Weil, oft fällt es natürlich den Menschen schwierig, die es gut können, sich da hineinzuversetzen in den Menschen, der was nicht gut kann. Und wenn man halt dann irgendwas dreimal erklären muss, dann finde ich, ja, soll man das auch, also soll das für einen selber als Lerncoach nicht schlimm sein, weil das ist ja so das Ziel eigentlich, dass es dann der Schüler versteht. (SCH_4)

> Also, eben, dass er nicht verurteilt und entgegenkommend und hilfsbereit oder unterstützend. Und halt nicht so streng oder ohne Gefühle quasi sondern, dass er schon empathisch ist. [...] Ich glaube, er sollte eben nicht so trocken antworten und so. Und nicht so quasi Problemlösungen geben, die immer so oberflächlich abgetan werden. Also, zum Beispiel, sei nicht so schüchtern. Du bist toll, trau dich einfach. Sondern sich wirklich bemühen. (SCH_14)

Neun Eltern erwarteten Empathie von einem Lerncoach und umschrieben dies vor allem als ein Eingehen auf die Schüler/-innen und ihre Thematiken: „Wie stelle ich mir einen sehr guten Lerncoach vor? Zum einen mal empathisch, dass er auf das Kind eingeht, auf die Bedürfnisse, Ängste“ (EL_8; „auf das Kind/die Kinder/den Schüler eingehen“ auch bei EL_5, EL_6, EL_7, EL_14). Andere Eltern stellten einen Zusammenhang zwischen Empathie und „Feingefühl“ bzw. Sensibilität (EL_12) oder „keine Vorurteile“ (EL_3) her. Eine Mutter fasste es in folgender Äußerung zusammen:

> Was sollte der können? Also er sollte auf jeden Fall gut auf das Kind eingehen können. Und, [...] ja, er muss empathisch sein, weil sonst funktioniert das, glaube ich, einfach nicht. Wenn man da nicht so richtig, oder sich in das Kind ein bisschen versetzen kann einfach. (EL_13)

Vor allem Schüler/-innen wünschten sich mit sieben Nennungen, dass ein Lerncoach „nicht so streng“ (SCH_3, SCH_15) und „locker“ (SCH_2, SCH_5, SCH_8, SCH_9, SCH_12) sein soll: „Nicht streng. Jetzt nicht die ganze Zeit so machen: ‚Ja, wir müssen das jetzt machen‘, sondern einfach locker und entspannt.“ (SCH_8) Ein Schüler nannte die *Lockerheit* sogar „das Wichtigste“ (SCH_12). Auffallend ist hier, dass die einzige Äußerung auf Elternseite von der dazugehörigen Mutter stammt, die sich ein Coaching erhoffte, das „frei“ sowie einen Lerncoach, der „locker“ ist (EL_9).

Eine weitere Komponente, welche die Beziehungsgestaltungsfähigkeit eines Lerncoachs ausmacht und die sich insgesamt sechs Interviewpartner wünschten, ist die *Verschwiegenheit* (N=4/2). So begrüßten es die Schüler/-innen, dass sie sich keine Sorgen machen müssen, „dass es an die Öffentlichkeit kommt, wie bei manchen Freunden zum Beispiel“ (SCH_1), vor allem, da dies „Sachen [sind], die man nicht vor der Klasse bespricht“ (SCH_13). Die Schülerin SCH_3 wünschte sich die Verschwiegenheit, weil „sonst [...] weiß halt jeder und dann ist halt auch die Gefahr, dass dich jemand auslacht oder so. [...] und das ist nicht gut.“

Zwei Mütter teilten den Wunsch nach einem Lerncoach, der sich der Verschwiegenheit verpflichtet. Eine Mutter äußerte in ihrer Antwort zuerst das Anliegen über Inhalte des Lerncoachings informiert zu werden (Hauptkategorie VI), schwenkte dann allerdings nach einer Gedankenpause um und hob die Wichtigkeit der Vertraulichkeit hervor:

> Ich fände es schon interessant, einfach was so alles an Input eigentlich da ist. [...] Was da so alles angeboten wird oder besprochen wird und vor allen Dingen, wie oft. Ich habe ja keine Ahnung, wie oft das ist. [...] Das war ja auch dann irgendwie Corona. Ich weiß nicht mehr genau. Es war nicht sehr oft. (5 Sek.) Aber nein, das macht absolut Sinn, dass die Eltern nicht mehr Informationen bekommen. Weil man ist ja dann doch versucht, dass man nachfragt und sagt: Aber das sollst du doch machen hat dein Lerncoach gesagt. Und dann könnt ich ihr die Tipps ja eh gleich geben. Und außerdem erzählt sie dem Lerncoach dann vielleicht nicht mehr die gleichen Dinge, wenn sie weiß, dass alles weitererzählt wird. Nein, das ist schon gut so mit der Vertrauensbasis, das passt schon. (EL_10)

Eine zweite Meinung, welche ebenfalls mit einem grundlegenden Wunsch nach Informationsfluss zu den Eltern begann, jedoch die Erwartung nach einem verschwiegenen Lerncoach mehr in den Fokus stellte, wird durch folgende Äußerung deutlich:

> Wenn jetzt irgendetwas gewesen wäre, wo jetzt die Lehrkraft sagt, das muss die Mutter wissen, dann ja, ok. Dann würde ich das natürlich gerne wissen. Aber ansonsten finde ich das absolut in Ordnung, dass das vertraulich ist [...] Weil das ja auch das Vertrauen zwischen dem Lehrer und dem Schüler, finde ich, einfach stärkt. Wenn der weiß, das kommt jetzt nicht alles zu den Eltern. (EL_13)

In dieser Nennung stellte die Mutter einen Zusammenhang zwischen der Verschwiegenheit und dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses her, welche beide von den Interviewpartner/-innen als Qualitätsanforderungen an Lerncoaches genannt wurden. So wird in diesem Zitat das Vertrauen zwischen Lerncoach und -coachee verdeutlicht, welches sich aufgrund der vertraulichen Behandlung von Inhalten ergäbe.

Wie oben bereits erwähnt, überschneiden sich manche Eigenschaften, die sich Eltern und Schüler/-innen von Lerncoaches erhofften mit weiteren Dispositionen. So wurde in den beiden eben genannten Zitaten der Eltern die Verbindung zwischen Verschwiegenheit und *Aufbau eines Vertrauensverhältnisses* klar (EL_10, EL_13). Auch wurde in einer Aussage diese Kategorie in Verbindung zu der Beziehungsgestaltungskompetenz allgemein gesetzt: „ich denke, das ist immer auch, dass die Chemie da stimmen muss, weil man vertraut sich ja schon an oder bespricht da Sachen, die vielleicht doch ein wenig mehr als das, was über das normale Schüler-Lehrer-Verhältnis hinausgeht.“ (EL_4) Die Bedeutung des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses (N=2/8) wurde in den Interviews vor allem von den Eltern herausgehoben (EL_2, EL_6, EL_9, EL_11, EL_12). Auf der Seite der Schüler/-innen gab es zwei Nennungen, die dies explizit als Wunsch beinhalteten (SCH_5, SCH_10).

Eine weitere Kategorie, die hauptsächlich in den Äußerungen der Erziehungsberechtigten zu finden war, ist der Wunsch, der Lerncoach möge die Rolle der *Erwachsenen Bezugsperson* für den Lerncoachee einnehmen (N=2/10). So erklärten Eltern, dass sie es als sinnvoll empfinden, wenn ihr

Kind eine Bezugsperson in der Schule hat: „wenn sie Probleme in der Schule hätte, jetzt egal ob schulisch oder mit den anderen Schülern oder Lehrkräften, den Coach als Ansprechpartner suchen würde. Also das wäre für mich, ja, toll." (EL_1) und „Einfach, dass er weiß, da ist jemand, da kann ich mich dran wenden [...] und schaut auch ein bisschen auf mich. Nochmal. Das habe ich so das Gefühl, das braucht er einfach." (EL_4). Andere Eltern äußerten sich dahingehend, dass der Lerncoach eine erwachsene Bezugsperson darstellen sollte, die neben den Erziehungsberechtigten Einfluss nehmen könnte, da sie sich erhofften, dass dies einen größeren Effekt hat: „Dass sie vielleicht auch jemanden mal haben, dass sie mit jemandem reden können über solche Sachen, die nicht unbedingt die Eltern sind. Ein Außenstehender" (EL_7). Zwei Mütter sahen den Grund darin nicht in ihrer eigenen mangelnden Kompetenz diesbezüglich, sondern erachteten dies als grundsätzliche Tatsache der Heranwachsenden:

> Weil es doch neben Mama und Papa ist. Es ist halt immer so, also wenn man daheimsitzt und lernt mit ihm, ist es natürlich dieses wie bei alle Kinder, die lernen besser mit Gleichaltrigen oder Fremden lernen sie besser als wie daheim mit Mama und Papa. Weil das, was Mama und Papa sagen, das [...] ist vom Gewicht her, also nicht bedeutsam, sage ich mal. (EL_3)

> Ich weiß sehr viel. Ich habe das in meiner Ausbildung auch sehr viel gelernt, über Lernstrategien. Aber das nimmt sie von mir nicht an. Also, da habe ich keine Chance mehr, und dann haben wir Nachteile. [...] dann macht sie dann aus Trotz das Gegenteil. (EL_10)

Eine weitere Mutter begründete die verminderte Einflussnahme von Seiten der Eltern mit der Pubertät des Sohnes:

> Einfach mal nicht von der Mama oder vom Papa gefragt werden. Aber das ist für ihn jetzt momentan ganz wichtig, ich glaube, [...] das ist jetzt der Beginn von der Pubertät ist, dass es so richtig greift, sage ich mal. Nicht nur so sporadisch, sondern das kommt jetzt schon immer stärker. (EL_5)

Während diese erwachsene Bezugsperson in den vorangestellten Zitaten als Hilfestellung im Ablösungsprozess von Jugendlichen angesehen wurde, erweiterte eine Mutter diese Sichtweise um die Notwendigkeit einer erwachsenen Bezugsperson im System Schule, die deswegen einen besseren Einblick hat und somit zielgerichteter helfen könnte:

> Wir haben nicht mehr [weiter]gewusst. Wir haben versucht zu reden oder zu motivieren oder Vorschläge zu geben. Aber das war wirklich, keine Ahnung, war so eine Phase, wo vielleicht für andere Leute, nicht so die Eltern, etwas kriegen [erreichen], oder mehr professionelle [Hilfe] hat Wirkung [...] gebracht. Weil ich bin auch nicht mehr in die Schule. Und die Schule für mich war in Italien und war ein komplett anderes System, komplett andere Seite. Und ich könnte sagen, was ich wollte, aber bringt vielleicht nichts. [Die Lehrer/-innen] dort sind drinnen, aktuell, und die verstehen besser. (EL_9; Ergänzung/Auslassung in Klammern zur besseren Verständlichkeit)

Laut einer weiteren Erziehungsberechtigten würde eine Bestätigung durch „jemand Dritten" (EL_2) zu mehr Sicherheit auf Seiten des Kindes führen. Eine einzige Schülerin führte in ihrem Interview aus, dass sie eine erwachsene Bezugsperson sehr schätze: „Ich finde es auch angenehm, weil es einfach einfacher ist als nur mit Freunden zu sprechen" (EL_1), da Erwachsene besser helfen könnten.

Hauptkategorie III: Zusammenfassung:

Betrachtet man die Hauptkategorie III *Qualitätsanforderungen Lerncoaches,* lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die Schüler/-innen und ihre Eltern einen Lerncoach wünschten, der sich methodisch sowie kommunikativ professionell verhält und es versteht, eine funktionierende Beziehung zu seinem Coachee herzustellen. In ihren Interviewäußerungen stellten die Teilnehmer der Studie Verbindungen zwischen den einzelnen Kategorien her, so hätte beispielsweise eine vertrauliche Behandlung der Inhalte Auswirkungen auf das Vertrauen.

In manchen Kategorien verhalten sich die Anzahl der Nennungen der Gruppe der Schüler/-innen und der der Eltern relativ ähnlich, wie bei den Oberkategorien *Professionalität & Methodenkompetenz* sowie *Beziehungsgestaltungsfähigkeit*. Bezüglich der *Gesprächsführungskompetenz* gingen die Nennungen allerdings auseinander; diese wurde von den Kindern und Jugendlichen öfter erwähnt, während die Eltern ihrerseits mehr Nennungen bei dem *Aufbau eines Vertrauensverhältnisses* und *Erwachsene Bezugsperson* hatten.

Neben der expliziten Fragestellung nach den Vorstellungen der Eltern und Schüler/-innen von einem guten Lerncoach, wurde in den Interviews deutlich, welche Qualitätsanforderungen die Lerncoaches der Studie bereits erfüllten. Sie wurden deswegen als *Professionalitätsdimensionen* kategorisiert.

Hauptkategorie IV: Professionalitätsdimensionen Lerncoaches:

Die Dimensionen, die mit den Personen der Lehrkräfte als praktizierende Lerncoaches verbunden sind, wurden indirekt durch die Erzählungen der Schüler/-innen und ihren Eltern, sowie direkt durch die Aussagen der Lerncoaches selbst erfasst. Dadurch ergaben sich folgende Subkategorien, die sich ihr professionelles Verhalten im Lerncoaching beziehen.

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE IV: Professionalitätsdimensionen Lerncoaches						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Individuumsorientierung	47	(10)	30	(15)	-	-
Beziehungsgestaltungskompetenz	25	(8)	23	(12)	13	(8)
Methodenkompetenz	22	(9)	4	(4)	3	(3)
Inhaltlicher Wandel von Nachhilfe zu Coaching	17	(6)	-	-	-	-
Lösungs- & Zielorientierung	-	-	17	(15)	-	-
Gesprächsführungskompetenz	21	(8)	23	(11)	3	(3)
Transparenz	8	(7)	16	(14)	10	(7)
Freiwilligkeit der Tätigkeit	8	(6)	-	-	-	-
Expertise durch Erfahrung	7	(5)	1	(1)	-	-

Tabelle 25: Subkategorien der Hauptkategorie „Professionalitätsdimensionen Lerncoaches“ (Kategorie IV)

Individuumsorientierung:

Die *Individuumsorientierung* der Lerncoaches wurde von allen am Lerncoachinggespräch teilnehmenden Personen, also Lehrkräften und Schüler/-innen, in insgesamt 77 Nennungen erwähnt (N=47/30/-). Auffällig ist hierbei, dass dieser Aspekt von keinem der Elternteile erwähnt wurde. Dieses Merkmal wurde unter anderem durch die Angabe der Gesprächsanteile erhoben. Viele Schüler/-innen gaben an, ihr Gesprächsanteil lege höher als der des Lerncoachs (SCH_1, SCH_2, SCH_3, SCH_5, SCH_11, SCH_12, SCH_14, SCH_15). Die Lerncoaches bestätigten dies bzw. äußerten zumindest ihre Hoffnung, dass dem so sei: „es ist schon jetzt, dass der Schüler mehr redet, eindeutig“ (LE_3), „Ich hoffe, der Coachee, ehrlich gesagt. Ich bemühe mich eigentlich. Ich meine, der Coachee, ja.“ (LE_1; auch: LE_6). Eine Lehrkraft berichtete von der Veränderung der Gesprächsaufteilung zugunsten der Schüler/-innen: „Am Anfang eher ich, zunehmend eher der Coachee. Und dann, würde ich sagen, so zwei Drittel, ein Drittel. Also mehr, auf jeden Fall mehr der Coachee. Aber das wird immer mehr.“ (LE_5) Durch folgendes Zitat wird deutlich, dass die Lerncoaches in ihrer Gesprächskompetenz in manchen Fällen an die Grenzen der Individuumsorientierung kommen.

> Ich bemühe mich, dass ich deutlich weniger als 50 Prozent der Redezeit habe. Ich würde die Zeit gerne auch kleiner machen, weil es gibt einfach Fälle, wo dann einfach von den Schülern wenig kommt und früher habe ich halt mir jetzt den Mund fusselig geredet, wo ich dann nicht so glücklich und zufrieden damit bin. Aber das Ziel ist [...] dass der Coachee deutlich mehr Redeanteile hat. (LE_4)

Des Weiteren wurde die Individuumsorientierung durch die Ermittlung des inhaltlichen Fokus eines Coachinggesprächs erhoben. Eine Vielzahl von Schüler/-innen gaben an, dass es „viel mehr“ um sie gehe (SCH_12; auch: SCH_2, SCH_3, SCH_4, SCH_5, SCH_6, SCH_7, SCH_8, SCH_9, SCH_10, SCH_11, SCH_13, SCH_14, SCH_15) und dass sie das Thema der Konversation bestimmen (SCH_2, SCH_5, SCH_7, SCH_10, SCH_14). Die Äußerungen der Lehrkräfte entsprachen dem, da sie angaben, die Themen, der Ablauf und die Kommunikation seien „ganz, ganz unterschiedlich“ (LE_1), je nachdem „was der Coachingschüler will“ (LE_7) bzw. weil die Kinder unterschiedliche Dispositionen mitbringen (LE_5). Der Tenor aller Lehreräußerungen war, den „ganze[n] inhaltliche[n] Input“ (LE_4) „gibt eigentlich der Coachee vor“ (LE_2). Folgende Zitate verdeutlichen, wie die Lehrkräfte ihren Aussagen nach versuchen, das Coaching individuell nach ihren Coachees auszurichten und deren spezifische und individuelle Bedürfnisse aufzugreifen:

> Die haben eben ganz andere Wünsche, ganz andere Bedürfnisse. Und wenn hier steht, ich möchte Nervosität abbauen, ich möchte irgendwie gerne sicherer vor der Klasse sprechen können [...] Dann ist es etwas ganz anderes, als wenn ich sage, ich habe Probleme beim Englisch-Vokabeln lernen. Also es rührt schon daher, was die mitbringen. (LE_1)

> Ich habe mich dann auch lenken lassen von dem, was der Coachee wollte, und habe nicht mein Programm durchgezogen (LE_5).

Diese individuelle Ausrichtung der Themen, des Ablaufs und der Struktur eines Coachinggesprächs wird, den Aussagen der Lerncoaches nach zu urteilen, auch von den unterschiedlichen Zielen der Schüler/-innen verursacht:

> Sondern, dass es halt auch drum geht, was sind ihre Ziele. Wenn jemand sagt: "Dreier in Mathe ist hervorragend. Dann bin ich glücklich und meine Eltern sind glücklich und die Oma ist glücklich." Wunderbar. Dann muss man nicht auf einen Einser hinarbeiten, sondern dann ist ein Dreier auch ein gutes Ziel. Das ist einfach, dass man sehr zielorientiert arbeitet und bedürfnisorientiert. Ja, das sind so einige Ziele. Also mal schauen, was will der Ratsuchende [...] Und wenn jemand sagt: "Ich möchte möglichst viel Zeit, um Computer zu spielen", dann ist das auch ein Ziel. (LE_4)

Eine mögliche Umsetzung der Individuumsorientierung, die genannt wurde, sei „selber auf die Lösungen [zu] kommen“ (LE_9), da die Lerncoaches in ihren Äußerungen vermuteten, die Schüler/-innen würden die Lösungsansätze nur dann umsetzen bzw. „am wenigsten, wenn ich mit meinen Vorschlägen daherkomme. Mit meiner Erfahrung“ (LE_5), wodurch ein Zusammenhang zur Hauptkategorie VI: *Strukturelle Kontra-Faktoren* hergestellt wurde. Darüber hinaus erzählen sowohl Lerncoaches als auch -coachees von der Möglichkeit, aus verschiedenen Angeboten des Coachs selbstständig passende Strategien zur Umsetzung auszuwählen (SCH_8, LE_8), um „den Weg nicht mehr so sehr vorzugeben“ (LE_1), sondern „den Schüler selbst zu Antworten zu bewegen, die ihm helfen. [...] also von innen heraus. [...] früher habe ich das denen übergestülpt, den armen Schülern“ (LE_3). In vielen Äußerungen wie z.B. dem letztgenannten Zitat wurde eine Wandlung der Vorgehensweise im Lerncoaching deutlich, hin zu mehr Individuumsorientierung, was später unter *Inhaltlicher Wandlung von Nachhilfe zu Coaching* noch näher ausgeführt wird.

Laut den Interviewäußerungen der Lehrkräfte liegt in der Individuumsorientierung eine wichtige Erfolgsvariable, da die Schüler/-innen mehr und mehr merken würden „es geht ja wirklich um mich“ (LE_5): „sie können unheimlich davon profitieren, weil ja wirklich das auf sie spezifisch zugeschnitten ist. Und jeder Coach gibt sich da ja Mühe, [...] es möglichst so passend wie möglich zu gestalten.“ (LE_4)

Einen dazu kontrastierenden, problematisierenden Einblick dieser Ausrichtung erlaubt diese Erzählung einer Lehrkraft:

> Ich habe mich dann auch lenken lassen von dem, was der Coachee wollte, und habe nicht mein Programm durchgezogen. [...] es fühlt sich halt für mich dann so unsystematisch an. [...] Aber eigentlich stehe ich dazu, weil ich mir denke, es bringt wahrscheinlich nichts, wenn ich ihm das aufdrücke. Es soll ja um ihn gehen, er soll ja signalisieren können, was ihm wichtig ist. Oder was er sich vorstellen kann als hilfreiche Idee. (LE_5)

In diesem Ausschnitt des Interviews äußert die Lehrerin ihre Probleme mit der Individuumsorientierung, ein Vorgehen, das sich in dem von ihr beschriebenen Fall „unsystematisch“ anfühlte. In den darauffolgenden Sätzen reflektierte sie dann jedoch den Nutzen für die Schüler/-innen: „es bringt wahrscheinlich nichts, wenn ich ihm das aufdrücke. Es soll ja um ihn gehen, er soll ja signalisieren können, was ihm wichtig ist.“, womit sie die beiden Argumente in einen Zusammenhang

stellte. Hinzu kommt eine zusätzliche Relation zu der Möglichkeit einer Entlastung des Lerncoachs durch eine *Besinnung auf den Schülerwillen* (Hauptkategorie VI), die manche Lehrkräfte als Strategie hervorhoben.

Beziehungsgestaltungskompetenz:

Mit insgesamt 61 Nennungen bezeugten die Interviewteilnehmer/-innen den Coaches eine umfassende *Beziehungsgestaltungskompetenz* (N=25/23/13). Die befragten Schüler/-innen fanden ihre Lerncoaches „sehr locker" (SCH_12, auch: SCH_8), „nicht so streng wie im Unterricht" (SCH_6, auch: SCH_7, SCH_8), „einfach angenehm" (SCH_8) und die Atmosphäre „entspannt" (SCH_7). Des Weiteren wurde der jeweilige Lerncoach als „nett" (SCH_10, auch: SCH_1, SCH_11, EL_6) beschrieben. Diese gelungene Beziehung führte den Coachees nach dazu, dass sie dem Coach ihre „Gefühle anvertraue[n]" (SCH_5). Andere pflichteten der Aussage inhaltlich bei, wenn sie sagten: „Ich kann alle meine Probleme sagen. Es ist nie so, dass ich jetzt irgendwie Angst habe, eine Frage zu stellen oder so. Und ja, man versteht sich gut, und das passt alles." (SCH_4; ähnlich: SCH_1). Laut einer Schülerin kann man sich „generell erst einmal öffnen," ohne dass sie sich von ihrem Coach verurteilt fühle. „Und das ist bei [Coach] so. Also, man fühlt sich wohl." (SCH_14).

Die Eltern bekundeten ebenfalls eine gelungene Beziehungsarbeit bzw. einen gut funktionierenden Kontakt der beiden zueinander. Dies führte von „als er das erste Mal dort war, glaube ich, war er selber überrascht, dass sie doch nett ist" (EL_14) über „sie war ihr sympathisch" (EL_8) bis hin zu „[Kind] mag [Coach] sehr gerne" (EL_12; auch: EL_7; positive Darstellung der Beziehung auch von EL_11). Das resultierte laut dieser Eltern in einer größeren Wirkung des Coachings: „Das macht vielleicht dann auch noch mal viel aus" (EL_12) und die Strategien „konnte sie von [Coach] gut annehmen" (EL_10). Hierdurch wird eine Relation zwischen den Subkategorien *Beziehungsgestaltungskompetenz* des Lerncoachs und der *Beziehung als Grundvoraussetzung* (Hauptkategorie V) herausgestellt.

Die Lehrkräfte zeigten in ihren Äußerungen einen Fokus in Bezug auf die Beziehungsarbeit im Lerncoaching: „Wie kann ich so eine Verbindung herstellen?" sei eine Frage, die mehr „im Vordergrund" stehen solle (LE_2), „es ist so eine Wohlfühlatmosphäre, die ich schaffen soll" (LE_3). Folgendes Zitat einer Lehrkraft zeigt, wie sie diese Beziehungsgestaltungskompetenz ihrerseits als Basis der Arbeit im Lerncoaching ansieht: „Dann musst du ihnen erst die Angst nehmen. Und da ist der Knackpunkt dann schon erreicht irgendwie, dass man sagt, ich will dir gar nichts. Ich will nur für dich da sein." (LE_6).

Mehrere Aussagen beinhalteten eine positive Selbsteinschätzung bzgl. der Beziehungsarbeit. So sei die Beziehung „Meistens gut. Weil eigentlich ich mich sehr bemühe [...]. Es mag auch Ausnahmen geben,

wo es einfach vom Zwischenmenschlichen zwischen den Coachees und mir nicht so passt. Aber selbst da ist, glaube ich, es soweit eine professionell gute Beziehung.“ (LE_4; Erwähnung der professionellen & nahen Beziehung auch bei LE_3 und LE_6) Eine Lehrerin beschrieb, man merke einfach „der Schüler braucht jetzt eigentlich so grad gar nichts, der braucht gerade nur Zuspruch“ (LE_7). Diese Selbsteinschätzung bezog eine Lehrkraft nicht nur auf sich selbst, sondern auf das ganze Lerncoachingteam der Schule, das sie als „sehr, sehr warmherzig[e]“ beschrieb (LE_3).

Methodenkompetenz:

Die *Methodenkompetenz* ist einerseits inhaltlich gefüllt (N=22/4/3), andererseits dient sie als Oberkategorie für die Subkategorien *Inhaltlicher Wandel von Nachhilfe zu Coaching* (N=17/-/-) und *Lösungs- & Zielorientierung* (N=-/17/-), wobei auffällig ist, dass beide Subkategorien nur jeweils von einer Personengruppe genannt wurden.

Im Gegensatz zu den Gruppen der Schülerschaft und ihren Erziehungsberechtigten, ist bei der Gruppe der Lehrkräfte mit 22 Nennungen ein großer Anteil an der Oberkategorie *Methodenkompetenz* auszumachen, für die sie zahlreiche Beispiele anführten. Diese reichen von Ausführungen, wie Vorbereitung und Reflexion (LE_3), Kleinschrittigkeit, Umsetzbarkeit und Schüleraktivierung (LE_4, LE_3) bis hin zu einer detaillierten Beschreibung der Methodik:

> Man muss einfach nur häppchenweise aufbereiten, desto kleiner die Schüler sind, desto kleiner müssen die Häppchen sein. Und man muss es relativ häufig wiederholen. Also dass man das übt und Dinge macht. Also nicht nur ein Blatt hinknallen: So das ist jetzt dein Lernplan, sondern das wirklich ausfüllen, abhaken lassen, was habe ich denn geschafft und dann nächste Woche dann wieder kontrollieren. Dann geht das im Normalfall schon. Wenn die Kinder größer sind, dann ist eher so die Motivationsgeschichte da anzufangen [...] Der erste Berg ist so das Wichtigste. Den muss man überwinden, danach sehen die so ein bisschen: Okay, so ist es wirklich. Es wird leichter. (LE_7)

Neben diesen konkreten Darstellungen veranschaulichten die Lerncoaches auch das grundsätzliche Prozedere – „wo stehst du, wo möchtest du gern hin?“ (LE_10) :

> Grundsätzlich einmal, hoffe ich zumindest, dass sie die Idee halt verstehen, die dahintersteckt. Weil die ja im ganzen Leben eigentlich gut praktizierbar ist. Du sagst also was funktioniert nicht gut und ich überlege mir halt, was kann ich hier ändern? Oder was will ich ändern? Und dann überlege ich mir ein paar Sachen, die ich ändern kann. (LE_8)

Des Weiteren wurde eine Verbindung zwischen der Methodenkompetenz der evaluierten Lerncoaches und der Einrichtung einer Supervision derselben hergestellt: „Deswegen halte ich unsere Coaches für sehr kompetent, gerade wegen dem Austausch und weil nicht jeder nur sein eigenes Süppchen kocht. (LE_4)

Eine Subkategorie der Coaching-Methodenkompetenz wurde durch die wiederkehrenden Ausführungen der Lehrkräfte gebildet, die von einem *Inhaltlichen Wandel von Nachhilfe zu Coaching*

berichteten. Zu Beginn der Implementierung des Lerncoachings an der Schule sei es „so gelaufen, dass das eher Nachhilfecharakter gehabt hat“ (LE_2), was der Theorie folgend nicht als Coaching gewertet wird. Ein Übergang hin zu einer Lerncoaching-Methodik im Sinne der Definition wurde demnach als Zuwachs der Methodenkompetenz kodiert. Das folgende Zitat zeigt, wie der gleiche Sachverhalt von einer weiteren Lehrkraft wahrgenommen wurde:

> Es war am Anfang sehr unbestimmt. Also bei mir persönlich war es immer so, ich habe bei den Kindern, die ich bekommen habe, alles abgeklopft, was mir so einfiel, Motivation, Strategien, Ordnung im Chaos, Hefteinträge, überhaupt das Zeug beieinander zu haben, diese ganzen äußeren Dinge, und habe dann relativ schnell festgestellt, dass es sich eigentlich um ein Englischproblem oder ein Sprachproblem oder eine Überforderung handelt, oder dass sie zurückgefallen sind im Stoff, und das war am Schluss fast immer Nachhilfe. Also in den ersten Jahren. Bis ich irgendwann dann mitbekommen habe, ach, es soll ja gar keine Nachhilfe sein. (LE_5)

Diese Herangehensweise einer rein fachlichen Hilfe wurde schließlich auch von den Schüler/-innen in diesem Rahmen eingefordert: „Ich kann jetzt konkret diese Aufgabe nicht. Hilf mir mal, bitte. Genau, also so in der Richtung.“ (LE_3). Aber, wie ein Lerncoach meinte: „das sind wir nicht. Wir sind nicht die Nachhilfelehrer.“ (LE_7) „In den letzten Jahren“ gab es laut den Lerncoaches die folgende Entwicklung (LE_3):

> Es ist weniger oberflächlich. Davor war es eher: Wir sehen uns kurz und schauen uns das an, das Problem. Und jetzt ist es eher wieder Arbeiten. Also wir lernen uns kennen so die ersten Sitzungen und dann schauen wir, ob es irgendetwas gibt. (LE_2)

> Wer könnte dir dabei helfen? Oder, es ist schon mal gut gegangen, was ist da gut gegangen? Was könnte dich daran hindern, dass du dein Ziel erreichst? [...] das sind andere Fragen, wenn ein Coaching früher, dann saß ein Schüler da und hat gesagt, er kann kein Englisch und dann habe ich gesagt, pass auf, also es gibt mehrere Möglichkeiten. Habe ich ihm das erklärt und wir haben das einfach ausprobiert, so. Heute sage ich, was macht dir denn Probleme? (LE_3)

Auffällig sind die Nennungen, die der Subkategorie *Lösungs- & Zielorientierung* zugeordnet wurden, da sie nur von Schüler/-innen genannt wurden, innerhalb dieser Personengruppe allerdings von allen Interviewteilnehmer/-innen. Auf die Frage, ob es mehr über das Problem oder mehr um die Lösung ginge, antworteten die Schüler, dass zuerst das Problem analysiert werden würde (SCH_5, SCH_8, SCH_11, SCH_12, SCH_14, SCH_15): „Aber das ist ja auch wichtig. Weil erst wenn man das realisiert hat und auch weiß, wie das ist und woher es kommt, dann konzentrieren wir uns immer auf die Lösung.“ (SCH_14) Diese Lösungsorientierung nimmt dann, laut den Äußerungen der Coachees einen großen Raum ein:

> Das Problem, das erkenne ich ja meistens eigentlich schon selber. Also, man redet natürlich dann über das Problem und versucht, dieses Problem zu beheben. Aber wir reden eigentlich nie dann direkt über das Problem selbst, sondern nur schauen gleich, wie wir das lösen können. (SCH_4)

Da dieser Ansatz der Coachingtheorie folgt, wurde er der methodischen Kompetenz zugeordnet. Als typische Beispiele, wie Lösungen gesucht werden, wurden sowohl Zielvereinbarungen (SCH_1) genannt als auch die Suche nach „Lösungen, die für mich geeignet sind, die ich dann ausprobiere“

(SCH_15) – worin sich eine Nähe zur oben ausgeführten Individuumsorientierung zeigt. Als ein Beispiel für ein Ziel gab folgender Schüler an, sich besser konzentrieren zu können, eine mögliche Lösungsstrategie wäre „einfach das Handy weglege[n]“ (SCH_5).

Gesprächsführungskompetenz:

Eine *Gesprächsführungskompetenz* wurde bei den evaluierten Lerncoaches in insgesamt 47 Nennungen angeführt, vornehmlich von Lehrer- und Schülerseite aus (N=21/23/3). Die Kinder und Jugendlichen gaben an, dass ihr Lerncoach beispielsweise „versucht [...] Jugendwörter zu benutzen [...] Das war eigentlich schon cool.“ (SCH_12) und „aufmunternd“ (SCH_5) sei. Darüber hinaus äußerten sie sich positiv darüber, „dass man halt ein paar Witze machen kann“ (SCH_6), „man einfach so reden [kann] (SCH_2, SCH_10) und der Coachee das Gefühl habe, „Ich kann mir Zeit lassen“ (SCH_1) und ohne Druck „einfach rede, ohne dass etwas falsch sein kann“ (SCH_8; auch: SCH_11). Mehrere Schüler/-innen beschrieben, dass die Coachingsitzungen „lustig“ (SCH_3, SCH_5, SCH_11, SCH_14) und auf einer „coole[n] Ebene“ (SCH_4) sind. Das liege unter anderem daran, dass der jeweilige Coach „auch immer auf den anderen ein[geht]“ und immer zugestehe, „wenn ich da nicht drüber reden will“ (SCH_14).

Die Aussagen dreier Erziehungsberechtigter schlossen sich diesem Bild an, da sie beinhalteten, dass die Lehrkräfte hier „mit viel Feingefühl“ (EL_12) auf die Kinder eingehen (z.B. EL_7), was dazu führe, dass sich das Kind seinem/ihrem Coach „öffnen“ konnte (EL_11).

Innerhalb der Gruppe der interviewten Lehrkräfte gaben manche an, die Gesprächsführungskompetenz bereits vor dem Coaching besessen zu haben, andere äußerten, diese Kompetenz als Coach erlernt bzw. ausgebaut zu haben. Diejenigen, die sich auch vor dem Coaching schon professionell kommunikativ auswiesen, begründeten dies entweder mit einer dementsprechenden früheren Ausbildung im Studium (LE_1, LE_6) oder mit diesbezüglichen Charaktereigenschaften (LE_5). Andere Lehrkräfte schrieben ihre Gesprächsführungskompetenz Fortbildungen im Beratungskontext zu (z.B. LE_8), wo sie lernten, „wie ich so ein Gespräch führe“ (LE_3) und auch „Fragetechniken“ (LE_2, LE_3).

Die Gesprächsführungskompetenz wird demzufolge mit Aus- bzw. Fortbildung, aber auch mit grundsätzlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Handlungen verbunden, was insgesamt acht Lehrende angaben und die dazu führe, „dass ich sie zum Reden bringe“ (LE_1). Auch weitere Personen gaben an, „allgemein die Schüler jetzt zum Wort kommen“ zu lassen (LE_9; ähnlich: LE_8), was zur Folge hätte, „dass die freier antworten“ (LE_9). Eine Lehrkraft erzählte: „Zurzeit lasse ich auch immer die Masken abnehmen, weil mir das ganz wichtig ist, dass wir uns sehen und mimischen Kontakt haben auch“

(LE_3). Diese Aussage ist im Kontext der Corona-Pandemie zu sehen und zeigte eine Gesprächsführungskompetenz auf non-verbaler Ebene.

Transparenz:

Transparenz im Sinne einer klaren Prozessführung, sodass die Beteiligten über organisatorische Rahmenbedingungen, wie Raum oder Zeitpunkt, Bescheid wussten, wurde als eine weitere Kategorie zusammengefasst (N=8/16/10) und nach den Erkenntnissen der Untersuchung der Qualitätsvorstellungen im Coaching (Heß/Roth 2012) als professionelles Verhalten im Coaching kodiert. 14 Schüler/-innen sowie 7 Elternteile gaben an, diese Informationen bekommen zu haben (z.B. SCH_3, SCH_5, SCH_9, SCH_9, SCH_10, SCH_11, SCH_13, EL_2, EL_ 7, EL_12, EL_13, EL_14): „Das wird eben dann auch sehr genau erklärt“ (SCH_12), „ich wusste ja immer durch die Termine, die wir ausgemacht haben, wann ist das und ich wusste immer, wo ist das“ (SCH_2; ähnlich: SCH_8, SCH_15). Neben den organisatorischen Informationen bezieht sich der Begriff Transparenz auch auf solche Sachverhalte, wie Informationen über Aufgaben, deren Umsetzung der Lerncoach vom Coachee erwartet:

> Es ist schon strukturiert gemacht. Also mir wird immer gesagt, wo wir sind. Das ist ja jetzt immer derselbe Raum. Und man bespricht auch in der Vorstunde immer, was in der nächsten Stunde mitzubringen ist, auf was man sich vorbereiten muss. Was man umsetzen sollte. Versuchen sollte, es umzusetzen. Schon strukturiert gemacht, ja. (SCH_1; ähnlich: SCH_7)

Eine Schülerin gab zu Protokoll, dass es ihr in der Umsetzung der Lösungsstrategien helfe, zu wissen, „da ist jemand da, der schaut, dass ich das mache“ und „dem ich jetzt auch zeigen muss, ich habe das gemacht“ (SCH_4).

Die Hälfte der an der Studie teilnehmenden Elternteile gaben an, die Durchführung als transparent wahrgenommen zu haben. Die sieben Mütter, die sich positiv bzgl. der Transparenz äußerten, gaben an, „aufgeklärt“ worden zu sein (EL_1) und dass „alles wirklich verständlich“ gewesen sei (EL_3). Eine Mutter bezog diese Klarheit auf den Sohn: „er weiß, was er machen sollte“ (EL_7).

Bei der Gruppe der Lehrkräfte gaben sieben von zehn Personen in acht Nennungen an, dass sie die Rahmenbedingungen des Lerncoachings für ihre Coachees transparent gestalten würden: „Ich erkläre schon immer, wie das so gedacht ist“ (LE_8), „das wird schon besprochen“ (LE_10). Zwei Lehrkräfte stellten heraus, dass die klare Terminvereinbarung auch inhaltlicher Teil des Lerncoachings sein kann:

> Wenn das halt für ihn ein Thema ist, das einfach nicht so gut klappt mit Terminen vereinbaren und einhalten und Sachen abgeben und Hausaufgaben anfertigen, dann kann es auch mal eine Zeitlang wirklich im Mittelpunkt stehen. Also dann sind es teilweise 100 Prozent von unserer gemeinsamen Arbeit. Wenn es dann besser läuft, dann wird es halt wieder zurückgefahren. (LE_4; ähnlich: LE_3)

Freiwilligkeit und Erfahrung:

Die *Freiwilligkeit der Tätigkeit* als Lerncoach wurde von sechs Lehrkräften herausgestellt (N=8) und der Hauptkategorie IV *Professionalisierungsdimensionen Lerncoaches* zugeordnet, da, wie eine der befragten Lehrkräfte es formulierte, es wichtig sei, „dass keiner das machen muss. Weil, wenn einer nicht will, das siehst du schon bei den Schülern. Wenn da der Lehrer auch nicht will, dann kannst du es sowieso erstklassig begraben." (LE_7) Demnach sei es ihr für den Erfolg des Programms wichtig, „dass es die machen können, die auch davon überzeugt sind" (ebd.). Eine Lehrkraft griff die Ansicht, diese Arbeit aus Überzeugung zu machen, auf: „[es ist] schon so, dass ich es jetzt nicht mache, um mir irgendwo etwas zu sparen, sondern [...], dass man es sinnvoll findet" (LE_9). Die Lehrkräfte berichteten, sie seien „gefragt worden", ob sie die Aufgabe eines Lerncoachs übernehmen wollten (z.B. LE_1, LE_2, LE_6, LE_10) und sie beschrieben ihre Gedanken als „ist ja cool" (LE_1) oder „klingt spannend, probiere ich aus" (LE_10). Ob bzw. inwieweit diese Subkategorie Teil der Professionalität von Lerncoaches ist, wurde im Rahmen der kommunikativen Validierung diskutiert (siehe 5.3.5), in der sich die Gruppe der Lehrkräfte schließlich auf diese Sichtweise einigte, weshalb sie dieser Hauptkategorie zugehörend dargestellt wird.

Nur fünf Lehrkräfte sowie nur eine Schülerin (SCH_14) bezeugten den Lerncoaches mit ihren Aussagen *Expertise durch Erfahrung* in diesem Bereich (N=7/1/-). Die Lehrer/-innen äußerten sich dahingehend, dass ihnen ihre Erfahrung in ihrer Arbeit helfe: „das macht schon was aus. Ich weiß, ich kann mich hinsetzen. Ich weiß, ich kriege 45 Minuten rum." (LE_1) So führt die Erfahrung zu einer zunehmenden Routine in der Methodenvielfalt: beispielsweise „dass mir Sachen einfallen, die ich machen könnte" (LE_5) oder auch in folgender Aussage: „Das meine ich mit Erfahrung, weil du weißt ja schon ungefähr, welche Tipps du geben kannst. Ich weiß auch, dass es Mathe-Gym gibt jetzt und so und Brückenkurse. Also, da kannst du ja schon ein bisschen was empfehlen." (LE_1)

Hauptkategorie IV: Zusammenfassung:

Mit einer Summe von 29 Nennungen äußerten sich die Erziehungsberechtigten in der Hauptkategorie IV: *Professionalitätsdimensionen Lerncoaches* insgesamt verhältnismäßig wenig, während sich die Schüler/-innen mit 114 und die Lehrkräfte mit 155 Nennungen deutlich davon abheben. Die Eltern schrieben den Lerncoaches vor allem eine Beziehungsgestaltungskompetenz sowie ein transparentes Vorgehen zu und setzen damit einen in ihren Augen relevanten Schwerpunkt. Ihre Kinder folgten in ihren Aussagen dieser Tendenz. Aufgrund der höheren Anzahl der Nennungen bzw. der Personen, die die Dimension genannt hatten, stellten sie jedoch die Individuums-, Lösungs- & Zielorientierung sowie eine Gesprächsführungskompetenz, in den Vordergrund.

In diesen Subkategorien ist eine ähnliche Häufung bei der Gruppe der Lehrkräfte zu sehen, die allerdings innerhalb ihrer Methodenkompetenz weniger die Lösungs- & Zielorientierung als vielmehr den inhaltlichen Wandel von Nachhilfe zu Coaching betonten.

Wie in der Veranschaulichung der Ergebnisse im Modell (Gliederungspunkt 5.2) zu sehen ist, stehen sich die beiden Hauptkategorien III: Qualitätsanforderungen Lerncoaches und IV: Professionalitätsdimensionen Lerncoach inhaltlich nahe, da sich bei um die persönlichen Gelingensfaktoren auf Seiten der Lehrkräfte handelt. Dies wird auch in vielen Fällen der Interviewaussagen von Schüler/-innen und Eltern sichtbar, da sie auf die Frage, wie sie sich einen guten Lerncoach vorstellen würden, in einigen Fällen mit „gar nicht anders“ (SCH_5) oder den eigenen Lerncoach bzw. den des Kindes als Beispiel erwähnten (SCH_10, EL_2, EL_7, EL_11, EL_12). Im Folgenden geht die Betrachtung der Gelingensbedingungen weg von der individuellen hin zur gemeinsamen Ebene, der Beziehung zwischen den beiden Teilnehmenden am Lerncoaching.

5.3.2.2 Beziehung

Wie oben in der Hauptkategorie II, gab es auch in folgender Hauptkategorie V: *Beziehung* zum einen Äußerungen zu dem Ist-Zustand als auch Aussagen zum Themenkreis, die als Voraussetzung formuliert waren, weswegen es zur Bildung folgender Oberkategorien kam: Erstens den *Umgang & Rollenverhältnis* und zweitens die *Beziehung als Grundvoraussetzung.*

Hauptkategorie V: Beziehung:

Umgang & Rollenverhältnis:

Eine Vielzahl der Interviewteilnehmer/-innen beschrieb die Beziehung zwischen Lerncoachee und -coach als geprägt von *Nähe, Wertschätzung & Vertrauen*, einer *Lockeren Beziehung* miteinander und dem *Augenhöhe-Prinzip* folgend. Diese Kriterien wurden als Subkategorien zusammengefasst.

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE V: Beziehung						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Umgang & Rollenverhältnis						
Nähe, Wertschätzung & Vertrauen	14	(9)	16	(11)	21	(13)
Lockere Beziehung	11	(7)	19	(14)	6	(5)
Augenhöhe-Prinzip	6	(5)	7	(6)	2	(2)
Beziehung als Grundvoraussetzung	7	(5)	2	(2)	18	(9)

Tabelle 26: Subkategorien der Hauptkategorie „Beziehung“ (Kategorie V)

Von den 39 interviewten Personen, berichteten 33 von *Nähe, Wertschätzung & Vertrauen* zwischen der Lehrkraft und der/dem Schüler/-in, die sich im Lerncoaching befinden (N=14/16/21). Auf die Frage, wie sie die Beziehung beschreiben würden, fiel bei einer Reihe von Schüler/-innen- sowie Lehrer/-innen-Antworten das Wort „vertrauensvoll" (SCH_3, SCH_4, SCH_5, SCH_10, SCH_11, SCH_13, LE_5, LE_7, LE_8) oder „Vertrauen" (EL_9, EL_12; LE_7, LE_9). Ein Beispiel für dieses Vertrauen sahen die Interviewteilnehmer/-innen darin, dass die Kinder und Jugendlichen ihrem Coach ehrlich, z.B. von privaten Dingen, erzählen können (SCH_9, SCH_12, EL_6, LE_1).

Die Komponenten Nähe sowie Wertschätzung formulierten die interviewten Schüler/-innen über das Verhältnis zu den Lehrenden, die Rollengestaltung, als „eigentlich steht man sich da schon eher näher" (SCH_12) und „[d]ass man halt den Lehrer ein bisschen persönlich kennt" (SCH_6) sowie durch eine Beschreibung der positiven Atmosphäre:

> Also wenn ich hier reinkomme, da fühlt man sich einfach so, wie man ist. Und das fühlt sich einfach gut an, wenn man einfach sagen kann, was man denkt. Und ich würde sagen, doch, es ist schon schön. Gutes Verhältnis, sage ich jetzt mal. (SCH_1)

Die Mütter sprachen in mehreren Fällen eher weniger die Lehrerrollen an, sondern Eigenschaften und dass ihr Kind ihren/seinen Coach mag und nett finde (EL_1, EL_2, EL_6, EL_7, EL_10, EL_13). Bezogen auf die Qualität der Beziehung zwischen den beiden beschrieben sie eine aus ihrer Sicht „gute Atmosphäre" (EL_3) sowie eine „gute" (ebd.) bzw. „sehr gute Beziehung" (EL_7; auch: EL_10, EL_8), die „jetzt [...] optimal" passe (EL_4). Letztere Mutter betonte das „jetzt", da sie die Beziehung zum aktuellen Lerncoach im Verhältnis zu der zu einem früheren Lerncoachs sah. Da diese Betrachtung weniger positiv ausfiel, wird sie unter der Hauptkategorie VI: *Strukturelle Kontra-Faktoren* näher beschrieben.

Die Lerncoaches bemerkten, dass sie eine gute (z.B. LE_4) und „respektvoll[e]" (LE_5) Beziehung zu ihren Coachees hätten, die über das normale Lehrer-Schüler-Verhältnis im Unterrichtsgeschehen hinausgeht: „so wie im Unterricht nicht, das ist schon was Persönlicheres, weil man ja auch viel Persönliches erfährt von den Schülern und die wahrscheinlich auch von mir, also andersrum auch" (LE_10). Sie orientierten sich daher, ähnlich den Schüler/-innen, auch am Rollenverhältnis. In mehreren Fällen wurden die Ausführungen bzgl. einer guten Beziehung auf eine Interpretation des Verhaltens ihrer Lerncoachees bezogen: „Ich merke es vielleicht so auch auf dem Gang, oder zwischendrin eben, dass das so ein gutes Verhältnis [...] ist", da „sie, zum Beispiel, mich anquatschen" (LE_1). Als weiteres Beispiel für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erzählte eine andere Lehrkraft:

> Wenn du nicht fragen musst, zum Beispiel, dass die Ex die und die Note hat, sondern wenn sie dir das selber erzählen, dass es jetzt so und so gelaufen ist. Aber wenn die Note dann schlecht ist, weil, wenn du zu einem kein Vertrauen hast, versucht du das zu verheimlichen und da drüber hinwegzukommen und dann hast du vielleicht das Heft vergessen, damit man das nicht sieht oder wie auch immer. (LE_7)

Neben einem nahen und vertrauensvollen Verhältnis war eine *Lockere Beziehung* als bedeutsames Merkmal eine weitere Aussage, die wiederholt von insgesamt 26 Interviewteilnehmer/-innen getätigt wurde. Allen voran die Schüler/-innen, von denen 14 von 15 Teilnehmern diesen Aspekt hervorhoben, äußerten, dass das Lerncoaching „nicht stressig" (SCH_2; auch: SCH_7), sondern „entspannt" (SCH_7, SCH_10; auch EL_2, LE_5, LE_6; inhaltlich auch: SCH_2) und „cool" (SCH_13) sei und „man kann sich unterhalten wie mit jedem anderen Menschen" (SCH_4). In den meisten Fällen wurde jedoch von jeder der drei Personengruppen, das Wort „locker" verwendet (SCH_1, SCH_2, SCH_5, SCH_7, SCH_8, SCH_9, SCH_12, SCH_13, SCH_14, SCH_15, EL_1, EL_9, LE_2, LE_4, LE_8).

Ein Vertreter der Lehrkräfte sah die Ursache der wahrgenommenen Lockerheit unter anderem darin, „dass das kein Unterricht–. Das ist keine Schule in dem Sinn, sondern es soll auch ein bisschen Spaß dabei sein." (LE_4), andere fanden einen Zusammenhang mit ihrer eigenen Gesprächsführung: „weil ich ihnen die [Anm.: Inhalte] locker und ohne Druck mitteile. [...] Ich versuche überhaupt keinen Druck aufzubauen." (LE_2) Eine Kollegin führte schließlich weiter im Hinblick auf die Beziehung zueinander aus, dass diese keine klassische Lehrer-Schüler-Beziehung sei:

> Informell. Also aus der Rolle herausgetreten. Eben wenn ich zu jemand „Ciao" sage, weil er zu mir „Ciao" sagt, und es passt in dem Zusammenhang, oder tröste oder ein Goodie oder ein Taschentuch hervorhole oder so, das ist nicht Lehrer-Schüler. Also informell. Also nicht typisch auf dieses Rollenbild festgelegt (LE_5)

In dieser Aussage wurde eine Beschreibung der Beziehung deutlich, die dem *Augenhöhe-Prinzip* folgt und damit erneut den Aspekt der Rollengestaltung aufgreift. 13 Studienteilnehmer/-innen äußerten sich dahingehend (N=6/7/2): Während sich zwei Elternteile nur am Rande über eine geänderte Hierarchie äußerten, beschrieben die Schüler/-innen und Lehrkräfte, dass sie es nicht als typische Lehrer-Schüler-Beziehung empfänden (z.B. SCH_2, SCH_7, SCH_8, LE_8, LE_9), „sondern wirklich auch Coach-Coachee-Beziehung" (LE_8), in der sich der Coach „eher so auf meine Ebene herabsetzt [...] auf Augenhöhe quasi." (SCH_14, ähnlich LE_5, LE_1). Im folgendem Interviewausschnitt machte eine Schülerin deutlich, wie sie den Unterschied zwischen Lehrkraft und Lerncoach wahrnahm:

> Vielleicht auch ein bisschen mehr auf einer Höhe wie unter dem Unterricht, weil, unter dem Unterricht Frau–, also, ich habe sie als Lehrerin, da macht sie jetzt ihr Ding und da ist sie der Chef quasi. Und ist ja, also, soll ja auch so sein als Lehrer. Aber dann im Coaching, da ist sie dann schon auch anders als im Unterricht. (SCH_15)

Beziehung als Grundvoraussetzung:

In insgesamt 27 Nennungen von 16 Personen wurde deutlich, dass diese Interviewpartner/-innen eine gelungene *Beziehung als Grundvoraussetzung* für den Erfolg des Lerncoachings ansehen (N=7/2/18). In dieser Subkategorie wurden solche Nennungen gesammelt, die sich nicht, wie die

vorausgegangenen, auf den real stattfindenden Umgang miteinander und das Rollenverhältnis bezogen, sondern eine funktionierende Beziehung als Basis für das Coaching in den Mittelpunkt stellten. Die Eltern formulierten, dass eine von beiden Seiten als gut wahrgenommene Beziehung zueinander eine große Rolle spiele (EL_2) und begriffen dies als „Grundlage, weil sonst funktioniert es nicht“ (EL_1, ähnlich: EL_8). Mehreren Interviewpartner/-innen zufolge, ergibt sich diese Grundlage aus dem Zusammenhang zwischen einer positiven Beziehung und dem Gefühl des Coachees, sich öffnen zu können (SCH_9, SCH_14, EL_1, EL_6, EL_11, LE_4, LE_6, LE_9): „wenn da so keine Art Harmonie nicht herrscht, sondern ich gehe mit einem bedrückten Gefühl da rein, dann öffne ich mich als Kind auch nicht, glaube ich“ (EL_5). Eine weitere Mutter bestärkte diese Meinung, indem sie äußerte, dass ihr Kind gar nicht am Lerncoaching teilgenommen hätte, wäre dies mit einer Lehrkraft gewesen, zu dem das Kind keinen positiven Kontakt hatte (EL_13).

Eine Interviewpartnerin aus der Gruppe der Eltern erzählte von der Erfahrung eines Kindes mit einem früheren Lerncoach: „da war es natürlich insgesamt ein bisschen schwierig das Ganze. Hat auch vielleicht auch damit zu tun, dass er auch einen Coach hatte, mit dem er selbst nicht so gut zurechtkam.“ (EL_4) Daraufhin fand ein Lerncoachwechsel statt und die Mutter berichtete von den ungleichen Erfahrungen:

> Die Beziehung jetzt passt optimal. Also, so, da hab ich noch nie irgendetwas gehört. Und das hat sich dahingehend gewendet, dass [das Kind] zu dem früheren Lerncoach [...]. „Ah, die sagt mir sowieso nichts, was ich dann mache. Das weiß ich schon.“ Aber das muss ich sagen, hab ich jetzt dahingehend noch nicht gehört seit der Wechsel war. Muss ich echt sagen, da ist er sehr zufrieden und ich muss auch nochmal danke sagen, dass das so unkompliziert eigentlich geklappt hat, weil ich bin mir sicher, dass, wenn das bei dem alten geblieben wäre, dann, glaube ich, wäre [das Kind] froh, wenn er nicht mehr so viele Termine gehabt hätte. Da bin ich mir ziemlich sicher. Da wäre er vielleicht auch gar nicht mehr gegangen oder so. Also, wie gesagt, ich denke, das ist immer auch, dass die Chemie da stimmen muss, weil man vertraut sich ja schon an oder bespricht da Sachen, die vielleicht doch ein wenig mehr als das, was über das normale Schüler-Lehrer-Verhältnis hinausgeht. Und da glaube ich, muss es einfach passen. Aber ich denke mir, das ist ja im Alltag auch so. Mit manchen Leuten kann ich besser und mit anderen nicht so. Das ist halt einfach auch menschlich. (EL_4).

Dieses Zitat zeigt, dass die Mutter einen Zusammenhang zwischen der *Einstellung zum Coaching* ihres Kindes sowie seiner *Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit* einerseits (jeweils Hauptkategorie II) mit der *Nähe, Wertschätzung und Vertrauen* innerhalb der Beziehung andererseits sah. Sie stufte demnach eine gute *Beziehung als Voraussetzung* (jeweils Hauptkategorie V) für ein gelingenden Lerncoaching ein. Ein *Lerncoachwechsel* hingegen wurde in dieser Aussage als eine Lösungsmöglichkeit für die Problematik für *Zwischenmenschliche Dissonanzen* aufgezeigt (jeweils Hauptkategorie VI). Insgesamt zeigt diese Angabe Überschneidungen mehrerer Kategorien, was in der Diskussion wieder aufgegriffen wird.

Zwei Lehrkräfte gaben an, dass ihnen eine persönlich empfundene Nähe zwischen ihnen selbst und dem Coachee die Beziehungsarbeit erleichtere, auf der dann eine gute Coachingarbeit fußt, wie

folgendes Beispiel zeigt: „natürlich fällt es mir leichter mit einem Schüler in Kontakt zu kommen, wenn er mir eher entspricht“ (LE_3). Die andere Lehrerin beschreibt dies als „Typsache“, da sie sagte, sie hätte zu einem Schüler „einfach einen besseren Zugang gehabt. Vielleicht auch über das Sportliche. Das liegt natürlich an mir mehr und so, mit Computer und so konnte ich jetzt wenig anfangen.“ (LE_9).

Hauptkategorie V: Zusammenfassung:

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass jede/r einzelne Interviewteilnehmer/-in sich mindestens einmal in den Sukkategorie *Nähe, Wertschätzung & Vertrauen*, *Lockeres Verhältnis* oder *Augenhöhe-Prinzip* positiv äußerte (39 Personen, die Merkmale äußerten). Eine konkrete Äußerung, dass diese gelungene Beziehung eine Voraussetzung für den Erfolg des Lerncoachings darstellt, gab es von etwas weniger als die Hälfte der Beteiligten (16 Personen).

Bislang wurden diejenigen strukturellen Gelingensbedingungen vorgestellt, welche die am Lerncoaching beteiligten Menschen betreffen. Im Folgenden sollen nun die geäußerten Vermutungen über Faktoren dargestellt werden, die laut den Aussagen von Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräften einen Lerncoaching-Erfolg erschweren bzw. verhindern.

5.3.2.3 Strukturelle Kontra-Faktoren

Bei der Untersuchung, welche strukturellen Gelingensbedingungen zum Erfolg des Lerncoachings beitragen (Forschungsfrage 1), kamen auch negative Aspekte zur Sprache, die laut Interviewäußerungen einen dementsprechenden Erfolg behindern können. Da es in diesem Schritt um die Struktur, also den inneren Ablauf, den Inhalt und das Geschehen des Coachings geht, wurden äußere, organisatorische Hindernisse nicht hier, sondern der Hauptkategorie IX zugeordnet.

Folgende Grafik verdeutlicht den Aufbau dieser Hauptkategorie VI: *Strukturelle Kontra-Faktoren*. Innerhalb der Hauptkategorie wurden zum einen diejenigen Kontra-Faktoren gesammelt, die das Lerncoaching für den Coachee erschweren (Oberkategorie *Kontra-Bedingungen Schüler/-innen*), zum anderen diejenigen, die Schwierigkeiten für den Coach darstellen (Oberkategorie *Kontra-Bedingungen Lerncoaches*). In beiden Fällen wurden *Lösungsstrategien der Kontra-Faktoren* in den Interviews genannt, die unmittelbar nach der Darstellung für die jeweiligen Kontra-Faktoren erläutert werden.

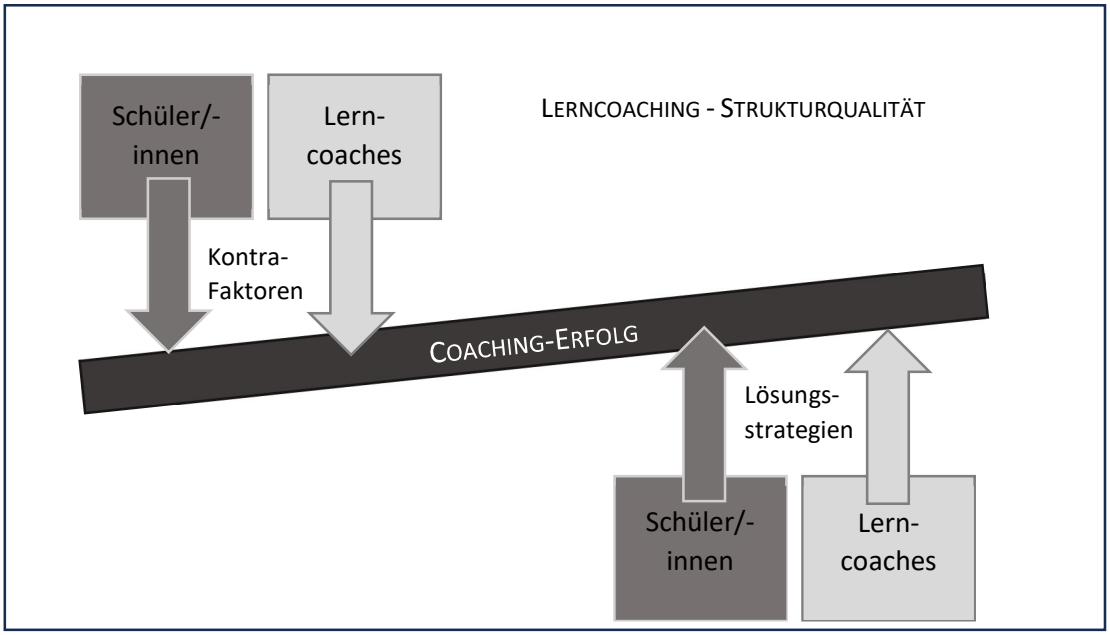


Abbildung 19: Visualisierung Aufbau Hauptkategorie VI (eigene Darstellung)

Hauptkategorie VI: Kontra-Bedingungen Schüler/-innen:

Die Hauptkategorie VI wird im Folgenden in vier einzelnen Tabellen abgebildet, um die Übersicht zu gewährleisten. Zuerst werden die Kontra-Bedingungen der Schüler/-innen, danach die diesbezüglichen Lösungsstrategien dargestellt.

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE VI: Strukturelle Kontra-Faktoren						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Kontra-Bedingungen Schüler/-innen	65*		26*		63*	
Anmeldung als Elternwunsch oder Lehrerempfehlung	12*	(8)	9*	(9)	3*	(3)
Reale Anmeldung aus Eltern- & Lehrerinitiative	8	(6)	9	(9)	3	(3)
Negative Einschätzung	8	(6)	-	-	-	-
Unzureichende Umsetzung von Lösungsansätzen	11*		8*		17*	
Fehlende Umsetzung	10	(6)	7	(5)	12	(7)
Abnehmende Umsetzung	2	(2)	1	(1)	5	(2)
Erwartungserfüllung	11	(7)	2	(2)	1	(1)
Negatives Gefühl bei Coachingbeginn	8	(6)	4	(4)	6	(4)
Unzufriedenheit mit Material	7	(5)	2	(2)	-	-
Fehlende Offenheit/Schüleräußerungen	6	(3)	-	-	-	-
Fehlendes Interesse am Coaching	5	(4)	2	(2)	1	(1)
Distanzierte Beziehung & zwischenmenschliche Dissonanzen	4	(3)	-	-	6	(4)
Unklare Vorstellung von Coaching	2	(2)	3	(3)	16	(8)
Unbekanntheit des Programms	-	-	3	(2)	-	-
Wenig/späte Rückmeldung an Eltern	-	-	-	-	9	(6)

Tabelle 27: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Kontra-Bedingungen Schüler/-innen

Wie in Tabelle 27 zu sehen ist, beschrieb die Gruppe der Schüler/-innen mit insgesamt 28 Nennungen die wenigsten strukturellen Kontra-Faktoren, welche die Coachees betreffen. Die Erwachsenen nannten diese in 64 (Eltern) und 71 Fällen (Lehrkräfte). Ein Thema, das in mehreren Interviews erwähnt wurde, war die *Anmeldung als Elternwunsch oder Lehrerempfehlung*. Davon, dass dies in der Realität eine Rolle spielte, berichteten nur sechs Lehrkräfte, neun Schüler/-innen sowie drei Eltern (Subkategorie *Reale Anmeldung aus Eltern- & Lehrerinitiative*; N=8/9/3). In den meisten dieser Fälle berichteten sowohl Schüler/-innen als auch ihre befragten Mütter, dass es zwar ein Vorschlag der Eltern bzw. einer Fachlehrkraft war, die Schüler/-innen jedoch einverstanden waren und teilnehmen wollten (SCH_1, SCH_2, SCH_4, SCH_9, SCH_10, SCH_11, EL_8). In drei Fällen wurde auf Seiten der Kinder und Jugendlichen sowie ihren Erziehungsberechtigten geäußert, dass die Eltern- und Lehrerinitiative auf wenig Begeisterung bei den Schüler/-innen stieß (z.B. SCH_8, EL_14), was in dem folgenden Bericht einer Mutter deutlich wird:

> Wir haben versucht [den Vorschlag der Lehrerin] zu erklären, [...], war gut. [...] Aber war trotzdem ein bisschen nein, [...] ich gehe dort nicht. Ich brauche nicht. Ich bin nicht dumm oder so in diese Richtung. Das war nicht die Frage, aber er hat ein bisschen falsch verstanden. Wir mussten ein bisschen arbeiten. (EL_9)

Der Lerncoach des betreffenden Schülers erzählte ebenfalls davon, dass dieser den Sinn dieser Anmeldung am Anfang nicht nachvollziehen konnte (LE_5). Die anderen Lehrer/-innen berichteten allerdings nicht von einem einzigen Fall, sondern vielmehr, dass es „wenige“ gäbe, die von selbst kämen (LE_10; inhaltlich auch: LE_7).

Die Lehrkräfte beschrieben in ihren Aussagen Bedenken bei einer Coaching-Anmeldung als Elternwunsch oder Lehrerempfehlung, ohne, dass die/der Schüler/-in das möchte (z.B. LE_5, LE_6, LE_9), wie an diesem Zitat zu sehen ist (Subkategorie *Negative Einschätzung*):

> Bei manchen habe ich das Gefühl, wie gesagt, da wollen die Eltern halt so viel rausholen wie möglich. Aus dem Kind, aus der Schule, aus allem. Und das Kind, ja, macht da irgendwie mit und möchte auch sich selbst optimieren und ist eigentlich nur auf Noten fixiert. Das ist für mich ein schwieriger Fall immer so, wenn es in die Richtung geht. (LE_2; ähnlich: LE_8)

Was unter „schwieriger Fall“ verstanden wurde, führte ein anderer Lehrer genauer aus, indem er davon erzählte, dass es oft sehr zäh voran gehe, die Termineinhaltung, Kommunikationsbereitschaft sowie insgesamt die Motivation des Coachees leide, wenn „sie nur geschickt werden von den Eltern oder von den Lehrern“ (LE_4). Von Seiten der Schüler/-innen und ihren Erziehungsberechtigten selbst wurden keinerlei Bedenken bzgl. negativer Aspekte einer Anmeldung als reiner Eltern- oder Lehrerwunsch geäußert.

Ein weiterer struktureller Kontra-Faktor, der einen möglichen Erfolg des Lerncoachings verhindern kann, ist, den Interviewpartner/-innen zufolge, eine *Unzureichende Umsetzung von Lösungsansätzen* auf Seiten der Coachees. Dies gaben mit insgesamt 17 Nennungen vor allem die

Erziehungsberechtigten an, auf die die Lehrer/-innen mit, in Summe, elf Nennungen folgten. Die Coachees selbst gaben in lediglich acht Nennungen zu, die Strategien nur unzureichend umzusetzen. Eine Subkategorie bilden die Aussagen, die sich auf ein generelles Fehlen der Umsetzung bezogen (*Fehlende Umsetzung*), während daran anschließend die Berichte über zeitliche Veränderung in der Umsetzung der erarbeiteten Lösungsansätze in einer zweiten Subkategorie ausgeführt werden (*Abnehmende Umsetzung*).

Einige Schüler/-innen begründeten die *Fehlende Umsetzung* damit, dass sie es vergessen würden (SCH_6, SCH_11, SCH_13, SCH_14) und zu faul wären (SCH_11) bzw. mit der Vielzahl an zu erledigenden Dingen (SCH_3). Die Erziehungsberichten berichten, dass ihre Kinder die Zeit übersehen (EL_3), nicht mehr daran denken würden (EL_4), die Strategien „noch nicht ganz automatisch" umsetzen (EL_5; ähnlich: EL_7) und sich durch ein fehlendes Verständnis dafür, was sie tun könnten, selbst „blockieren" würden (EL_11). Zwei Mütter gaben eine grundsätzliche Bereitschaft zur Umsetzung an (siehe Hauptkategorie II), die ihren Aussagen nach der Realität nicht standhalten kann: „so glaube ich, [...] dass er das schon eigentlich grundsätzlich so machen will und versuchen will umzusetzen, aber im Alltag schaut das dann halt leider oft ein bisschen manchmal anders aus." (EL_4; auch bei EL_8).

Sowohl die Eltern als auch die Lehrenden begründeten die fehlende Mitarbeit durch bestätigende Schilderungen über fehlende „Lust" (EL_1), „Schlendrian" (EL_7) und „zu wenig Wille" (ebd.; auch z.B. LE_9), wie folgendes Zitat illustriert: „wir kommen hier nicht weiter, weil er nicht an irgendeiner Lernverhaltensänderung oder so interessiert ist. Dann wird es halt schwierig" (LE_1).

Aufgrund einer auffallenden Betonung zweier Erziehungsberechtigten, dass ihre Kinder zu Beginn des Lerncoachings viele Maßnahmen im Alltag umsetzen würden, dies aber im Laufe der Zeit abnehme, wurde dies als eigene Subkategorie *Abnehmende Umsetzung* zusammengefasst (N=2/1/5). Die zwei Mütter griffen dieses Thema wiederholt im Interview auf und stellten es in einen Zusammenhang mit der grundsätzlichen Bereitschaft ihrer Kinder zur Mitarbeit (Hauptkategorie II) und dem Wunsch nach einer konstanten Häufigkeit der Coachingtermine (Hauptkategorie VIII: *Anliegen und Verbesserungsvorschläge* Organisation). Auf die Frage, wieviel bei ihrem Kind nachhaltig verankert bliebe, antwortete eine Mutter:

> Der Wind geht dann leider wieder ein bisschen aus den Segeln raus. Aber erstmal war sie echt richtig motiviert. [...] am Anfang würde ich sagen, sind es, keine Ahnung, 80, 90 Prozent bestimmt. [...] Wenn dann immer wieder so kleine Anstupser bleiben würden, glaube ich, würde es, ist jetzt geschätzt, bestimmt 60, 70 Prozent bleiben. So flaut es leider wieder ab. Dann sind es vielleicht so, keine Ahnung, vielleicht 30. (EL_8)

Die zweite Erziehungsberechtigte untermauerte diese Sichtweise in ihren Ausführungen, indem sie sagte, dass ihr Sohn „versuchen möchte das umzusetzen. Aber wie es oft ist, ist es, ich sag jetzt mal,

wenn man Diät macht, ist man vielleicht auch am Anfang hoch motiviert und nach einer Zeit denkt man sich ‚Hm'." (EL_4)

Auf Seite der Schüler/-innen und Lehrkräfte machten nur drei Personen Angaben zu einer abnehmenden Mitarbeit der Coachees. Die Schülerin erzählte, sie würde nicht kontinuierlich arbeiten, wenn sie der Coach nicht wöchentlich erinnern würde (SCH_4), was auch eine Lehrkraft in folgendem Zitat bestärkte: „oft muss ich sie daran erinnern: ‚Dein Ziel war doch das und das, wie hast du das jetzt geschafft?', und dann sagen sie: ‚Ach so.' ‚Ja, stimmt.'" (LE_5) Ein weiterer Lerncoach stellte einen Zusammenhang zwischen der diskontinuierlichen Umsetzung und der lehrerzentrierten Vorgabe einer Lösungsstrategie her und brachte damit in diesem Kontext die Notwendigkeit der Indivduumsorientierung ins Spiel:

> Wenn jetzt ich ihnen was vorgebe oder ziemlich vorgebe, dann nicken sie vielleicht, weil das hört sich ja in der Tat vielleicht gut an, aber es passt halt nicht so genau zu ihnen. Und dann machen sie es zwei, drei Tage lang und dann merken sie: "Nein, das ist mir zu anstrengend", und hören auf. (LE_4)

Ein weiterer Faktor, der von allen drei Gruppen genannt wurde (N=11/2/1), von den Lehrkräften aber besonders häufig angeführt und als negativ bewertet wurde, ist die *Erwartungserfüllung* der Coachees, die ihre Aussagen und Handlungen deswegen ausführen bzw. beschönigend darstellen, um vor dem Lerncoach in einem positiven Licht dazustehen. So beschrieb eine Schülerin, sie hoffe „die Erwartungen zu erfüllen" (SCH_4). Ein weiterer Schüler begründete seine Erwartungserfüllung damit, dass es für ihn schön sei, wenn er sich sein Coach freut:

> Ich versuche es [Anmerkung: Antworten geben, die dem Lerncoach gefallen] meistens und ich finde schon, dass es ein gutes Gefühl ist, dass, wenn du dich auf die Zehn stellst, zum Beispiel, nicht der Lerncoach sagt: "Okay, cool." Sondern auch so: "Ja, das freut mich, das finde ich total schön," und so weiter. (SCH_12)

Insgesamt sieben Lehrkräfte erzählten von ihrem Eindruck, manche Schüler/-innen würden beim Lerncoaching auch deswegen mitmachen bzw. an Lösungen arbeiten, weil sie es als ihre Pflicht als brave/r Schüler/-in ansehen würden (LE_1, LE_3, LE_4, LE_7, LE_9), wie folgendes Beispiel veranschaulicht: „ich glaube, dass die das halt nur für mich machen [...]. Weil ich der Lehrer hier bin." (LE_6). Eine weitere Lehrkraft beschrieb es als Wunsch der Schülerin/des Schülers, „das Ziel erfüllt zu haben" (LE_2), während es eine Kollegin, neben der Kritik, als eine Möglichkeit formulierte, den Schüler/-innen einen Impuls zu geben: „Und dann tun sie es mir zuliebe, dass sie dann doch so etwas heraussuchen. Ist vielleicht auch ein Weg, weil man sie zwingt, in so eine Richtung zu gehen." (LE_6)

Dass die Kinder und Jugendlichen ein *Negatives Gefühl bei Coachingbeginn* hatten, äußerten 14 Interviewpartner/-innen (N=8/4/6). Die Schüler/-innen beschrieben das Gefühl der ersten Sitzung/en als „ein bisschen komisch" (SCH_3, SCH_12, SCH_14) bzw. sich selbst als „aufgeregt" (SCH_15), während die Eltern die Wörter „skeptisch" (EL_6, EL_9), „Ablehnungshaltung" (EL_8) sowie „nicht so begeistert" (EL_9, EL_14) verwendeten. Als Gemeinsamkeit der Aussagen fällt jedoch auf, dass alle

Interviewteilnehmer/-innen in diesem Zusammenhang den Beginn des Lerncoachings betonten, indem sie die negativen Gefühle zeitlich festlegten auf „am Anfang“ (SCH_14, SCH_15, EL_6, EL_8, EL_9, EL_14), „erstmal“ (SCH_12), „beim ersten“ Gespräch bzw. Treffen (SCH_3, SCH_15, EL_9).

Die Lehrkräfte folgten diesen Formulierungen, indem sie auch von negativen Eindrücken zu Beginn der Förderung erzählten, wie dieses Beispiel zeigt: „in der allerersten Stunde [sind sie] erst mal mucksmäuschenstill und überfahren und: ‚Was passiert denn mit mir?'" (LE_5; auch: LE_3) Im nächsten Schritt zeigten die Lerncoaches dahingehend Veränderungen auf: „am Ende eigentlich, sind sie gern gekommen. Also, das ist so ein Prozess gewesen.“ (LE_1; ähnlich: LE_6)

Von den an den Coachingsitzungen teilnehmenden Personengruppen Schüler/-innen und Lehrkräfte wurde in insgesamt lediglich neun Nennungen eine *Unzufriedenheit mit dem Material* geäußert (N=7/2/0). Diese bezogen sich vor allem auf spezielle Hilfsmittel wie „Anti-Stress-Bälle, das mag ich irgendwie nicht so.“ (SCH_5). Ebenfalls in Bezug auf diese Methode hieß es bei einer Lehrkraft „das hat für den gar nicht gepasst. Das war ihm zu kindisch.“ Das zweite Material, wogegen einige Personen eine Abneigung bekundeten, waren vorgefertigte Lernstrategie-Karten: „Ich habe [damit] eigentlich nicht so viel gelernt.“ (SCH_6) und „Bei zwei Schülern habe ich das probiert, das hat gar nicht funktioniert.“ (LE_3; ähnlich LE_5). Eine Lehrerin bezog ihren Unwillen gegenüber Materialien nicht auf ein spezielles, sondern auf die generelle Verwendung derselbigen:

> Wenn ich da so einen Coaching-Schüler dasitzen habe, verwende ich ganz selten Material [...] Weil mir die Zeit nicht reicht, dass jedes Mal dann auszupacken. [...] Es gibt schon Schüler, die nicht so viel herauslassen, aber da habe ich dann auch das Gefühl, dass es wurst ist, ob sie jetzt reden müssen oder ob sie auf so eine Puppe oder Fahne hin greifen müssen. Den Eindruck habe ich auch öfter schon gehabt. Ich breite die Karten aus und so wie so billige Psychotests von Frauenzeitschriften, wähle dir drei aus, die dir am ehesten entsprechen. [...] bin ich nicht, bin ich nicht, bin ich nicht, so, schwierig. (LE_6)

Drei Lehrkräfte beschrieben als negativen Struktur-Faktor *Fehlende Offenheit bzw. Schüleräußerungen* (N=6), die von den Schüler/-innen und Eltern nicht genannt wurden. So kritisierten die Lerncoaches die Fälle, in denen die Schüler/-innen sich nicht äußern, sondern darauf warten, bis der Lerncoach ihnen sagen würde, was sie zu tun hätten (LE_7, LE_8, LE_9) oder Schüler/-innen „oftmals nicht offen genug [sind] irgendwas auszuprobieren“, weil sie der Meinung sind „Für mich passt es nicht“ (LE_8).

Insgesamt wenige Personen konstatierten, dass die Coachees in manchen Fällen nicht am Lerncoaching interessiert wären und es nicht in Anspruch nehmen wollten (z.B. EL_14), was als *Fehlendes Interesse am Coaching* kodiert wurde (N=5/2/1). Vier Lehrer/-innen kritisierten diesen Punkt und begründeten das fehlende Interesse in drei Aussagen damit, dass die Schüler/-innen die Notwendigkeit nicht sehen würden, da sie der Meinung seien, sie könnten alles (LE_4, LE_5, LE_7). In der Äußerung einer anderen Lehrkraft wurde es dadurch begründet, der Schüler möchte „einfach lieber wirklich gerade einfach seine Ruhe haben von allen. Und auch von mir.“ (LE_9) Auffallend ist,

dass die Schüler/-innen selbst und auch ihre Eltern nur in sehr wenigen Fällen ein fehlendes Interesse bekundeten.

Nur die erwachsenen Interviewpartner/-innen stellten in zehn Nennungen eine *Distanzierte Beziehung & zwischenmenschliche Dissonanzen* als Negativfaktor dar (N=4/0/6), was vor allem im Vergleich zu der Anzahl an positiven Nennungen in Hauptkategorie V auffallend wenig erscheint. Drei Elternteile sprachen, analog zu der Einstufung einer gelingenden Beziehung als Grundvoraussetzung für den Coachingerfolg (Hauptkategorie V: *Beziehung*), von der grundsätzlichen Schwierigkeit einer distanzierten Coachingbeziehung, ohne dies erlebt zu haben (EL_7, EL_8, EL_13). Eine einzige Mutter berichtete hingegen spezifisch von der suboptimalen Beziehung ihres Kindes und dem dazugehörigen Lerncoach, was schließlich in einem Lerncoachwechsel mündete (EL_4; ausführlichere Darstellung in den Ergebnissen der Hauptkategorie V). Die drei Lehrkräfte, die dieses Thema aufgriffen, erzählten von einer gewissen „Distanz“ oder „Lehrer-Schüler“-Beziehung (LE_10; ähnlich LE_7, LE_9), die „leider nach wie vor“ gegeben wäre (LE_10).

Ein struktureller Kontra-Faktor, der von allen drei Personengruppen genannt wurde, ist eine *Unklare Vorstellung von Coaching*. In der Subkategorie (N=2/3/16) äußerten die Schüler/-innen, in größerer Anzahl vor allem die Erziehungsberechtigten, dass „es halt einfach vielleicht so ein gewisses Problem gewesen und jetzt ja auch immer noch, dass ich mir jetzt nicht so drunter vorstellen kann, was er da genau macht“ (EL_6; auch: EL_2, EL_3,EL_4, EL_9), ein „großes Fragezeichen“ (EL_1), da „das ja auch komplett neu“ war (EL_13) oder der Unterschied zu anderen Förderangeboten nicht klar gewesen sei (EL_14). Nur zwei Lehrkräfte, die sich in dieser Subkategorie äußerten, bezogen die unklare Vorstellung hingegen nicht darauf, dass die Schüler/-innen nicht wüssten, was auf sie zukäme, sondern die Lehrerkolleg/-innen Coaching mit einer reinen Lernunterstützung (LE_3), die Eltern es mit Nachhilfe (LE_9) verwechseln würden.

Ein Thema, das nur von Schüler/-innen als Kontra-Faktoren thematisiert wurde, war die *Unbekanntheit des Programms* (N=0/3/0). So wurde dem Lerncoaching eine geringe Reichweite konstatiert, da weder sie selbst noch die Eltern von dem Programm wussten (SCH_2, SCH_11).

Die Eltern waren hingegen die einzige interviewte Personengruppe, welche *Wenig bzw. eine späte Rückmeldung an die Eltern* kritisierte (N=0/0/9). Verschiedene Erziehungsberechtigte berichteten, keine Rückmeldung von Seiten des Lerncoachs bekommen zu haben (EL_5, EL_14) und fänden „es echt mal interessant“ (EL_6; auch: EL_10), Informationen zu bekommen, um daheim so früh wie möglich die Arbeit des Coachings unterstützen zu können (EL_1; inhaltlich ähnlich: EL_11).

Zwischenzusammenfassung Kontra-Bedingungen Schüler/-innen:

Faktoren, welche den Coaching-Erfolg der Schüler/-innen behindern könnten, wurden hauptsächlich von den erwachsenen Gesprächspartner/-innen angeführt. Lehrkräfte beurteilten vor allem eine fehlende Bereitschaft der Schüler/-innen, sich auf das Coaching einzulassen, als Hindernis. Diese fehlende Bereitschaft resultiert, den Aussagen nach zu urteilen, einerseits aus der unfreiwilligen Teilnahme, die von Eltern oder Lehrkräften initiiert wurde, und mündet andererseits in einer unzureichenden Umsetzung bzw. einer, die nur durchgeführt wird, um den Erwartungen von Eltern und Lehrkräften gerecht zu werden, was wiederum den Coachingerfolg behindere. Die Eltern kritisierten neben dieser ungenügenden Umsetzung hauptsächlich die Unklarheit der Erziehungsberechtigten bezüglich inhaltlicher Informationen über das spezifische Coachinggeschehen. Welche Möglichkeiten es laut Interviewteilnehmer/-innen gibt, diesen Kritikpunkten entgegenzuwirken, wird nun dargelegt.

Hauptkategorie VI: Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Schüler/-innen:

Wie in Abbildung 19 bereits visualisiert dargestellt, brachten die Interviewpartner/-innen Lösungsstrategien ins Feld, welche die Folgen der Kontra-Faktoren gegebenenfalls abmildern oder in anderer Weise den Coachingerfolg sichern. Hier waren es wieder vor allem die Erwachsenen, die sich zu diesem Thema äußerten und Ideen vorbrachten (N=23*/4*/37*).

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE VI: Strukturelle Kontra-Faktoren						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Schüler/-innen	27*		4*		37*	
Wandlung der Coachingwahrnehmung	9	(3)	2	(1)	1	(1)
Materialverzicht	5	(3)	-	-	-	-
Informationsfluss & Zusammenarbeit zw. Eltern und Coach	4	(3)	-	-	23	(12)
Materialgeleitetes Vorgehen bei fehlender Gesprächsbereitschaft	3	(3)	-	-	-	-
Formulierung der Erwartungen	3	(2)	-	-	-	-
Lerncoachwechsel	3	(3)	1	(1)	2	(1)

Tabelle 28: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Schüler/-innen

Diesbezüglich bezogen sich viele Nennungen, vor allem von Seiten der Lehrkräfte, auf eine *Wandlung der Coachingwahrnehmung* (N=9/2/1). Die einzige Schülerin, die sich dahingehend äußerte, machte Vorschläge, wie man die Coachingwahrnehmung an der Schule vergrößern und somit den strukturellen

Kontra-Faktoren *Unbekanntheit des Programms* sowie *Unklare Vorstellung von Coaching* entgegenwirken könnte:

> Was ich noch finden würde, wäre das gut, wenn man das mehr so publik macht, weil ich habe halt, wie gesagt, davor gar nicht wirklich was gewusst. Und auch so meine Freunde oder so wissen davon nicht einmal, dass es das wirklich gibt. Also, vielleicht wäre das allgemein für die anderen Schüler nicht schlecht. [...] Also, das täte ich mir vielleicht wünschen, dass das mehr an der Schule öffentlich gemacht wird. [...] das Beste dann eben, würde ich finde, wenn man wirklich durch die Klassen geht und das den Schülern wirklich sagt. Weil dann hören die das und können darauf aufmerksam werden. (SCH_4)

Die meisten Nennungen dieser Subkategorie bezogen sich hingegen nicht auf Vorschläge, sondern betonten, wie sich die Coachingwahrnehmung in jüngerer Zeit veränderte und dies Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler/-innen hätte:

> Da haben wir jetzt natürlich gerade einen Wandel [...] jetzt habe ich das Gefühl, [...] jeder hatte schon mal jemanden in seiner Klasse der schon mal gecoacht wurde und so. Dass das jetzt eher gleich viel offener funktioniert und die viel eher wissen, auf was sie sich einlassen und auch kommen wollen. Aber da ist so dieser Wandel eigentlich so im letzten ein, zwei Jahren irgendwie vielleicht. [...] Ich glaube, dass wir jetzt präsenter sind. Dass wir 10 sind. Dass wir diese Plakate hängen, [...] es weiß schon mal jeder [...] und das sieht nett aus. (LE_1)

Dieser Wandel ist laut anderer Interviewteilnehmer/-innen auch dadurch bedingt, dass „sich das rumspricht“ (LE_3), das Coaching dadurch „[i]n letzter Zeit“ eine „bessere Reputation“ hat und „positiver wahrgenommen“ wird (LE_5). Dadurch würden schließlich auch „andere Kinder kommen“ (LE_3), „weil eben andere auch schon dabei waren“ (EL_8).

Die einzige weitere Subkategorie, die ebenfalls von allen drei Personengruppen angesprochen wurde, war die Strategie des *Lerncoachwechsels*, wobei dies insgesamt von wenigeren Gesprächspartner/-innen vorgeschlagen wurde (N=3/1/2). Wie bereits ausgeführt, berichtete die Mutter EL_4 sehr positiv von einem bereits stattgefundenen Lerncoachwechsel und ihr Sohn selbst bestätigte, dass es seitdem wesentlich besser liefe (SCH_8). Die Lerncoaches sahen den Personalwechsel in ihren Aussagen als eine „Notlösung“ (LE_10) an, „wenn jetzt ich als Coach merke: Okay, Ich komme da gar nicht weiter“ (LE_9; auch: LE_10).

Sehr viele Eltern sowie auch drei Lehrkräfte schlugen als Verbesserungsmaßnahme eine Vergrößerung von *Informationsfluss und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Coach* vor. Nicht nur war die Anzahl der Erziehungsberechtigten, welche diese Strategie äußerten, hoch, sondern auch die Anzahl der Nennungen in den einzelnen Interviews (N=4/-/23). Die meisten Eltern begründeten dies mit Interesse genereller Art (EL_1, EL_4, EL_6, EL_10), speziell am organisatorischen und inhaltlichen Ablauf: „Was da so alles angeboten wird oder besprochen wird und vor allen Dingen, wie oft.“ (EL_10), „wo das stattfindet, was da genau stattfindet“ (EL_8; ähnlich auch: EL_1, EL_14), sowie dem elterlichen Bedürfnis, wissen zu wollen, wenn es ihrem Kind nicht gut geht (EL_1, EL_13). Mehrere der

erwachsenen Interviewteilnehmer/-innen betonten eine mögliche Verbesserung des Coachingerfolgs durch eine Zusammenarbeit:

> Wir würden uns eher wünschen, dass man im Vorfeld oder mittendrin, sobald die Lehrerin so einen Verdacht hat [...] worauf baut das Ganze eigentlich auf, dass man mit uns Eltern ein Gespräch führt, damit wir zu Hause auch entgegenwirken können oder mitarbeiten können. [...] dass mit den Eltern mal Kontakt aufgenommen wird. Dass man zusammenarbeitet. (EL_11; inhaltlich gleich auch: EL_5, EL_9)
>
> Es bräuchte eine intensivere Unterstützung wahrscheinlich von Zuhause. (LE_3; inhaltlich auch: LE_2)
>
> Ich glaube, wir können in Richtungen lenken, dazu braucht es aber tatsächlich eine Zusammenarbeit mit einem Psychologen und den Eltern. [...] wenn man dann miteinander redet und, ja, meine eigene Sichtweise schildert und das vielleicht sogar in manchen Punkten mit der Sichtweise der Eltern zusammenpasst. Und dann entwickelt man eine sanfte Strategie. Dann passiert natürlich mehr, ist klar. (LE_6)

Die verstärkte Zusammenarbeit bzw. Informationsbereitstellung mit und gegenüber den Coaching-Eltern wurde innerhalb der Gruppe der Lerncoaches kontrovers betrachtet und im Rahmen der kommunikativen Validierung diskutiert (siehe 5.3.5). Auch vor der Validierung stellte eine Lehrkraft bereits im Interview klar, „dass die Arbeit zu viel ist. Dass ich [mich] eigentlich nicht mit den Eltern jede Woche treffen kann“. (LE_8) Auch die Erziehungsberechtigten räumten ein, dass ein langes Feedbackgespräch unter Umständen im Schulalltag nicht praktikabel sei: „Es reicht ja kurz ein Zweizeiler“ (EL_5), „einfach nur das Gröbste“ (EL_1), damit man „ein bisschen mehr Plan hat, um was es eigentlich gerade geht“ (EL_14).

Drei Subkategorien, welche ausschließlich von Lerncoaches benannt wurden, betreffen das methodische Vorgehen in der Coachingpraxis: Erstens ist dies ein *Materialverzicht* (N=5/-/-), zweitens *Materialgeleitetes Vorgehen bei fehlender Gesprächsbereitschaft* (N=3/0/0) und drittens eine *Formulierung der Erwartungen* der Schüler/-innen an das Lerncoaching zu Beginn des Förderprogramms (N=3/0/0). Die erste Möglichkeit bedeutet, dass man auf Hilfsmittel verzichten kann, da es sich nicht immer ergeben würde (LE_2). Eine andere Lehrkraft erwähnte, sie sei „immer hin und hergerissen mit dem Material oder eben einfach nur Dasein für die Kinder. [...] wenn der Schüler dann so erzählt, dann mag ich nicht mit meinen Fingerpuppen daherkommen.“ (LE_6) Inhaltlich ähnlich formulierte es ein anderer Lerncoach: „Im Endeffekt [...] die entscheidende Arbeit ist unabhängig von Materialien. [...] Wenn es ohne geht, mache ich es oft ohne, wenn es so auch läuft.“ (LE_4). Wenn es allerdings nicht „läuft“, wurde die zweitere Vorgehensweise vorgeschlagen. Diese empfanden diejenigen drei Lehrkräfte, die sich dazu äußerten, als „hilfreich oder als nützlich“ (LE_4), immer dann, „wenn man merkt, man kommt nicht zusammen“ (LE_6) oder es noch einen „anderen Impuls“ braucht (LE_4). Bei manchen Schüler/-innen sei es „rein blank, ohne was in der Hand zu haben [...] schwierig“ (LE_9). Die Formulierung der Erwartungen wurde von nur zwei Lehrer/-innen aufgeführt und als sinnvolle Methode angeführt, die „unglaublich hilfreich ist. Weil sie dann wissen, was sie wollen, und dann kam man auch in die Richtung schieben. [...] dann stochert man nicht so im Kreis und

macht ein bisschen hier und ein bisschen dort, sondern hat gleich ein Ziel.“ (LE_5), das „umso leichter erreichbar, umso spezifischer [es] formuliert [ist].“ (LE_4)

Zwischenzusammenfassung Lösungsstrategien zu Kontra-Faktoren Schüler/-innen:

Fasst man die Aussagen der interviewten Personengruppen bzgl. der Möglichkeiten zu Verbesserungen im Hinblick auf die Coachees zusammen, fällt allen voran auf, dass sich die Schüler/-innen dazu kaum äußerten. Die Erwachsenen legten ihren Fokus unterschiedlich. So war es den Erziehungsberechtigten ein häufig geäußertes Anliegen, den Informationsfluss und damit die Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und dem Lerncoach zu verbessern. Die Lehrkräfte betonten dagegen, dass es vor allem eine Wandlung der Coachingwahrnehmung innerhalb der Schülerschaft sei, die es den Kindern und Jugendlichen erleichtere, einen Zugang zum Lerncoaching zu finden.

Hauptkategorie VI: Kontra-Bedingungen Lerncoaches:

Neben den strukturellen Kontra-Bedingungen, welche die Schüler/-innen im Lerncoaching betreffen, gaben die Lerncoaches in 96 Fällen auch Aussagen zu Protokoll, welche sich auf negative Faktoren bezogen, die auf sie wirkten und damit ebenfalls den Coachingerfolg verhindern können. Alle diese Kontra-Faktoren tragen, den Aussagen nach zu urteilen, zu einer gewissen Unzufriedenheit der Lehrer/-innen bei, womit hier ein Zusammenhang mit der Hauptkategorie XI: *Wirkungen Lerncoaches* zu sehen ist.

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE VI: Strukturelle Kontra-Faktoren						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Kontra-Bedingungen Lerncoaches	96*		-	-	-	-
Arbeitsbelastung & Stress	16	(6)	-	-	-	-
Aus- & Fortbildungsbedarf	15	(8)	-	-	-	-
Grenzen des Coachings	14	(6)	-	-	-	-
Zweifel an eigener Kompetenz & Überforderung	13	(6)	-	-	-	-
Fehlende Konkretisierung des Gesamtkonzeptes	13	(3)	-	-	-	-
Fehlen der nachhaltigen Erfolgssicherheit	12	(6)	-	-	-	-
Schwierige Umsetzung Coachinggrundsätze	10	(6)	-	-	-	-
Fehlende Akzeptanz im Kollegium	3	(2)	-	-	-	-

Tabelle 29: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) –Kontra-Bedingungen Lerncoaches

Mit 16 Nennungen wurde *Arbeitsbelastung & Stress* in Bezug auf das Lerncoaching am häufigsten angeführt. Die sechs Lehrkräfte, die sich diesbezüglich äußerten, nannten es „Belastung“ (LE_2;

inhaltlich auch: LE_8), „Stress“/“stressig“ (LE_2, LE_3, LE_10), „(viel viel) zu viel“ (LE_3, LE_5, LE_8), „Druck“ (LE_3) und „Aufwand“ (LE_9, LE_10). Als Gründe für diese negative Betrachtungsweise wurden erstens persönliche Gelingenserwartungen erfasst: „Dann merke ich, [...] [d]ass ich nervös werde vor diesen Begegnungen mit den Kindern, weil ich möchte es gut machen, ich möchte ihnen wirklich helfen.“ (LE_3) Zweitens empfand ein Lerncoach das Wissen über belastende Inhalte, die man im Rahmen des Coachings erfährt, anstrengender als im traditionellen Lehrerdasein (LE_8). Wie in Abbildung 16 (siehe 5.2) schon im Gesamtzusammenhang dargestellt, kritisierte die Lehrkraft LE_3 den Stressfaktor (struktureller Kontra-Faktor – Hauptkategorie VI), indem sie diesen auf organisationale Kontra-Faktoren (Hauptkategorie IX) zurückführte:

> Bis ich jetzt mal eben an die Kinder rankomme, wenn ich dann mal sie habe, und dann auch gerade eine Coaching-Stunde läuft gut, und dann kommt dieser blöde Gong dazwischen. Lauter diese Dinge, die stören mich, das macht mir Stress. (LE_3)

Als einen nächsten Grund für die Belastung führte eine weitere Lehrerin an, dass Lerncoaching für sie mehr Aufwand sei, „weil ich mich schon genauer nochmal damit beschäftigen muss, weil ich das nicht einfach so aus dem Ärmel schütteln kann.“ (LE_10). Auch sieben weitere Lerncoaches sehen einen *Aus- und Fortbildungsbedarf* (N=15), „um sicherer zu werden“ (LE_3), um „fundiert [zu] wissen, was ich tue“ (LE_5) oder weil „ich durchaus da Defizite habe“ (LE_7). Dieser Fortbildungsbedarf fußt einer Lehrkraft zufolge darauf, dass Beratung zu wenig im Studium bzw. im Referendariat thematisiert wurde (LE_9). Obwohl einige der Lerncoaches bereits eine Aus- bzw. Fortbildung im Beratungskontext absolviert haben (siehe Tab. 18), wünschten sie sich (noch) mehr (LE_1) bzw. eine „Wiederholung“ und „Vertiefung“, „um das so aus dem Effeff schütteln zu können“ (LE_5). Eine Nennung beinhaltete den Wunsch als Lerncoach eine umfassende psychologische Ausbildung zu erhalten, da sonst die Inhalte nur „tangiert“ würden (LE_6).

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sah eine Belastung in den *Grenzen des Coachings* (N=14). So hätte eine Lehrerin anfangs geglaubt, sie könne durch das Lerncoaching „die Welt revolutionieren und das ist halt nicht immer. [...] wir haben halt eine 50 Prozent-Quote.“ (LE_7) Das liegt, auch einer anderen Lehrkraft zufolge, daran, dass „diese Einflüsse, die woanders herkommen, gerade in der Pubertät, die unterschätzen wir oft total. Und meinen, wir haben auch extrem viel Zugriff darauf. Ich glaube, wir haben fast keinen.“ (LE_6) bzw., ist es nur „das bisschen, das wir in der Schule auf ihn einwirken“ (LE_7). Um dieses „bisschen“ zu maximieren und mehr Einfluss geltend zu machen, bräuchte es einen ganzheitlicheren Ansatz, der die Grenzen des Coachings im Schulalltag sprengen würde, wie folgendes Zitat illustriert:

> [Ich sehe] immer mehr Dinge oder Probleme oder nehme mehr wahr, und dadurch wird der Bereich dessen, was man tun könnte, immer noch größer. [...] Man sieht die Größe der Aufgabe viel mehr, und klar denke ich, okay, da könnte ich das und das, aber, boah, da tut sich noch ein Fass auf, das hätte ich gar nicht gesehen, und noch ein Fass, und du meine Güte, das ist ja auch ein Ding. (LE_5)

Um dem gerecht werden zu können, braucht es dann „fachliche Hilfe“ (LE_7), „weil es ja so schon auch in die Psychologie reingeht. [...] Das ist, da bin ich nicht ausgebildet dafür.“ (LE_3). Eine andere Lehrerin betonte: „Da bin ich total überzeugt, dass wir das nicht geben können“ (LE_6). Als Beispiele wurden Essstörungen, selbstzerstörerische Handlungen, der Einfluss der Familien, Selbstwertgefühle sowie Autismus genannt und die damit verbundene Frage „Gehört das überhaupt zum Coaching mit dazu?“ (LE_3). Ein weiteres Beispiel, bei dem mehrere Lehrer/-innen anzweifelten, ob dies im Funktionsbereich des Lerncoachings liegt, ist, wenn einzelne Schüler/-innen „wirklich so schlecht sind, dass sie eingefahrene Fünfer haben“ (LE_7). Hier fragten sich zwei der Coaches „was hat der eigentlich bei dem Coaching verloren? Der braucht einfach Nachhilfe auf allen Ebenen. Das hilft ihm gar nichts, dass ich ihm sage, er ist der und der Typ oder was auch immer. Oder wie fühlt er sich heute.“ (LE_6; sinngemäß auch LE_7)

Auffallend ist, dass über die Hälfte der Lehrkräfte *Zweifel an der eigenen Kompetenz und Überforderung* als negativen Faktor äußerten (N=13). Die meisten dieser Personen beschrieben, sich „überfordert“ (LE_3, LE_6) bzw. „nicht [...] kompetent genug“ (LE_2) zu fühlen, wenn es über reine Lerntipps und -strategien hinausgeht (LE_2, LE_3): „Und was sollst du damit denn machen? Wie gehst du mit ihm dann um?“ (LE_7); „ich bin wahnsinnig unsicher, wie schaffe ich das. Anders als Lehrer, da weiß ich genau, was ich zu tun habe.“ (LE_3; ähnlich: LE_10). In der zweiten Aussage ist eine Überschneidung mit den Subkategorien *Erfahrung* (Hauptkategorie III & IV) und *Aus- bzw. Fortbildungsbedarf* (Hauptkategorie VI) zu sehen.

Eine *Fehlende Konkretisierung des Gesamtkonzeptes* stellte für nur drei Personen einen Kontra-Faktor dar, den sie allerdings in insgesamt 13 Nennungen betonten. So stellten sie dar, dass die Coachingkonzeption für sie „in der Luft hängt“ (LE_3), bei dem man schulintern nicht wisse, „wo wirklich das Ziel“ ist (LE_6). Eine Lehrkraft stellte dieses für sie fehlende Konzept folgendermaßen dar:

> Wir machen von Stunde zu Stunde aus, worüber könnten wir jetzt beim nächsten Mal reden, wenn überhaupt, und das ist dann aber so ein Zickzackkurs. Jetzt machen wir da ein bisschen, ein bisschen Motivation, ein bisschen Stärken, ein bisschen Strategien, es geht so hin und her, aber es hat kein Gesamtkonzept für mich. [...] es ist diffus. Es ist ganz schwer fassbar [...] Ich möchte das konkreter haben [...] ich täte mir tatsächlich noch mehr so klar umrissene Bausteine wünschen. [...] es fühlt sich halt für mich dann so unsystematisch an. (LE_5)

Die Lehrkraft LE_6 sah eine Folge dieser fehlenden Systematik in einer Unklarheit bezüglich der Zuständigkeiten der verschiedenen Beratungspersonen an der Schule:

> Wir haben so viele Stationen. Wir haben die Beratungslehrkraft, wir haben einen Schulpsychologen, wir haben die Coaches. Wir haben einen Klassenlehrer, der draufschauen soll. Wir haben die Stufenbetreuerinnen. Also, wir haben ein bisschen unklare Zuständigkeiten in allen Ebenen hier. Und da weiß ich eben nicht, was will einer. (LE_6)

Wiederum mehr Lehrkräfte kritisierten ein *Fehlen der nachhaltigen Erfolgssicherheit*, allerdings mit insgesamt einer Nennung weniger (N=12). So berichteten die Coaches, dass sie sich die Fragen stellten

„Hängen wir da extrem Zeit hinein? Was kostet das den Staat? Und was bringt es letztendlich wirklich uns oder auch den einzelnen Schülern?“ (LE_6); „was erreiche ich, bringt es überhaupt etwas“ (LE_3)? Für eine sichere Beantwortung dieser Fragen fehlte ihnen zum einen eine entsprechende Rückmeldung von Seiten der Coachees (LE_3), zum anderen den schnellen sicht- oder messbaren Erfolg (LE_1, LE_5, LE_10) oder das persönliche Erfolgsgefühl (LE_5). Die Lehrerin LE_6 formuliert es folgendermaßen und lässt dabei offen, auf welchen dieser drei Punkte sie sich diesbezüglich bezieht: „ich habe eigentlich auch noch nicht die Erfahrung gemacht, dass das wirklich so arg zielführend ist. Also, bei keinem.“

Wie in der vorherigen Subkategorie berichteten sechs interviewte Lehrkräfte von der *Schwierigen Umsetzung der Coachinggrundsätze* (N=10), wie sie im Theorieteil dargelegt wurden. So würde es ihnen „nicht immer leicht“ fallen, „[d]en Weg nicht mehr so sehr vorzugeben“ (LE_1) „die Pausen auszuhalten“ (LE_9) oder spezifische Ziele im Schulkontext zu finden (LE_6). Nur eine Lehrkraft betonte, dass es mit zunehmender Coaching-Erfahrung die Gefahr gebe, die Schüler/-innen über einen Kamm zu scheren und dies auf Kosten der Individuumsorientierung passieren würde: „mir ist schon mal so gegangen, dass ich dann ein bisschen verglichen habe mit älteren Fällen und mir gedacht habe: ‚Das ist so oder so.‘ Und dass man dann so ein bisschen festgefahren ist.“ (LE_8) Auffallend ist jedoch, dass den Lerncoaches dies im Sinne einer Professionalität (Hauptkategorie IV) bewusst ist: „Da arbeite ich gerade selber noch dran“ (LE_1), „ich merke, dass ich in alte Strukturen schon auch noch wieder zurückfalle.“ (LE_3), „da muss man ein wenig aufpassen“ (LE_8), was wiederum einen Zusammenhang zwischen dem *Zweifel an der eigenen Kompetenz* (Hauptkategorie VI) und dem professionellen Umgang damit aufzeigt.

Mit nur zwei Personen beschrieben vergleichsweise wenige Lerncoaches eine *Fehlende Akzeptanz im Kollegium* dem Lerncoaching gegenüber als ein Hindernis in der Coachingarbeit (N=3). So hob eine Person heraus, dass es „immer noch viele im Kollegium [gibt], oder ich höre das auch von anderen Schulen, die dem Ganzen so ein bisschen suspekt gegenüberstehen. ‚Das haben wir früher auch nicht gebraucht.‘“ (LE_8) und die dementsprechend nicht möchten, „dass der Schüler aus dem Unterricht rausgenommen wird“ (ebd.).

Zwischenzusammenfassung Kontra-Bedingungen Lerncoaches:

Als Zwischenzusammenfassung lässt sich bzgl. der strukturellen Kontra-Bedingungen für die Lerncoaches festhalten, dass zum einen das Lerncoaching, zumindest in Teilen, als Arbeitsbelastung und Stress eingeschätzt wurde, zum anderen eine gewisse Unsicherheit unter den Coaches herrschte, was das Coaching genau umfassen sollte und wie ein Erfolg aussehen könnte. Dies führt zu einer Mehrzahl an Lerncoaches, die sich Aus- und Fortbildungen in diesem Kontext wünschten, womit die

Interviewteilnehmer/-innen auch gleich Lösungsmöglichkeiten aufzeigten, die im Folgenden, neben anderen genannten Strategien, dargestellt werden.

Hauptkategorie VI: Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches:

Analog zu den Lösungsstrategien, die ausgehend von den Schüler/-innen den Coachingerfolg unterstützen können, wurden von den Coaches auch Möglichkeiten genannt, die bei ihnen ansetzen.

Strukturelle Gelingensbedingungen						
HAUPTKATEGORIE VI: Strukturelle Kontra-Faktoren						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches	82*					
Supervision	22	(9)	-	-	-	-
Materialbereitsstellung	17	(8)	-	-	-	-
Fortbildung	14	(6)				
Coachingliteratur	7	(6)	-	-	-	-
Flexibilität	6	(4)	-	-	-	-
Entlastung durch Besinnung auf Schülerwille	5	(4)	-	-	-	-
Steigende Akzeptanz im Kollegium	5	(4)	-	-	-	-
Fachlehrercoaching	4	(2)	-	-	-	-
Entlastung durch Routine	2	(2)	-	-	-	-
Zusammenarbeit	2	(2)	-	-	-	-

Tabelle 30: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches

Allen voran war dies die *Supervision*, die in regelmäßigen Abständen für das Coachingteam stattfindet. Diese Treffen wurden von nahezu allen interviewten Coaches wiederholt erwähnt (N=22). LE_10, die sich als einzige nicht darauf bezog, hatte aufgrund der vorangegangenen Elternzeit an weniger Supervisionssitzungen teilgenommen. Die restlichen neun Lehrkräfte bezeichneten die „Austauschrunden [...] hoch professionell“ (LE_1), „(sehr) gut“ (LE_1, LE_2, LE_3, LE_4) „richtig cool“ (LE_5) und „wohltuend“ (LE_8). Ein Lerncoach urteilt folgendermaßen über die Supervisionssitzungen:

> Diese Gespräche, die wir untereinander haben, die ich übrigens immens wertvoll finde, also das ist so ein Plus-Gewinn, unglaublich. Also das ändert fast alles. Ich war kurz davor, aufzuhören, und jetzt, das ist jetzt so, wo ich mir denke, ja, so kann ich es mir gut vorstellen so. Wo diese Fälle so zur Sprache kommen, versucht man dann irgendwie mehr, das Kind als ganzer Mensch zu sehen. (LE_5)

Neben dem Grund, dass es die Möglichkeit gibt, Coachingfälle zu besprechen, bei denen man das Gefühl habe, „da komme ich nicht weiter“ (LE_1), gaben die Lehrkräfte an, ihnen helfe, „dieses Gefühl, ich bin da nicht mehr allein“ (LE_3), die Möglichkeit Gesprächstechniken, Herangehensweisen und Erfahrungen auszutauschen (LE_1, LE_2, LE_4), was zu einem Kompetenzzuwachs führt (LE_4). Zwei

Personen machten deutlich, dass sie von regelmäßig stattfindenden Treffen profitieren (LE_4, LE_6) und dass „wir einfach Zeit miteinander [haben], da zu sitzen und jeder kann mal wieder reden." (LE_3). Stellvertretend für das gesamte Team der Lerncoaches kann der abschließende Satz einer Kollegin als Zusammenfassung dieser Subkategorie dienen: „Mir bringt es echt viel" (LE_8).

Mit weiteren 17 Nennungen von acht Lehrkräften war die *Materialbereitstellung* durch die Schule ein weiterer wichtiger Punkt, der die Coachingarbeit erleichtert, da es „Struktur" (LE_2) gibt. Darüber hinaus nannten die Lehrer/-innen es „hilfreich" (LE_6), dass die Verwendung der Materialien vorgestellt werde (LE_2, LE_6, LE_9) und über ihren Nutzen reflektiert werde (LE_5). Die Bereitstellung „funktioniert super. Ist immer irgendwas da, kommt sofort." (LE_3) Zusammenfassend betonte LE_4, es sei gut, „dass die Materialiensammlung einfach überhaupt besteht und auch wächst. Und ich glaube, dass wir da wirklich gut aufgestellt sind."

Analog zum oben aufgeführten Kontra-Faktor *Aus- und Fortbildungsbedarf* nannten sechs Lehrkräfte explizit ihren Wunsch, durch weitere *Fortbildungen* unterstützt zu werden (N=14), da dies wieder neuen Input geben (LE_4) und der Motivation dienen würde (LE_5). In einigen Fällen stellten die Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen einer besuchten Fortbildungsveranstaltung im Coaching- bzw. Beratungskontext und ihrer selbst wahrgenommenen Methodenkompetenz dar (z.B. LE_1, LE_3, LE_5). So würden Fortbildungsangebote den Coaches die praktische Arbeit erleichtern, da diese sowohl für „theoretisches Hintergrundwissen" sorgen als auch ein „Fundament" schaffen würden (LE_1).

Ebenfalls sechs Lehrkräfte erklärten, dass ihnen *Coachingliteratur* helfe, das Lerncoaching sicher, vielseitig und professionell zu gestalten und sie dafür noch mehr Bücher bräuchten (LE_10) bzw. mehr lesen müssten (LE_3). Es wurde gelobt, dass es inzwischen dementsprechende Literatur gibt (LE_7) und es auch als hilfreich angesehen wird, wenn das Team „gute Bücher sich gegenseitig empfiehlt" (LE_4).

Mit sechs bzw. fünf Nennungen stellten jeweils vier Lehrkräften zwei mögliche entlastende Herangehensweisen vor, die die Coachingarbeit erleichtere: *Flexibilität* (N=6) sowie eine Entlastung durch die *Besinnung auf den Schülerwillen* (N=5). In erster Subkategorie wurden diejenigen Aussagen gesammelt, in denen von einer Erleichterung des Druck- bzw. Stressgefühls berichtet wurde, indem der Coach flexibel in seiner Methode und Zielerreichung wurde, im Sinne von „wenn es anders läuft, ist es okay" (LE_10). Diese Entlastung kann dann geschehen, wenn der Lerncoach es schaffe, „nicht so festgefahren" (LE_8) zu sein und beobachten zu können, „was gerade jetzt irgendwie so aktuell läuft" (LE_5) oder ob „jetzt gerade was aktuelles wichtiger ist" (LE_9):

> Und dann hast du halt am Ende kein Strichlein, das du setzen kannst bei, wir haben jetzt die Lernstrategien besprochen, oder so. Aber da versuche ich auch mir selber den Druck gar nicht zu machen, sondern, ja, das, was geht, geht, und was nicht geht, geht nicht. (LE_5)

Eine weitere Reduzierung der Belastung bringt, den Interviewaussagen zufolge, die zweite genannte Subkategorie: Indem der Lerncoach davon ablässt zu denken „ich muss da jetzt mein Wissen [...] ausschütten" (LE_8), sondern einen Schritt zurückgeht und die Bereitschaft des Coachees zur aktiven Mitarbeit als Grundvoraussetzung sieht (LE_3): „Im Endeffekt, wenn er nicht kommt, dann kommt er nicht." (LE_8) „Dann nutze ich die Zeit für die anderen." (LE_3) – „Die [Erkenntnis] leitet mich in allen Gesprächen seitdem eigentlich, die ich habe mit Eltern, mit Kollegen und teilweise mit mir selbst, wenn ich wieder zu sehr verzweifle." (ebd.)

Analog zu dem Kontra-Faktor der fehlenden Akzeptanz des Lehrerkollegiums, führt eine *Steigende Akzeptanz im Kollegium* zu einer Erleichterung der Coachingarbeit auf Seiten der Lerncoaches (N=5). Diesen Punkt führten vier verschiedene Lehrerinnen ins Feld, wovon drei von einer wahrgenommenen Steigerung erzählten, während sich eine einzige Lehrkraft noch mehr davon wünschen würde: „So dieser Stellenwert im Kollegium, das wäre mir tatsächlich noch ein Anliegen, dass man das noch irgendwie aufpuschen kann, dass quasi die Lobby noch ein bisschen stärker wird" (LE_8). Die anderen sehen bereits einen Wandel in der „Kollegenschaft [...], dass die Akzeptanz größer ist und dass man auch den Nutzen sieht" (LE_5) und dass Kolleg/-innen inzwischen auch auf die Coaches zukommen: „hier ich habe jetzt diesen Coach (gemeint ist: Coachee) und hättest du nicht eine Idee, kennst du jemanden. Und davor die Jahre musste ich betteln gehen" (LE_1).

Viele der Kolleg/-innen seien allerdings der Meinung, das Lerncoaching wäre eine reine Lernhilfe, weswegen zwei der Coaches äußern, „wir müssen eigentlich Kollegen coachen" (LE_6) „und ganz bewusst eben sagen, nein, es ist eben nicht eine Lernunterstützung" (LE_3). Darüber hinaus bräuchten die anderen Lehrkräfte einer Lehrerin zufolge auch ein Coaching, was ihre Tätigkeiten betrifft:

> Und um das Coaching irgendwo in eine Richtung zu lenken, die etwas bringt, müssen wir uns, sozusagen, als Team in der ganz klaren Arbeit bei den Lehrern noch viel stärker einbringen. Oder in das Gedächtnis rufen oder denen ganz klar sagen, wo wir hinwollen und was wir nicht wollen. Eine deutliche Ansage machen. Wir wollen nicht, dass Schüler schweißnasse Hände kriegen, weil sie an der Tafel stehen müssen. Wir wollen nicht, dass Schüler schweißnasse Hände kriegen, zu Schwitzen anfangen, Herzrasen kriegen, weil ein Lehrer hingeht und einen Arm um sie legt und sagt, wird schon wieder. Ich glaube, die checken das oft gar nicht, um was es da geht. Die meinen es gut, aber es geht nicht. Also, ich glaube, so ein paar so Sachen müssen im Kollegium ankommen. (LE_6)

Zwei Kategorien, die ebenfalls nur von jeweils zwei Lehrkräften einmal angesprochen wurden, ist eine *Entlastung durch Routine*, die zu einer Sicherheit führt (LE_3) und dazu beiträgt, dass man an eigenen Erfahrungen wächst (LE_4) und eine *Zusammenarbeit* im Klassenteam (LE_6) und mit externen Hilfsstellen (LE_9)

Zwischenzusammenfassung Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches:

Als Strategien, welche die Wahrscheinlichkeit eines Coachingerfolgs in Bezug auf die Lerncoaches vergrößern, wurden hauptsächlich solche genannt, welche die Professionalität und Sicherheit der Lehrkräfte im Lerncoaching erhöhen: Supervision, Materialbereitstellung, Fortbildung sowie geeignete Coachingliteratur. Dabei konzentrieren sich bei der Maßnahme der Supervision mit Abstand die meisten Nennungen in den Interviews, was neben der genannten Erhöhung der Professionalität durch einen Methoden- und Materialienaustausch vor allem an dem dadurch entstandenen Gemeinschaftsgefühl liegt. Persönliche Entlastungsstrategien sowie Erleichterungen in Bezug auf Fachkolleg/-innen wurden ebenfalls, allerdings vereinzelter, genannt.

Hauptkategorie VI: Zusammenfassung:

Die folgende Tabelle 31 fasst die meistgenannten Kontra-Bedingungen zusammen und ordnet ihnen die jeweils passenden Lösungsstrategien zu. Diese Zuordnung erfolgte lediglich anhand der Interviewaussagen aller drei Personengruppen und beinhaltet in diesem Schritt noch keine Bedeutungszuschreibung.

Kontra-Bedingung Schüler/-innen	**passende Lösungsstrategie**
Anmeldung als Elternwunsch oder Lehrerempfehlung	Wandlung der Coachingwahrnehmung
Unzureichende Umsetzung	Formulierung der Erwartungen (Individuumsorientierung)
Erwartungserfüllung	Formulierung der Erwartungen
Negatives Gefühl bei Coachingbeginn	Wandlung der Coachingwahrnehmung
Unzufriedenheit mit Material	Materialverzicht Materialgeleitetes Vorgehen bei fehlender Gesprächsbereitschaft
Unklare Vorstellung von Coaching	Informationsfluss & Zusammenarbeit zw. Eltern und Coach Fachlehrercoaching
Distanzierte Beziehung & zwischenmenschliche Dissonanzen	Lerncoachwechsel Materialgeleitetes Vorgehen bei fehlender Gesprächsbereitschaft
Wenig/späte Rückmeldung an Eltern	Informationsfluss & Zusammenarbeit zw. Eltern und Coach
Kontra-Bedingung Lerncoaches	**passende Lösungsstrategie**
Arbeitsbelastung & Stress	Supervision Materialbereitstellung

	Flexibilität Entlastung durch Besinnung auf Schülerwille Steigende Akzeptanz im Kollegium Entlastung durch Routine
Aus- & Fortbildungsbedarf	Fortbildung Supervision
Grenzen des Coachings	Supervision Fortbildung Zusammenarbeit
Zweifel an eigener Kompetenz & Überforderung	Supervision Materialbereitstellung Fortbildung
Fehlende Konkretisierung des Gesamtkonzeptes	Supervision Materialbereitstellung Fortbildung Coachingliteratur Zusammenarbeit
Fehlen der nachhaltigen Erfolgssicherheit	Supervision Coachingliteratur
Schwierige Umsetzung Coachinggrundsätze	Supervision Fortbildung

Tabelle 31: Zusammenfassung struktureller Kontra-Faktoren und Lösungsstrategien (eigene Darstellung)

Durch die Zusammenführung lässt sich erkennen, dass auf Seiten der meistgenannten Kontra-Faktoren Schüler/-innen hauptsächlich folgende Lösungen präsentiert wurden: die Wandlung der Coachingwahrnehmung, die Formulierung der Erwartungen, die Hilfestellung durch passende Materialien sowie die Informationsweitergabe und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Coach. Auf der Lehrerseite stellten die Lerncoaches vor allem die Möglichkeiten der Supervision, der Materialbereitstellung und der Fortbildung als Strategien dar, die den Coachingerfolg durch ihre Wirkungen auf den Lerncoach erhöhen. Auffallend dabei sind die wiederholten Nennungen der Supervision, die sich in den Aussagen der Lehrkräfte auf alle der oft genannten Kontra-Faktoren bezog, sowohl im Themenfeld Arbeitsbelastung als auch im Bereich der Unsicherheit gegenüber dem Coachingkonzept.

Wie in dieser Hauptkategorie zu sehen ist, hat die verwendete Methodik im Lerncoaching zum einen Auswirkungen auf das professionelle Handeln und Sicherheitsgefühl der Lehrkräfte und zum anderen auf das Verhalten der Schüler/-innen, die laut den Lerncoaches in manchen Fällen erst durch Hilfsmittel in das Gespräch kommen. Im Folgenden werden solche Herangehensweisen sowie verwendeten

Materialien betrachtet und die von den Interviewteilnehmer/-innen eingeschätzte Wirksamkeit derselbigen zusammengefasst.

5.3.2.4 Methoden und Materialien

Hauptkategorie VII: Methodik:

Mit Hilfe dieser Hauptkategorie VII: *Methodik* wird die Forschungsfrage 1.3: „Welche Methoden werden angewandt und als wirksam empfunden?“ beantwortet. Dafür werden die Antworten der interviewten Personen in die Bereiche *Anwendung* sowie *Wirksamkeit* unterteilt. Im zweiten Schritt werden die Erzählungen den Kategorien *Vorgehensweise und Gesprächsführung*, *Themen* und *Materialien* zugewiesen, wobei im Interview auf eine Bewertung der Wirksamkeit der Themen verzichtet wurde, da sich diese aus der individuellen Situation der Coachees ergeben und somit ein Urteil hinfällig wird.

Strukturelle Gelingensbedingungen												
HAUPTKATEGORIE VII: Methodik												
Subkategorien	**Anzahl**											
	Anwendung						**Wirksamkeit**					
	LE		SCH		EL		LE		SCH		EL	
Vorgehensweise und Gesprächsführung	52*		113*		39*		20*		19*		10*	
Entwicklung von Strategien	22	(10)	37	(14)	13	(8)	6	(3)	9	(7)	4	(3)
Dyadische Kommunikation	16*		41*		3*		9*		6*		3*	
aus Fragen entwickeltes Gespräch	8	(7)	31	(12)	1	(1)	3	(3)	3	(3)	1	(1)
Gespräch über Privates	8	(6)	10	(6)	2	(2)	6	(5)	3	(3)	2	(2)
Coaching"hausaufgabe"	7	(6)	7	(6)	5	(5)	4	(4)	-	-	-	-
Ratschläge	5	(4)	17	(11)	17	(7)	-	-	3	(3)	2	(2)
Fachliche Hilfe durch Aufgaben & (visualisierte) Erklärungen	1	(1)	6	(3)	1	(1)	-	-	-	-	1	(1)
Themen im Lerncoaching	44*		93*		25*							
Selbstreflexion	15	(6)	23	(11)	2	(1)	-	-	-	-	-	-
Ansprechen von Problemen	12	(9)	21	(10)	2	(2)	-	-	-	-	-	-
Lernprozess	8	(6)	16	(10)	16	(8)	-	-	-	-	-	-
Zeitmanagement	8	(4)	2	(2)	1	(1)	-	-	-	-	-	-
Motivation & Emotionen	4	(4)	17	(10)	2	(2)	-	-	-	-	-	-
Fachliche Inhalte	3	(2)	3	(3)	1	(1)	-	-	-	-	-	-
Leistungserhebungen & Noten	2	(2)	7	(5)	1	(1)	-	-	-	-	-	-
Unterricht	1	(1)	4	(2)	-	-	-	-	-	-	-	-
Materialien	41*		63*		6*		28*		47*		3*	
Skalierung	7	(7)	10	(8)	-	-	4	(4)	8	(8)	-	-
Strukturierung & Notizen	7	(4)	3	(3)	1	(1)	4	(4)	2	(2)	-	-
Lernstrategien	6	(6)	11	(6)	3	(2)	3	(3)	7	(6)	1	(1)
Besprechung & Regulation von Emotionen	6	(5)	20	(11)	-	-	4	(4)	15	(10)	-	-
Gesprächsanregung	6	(5)	10	(6)	-	-	5	(3)	7	(5)	-	-
Ressourcensammlung	3	(2)	9	(6)	2	(1)	2	(1)	8	(6)	2	(1)

Tabelle 32: Subkategorien der Hauptkategorie „Methoden“ (Kategorie V)

Auffällig ist, dass die Eltern sich in dieser Hauptkategorie selten äußerten, vor allem bei der Anwendung der Materialien sowie der Einschätzung der Wirksamkeit allgemein. Die Schüler/-innen hingegen beschrieben die Methodik in vielen Nennungen. Die *Vorgehensweise und Gesprächsführung*, welche die meisten Nennungen sowohl bei den Lehrkräften als auch Schüler/-innen hatte und bei den Erziehungsberechtigten an zweiter Stelle rangierte, ist die *Entwicklung von Strategien*, was von vielen als grundlegende Methodik dargestellt wurde (N=22/37/13). Ausnahmslos alle Lehrkräfte sowie 14 von 15 Coachees berichteten von „Strategien“ (LE_1, SCH_4, SCH_6, EL_10), während die Schüler/-innen in vielen Fällen für dieselbe Charakteristik auch die Umschreibung, es werde versucht, eine „Lösung“ zu finden, verwendeten (SCH_2, SCH_3, SCH_6, SCH_9, SCH_11, SCH_13, SCH_14). Weitere Antworten

beinhalteten den Versuch „Strukturen, Ideen auf[zu]zeigen“ (LE_1) sowie den Schüler „zu unterstützen, dahin zu kommen, wo er hin möchte“ (LE_4). Ein konkretes Beispiel von vielen für die Ausarbeitung solcher Strategien war beispielsweise die Verwendung einer Stoppuhr bzw. eines Weckers für ein besseres Zeitmanagement (SCH_6, LE_3, LE_9). Insgesamt gab es eine erhöhte Anzahl an Aussagen bzgl. der Entwicklung von Strategien, sowohl bei der Anwendung als auch in Bezug auf die Wirksamkeit (N=6/9/4). Diese grundlegende Vorgehensweise würde „echt super funktionieren“, da die Strategien, „[was] bringen“ und die/der Schüler/-in erkenne in der Ausarbeitung derselbigen „Okay, das könnte mir helfen“ (alle drei Zitate von LE_9).

Bzgl. der Gesprächsführung beschrieben mit 16/41/3 Nennungen viele der interviewten Personen eine *Dyadische Kommunikation*. Bei diesem Dialog handelte es sich zum einen um ein *aus Fragen entwickeltes Gespräch* (N=8/31/1), zum anderen um ein *Gespräch über Privates* (N=8/10/2). In den meisten Fällen berichteten die Schüler/-innen und Lehrkräfte von der Frage „Wie geht es dir?“, die der Lerncoach dem Coachee gleich zu Beginn stellt (SCH_1, SCH_3, SCH_5, SCH_10, SCH_14, SCH_15, LE_2, LE_3, LE_9). Weitere Fragen beträfen stattgefundene Leistungsnachweise und die Bewertung derselbigen durch den Coachee selbst (SCH_7, LE_9), die Umsetzung der im Lerncoaching erarbeiteten Strategie (SCH_7, SCH_8, SCH_12, SCH_13, SCH_15, LE_10), spezifische Probleme oder negativ bewertete Emotionen (SCH_6, LE_8). Dieser Fragen bedarf es einer Lehrkraft zufolge, weil es Themen gibt, bei denen „von Schülern selten [was] von alleine kommt. Da muss immer noch so ein bisschen nachfragen“ (LE_4). Schließlich „entwickelt sich daraus eigentlich so ein Gespräch“ (SCH_12; inhaltlich auch: SCH_3). In einigen Fällen beziehen sich die Fragen auch auf „Themen, die jetzt nicht direkt mit der Schule zu tun haben“ (SCH_4), die „privat“ (SCH_15; ähnlich SCH_14) sind. Eine Mutter vermutete, der Lerncoach erkundige sich danach, um ein ganzheitliches Bild der Situation bzw. der Ursachen zu bekommen (EL_1). Eine andere Annahme war, dass diese privaten Gespräche dazu dienten, eine persönliche Verbindung herzustellen, um so „auf einer Ebene“ zu sein (EL_11). Zwei Lehrkräfte berichteten davon, dass ihre Coachees auch von sich aus von Liebesproblemen (LE_8) oder „Zoff mit der Mama“ (LE_5) erzählten, was sie als Hinweis auf Vertrauen und eine positive Beziehung werteten. Über eine Wirksamkeit reflektierten die Interviewteilnehmer/-innen in insgesamt 18 Nennungen (N=9/6/3). So hatten die Schüler/-innen das Gefühl, dass die Fragen ihnen halfen, in die Selbstreflexion zu kommen (SCH_13) und dass der Coach aufgrund der Fragen und den persönlichen Gesprächen „auf mich abgestimmte Tipps geben“ konnte (SCH_12). Des Weiteren würden die Fragen helfen, dass die Schüler/-innen „halt einfach mal selber ins Reden kamen“ (LE_9; inhaltlich auch: LE_4).

Als eine weitere Methodik des evaluierten Lerncoachings wurde genannt, dass der Coach „Vereinbarungen“ (LE_4) mit seinem Coachee trifft, von dem erwartet werde, dass er dies auch umsetzt (LE_1, LE_10): „Ich mache es in der Regel so, dass man sich für das nächste Mal irgendwas

vornimmt, der Schüler dann auch irgendwas dazu beitragen muss, vorbereiten muss“ (LE_8). Solche Abmachungen wurde als Subkategorie *Coaching“hausaufgabe“* festgehalten (N=7/7/5). Während viele Personen von dieser Methode berichteten, sind es nur die Lehrkräfte, die auf ihre Wirksamkeit explizit verwiesen. So biete dies eine Anknüpfmöglichkeit für das weitere Vorgehen (LE_3) bzw. diene es der Möglichkeit zu sehen, welche Methode für die/den jeweilige/n Schüler/-in funktioniere (LE_2): „Hat das funktioniert? Hat das geklappt? Wenn ja, wie gut? Und wenn nicht, woran lag es? Dass man dann schon mal nachschaut, war das Ziel nicht genug spezifisch genug gewählt oder war es zu herausfordernd et cetera.“ (LE_4)

Eine weitere Herangehensweise, die in vielen Nennungen beschrieben wurde (N=5/17/17), deren Wirksamkeit aber von nur wenigen Gesprächspartnern herausgestellt wurde (N=-/3/2), sind *Ratschläge* von Seiten des Lerncoachs. Diese wurden von den Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten vor allem „Tipps“ genannt (SCH_2, SCH_3, SCH_6, SCH_10, SCH_12, SCH_13, EL_1, EL_2, EL_4, EL_5, EL_7, EL_10, EL_12). Daneben bezeichneten die Interviewteilnehmer/-innen die Ratschläge auch „Vorschläge“ (SCH_7, SCH_14, EL_2), „verschiedene Möglichkeiten“, die „aufgelistet“ werden (SCH_8) und „Tricks“ (SCH_15). Bei den Äußerungen von vier Lehrkräften zeigte sich, dass es individuell verschiedene Herangehensweisen bzgl. der Ratschläge gibt. So erzählte eine Lehrkraft, „ich mache ja ganz oft so Sachen wie, ich möchte, dass du heute nach dem Mittagessen eine halbe Stunde Rad fährst“ (LE_6), während eine andere Lehrerin die expliziten Ratschläge nur als potenzielle gesonderte Alternative ansieht:

> Aber ich erzähle dir das jetzt einfach mal so, dass du ganz viel Vorschläge hast, völlig unverbindlich, und dann schauen wir [...]." Könnte ich mir auch vorstellen, dass man so eine Input-Einheit macht. (LE_5)

Während die Lehrkräfte in keiner Aussage einen Nutzen der Ratschläge äußerten, gaben auch insgesamt nur zwei Mütter sowie drei Schüler/-innen zu Protokoll, dass die Tipps „geholfen“ haben (z.B. SCH_12). Eine weitere Subkategorie, die zum einen im Vergleich zu den vorher genannten Herangehensweisen und Gesprächstechniken wenig verwendet wurde und der in den Interviews auffällig wenig Wirksamkeit zugebilligt wurde, war die *Fachliche Hilfe durch Aufgaben & (visualisierte) Erklärungen* (Anwendung N=1/6/1), Wirksamkeit N=-/-/1).

In den Interviews wurden neben der grundsätzlichen Vorgehensweise auch die vorherrschenden *Themen* benannt, die im Coachinggespräch eine Rolle spielten. Die meisten Nennungen auf Lehrerseite gab es dabei für die *Selbstreflexion*, welche auch bei den Schülernennungen den höchsten Platz einnimmt (N=15/23/2). Selbstreflexion bedeutet dabei, dass „man selber oft nachdenkt, sich überlegt so, ja, das kann ich, das mag ich“ (SCH_1), „was dir schwerfällt“ (SCH_12), „was jetzt nicht so gut ist und was man verbessern sollte“ (SCH_5), welche Methoden „für mich gut sind oder eher nicht“

(SCH_13), „was ich jetzt noch so brauche oder wo ich noch Probleme habe“ (SCH_7). Kurz und knapp zusammengefasst bedeutet es, sich „selber besser einschätzen“ (SCH_3) zu können.

Gemessen an der Häufigkeit der Antworten rangiert an zweiter Stelle das *Ansprechen von Problemen* (N=12/21/2). Dabei wurde allgemein von „Problemen“ (SCH_2, SCH_9, SCH_12) gesprochen oder spezifisch davon erzählt, dass es darum gehe, „dass man lange für Hausaufgaben braucht“ (SCH_6) oder Themen wie „Nervosität“ (SCH_3; inhaltlich auch: SCH_4), „Stress zu Hause“ (SCH_1), „Fächer mit Problemen“ (LE_6; inhaltlich auch: SCH_4), Lernprobleme (SCH_8), Ordnung (SCH_11), Schlafprobleme (SCH_3, SCH_10, SCH_14), Schwierigkeiten mit Freunden (EL_7), „Liebeskummer“ (LE_5), Herausforderungen der Lernumgebung (LE_2), „Verhaltensthemen“ (LE_3) oder Schüler/-innen, die „generell mit der schulischen Situation hadern“ (LE_7). Eine Mutter bringt die Inhalte zusammen, indem sie sagt, dass „der Lerncoach durch die Gespräche rauspickt, wo Defizite sind“ und dann daran „explizit“ gearbeitet würde (EL_1).

An dritter Stelle mit ebenfalls einer Vielzahl an Nennungen folgt der *Lernprozess*, welcher ein inhaltlich kongruentes Thema im Lerncoaching darstellte (N=8/16/16). Dabei reichten die Erzählungen davon, wie man „leichter“ (SCH_12) und „besser lernen kann“ (SCH_15; inhaltlich auch SCH_5), im Speziellen das Vokabellernen (SCH_8, SCH_12, SCH_15), über eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit (SCH_5, SCH_9, SCH_10, SCH_13, SCH_15, EL_4) bis hin zu allgemein „Lernstrategien“ (LE_5; inhaltlich auch: EL_7, LE_6, LE_7).

Nur mehr ein Drittel der Anzahl der Personen, die den Lernprozess als Thema in den Mittelpunkt stellten, sprachen davon, dass das *Zeitmanagement* ein weiterer Gegenstand des Lerncoachings sei (N=8/2/1). Während die Schüler/-innen lediglich berichteten, es gehe darum, „wie lange man für die Hausaufgabe braucht“ (SCH_6; auch: SCH_2), bezogen sich die Erwachsenen auf die „Zeiteinteilung“ insgesamt (LE_3; auch: EL_4, LE_4, LE_6, LE_9).

Eine Vielzahl der Schüler/-innen stellte *Motivation und Emotionen* als Thema dar (N=4/17/2). Dabei fokussiere man vor allem den „Stressabbau [...] um zur Ruhe zu kommen“ (SCH_7), „zum Beispiel, dass wir [...] vor den Schulaufgaben immer so Angst haben, und dass man die nicht gut schreibt oder dass man diesen Druck hat“ (SCH_8; inhaltlich auch: SCH_14). Einer der Lerncoaches beschrieb das Thema mit folgenden Fragen: „Wo fühle ich mich nicht gut? Bei welchen Fächern? Warum? Wie kann ich das ändern? Wie kann ich Selbstbewusstsein bekommen?“ (LE_3). Weniger häufig genannt wurde die Motivation: So äußerte nur eine Lehrkraft, man wäre erst einmal ein „Motivationscoach“, und auch nur ein Schüler gab an, es gehe darum, „dass ich dann motivierter bin“ (SCH_13).

Die weiteren Nennungen in Bezug auf die behandelten Themen im Lerncoaching fielen weitaus geringer aus. So gab es weniger Personen, die meinten, es gehe um *Fachliche Inhalte* (N=3/3/1) und

den *Unterricht* (N=1/4/-). Rein das Thema der *Leistungserhebungen und Noten* wurde von fünf Schüler/-innen genannt. Da es aber nur von insgesamt drei Erwachsenen gestreift wurde, findet sich diese Subkategorie auch weiter unten in der Aufstellung der Hauptkategorie (N=2/7/1).

Im Hinblick auf die im Lerncoaching verwendeten Materialien erzählten hauptsächlich die Schüler/-innen in insgesamt 63 Nennungen, während sich die Eltern hier mit sechs Nennungen kaum äußerten. Die meisten Lehrkräfte nannten eine Form der *Skalierung* (N=7/10/-) sowie die Verwendung von Karten und Blättern zur *Strukturierung und für Notizen* (N=7/3/1) am häufigsten. Die Schüler/-innen hingegen berichteten am zahlreichsten von der Verwendung von Materialien, die der *Besprechung und Regulation von Emotionen* dienten (N=6/20/-), wie beispielsweise Anti-Stress-Bälle (SCH_12, SCH_8, SCH_10) oder Emotionskarten, welche die Kinder und Jugendlichen auf verschiedene Weisen ansprechen (SCH_7; inhaltlich auch: SCH_14). An zweiter Stelle mit vielen Nennungen folgen bei den Coachees die *Lernstrategie*-Karten, an die sich auch einige Lehrkräfte und Eltern erinnerten (N=6/11/3). Hilfsmittel zur *Gesprächsanregung* wurden von den Coachees in einer Nennung weniger, von den Lehrkräften in einer Nennung mehr als die Lernstrategie-Karten geäußert (N=6/10/-). Unter diese Subkategorie fallen Materialien wie Karten mit Bildern (SCH_3, SCH_10, SCH_11, SCH_15) oder Sprüchen (SCH_8), kleine Kuscheltiere (SCH_11, SCH_14) oder auch die Anti-Stress-Bälle, in diesem Fall allerdings in der Funktion der Gesprächsanregung (SCH_15, LE_1, LE_2, LE_3). Die Materialien zur *Ressourcensammlung* wurden laut neun Interviewteilnehmer/-innen benutzt (N=3/9/2). Dazu gehören zum Beispiel die Sammlung der eigenen Ressourcen in einer fiktiven „Schatzkiste“ (SCH_7; inhaltlich auch: SCH_10, SCH_14, EL_12) oder durch die subjektive Zuordnung positiver Adjektive (SCH_7, SCH_13, LE_9).

Bezüglich der Wirksamkeit der Materialien kann anhand der Äußerungen festgestellt werden, dass alle Hilfsmittel von den Lehrkräften ähnlich viele Nennungen bekamen. Die Schüler/-innen hingegen bezeugten den Materialien zur *Besprechung und Regulation von Emotionen* die größte Wirksamkeit mit insgesamt 15 Nennungen von zehn Personen. Im Anschluss folgen bei dieser Gruppe die Wirksamkeit der *Skalierung* mit acht Nennungen von acht Coachees, die *Ressourcensammlung* (acht Nennungen von sechs Schüler/-innen), die *Lernstrategie*-Karten (sieben Nennungen von sechs Personen) und die Materialien zur *Gesprächsanregung* (sieben Nennungen von fünf Schüler/-innen). Nur insgesamt zwei Nennungen entfielen auf die Mittel zur *Strukturierung sowie Notizen*. Die Eltern äußerten sich insgesamt zur Verwendung und Wirksamkeit der Materialien kaum, weswegen sie in der Darstellung dieser Hauptkategorie keine größere Rolle spielen.

Hauptkategorie VII: Zusammenfassung:

Bei der Betrachtung der Aussagen in Bezug auf die Methodik im Lerncoaching ist auffällig, dass diejenigen Punkte, die am meisten Verwendung finden, auch diejenigen sind, deren Wirksamkeit in den Interviews am häufigsten genannt werden. Dies betrifft als Vorgehensweise und Gesprächstechnik die Entwicklung von Strategien, die Kommunikation im Dialog, welche Fragen des Coachs sowie auch private Inhalte umfasst. Interessanterweise wird die Wirksamkeit sowohl der Vermittlung fachlicher Inhalte als auch der Ratschläge von nur sehr wenigen Nennungen unterstützt. Des Weiteren haben sich als vorrangige Themen im Unterricht die Selbstreflexion, ein Ansprechen von Problemen, der Lernprozess sowie Motivation und Emotionen herauskristallisiert. Bezüglich der Bewertung der verwendeten Materialien lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte eine vergleichbare Anzahl an Nennungen in Bezug auf die unterschiedlichen Hilfsmittel aufweisen, während sich die Schüler/-innen mit großem Abstand für die Wirksamkeit der Materialien zur Besprechung und Regulation von Emotionen aussprachen.

Mit der Hauptkategorie *Methodik* wird die Besprechung der Ergebnisse der Strukturqualität des Lerncoachings abgeschlossen. Was nun folgt, ist die Ergebnisdarstellung der Prozessqualität, die sich mit der organisatorischen Umsetzung und ihren Rahmenbedingungen beschäftigt.

5.3.3 Prozessqualität

Um die Forschungsfrage 2 „Welche organisatorischen Rahmenbedingungen können Lerncoaching optimieren?“ zu beantworten, bedarf es einer Betrachtung der Ergebnisse der zwei folgenden Hauptkategorien, die damit der Prozessqualität zugeordnet werden. Abbildung 20 stellt den Aufbau der Prozessqualität dar. Im ersten Schritt werden die Aussagen der Interviewteilnehmer/-innen dargestellt, die sich auf ihre Anliegen und Verbesserungswünsche im Hinblick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen beziehen (Hauptkategorie VIII). Danach werden die in den Interviews genannten Kontra-Faktoren auf organisatorischer Ebene gesammelt dargelegt (Hauptkategorie IX).

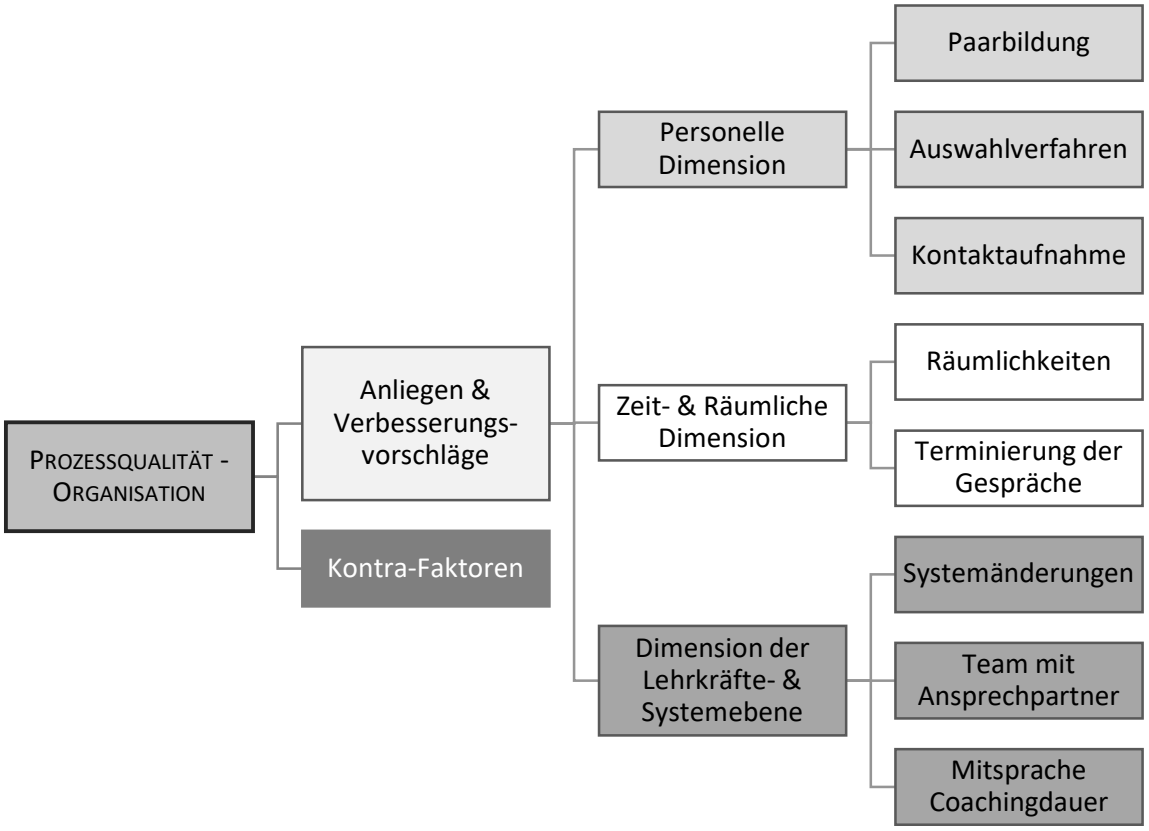


Abbildung 20: Aufbau Prozessqualität: Hauptkategorien VIII & IX (eigene Darstellung)

Hauptkategorie VIII: Anliegen und Verbesserungsvorschläge (Organisation)

Die Hauptkategorie VIII ist eine Zusammenfassung aller Aussagen, die organisatorische Wünsche der Interviewteilnehmer/-innen erkennen lassen. Diese umfassen zum einen die personelle Ebene, die zeit- und räumliche Dimension und schließlich noch organisatorische Gegebenheiten, die sich auf die Lehrkraft- und systemische Ebene beziehen und von den beiden anderen Interviewgruppen nur implizit wahrgenommen werden können. Alle drei Dimension bilden jeweils eine Oberkategorie, die wiederum in Subkategorien aufgefächert wurden und im Folgenden näher beschrieben werden.

Personelle Dimension:

Wie Tabelle 33 zeigt, umschließt die *Personelle Dimension* die Oberkategorien *Paarbildung*, *Auswahlverfahren* und *Kontaktaufnahme*.

Prozessqualität: Organisation						
HAUPTKATEGORIE VIII: Anliegen & Verbesserungsvorschläge						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Personelle Dimension						
Paarbildung	28*		31*		25*	
Zufall	7	(5)	-	-	2	(2)
Fach	6	(6)	3	(3)	5	(4)
Lehrer-Schüler-Relation	5	(4)	13	(8)	3	(2)
Inhalt	3	(2)	2	(2)	2	(2)
Sympathie	2	(2)	7	(6)	6	(5)
Mitsprache	2	(2)	-	-	3	(3)
Charaktereigenschaften	1	(1)	5	(5)	2	(2)
Geschlecht	1	(1)	1	(1)	2	(2)
Auswahlverfahren	16*		22*		29*	
Thema	7*		15*		12*	
Emotionale & psychische Gründe	5	(5)	5	(5)	5	(5)
Fehlende Unterstützung/Probleme daheim	2	(2)	3	(3)	1	(1)
Lernprobleme	-	-	7	(6)	6	(6)
Motivierte & interessierte Schüler/-innen	5	(5)	-	-	3	(3)
Vorschläge Fachlehrkräfte	3	(2)	-	-	6	(6)
Noten	1	(1)	6	(6)	6	(6)
Kontaktaufnahme	7*		22*		0*	
Lehrerzimmer	5	(5)	2	(2)	-	-
Terminvereinbarung im Coachinggespräch	2	(2)	4	(4)	-	-
Abfangen am Klassenzimmer	-	-	10	(10)	-	-
Digital	-	-	6	(6)	-	-

Tabelle 33: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche“ (Kategorie VIII) – Personelle Dimension

Bezüglich der *Paarbildung* zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte bei der Häufigkeit der Nennungen. Während mehrere Lehrkräfte eine Paarbildung gerne dem *Zufall* überlassen möchten (N=7/-/2), da das Zwischenmenschliche nicht planbar wäre (LE_2) und es ansonsten als zu viel Lenkung empfunden würde (LE_6), fanden die Schüler/-innen eine Paarbildung nach *Lehrer-Schüler-Relation* bedeutender (N=5/13/3), d.h., dass sich Coach und Coachee „sich schon auch ein bisschen kennen [...], weil dann weiß der Lehrer halt auch besser Bescheid über einen“ (SCH_3). Die zweite Subkategorie, die eine Häufung der Nennungen auf Seiten der Lehrkräfte aufweisen, ist die Paarbildung nach *Fach* (N=6/3/5), da die Lerncoaches angaben, sich „sicherer [zu fühlen], wenn ich weiß, wenn was vom Schüler kommt, kommt etwas aus meiner Kategorie“ (LE_7). Eine ähnliche Anzahl an Nennungen gab die Gruppe der Schüler/-innen bei *Sympathie* (N=2/7/6), „welcher Lehrer besser zu einem passt“ (SCH_7), und bei *Charaktereigenschaften* (N=1/5/2), z.B. ein schüchterner Coachee zu einem introvertierten Coach, um sich verstanden zu fühlen (SCH_14) oder ruhigere Schüler/-innen zu

offeneren Lehrer/-innen, um sich öffnen zu können (SCH_15), womit die Subjektivität dieser Wünsche deutlich wird. Die Gruppe der Eltern bekundete hier insgesamt weniger Nennungen, zeigte sich allerdings gegenüber der Paarbildung nach Fach und Sympathie am aufgeschlossensten. Interessanterweise gab es in den Interviews wenig Nennungen bzgl. einer Paarbildung nach *Inhalt* (N=3/2/2), d.h. dass es „bei den Coaches so unterschiedliche Kompetenzen gibt [...] und das [Anmerkung: die Paarbildung] dann darauf abstimmen“ (SCH_14) sowie nach *Geschlecht* (N=1/1/2), d.h. einer Zuteilung explizit zu einem männlichen oder weiblichen Lerncoach, weil dies zu einem besseren Wohlgefühl beitragen (SCH_14) und den Umgang miteinander beeinflussen könnte (EL_4, EL_12, LE_9). Auch bzgl. einer *Mitsprache* der Coaches und Coachees bei der Paarbildung gab es vergleichsweise wenig explizite Aussagen (N=2/-/3).

Auf die Frage, welche Schüler/-innen einen Platz im Lerncoachingprogramm erhalten sollten und die somit die Kategorie *Auswahlverfahren* abdeckte, gaben die meisten Interviewpartner/-innen das *Thema* als Grund an (N=*7/*15/*12). Welches Thema allerdings am dringlichsten eingestuft wurde, variierte jedoch zwischen den verschiedenen Personengruppen. So wurden auf Seiten der Lerncoaches am häufigsten *Emotionale und psychische Gründe* (N=5/5/5) sowie eine *Fehlende Unterstützung oder Probleme daheim* (N=2/3/1) genannt. Die Schüler/-innen und Eltern hingegen führten meistens *Lernprobleme* an, die wiederum bei den Lehrkräften gar nicht zu hören waren (N=-/7/6). Die erwachsenen Interviewteilnehmer/-innen gaben neben dem *Thema* noch an, dass vorrangig *Motivierte und interessierte Schüler/-innen* ausgewählt werden sollten (N=5/-/3) und auf die *Vorschläge der Fachlehrkräfte* (N=3/-/6) eingegangen werden sollte. Die beiden Gruppen Schüler/-innen und Eltern sahen mit jeweils sechs Nennungen etwaige schlechte *Noten* als ausschlaggebendes Kriterium des Auswahlverfahrens.

Die *Kontaktaufnahme* zwischen Lerncoach und -coachee, beispielsweise zur Terminvereinbarung, sollte den Lehrer/-innen zufolge am *Lehrerzimmer* erfolgen (N=5/2/-) oder aber hinfällig sein, dadurch, dass die *Terminvereinbarung im Coachinggespräch* erfolgt (N=2/4/-). Die Schüler/-innen hingegen würden ein *Abfangen am Klassenzimmer* durch den Lerncoach (N=-/10/-) oder eine *Digitale* Kontaktaufnahme bevorzugen (N=-/6/-). Die Eltern gaben keine Aussagen bzgl. einer präferierten Art der organisatorischen Kommunikation.

Zeit- & Räumliche Dimension:

Diese Dimension der organisatorischen Anliegen und Verbesserungsvorschläge umfasst, der Benennung folgend, die *Räumlichkeiten*, in denen das Lerncoaching an der evaluierten Schule stattfindet, die *Terminierung* als auch die *Häufigkeit der Gespräche* als Oberkategorien.

Prozessqualität: Organisation						
HAUPTKATEGORIE VIII: Anliegen & Verbesserungsvorschläge						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Zeit- & Räumliche Dimension						
Räumlichkeiten	29*		28*		0*	
Raumgestaltung	11	(5)	7	(6)	-	-
Keine Veränderungen	4	(3)	7	(7)	-	-
Privater Coachingraum	6	(5)	3	(2)	-	-
Bequeme Sitzmöglichkeit	-	-	4	(4)	-	-
Terminierung der Gespräche	25*		27*		25*	
Nebenfächer vormittags	10	(8)	16	(13)	11	(10)
Nachmittags	6	(5)	4	(4)	6	(6)
Hauptfächer	4	(3)	-	-	1	(1)
Mittagspause	3	(3)	3	(3)	2	(2)
Flexible Zeiten	2	(2)	2	(2)	1	(1)
Vertretungsstunden	-	-	2	(2)	-	-
früherer Coachingbeginn	-	-	-	-	4	(4)
Häufigkeit der Gespräche	1*		14*		23*	
Häufigkeit - wöchentlich	1	(1)	6	(6)	6	(5)
Häufigkeit - zweiwöchentlich	-	-	6	(6)	3	(3)
Konstante Häufigkeit & Langfristigkeit	-	-	2	(2)	14	(5)

Tabelle 34: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche“ (Kategorie VIII) – Zeit- & Räumliche Dimension)

In Bezug auf die Coaching-*Räumlichkeiten* wünschten sich elf Interviewteilnehmer/-innen vor allem Veränderungen in der *Raumgestaltung* (N=*11/*7/-). Insgesamt zehn und damit fast ebenso viele Personen gaben an, *Keine Veränderungen* zu wollen (N=4/7/-). Weitere Punkte, die von den Gesprächspartner/-innen geäußert wurden, waren ein *Privater Coachingraum* (N=6/3/-), der keine anderen Funktionen hat und damit nicht geteilt werden müsse (LE_5, LE_8), wo man „ein bisschen Platz hat, um irgendetwas auszubreiten“ (LE_8) sowie Ruhe und Privatheit vorherrschen, damit niemand zuhört (SCH_1) und man nicht gestört wird (LE_4, LE_7). Die Kinder und Jugendlichen wünschten sich mit vier Nennungen *Bequeme Sitzmöglichkeiten*. Die Eltern äußerten sich hingegen nicht zu räumlichen Wünschen oder Verbesserungsvorschlägen.

Die beste *Terminierung der Gespräche* ist laut den interviewten Personen während der *Nebenfächer vormittags* (N=10/16/11), da andernfalls „einfach manche dann nicht kommen würden, denke ich mal. Oder halt einfach keine Zeit haben“ (LE_2) und diese Termine auch für die Lehrkräfte organisatorisch leichter umzusetzen sind als z.B. *Nachmittags*termine (LE_3, LE_10), die nichtsdestotrotz von vielen Personen als Wunsch genannt wurde (N=6/4/6), gefolgt von der *Mittagspause* (N=3/3/2). Weniger häufig wurden die *Hauptfächer* (N=4/-/1), *Flexible Zeiten* (N=2/2/1) sowie *Vertretungsstunden* genannt (N=-/2/-).

Im Hinblick auf die *Häufigkeit* wünschen sich vor allem die Kinder und Jugendlichen *Wöchentliche* (N=1/6/6) oder *Zweiwöchentliche* Treffen (N=-/6/3). Analog dazu, aber ohne konkrete Zeitangaben, sprachen sich vor allem die Eltern für eine *konstante Häufigkeit und Langfristigkeit* aus (N=-/2-/14), um „noch mehr, [...] in der Energie, in dem Fluss drinbleiben" zu können (EL_8): „Es ist halt effektiver, wenn es regelmäßig ist. Und gerade beim Gehirn, dass man neue Gewohnheiten, neue Handlungen einbaut, da braucht es einfach eine Regelmäßigkeit." (ebd.; Regelmäßigkeit auch bei EL_4, EL_5) Aus diesem Grund war ein Verbesserungsvorschlag der Eltern an das Lerncoachingprogramm, dass es „regelmäßiger und halt langfristig wünschenswert wäre" (ebd.).

Neben dieser Konstanz wünschten sich einige Eltern zudem einen *Früheren Coachingbeginn* (N=-/-/4) im Schuljahr, um zeitiger im Schuljahresverlauf anzusetzen (EL_5, EL_12) und somit mehr Entwicklung im Bereich der Zensuren zu sehen (EL_13). Eine Mutter kritisierte deswegen einen zu späten Beginn folgendermaßen:

> Oh, jetzt steht er tatsächlich schon auf Vier-Komma-Irgendwas. Jetzt müsste man doch mal was machen. Am Anfang hieß es noch immer, nein, das passt schon. Wird schon, wird schon. Und tatsächlich auf acht Wochen kann man sich wirklich ins Aus manövrieren. Und keiner weiß eigentlich, warum. Und dann hätte ich gedacht, hätten, wenn wir vielleicht schon mal früher angefangen hätten, wenn man merkt, der hat eine Tendenz schlechter zu werden. Dann hätten man noch mehr richten können. (EL_14)

Dimension der Lehrkräfte- & Systemebene:

Die Dimension, die rein die Organisation auf der Ebene der Lerncoaches umfasst bzw. diesbezüglich systematische Änderungswünsche enthält, wurde folglich hauptsächlich von Lehrkräften vorgebracht.

Prozessqualität: Organisation						
HAUPTKATEGORIE VIII: Anliegen & Verbesserungsvorschläge						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Organisation auf Lehrkräfte- & Systemebene	17*		-		2*	
Systemänderungen	9	(4)	-	-	-	-
Mitsprache Coachingdauer	3	(2)	-	-	2	(2)
Team mit Ansprechpartner	5	(4)	-	-	-	-

Tabelle 35: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche" (Kategorie VIII) – Organisation auf Lehrkräfteebene)

Organisatorische Anliegen und Verbesserungsvorschläge, die Systemänderungen betreffen, wurden von relativ wenigen Personen, allerdings betont und wiederholt genannt, sodass es zu insgesamt neun Nennungen kam. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lehrenden hauptsächlich „mehr Zeit" (LE_3) wünschten, damit das Lerncoaching „einen größeren Raum einnehmen" kann (LE_6), was zum einen die Folge hätte, dass sich die Coaches mehr auf die Coachingarbeit konzentrieren könnten

(LE_5) und zum anderen eine Grundlage wäre, das ganze Schulsystem nach den Coachinggrundsätzen auszurichten, wie beispielsweise durch eine ressourcenorientierte Korrektur (LE_3). Als weiteres Anliegen wurde eine *Mitsprache bei der Coachingdauer* (N=3/-/2) von jeweils zwei Lehrkräften und Elternteilen hervorgehoben, was bedeutet, dass zum einen das Coaching auch nach „drei Mal" beendet werden kann und nicht eine vorgegebene Dauer erfüllen muss, wodurch man manch zähe Sitzungen umgehen könnte (LE_1) und zum anderen auch auf die Festlegung innerhalb der Stundentaktung des Schulalltags verzichtet werden soll (LE_3), was das Gesprächsverlauf aufrechterhalten würde. Auch von Elternseite wurde ein Mitspracherecht bzgl. der Coachingdauer den Schüler/-innen positiv hervorgehoben, da es zu mehr „Freiheit" und als Folge davon auch mehr „Vertrauen in das System" (LE_9) auf Seiten der Kinder und Jugendlichen führe. Das dritte genannte Anliegen auf organisatorischer Lehrkräfte- und Systemebene lautete ein *Team mit Ansprechpartner* (N=5), weil das Coachingteam „beieinander ist" (LE_7) und ein „neuer Coach [...] einfach von den anderen so mitgenommen wird und da auch so reinwachsen kann" (LE_4). Dass es einen Lerncoach gibt, der als Koordinator und Ansprechpartner fungiere, wurde als „super" bewertet, da so „der Weg einfach ein kürzerer, ein direkterer" sei (LE_1).

Hauptkategorie VIII: Zusammenfassung:

Betrachtet man die Anliegen und Verbesserungsvorschläge der Interviewpartner/-innen, die sich auf die Organisation beziehen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass von den Kindern und Jugendlichen bei der Coach-Coachee-Paarbildung eine funktionierende Beziehung, die es im für sie besten Fall schon vorher gab, öfter geäußert wurde als bei den Erwachsenen, die keine vergleichbar große Anzahl an Nennungen in einer anderen Subkategorie aufweisen. Im Hinblick auf das Auswahlverfahren sahen die Schüler/-innen und ihre Eltern Lernprobleme und Noten dringlicher an als die Lehrkräfte, die psychische Gründe in den Vordergrund stellten. Beide Seiten des Coachingpaares wünschten sich, dass die jeweils andere Person die Kontaktaufnahme initiiert und sie aufsucht.

In Bezug auf die Räumlichkeiten halten sich die Wünsche nach und gegen Veränderungen in etwa die Waage. In beiden Fällen erschien es den interviewten Teilnehmer/-innen jedoch wichtig, auf Ruhe und Privatsphäre zu achten.

Die Studienteilnehmer/-innen äußerten unterschiedliche Wünsche bzgl. der Coachingtermine. Zusammenfassend erscheint jedoch nicht der Zeitpunkt der Termine relevant, sondern eine regelmäßige Durchführung, was eine Mutter in ihrer Aussage bündelt: „[Es ist] egal [...], wann die Gespräche stattfinden. Ich finde wichtig, *dass* sie stattfinden." (EL_1)

Auf der Systemebene wünschten sich die Lehrkräfte vor allem eine größere Gewichtung des Lerncoachings im Schulalltag sowie eine interne Organisation als Lerncoaching-Team mit einer/m ausgewiesenen Ansprechpartner/-in.

Neben diesen Wünschen äußerten die Interviewteilnehmer/-innen auch organisatorische Rahmenbedingungen, die dem Coachingerfolg im Weg stehen. Diese bilden die folgende Hauptkategorie.

Hauptkategorie IX: Kontra-Faktoren Organisation:

Wie auch bei der Beschreibung der strukturellen Ergebnisse, wurden in den Interviews Kontra-Faktoren bezüglich der Organisation genannt.

Prozessqualität: Organisation						
HAUPTKATEGORIE IX: Kontra-Faktoren Organisation						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Zeitpunkt & Termine	33*		24*		19*	
Nachmittagstermin	8	(5)	13	(11)	11	(10)
unregelmäßige Termine	7	(4)	1	(1)	5	(3)
Terminfindung	6	(4)	-	-	-	-
spontane Verpflichtungen	5	(4)	-	-	-	-
unzuverlässige Terminwahrnehmung	5	(3)	-	-	-	-
Mittagspause	2	(2)	5	(5)	2	(2)
Spontaner Coachingtermin	-	-	5	(2)	1	(1)
Zeitmangel & Hektik	22	(9)	-	-	-	-
Kontaktaufnahme	13	(7)	2	(2)	1	(1)
aktuelle Lehrkraft	7	(5)	10	(3)	9	(7)
Scham vor Mitschüler/-innen	7	(5)	5	(3)	3	(2)
Stoff/Übung verpassen	6	(5)	9	(7)	9	(7)
Störung der Fachlehrkraft	5	(4)	-	-	1	(1)
Ausfall Lieblingsfach	3	(2)	2	(1)	4	(4)

Tabelle 36: Subkategorien der Hauptkategorie „Kontra-Faktoren Organisation“ (Kategorie IX)

Die meisten Nennungen gab es bei der Organisation der *Zeitpunkte bzw. der Termine* der Coachinggespräche (N=33*/24*/19*). Viele der befragten Personen sehen Schwierigkeiten bei *Nachmittagsterminen* (N=8/13/11), da die Schüler/-innen dann anderweitige Termine vereinbaren (SCH_2, SCH_11, SCH_12, EL_7, LE_2), Probleme damit hätten, die Mittagspause alleine an der Schule zu verbringen, während sie auf den Termin warten (SCH_12) und ein Nachmittagstermin an der Schule als weitere Belastung gesehen wird (SCH_4, SCH_7, EL_10, LE_7), da sie sich zu dieser Zeit Freizeit wünschen (SCH_10, SCH_15, EL_4, EL_5, EL_6, LE_3). Darüber hinaus würden sich Probleme bzgl. der

Heimfahrt ergeben, da viele der Coachees auf den Schulbus angewiesen seien (SCH_8, SCH_13, EL_2, EL_4, EL_8, EL_13, LE_1, LE_2, LE_3). Zwei weitere Subkategorien, die von allen drei Personengruppen angesprochen wurden, sind *Unregelmäßige Termine* (N=7/1/5) sowie Gespräche in der *Mittagspause* (N=2/5/2), wobei erste Kategorie hauptsächlich von den Erwachsenen und zweitere vor allem von den Kindern und Jugendlichen als problematisch eingestuft wurde.

Die Lehrkräfte sahen als einzige Personengruppe Probleme bezüglich der generellen *Terminfindung* (N=6/-/-), *Spontaner Verpflichtungen* (N=5/-/-) sowie *Unzuverlässiger Terminwahrnehmung* (N=5/-/-), wobei allen drei Subkategorien gemein ist, dass es die Lehrkräfte „sisyphusarbeitsmäßig" (LE_2) vor organisatorische Herausforderungen stellt, da aufgrund von Krankheiten (LE_1, LE_2), spontaner anderweitiger Verpflichtungen im Lehreralltag, wie beispielsweise Vertretungsstunden (LE_1, LE_2, LE_9) oder der Unbedachtsamkeit der Coachees bezüglich der Einhaltung der Termine (LE_8, LE_9) neue Zeitpunkte vereinbart werden müssen, wofür der Coach seine Schützlinge im Schulhaus aufsuchen muss.

Im Gegensatz dazu kritisierten die Schüler/-innen und Eltern *Spontane Coachingtermine*, was allerdings insgesamt nur drei Personen betraf (N=-/5/1). Demnach würden die Schüler/-innen es begrüßen, wenn sie schon „ein paar Tage davor Bescheid" wüssten (SCH_15), da es ihnen „schon ein bisschen unangenehm" (SCH_12) sei, spontan aus dem Unterricht herausgeholt zu werden, auch deswegen, weil durch das Aufsuchen des Klassenzimmers durch den Coach bereits Zeit verloren geht (ebd.), die man für das Coaching nutzen kann.

Ein Verlust eben dieser Zeit ist auch für die Lehrkräfte ein großes Thema (LE_3, LE_4, LE_6), was an den 22 Nennungen zu der Problematik des *Zeitmangels & der Hektik* zu sehen ist. Diese rühre einerseits von dem „Eingerahmt sein zwischen den Unterrichtsstunden" (LE_5) und vieler anderer Aufgaben her, was zu „Hektik" (LE_3) führe. Andererseits wurde in einer Mehrzahl der Lehrerberichte konstatiert, „der größte Aufwand [...] ist halt diese Organisation rundherum" (LE_10; auch: LE_9), wie auch folgende Lehrkraft beschreibt: „dann suche ich [...] hole die irgendwie raus. Dann rennen wir hier hoch. Dann suchen wir vielleicht noch einen Raum, weil jemand drinnen ist. Dann müssen die irgendwie wieder zurück in den Unterricht." (LE_1) Wie in diesem Beispiel anklingt, kommt der *Kontaktaufnahme* zu den Coachees dabei eine Schlüsselrolle zu, welche von allen drei Personengruppen als problematisch aufgeführt wurde, allen voran von den Lehrkräften, während es bei den anderen Gruppen eine untergeordnete Rolle in der Anzahl der Erwähnungen spielte (N=13/2/1). Die Schüler/-innen äußerten in dieser Subkategorie vereinzelt Bedenken gegenüber einer bestimmten Art der Kontaktaufnahme, wie telefonisch (SCH_9) oder ein Ansprechen auf dem Schulflur (SCH_15). Alle Nennungen der Coaches konzentrierten sich hingegen auf die „Suche nach den Kindern" (LE_5), die ein „[H]interherrennen" (LE_2) darstellt, um „den Schüler erst wieder zu informieren, wann treffen wir

uns“ (LE_10), was als „jedes Mal eigentlich total anstrengend“ (LE_1) und „das Schwierigste“ (LE_10) beschrieben wurde.

Als weiterer organisationaler Kontra-Faktor wurde eine Coaching-Paarbildung mit der *Aktuellen Lehrkraft* genannt (N=7/10/9). Sowohl die Gruppe der Schüler/-innen also auch die beiden Gruppen der Erwachsenen nannten in mehreren Fällen, dass der Lerncoach keine Lehrperson sein sollte, die die/den Schüler/-in im aktuellen Schuljahr unterrichtet (SCH_7, SCH_8, EL_4, EL_6, EL_8 EL_10, LE_6, LE_7, LE_9), was an der „Autorität“ (SCH_14) der Lehrkraft liegt und es schwierig macht, die Rollen der/s Lehrkraft und des Coachs zu trennen (EL_6), und sich „zu öffnen“ (SCH_14). Vielmehr meinten die Schüler/-innen, sie würden die „richtigen Probleme nicht sagen“, sondern etwas erzählen, das „nicht so schlimm klingt, aber halt nicht das, was mich beschäftigt“ (SCH_8). Ein/e Interviewteilnehmer/-in sah diese Schwierigkeit auch in der Möglichkeit, dem Lerncoach in der Zukunft als Fachlehrkraft zu begegnen:

> Es kann ja sein, dass ich den nächstes Jahr krieg und dann weiß der so viel von mir. Und der hat mir zwar versprochen, dass er nichts sagt, und das bleibt alles hier und so. Aber er hat es im Kopf. (LE_6)

Auch aus der Sicht der Lehrkräfte führt eine unklare Rollenzuweisung zu einem Konflikt, ob man in gewissen Situationen gerade als Lehrer/-in oder Lerncoach handle (LE_8). Vor allem die Eltern schränkten die Vorbehalte jedoch dahingehend ein, dass es immer auf die jeweiligen spezifische Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee ankäme (SCH_7, EL_5, EL_10).

Die drei weiteren Subkategorien, die von allen Personengruppen genannt wurden, sind *Scham vor Mitschüler/-innen*, *Stoff/Übung verpassen* und *Ausfall Lieblingsfach*, die als mögliche Hindernisse für die Lerncoachees angesehen werden. Die Antworten die erste Subkategorie betreffend (N=7/5/3) bezogen sich darauf, dass die Schüler/-innen es „peinlich“ (SCH_5, EL_9, LE_7) oder „unangenehm“ (SCH_7, LE_8) finden, da es „nicht jeder mitkriegen“ soll (SCH_14), „dass ich beim Coaching oder Beratung bin“ (LE_4), „weil das wie so ein Makel ist, ich bin der Schlechteste“ (LE_7). Die Bedenken zweiterer Subkategorie (N=6/9/9) fußten auf der Tatsache, dass die Lerncoaching-Gespräche meist am Vormittag stattfinden und die Schüler/-innen so Unterrichtsinhalte verpassen. Diese müssen sie dann „zu Hause nachholen, da macht das eben gar keinen Spaß“ (SCH_12). Darüber hinaus sei es kontraproduktiv, „wenn man den Schüler dann aus dem Unterricht, der sich ja eigentlich verbessern soll, dann rauszieht“ (SCH_4; ähnlich: LE_2), weswegen das Coaching in den jeweiligen Problemfächern nicht stattfinden sollte (SCH_7). Wenn die Kinder und Jugendlichen jedoch nicht in diesen für sie schwierigen Fächern fehlen sollen, ergibt sich in Folge das Problem des Ausfalls des Lieblingsfachs (N=3/2/4), wie beispielsweise des Sportunterrichts (EL_4, EL_6, EL_13, EL_14). Dieses Lieblingsfach war unter Umständen vielleicht etwas, auf das sich die/der Schüler/-in gefreut hat (LE_6) und es wurde die Vermutung geäußert, dass als Folge die Bereitschaft für das Lerncoaching sinken könnte (EL_4).

Die *Störung der Fachlehrerkraft* wurde von weniger Personen genannt (N=5/-/1), am meisten von den Lehrkräften, die ihre Kolleg/-innen nicht in deren Unterricht stören möchten, wenn sie in dieser Zeit zum Coachinggespräch bitten (LE_6, LE_8, LE_9, LE_10).

Hauptkategorie IX: Zusammenfassung:

Bezüglich der Nennungen, die sich auf Kontra-Faktoren der Organisation beziehen, ist abschließend festzuhalten, dass es vor allem die Lehrkräfte waren, die sich negativ diesbezüglich äußerten. So kritisierten sie vornehmlich den organisatorischen Aufwand der Kontaktaufnahme, der in großem Maße dazu beiträgt, dass sie Zeitmangel und Hektik verspürten. Jede Personengruppe sieht es als am besten an, wenn auf Coachingtermine am Nachmittag, auf den Einsatz einer aktuellen Lehrkraft als Coach und auf ein zu großes Versäumen von Unterrichtsinhalten verzichtet werden könnte.

5.3.4 Ergebnisqualität

Die Studienresultate in Bezug auf die Ergebnisqualität des Lerncoachings beziehen sich auf die vierte Forschungsfrage „Wie lässt sich die Ergebnisstruktur im Lerncoaching an einer weiterführenden Schule beschreiben?“ und teilen sich auf drei Hauptkategorien auf: Zum einen die *Erwartungen* der Schüler/-innen und ihren Eltern an das Lerncoaching, zum anderen die *Wirkungen*, welche das Programm einerseits auf die als Coaches fungierenden Lehrkräfte, andererseits auf die Lerncoachees hat. Nachfolgend werden die Ergebnisse nach dieser Einteilung aufgeführt. Da die Erwartungen im Rahmen der Auswertung und Diskussion in Bezug zu den Wirkungen gesetzt werden, werden sie auch hier unter dem gleichen Gliederungspunkt dargestellt. Abbildung 21 zeigt diesen Aufbau der Untersuchung der Ergebnisqualität.

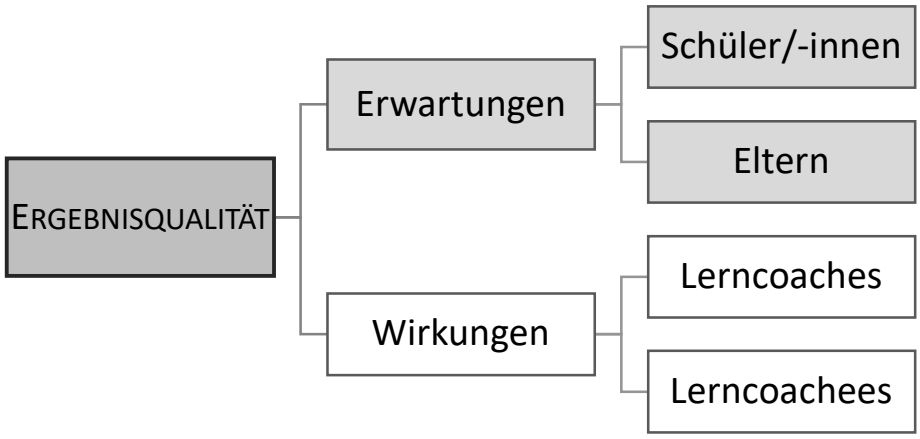


Abbildung 21: Aufbau Ergebnisqualität (eigene Darstellung)

5.3.4.1 Erwartungen

Um auf die abweichende Erhebungsart der Hauptkategorie *Erwartungen* hinzuweisen, die nicht als Interview erhoben, sondern in Form einer schriftlichen Fixierung stattfand, wird sie nicht numerisch wie alle folgenden Hauptkategorien betitelt, sondern trägt den Buchstaben A.

Hauptkategorie A: Erwartungen:

HAUPTKATEGORIE A: Erwartungen				
Subkategorien	**Anzahl**			
	SCH		EL	
Motivational-Emotionale Aspekte	29*	(14)	27*	(11)
Schulbezogene Emotionen	16	(13)	18	(10)
Allgemeine Emotionen	7	(5)	5	(2)
Motivation	6	(5)	4	(4)
Optimierung des Lernprozesses	13*	(11)	19*	(10)
Lernstrategien	8	(7)	9	(8)
Konzentration im Lernprozess	3	(3)	6	(6)
Zeitmanagement	2	(2)	4	(4)
Leistungserhebungen	12*	(9)	2*	(2)
Leistungssteigerung	6	(5)	2	(2)
Konzentration in Leistungserhebungen	6	(5)	-	-
Kognitives Verständnis für fachliche Lerninhalte	7	(3)	3	(3)

Tabelle 37: Subkategorien der Hauptkategorie „Erwartungen“ (Kategorie A)

Sowohl die befragten Schüler/-innen als auch die Eltern nannten am häufigsten *Motivational-Emotionale Aspekte* als Erwartung an das Lerncoaching (N=29/27). Dabei lassen sich *Schulbezogene Emotionen* (N=16/18), *Allgemeine Emotionen* (N=7/5) sowie *Motivation* (N=6/4) unterscheiden. Schüler/-innen wünschten sich im ersteren Fall den Umgang mit negativen Gefühlen zu erlernen, wie den Abbau von Nervosität (SCH_3, SCH_4, SCH_5, SCH_7, SCH_8, SCH_10, SCH_13), als auch positive Gefühle und Ressourcen zu aktivieren, z.B. „Zufriedenheit mit Noten“ (SCH_3) oder „wieder Spaß beim [L]ernen“ (SCH_12). Dabei fällt auf, dass negative Formulierungen der Schüler/-innen für erstere Subkategorie (z.B. „weniger Stress“ (SCH_8), „weniger Druck“ (SCH_10), „weniger Angst vor Schulaufgaben oder Exen“ (SCH_oI_3)) deutlich mehr Nennungen aufweisen als die positive Varianten.

Eine Schülerin (SCH_1) formulierte die Erwartungen „mit mehr [...] Freude durchs Leben gehen zu können“, „Lernen, optimistischer zu sein“ und „mit mir selbst zufrieden sein können“, was der Kategorie *Allgemeine Emotionen* zugeordnet wurde. Weitere Beispiele solcher allgemeinen Emotionen reichen u.a. von Selbstvertrauen (SCH_oI_4), über die Arbeit an Schwächen (SCH_4) bis hin zur Verbesserung etwaiger psychosomatischer Beschwerden („dass mir nicht mehr schwindelig ist“

(SCH_10)). *Motivation* (SCH_1, SCH_2, SCH_3, SCH_13, SCH_oI_3) war eine weitere Erwartung der Schüler/-innen im Bereich der schulbezogenen Emotionen (N=6). Bei den Eltern ist diese Intention mit vier Nennungen zu finden (EL_5, EL_8, EL_9, EL_oI_3).

Im Gegensatz zu ihren Kindern zeigten die Erziehungsberechtigten ein ausgewogenes Verhältnis der Formulierungen bzgl. positiver und negativer Gefühle im Zusammenhang mit der Schule. So äußerten Eltern die Erwartung, Negatives zu bewerkstelligen, wie ein „besserer Umgang mit Stress und Nervosität“ (EL_6; auch: EL_oI_3, EL_oI_4) oder der „Abbau von Ängsten (insb. v. Blackout b. Schulaufgaben)“ (EL_10; auch: EL_12, EL_oI_3). Ebenso viele formulierten ihre Wünsche positiv: „Mir ist sehr wichtig, dass [Sohn] wieder Freude bekommt, sich Wissen anzueignen“ (EL_7; auch EL_8, EL_9, EL_oI_3) oder „Vermittlung von Sicherheit“ (EL_oI_4; auch: EL_2).

Auffallend ist, dass die zweite Oberkategorie *Optimierung des Lernprozesses* nur geringfügig mehr als die Hälfte der Nennungen bei den Schüler/-innen enthält (N=13). Nach dem Bereich der Emotionen konzentrieren sich allerdings die Erwartungen der Schüler/-innen und Eltern im Vergleich zu den restlichen Kategorien in relativ großem Maße. Schüler/-innen und Eltern wünschten sich bzgl. des Lernprozesses allen voran *Lernstrategien* (N=8/9), die sie mit „Lernmethoden“ oder „-technik“ (SCH_8; EL_6; EL_oI_4; auch EL_oI_1), „Tipps für strukturiertes Lernen“ (EL_7; auch SCH_oI_5) oder „richtig lernen[,] wie man lernt“ (SCH_12) umschrieben. Etwas weniger Personen erwarteten sich eine Erhöhung der *Konzentration im Lernprozess* (N=3/6) sowie ein verbessertes *Zeitmanagement* (N=2/4).

Die Oberkategorie *Leistungserhebungen* zeigt eine sehr differierte Anzahl der Nennungen der Schüler/-innen (N=12) und seitens der Eltern (N=2). Eine weitere Ungleichheit innerhalb der Subkategorie der *Leistungssteigerung* umfasst die Konkretisierung der formulierten Wünsche. Ein Schüler äußerte die explizite Erwartung einer Notenverbesserung von „Ziel 5 -> 3 (Note)/Diese[s] Jahr 4“ (SCH_7), ein/e weitere/r Schüler/-in konkretisierte ihr/sein Ziel auf ein Fach: „Ich will vorallem [sic!] besser in Mathe werden“ (SCH_oI_5), während drei weitere Schüler/-innen den Wunsch vage mit „besser in der Schule“ (SCH_12; auch SCH_9, SCH_oI_2) o.Ä. formulierten. Nur zwei Erziehungsberechtigte erwarteten eine allgemeine Verbesserung der Leistungen. Im Gegensatz zu den Eltern spezifizierten einige Schüler/-innen ihre Erwartungen zum einen in Bezug auf die Notenverbesserung, zum anderen erfolgten sechs Nennungen, die sich auf die konkrete *Konzentration in Leistungsnachweisen* beziehen, die bei den Eltern jedoch ganz fehlten.

Drei Schüler/-innen als auch drei Elternteile gingen im Rahmen des Coachings von einer Erweiterung des *Kognitiven Verständnis über Fachinhalte* aus (N=7/3). Dabei reichte die Wunschliste von „wenige[r] Rechschreibfehler [sic!]“ (SCH_6), über „Lernhilfe für Englischvokabeln“ (SCH_oI_1) bis hin zu

universalen Erwartungen wie „Weiterhelfen von Fragen bei verschiedenen Fächer[n]“ (SCH_oI_1) oder „Lernlücken erkennen und beheben“ (EL_oI_4).

Hauptkategorie A: Zusammenfassung:

Zusammenfassend lässt sich auf deskriptiver Ebene feststellen, dass Schüler/-innen und ihre Eltern in ähnlicher Stärke vor allem auf emotionale Entlastung bei schulischen Themen sowie einer Optimierung des Lernprozesses hofften. Weniger Personen wünschten sich eine Verbesserung in Leistungserhebungen. Anders geartete Wünsche scheinen hingegen eher weniger eine Rolle zu spielen und fallen im Hinblick auf die Gesamtzahl der Nennung wenig ins Gewicht.

5.3.4.2 Wirkungen

Die Wirkungen des Lerncoachings wurden in Bezug auf die beiden an dieser Beratung teilnehmenden Personengruppen untergliedert: die Coachees sowie ihre Lerncoaches.

<u>Hauptkategorie X: Wirkungen Lerncoachees:</u>

Die Wirkungen des Lerncoachingprogramms auf die Coachees wurde von allen drei Personengruppen angegeben – die Schüler/-innen als direkt Beteiligte und die Erwachsenen als beobachtende Parteien. Innerhalb der Interviews wurden den Teilnehmer/-innen die zu Beginn des Lerncoachings selbst formulierten Erwartungen vorgelegt und gefragt, inwieweit sich diese Erwartungen erfüllt hätten. Die Lerncoaches bekamen einige dieser Erwartungen exemplarisch dargelegt. Als Antworten gaben sie schließlich sowohl *Erfolgsresultate* und *Unerfüllte Vorstellungen* an, die auf ihrem direkten Erleben bzw. der Wahrnehmung dessen gründeten, als auch solche, welche ihrer Meinung nach durch das Coaching theoretisch erlangt werden könnten oder nicht. Im Folgenden sollen zuerst die beschriebenen erreichten Erfolge dargestellt werden, bevor im nächsten Schritt, diejenigen Erwartungen aufgeführt werden, die laut Interviewaussagen nicht erreicht werden konnten.

Erfolgsresultate Lerncoachees:

Ergebnisstruktur						
HAUPTKATEGORIE X: Wirkungen Lerncoachees						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Erfolgsresultate Lerncoachees	111*	(10)	153*	(15)	167*	(14)
Motivational-Emotionale Entlastung	35*	(10)	60*	(14)	63*	(11)
Allgemeine Emotionen	21	(7)	25	(9)	25	(8)
Schulbezogene Emotionen	6	(3)	23	(10)	16	(8)
Motivation	6	(4)	5	(5)	17	(7)
Spaß am Lernen	2	(2)	7	(4)	5	(2)
Verbesserung des Lernprozesses	23*	(9)	55*	(12)	31*	(10)
Lernstrategien	15	(9)	18	(8)	18	(8)
Zeitmanagement	5	(4)	17	(8)	3	(2)
Konzentration & Behaltensleistung	3	(3)	20	(11)	10	(5)
Einstellungsveränderung	17	(10)	12	(9)	15	(9)
Erwachsene Gesprächs-/Vertrauensperson	14	(7)	3	(2)	5	(4)
Steigerung der Offenheit	11	(6)	-	-	1	(1)
Dankbarkeit & Zufriedenheit	4	(4)	18	(12)	28	(14)
Leistungssteigerung	4	(4)	5	(4)	10	(6)
Fachliche Hilfe	3	(3)	-	-	-	-
Selbstständigkeit	-	-	-	-	14	(5)

Tabelle 38: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoachees“ (Kategorie X) – Erfolgsresultate Lerncoachees

Erwähnenswert ist, dass durchwegs alle Personen dem Lerncoaching in den Interviews in der einen oder anderen Weise *Erfolgsresultate für die Lerncoachees* zusprachen, die Eltern und Schüler/-innen in extrem hoher Anzahl mit insgesamt 167 bzw. 153 Nennungen.

Motivational-Emotionale Entlastung:

Am häufigsten wurde dabei in allen drei Gruppen die *Motivational-Emotionale Entlastung* (N=35*/60*/63*) genannt, die sich, analog zu den Erwartungen, in die Bereiche *Allgemeine Emotionen* (N=21/25/25), *Schulbezogene Emotionen* (N=6/23/16), *Motivation* (N=6/5/17) sowie *Spaß am Lernen* (N=2/7/5) untergliedert. Erstere wurden von den erwachsenen Interviewteilnehmer/-innen vor allem damit umschrieben, das Lerncoaching „tut ihr/ihm (sehr) gut“ (EL_1/EL_7; auch: EL_2, EL_8, EL_11, LE_5, LE_6). Die Schüler/-innen verdeutlichten diese grundsätzliche emotionale Entlastung mit einem „gute[n] Gefühl“ (SCH_4, SCH_7), sodass man „ein bisschen glücklicher“ (SCH_5) und „ruhiger“ (SCH_14) wird. Der Entspannung schlossen sich auch die Erziehungsberechtigten an, die feststellten: „da ist das Hibbelige [...] in meinen Augen weg. Oder so gut wie weg“ (EL_2) und an anderer Stelle: „Er ist ja sonst doch immer einer gewesen, der ziemlich schnell explodiert ist. Da haben wir sehr viel

gestritten dann deswegen. Da ist er tatsächlich viel ruhiger geworden.“ (EL_13) Von Seiten der Schüler/-innen wurde dies folgendermaßen begründet: „das ist gut, wenn man jemanden zum Reden hat [...] dann geht es mir viel besser“ (SCH_10) und „nach dem Lerncoaching ist einfach Erleichterung. Man kommt raus und weiß wieder ein bisschen mehr, was man machen kann, um einfach glücklich durch das Leben zu gehen“ (SCH_1). Aus Lehrersicht liegt dieser „Auftrieb“ (EL_12), „dass er [...] aufgeblüht ist“ (EL_11) – „Einfach, dass es ein bisschen leichter um die Seele geworden ist“ (LE_2), unter anderem an der Individuumsorientierung des Coachings (LE_4). Der allgemeinen Emotionsentlastung wurde auch eine Steigerung des Selbstvertrauens zugeordnet, die von allen drei Personengruppen als Folge des Lerncoachings angesehen wurde. So wurde dies z.B. konkret als ein Resultat der Methodik der Ressourcenarbeit herausgestellt (SCH_10). Andere Interviewteilnehmer/-innen verwendeten die Worte „selbstbewusster“ (SCH_3, EL_12) oder die „Selbstsicherheit“ wäre „wieder zurück“ (EL_2), indem die Schüler/-innen sich selbst beispielsweise sagten, „ich kann das schaffen und ich schaffe das“ (EL_12; auch: SCH_3).

Eine Komponente der Gefühle der Schüler/-innen, die sich laut den Interviewaussagen verbessert hat, ist die der *Schulbezogenen Emotionen* (N=6/23/16). Hier spielte vor allem ein Rückgang der „Nervosität“ (SCH_10; auch SCH_4, SCH_5,) des „Stress[es] [...] vor Arbeiten“ (SCH_7; auch: SCH_8, EL_1) und des „Drucks“ (SCH_15; auch: SCH_10, EL_1) eine Rolle in den Erzählungen der Studienteilnehmer/-innen. Auch die Lehrenden berichteten von einem Abbau der Nervosität, den sie wahrnehmen (z.B. LE_5). Dies führten sie zum einen auf spezielle Coachingmethoden zurück (LE_6), anderseits auf bessere Leistungen durch das Coaching, die wiederum in einer Rückkopplung zu mehr Ruhe (LE_7) und Freude (EL_8) führen würden, da sie beispielsweise „lockerer in so Tests rein[gehen]“ (EL_2). Neben besseren Noten würden die Kinder und Jugendlichen durch das Coaching aber auch eine andere Wahrnehmung auf schlechtere Noten bekommen (SCH_3), wie auch an folgendem Beispiel zu erkennen ist:

> Er nimmt auch die schlechte Note jetzt mit einer anderen Stimmung. Er hat andere Parameter jetzt. Das habe ich falsch gemacht. Ja, nächstes Mal ich passe besser auf, oder so. Er lernt von der schlechten Note. Er nimmt nicht nur so, ich habe die schlechte Note und er ärgert sich nur. (EL_9)

Eine weitere Entlastung wird von allen drei Personengruppen im Bereich der *Motivation* wahrgenommen (N=6/5/17). Vor allem die Eltern betonten in vielen Interviews, dass ihr Kind „wieder motivierter“ (EL_8; auch: EL_3, EL_5, EL_12) sei und belegten dies mit Beobachtungen wie folgender: „die lernt freiwillig. Die lernt zu Zeiten, wo ich mir denke: ‚Hallo? Wir haben Ferien.‘ Oder: ‚Wir haben Wochenende.‘“ (EL_1) Die Coachees und Lehrenden gaben auch in mehreren Fällen an, dass die Motivation gesteigert werde (SCH_1, SCH_3, SCH_13, LE_4, LE_7), wobei eine Lehrerin unterstrich, „für einen Moment kann man das sicherlich geben“ (LE_3) und damit die zeitliche Komponente

hervorhob, wodurch nun indirekt auch von Lehrerseite eine Verbindung zu dem Elternwunsch einer konstanten Umsetzung des Lerncoachings hergestellt wurde (Hauptkategorie VIII).

Vor allem Schüler/-innen und ihre Eltern berichteten im Hinblick auf Emotionen, dass das Lerncoaching zu „mehr Spaß zu lernen" (SCH_13; auch SCH_1) führt, „[w]eil es mir einfach mehr freut, mich hinzusetzen und zu lernen" (SCH_3). Die Eltern beschreiben dies mit „Enthusiasmus, wie früher" (EL_9) und „wieder mehr Interesse auch am Allgemeinwissen" (EL_7). Ein Schüler begründete das folgendermaßen:

> Das macht auch keinen Spaß und es hat auch gar keinen Sinn, wenn man es nicht versteht. [...] weil du, wenn du jetzt nicht zum Beispiel am Ball geblieben bist mit den Vokabeln, dann macht es in Französisch zum Beispiel auch direkt keinen Spaß, weil du nichts verstehst. Aber das ist eben jetzt nicht so, weil ich habe alles nachgeholt [...] durch das Coaching. (SCH_12)

Verbesserung des Lernprozesses:

Nach der emotionalen Entlastung wurde als eine weitere Hauptwirkung die *Verbesserung des Lernprozesses* geäußert, die bei den Schüler/-innen eine sehr große Anzahl an Nennungen aufweist, bei den Erwachsenen hingegen etwas weniger (N=23*/55*/31*). Aufgrund einer Spezifizierung der Antworten in Bezug auf einen verbesserten Lernprozess wurden die Subkategorien *Lernstrategien* (N=15/18/18), *Zeitmanagement* (N=5/17/3) sowie *Konzentration und Behaltensleistung* (N=3/20/10) gebildet. Erwähnenswert ist hier die unterschiedliche Anzahl der Nennungen in den jeweiligen Subkategorien. Während diese bei den Lernstrategien zwischen den jeweiligen Personengruppen ausgeglichen ist, sahen hauptsächlich die Schüler/-innen einen Zuwachs an Kompetenz in den Feldern Zeitmanagement, Konzentration und Behaltensleistung, wovon die Lehrkräfte nur wenig erzählten.

Ein weit verbreitetes Problem von Schüler/-innen, das in den Interviews zum Vorschein kam, war, dass „manche gar nicht wissen, was Lernen heißt" (LE_10). Lerncoaching bietet dabei, den Interviewaussagen folgend, eine Möglichkeit, zu „lernen, wie man lernt" (SCH_12; ähnlich: SCH_8, EL_1), was in der Subkategorie *Lernstrategien* zusammengefasst wurde. Dies sei „ein Ziel, das kann man gut erreichen. Weil, ja, es gibt ja jede Menge Lernstrategien und es sucht sich halt dann jeder die heraus, die für ihn selber passen." (LE_2; ähnlich: LE_3, LE_6, LE_8). Eine Mutter beschrieb: „Mir ist aufgefallen, dass seit dem Lerncoaching [Tochter] ganz anders lernt." (EL_1). Als Beispiele für solche neue Lern-„Methoden" (EL_13) wurden unter anderem der Einstieg zum Lernen bzw. zur Hausaufgabe genannt (SCH_9; auch: SCH_4, EL_5), effizientere Vokabelarbeit in Fremdsprachen (SCH_12, EL_13, LE_4, LE_5) oder der Umgang mit dem Handy als Stützstrategie (SCH_4, EL_4).

Eine weitere Stützstrategie ist die zeitliche Organisation. So sprachen die Interviewteilnehmer/-innen in ihren Aussagen dem Lerncoaching als eine weitere Wirkung ein verbessertes *Zeitmanagement* im

Lernprozess zu. Dies ergebe sich zum einen aus der Tatsache, dass der Zeitaufwand geringer wird (LE_4, SCH_9), beispielsweise bei Hausaufgaben (SCH_6), da „ich jetzt auch ein bisschen gelernt [habe], dass ich wirklich auf den Punkt kommen muss“ (SCH_2) oder dies schneller gehe, weil man mehr vom Unterricht mitnimmt und „man da nicht so viel machen muss“ (SCH_12). Zum anderen hilft das Lerncoaching bei der Zeiteinteilung und -organisation, sodass die Schüler/-innen lernen, früher damit zu beginnen (SCH_4, SCH_8), sich den Stoff einzuteilen (EL_11), beispielsweise durch Lernpläne (EL_10, LE_9).

Wie oben bereits erwähnt, sahen vor allem Schüler/-innen eine Verbesserung in ihrer *Konzentration und Behaltensleistung* (N=3/20/10). So gab es wiederholt Nennungen, dass sie im Lerncoaching gelernt hätten, sich „besser im Unterricht [zu] konzentrieren“ (SCH_13; auch: SCH_10, SCH_12). Neben dem Unterrichtsgeschehen bezogen die Interviewteilnehmer/-innen die Konzentration aber vor allem auch auf den Lernprozess zuhause (SCH_8, SCH_15, EL_7, EL_12, EL_13). Die Erziehungsberechtigten beschrieben, sie würden die gesteigerte Konzentration daran bemerken, dass ihr Kind sich „länger mit der Sache jetzt beschäftigen [kann]“ (EL_12) und die Behaltensleistung während des Lernens erhöht wäre (EL_13; SCH_12). Als Begründung für eine gesteigerte Fokussierung im Lernprozess führte eine Schülerin folgendes Argument aus: „die Konzentration kommt ja viel mehr dadurch, dass ich das einfach strukturiert jeden Tag mache“ (SCH_4), womit sie einen Zusammenhang zwischen der Struktur eines Lernplans (Subkategorie *Zeitmanagement*) und der höheren Aufmerksamkeit dem Lerngegenstand gegenüber (Subkategorie *Konzentration & Behaltensleistung*) herstellt (auch bei SCH_9).

Weitere Subkategorien aller Personengruppen:

Die Interviewpartner/-innen beantworteten die Frage, inwieweit das Lerncoaching Auswirkungen auf die Einstellung der Schülerin/des Schülers zu bestimmten Fächern, Lehrkräften oder Schule allgemein hätte, mit einer Vielzahl an positiven Nennungen in der Subkategorie *Einstellungsveränderung* (N=17/12/15). So meinten sie, „manche Fächer machen jetzt auch wieder Spaß“ (SCH_12; inhaltlich auch: LE_5), weil die Coaches es schaffen können, den Schüler/-innen ein Gefühl dafür zu geben, „warum die Fächer toll sind und warum die wichtig sind“ (LE_2). Darüber hinaus gaben die interviewten Personen an, dass das Gefühl der Selbstwirksamkeit steige und man so beispielsweise eine Vorstellung davon bekommt, selbst für den Erfolg verantwortlich zu sein (SCH_1). Eine Lehrkraft bezog dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit nicht nur auf eine Einstellungsveränderung in Bezug auf Fächer, sondern zusätzlich auf die Lehrperson bzw. Schule allgemein:

> Und ich glaube, dass da diese Selbstwirksamkeit eine ganz, ganz, große Rolle spielt, weil ja, klar, kann es wirklich auch sein, dass ich einen Lehrer habe, mit dem ich nicht auf derselben Wellenlinie bin und mit dem–, wo es einfach schwer ist, dass ich mir von ihm was erklären, vermitteln lasse, weil es einfach zwischenmenschlich nicht passt. Und da ist dann halt die Versuchung groß, da die schlechten Noten nur auf den Lehrer zu schieben. Lehrer spielt eine große Rolle in der Schule, bei Benotung, bei der Wissensvermittlung. Klar. Aber auch dann habe ich die Möglichkeit noch selbst Einfluss auszuüben. Und das ist was, wenn sie merken: "Okay, selbst wenn ich mit dem Lehrer gar nicht kann oder wenn ich in dem Fach riesen Lücken habe, wenn ich mich so und so verhalte, oder seitdem ich mich so und so verhalte, ist es besser geworden oder fällt es mir leichter." Da ändert sich dann vielleicht schon der Blick zumindest auf Fächer oder auch auf einzelne Lehrer, vielleicht sogar auf die ganze Schule. (LE_4)

In einer Vielzahl an Nennungen wurde eine positive Veränderung der Lehrerwahrnehmung angesprochen. Dies betrifft in einigen Fällen betont den eigenen Lerncoach, der positiv wahrgenommen wird (SCH_10, SCH_11, EL_14), aber auch Lehrkräfte allgemein, weil man durch das Lerncoaching die „Sicht des Lehrers, also was vielleicht dahintersteckt“ (LE_8; inhaltlich auch: SCH_12) zu verstehen lernt, da man einen „Einblick“ bekommt, „dass im Endeffekt Lehrer halt auch nur Menschen sind“, die „auf die Schüler schauen und halt da auch besorgt sind“ (alle drei Zitate von SCH_14) oder „auch manchmal genervt [sind] oder einen schlechten Tag [haben]“ (SCH_15). Das führe dazu, dass man „die Lehrer auch jetzt anders sieht“ (EL_12; auch: LE_9), da der Lehrer „nicht nur der ist, der mir Noten reinhaut“ (LE_2) – „Das bricht so ein bisschen diese Hierarchien auf und die Strukturen auf und das empfinde ich [...] als sehr angenehm.“ (LE_1) Aufgrund dieser positiven Beziehung nennen einige Interviewpartner/-innen, „dass das Coaching an sich, Schule, den Blick auf die Schule positiv [verändert]“ (LE_3). So gaben die Schüler/-innen zu Protokoll, dass sie es „sehr schön“ (LE_1) finden, in der Schule zu sein und dass sie „jetzt lieber die Hausi mache[n]“ (SCH_9). Die Eltern bestätigten ebenfalls in mehreren Nennungen, dass ihre Kinder nun selbst den Nutzen verschiedener Methoden erkennen würden (EL_3, EL_8), das Lerncoaching hätte sie „positiv in die Schule gehen lassen“ (EL_11) und sie hätten „wieder Vertrauen in das System gekriegt“ (EL_9). Wie bei der Darstellung dieser Subkategorie bereits deutlich wurde, sieht man hier eine enge Verflechtung zwischen einer Einstellungsveränderung und der *Beziehung* zwischen Coach und Coachee (Hauptkategorie V).

Ein weiteres Resultat, das die Interviewpartner/-innen dem Lerncoaching zuschrieben, war, dass die Schüler/-innen in ihrem Coach einen „Ansprechpartner“ (SCH_1) an der Schule haben, der ihnen „Rückhalt“ (EL_2) gibt und sie somit von der Schule nicht allein gelassen werden (EL_5). Die Coachees haben dadurch eine *Erwachsene Gesprächs- und Vertrauensperson* gewonnen (N=14/3/5). Diese „Bezugsperson“ sei für die Heranwachsenden wichtig (EL_12), um die Möglichkeit zu haben „sich grundsätzlich an jemanden [zu] wenden, wenn einmal eine Situation da ist, die, ja, man nicht selber bewältigen kann oder will“ (LE_2), da „man sich auf einen Erwachsenen verlassen kann, der vielleicht nicht Mama und Papa ist“ (LE_8).

Vor allem die Schüler/-innen, in noch höherem Maße aber die Erziehungsberechtigten, äußerten ihre *Dankbarkeit und Zufriedenheit* mit dem Lerncoaching-Programm (N=4/18/28). Interessanterweise gab es bei den Lerncoaches nur vier berichtete Wahrnehmungen dieser Anerkennung. Auf die Frage, welche Wünsche sie hätten, wenn sie im gesamten Lerncoaching an der Schule etwas verändern könnten, gab eine große Anzahl an Personen an, ihnen würde „gar nichts" (SCH_2; auch: SCH_1, SCH_4, SCH_6, SCH_7, SCH_11, SCH_13, SCH_14, SCH_15, EL_2, EL_3, EL_5, EL_6, EL_7, EL_12) einfallen: „Ich wüsste eigentlich nicht, was ich verbessern sollte, weil eigentlich ist hier gerade alles erfüllt, was ich brauche oder was halt gut für mich ist." (SCH_8) Selbst eine explizite Aufforderung zur Kritik von Seiten der Interviewerin führte vielmehr zu einem erneuten Ausdruck der Zufriedenheit: „Ich könnte jetzt nichts Negatives sagen, ganz im Gegenteil [...] war das jetzt perfekt" (EL_2); „ich kann da jetzt wirklich gar nicht kritisch sein, weil ich ganz positiv überrascht war eigentlich. Ich habe gar nicht damit gerechnet und habe gar keine Erwartung daran gehabt. Und deswegen war ich sehr positiv jetzt überrascht." (EL_13) Dankbarkeit wurde entweder explizit geäußert: „ich bin [Coach] sehr dankbar dafür" (SCH_14) und „Herzliches Dankeschön, dass es sowas überhaupt gibt" (EL_11). In vielen Fällen überschnitten sich die Dankbarkeit und Zufriedenheit:

> Ich finde das, also, von [Coach] toll, dass sie das macht. Und auch halt von den anderen Lehrern, dass die versuchen, den Schülern zu helfen. Und ich finde das auch nicht selbstverständlich. (SCH_15)
>
> Wir sind wirklich froh, dass die Schule dieses Angebot gegeben hat. [...] ich bin sehr positiv und ich danke nochmal für dieses Angebot [...]. Wirklich, wir sind zufrieden, sehr zufrieden. [...] Ich danke wirklich für die Möglichkeit und die ganze Hilfe. Und, wie gesagt, wir sind zufrieden, wirklich. (EL_9; inhaltlich ähnlich: EL_12)
>
> Darum ist mir auch echt wichtig, weil ich find es super, dass es diese Einrichtung gibt. Muss ich wirklich sagen, das finde ich echt klasse. (EL_8)
>
> Ich bin auch froh, dass er da dabei sein darf. (EL_4)

Nur eine einzige Lehrkraft berichtete davon, dass Coachees ihre Zufriedenheit direkt im Gespräch mit ihr äußern (LE_8), während sie sonst nur indirekt wahrgenommen wurde. Damit wurde hier ein Bezug zwischen dieser Subkategorie und der *Wandlung der Coachingwahrnehmung* (Hauptkategorie VI) an der Schule hergestellt:

> von der Kollegenschaft hat sich es gewandelt, dass die Akzeptanz größer ist und dass man auch den Nutzen sieht. So langsam ändert sich es auch bei den Kindern. Ich glaube vor allem, weil die Kinder, die im Coaching waren, positiv berichten (LE_5)

Insgesamt 14 Personen berichteten in 19 Nennungen von einer *Leistungssteigerung* aufgrund des Lerncoachings, vor allem die Erziehungsberechtigten (N=4/5/10). Die Schüler/-innen bemerkten, sie seien wieder besser geworden (SCH_8, SCH_12, SCH_13) und auch die Eltern äußerten eine Verbesserung der Noten als eine Wirkung des Lerncoachings (EL_1, EL_9). Dabei erwarteten sie nicht, dass „von einer 5 eine 2 rauskommt, ist auch klar", aber „[s]ie hatte jetzt in der Englisch-Schulaufgabe

eine 4 und freut sich wie ein Schnitzel“ (EL_8). Auch von Lehrerseite wurde diese Verbesserung, wenn sie auch kleinschrittig von statten geht (EL_14), als eine Coaching-Resultat gesehen:

> Du schaffst es schon mit Schülern, wenn du sagst, wenn du da Struktur reinbringst, dann kann man in gewissen Fächern durchaus eine sinnvoll stabilisierte Note kriegen. Ich kann keinen Schüler auf einen Einser bringen, aber ich kann zum Beispiel in Mathematik sagen, wenn du das ordentlich lernst, bist du immer zwischen drei und vier. Das ist überhaupt nicht nötig einen Fünfer zu schreiben. Und das dauert natürlich ein bisschen. Desto höher die Jahrgangsstufe ist und desto höher die Lücken einfach schon vorangeschritten sind, ist es halt schwierig das wieder aufzubessern. Aber es geht immer. (LE_7)

> Andere Dinge müssen sich halt länger entwickeln, [...] das mit den besseren Noten, wenn der Schüler wirklich dran arbeitet und wenn er selber einen Grund versteht. (LE_8)

Aus diesen Äußerungen ist eine Betonung der zeitlichen Dauer herauszulesen, der es bedarf, um eine Leistungssteigerung anhand von Zensuren feststellen zu können. Damit wurde ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen dieser Subkategorie und dem Fehlen schneller Veränderungen (Hauptkategorie X: *Unerfüllte Vorstellungen*) hergestellt.

Weitere Subkategorien jeweils einer Personengruppe:

Eine *Steigerung der Offenheit* ihrer Coachees sahen vorrangig die Lehrkräfte (N=11/-/1). Diese Veränderung würden sie innerhalb ihrer Coachinggespräche bemerken, in denen die Schüler/-innen „offener“ werden und „freimütiger“ erzählen (LE_5), wodurch sich die Gesprächsanteile zugunsten der Coachees verändern (LE_2) – „Und dann denke ich mal, ist man auf dem richtigen Weg, dass man eigentlich weiterkommt“ (LE_7).

Erwähnenswert wenige Meldungen gab es bezüglich einer *Fachlichen Hilfe* im Lerncoaching, z.B. durch „Fragen bei verschiedenen Fächern“ (LE_3). Diese „Lernhilfe“ (ebd.) kam nur in drei Nennungen von Lehrkräften vor und spielte ansonsten keine Rolle bei der Besprechung der Resultate (N=3/-/-).

Eine Subkategorie, die nur durch Aussagen der Elterngruppe zustande kam, aber hier interessanterweise eine Vielzahl an Nennungen hat, ist die *Selbstständigkeit* (N=-/-/14). So beschrieben die Erziehungsberechtigten, ihre Kinder wären als Folge des Lerncoachings „selbstständiger“ (EL_5, EL_8, EL_13), „eigenständiger“ (EL_13) und „pflichtbewusster geworden“ (EL_10):

> Er sagt: „Das kann ich alleine, das mache ich hier alleine.“ [...] er ist von dem her selbstständiger geworden [...] weil er einfach eigenständig ist, anpackt und auch wieder ins Zimmer leicht eigentlich geht und loslegt. [...] Das hätte er früher von alleine fast nicht gemacht, muss ich sagen. (EL_5)

Als „Früchte von diesem Coaching“ (EL_10) beschrieben es die Mütter, dass sie sich „überhaupt nicht kümmern müssen“ (ebd., inhaltlich auch EL_11, EL_13), was wiederum dazu führe, dass Ruhe in die familiäre Beziehungsebene komme, weil die Mutter „nicht mehr stresse. Vielleicht war einfach [das]

der Streitfaktor“ (EL_13), wodurch eine Verbindung zwischen den Wirkungen *Selbstständigkeit* und *Emotionale Entlastung* hergestellt wurde.

Manche Lehrkräfte stellten im Interview dar, dass sie viele Erfolgsresultate bei den Lerncoachees feststellen würden, äußerten aber gleichzeitig, dass es auch Schüler/-innen gebe, bei denen sich keine nachhaltigen Erfolge einstellen würden. Auf die Nachfrage, wann es erfolgreich wäre und wann nicht, stellten sie einen Zusammenhang mit den *Wirksamkeitsvoraussetzungen der Schüler/-innen* her (Hauptkategorie II): „Wenn er nicht bereit ist, selber was zu ändern, dann funktioniert es nicht.“ (LE_1; ähnlich: LE_4, LE_8); „ich denke, das ist eine gute Sache [Anm: im Sinne von Wirkungen/Erfolg] für die Kinder, die dazu, die offen für diese Sache sind“ (LE_3; Zusammenhang zwischen Erfolg und Offenheit der Schüler/-innen auch bei LE_5).

Unerfüllte Vorstellungen:

Ein Mangel an Willen und Offenheit auf Seiten der Coachees führt nach den Interviewaussagen der Lehrkräfte zu reduzierten Wirkungen. Neben der oben aufgeführten Vielzahl an Erfolgsresultaten, welche die Coachees dem Lerncoaching zu verdanken hätten, gab es so auch eine Reihe an Nennungen, die sich auf *Unerfüllte Vorstellungen* bezogen, d.h. Erwartungen, denen das Lerncoaching nicht adäquat entsprach (N=46*/17*/22*). Auffällig ist bei der Betrachtung der summierten Werte, dass die unerfüllten Vorstellungen hauptsächlich von der Gruppe der Lehrkräfte vorgebracht wurden und somit nicht von denjenigen Personen, die die Förderung in Anspruch nahmen.

Ergebnisstruktur						
HAUPTKATEGORIE X: Wirkungen Lerncoachees						
Subkategorien	**Anzahl**					
	LE		SCH		EL	
Unerfüllte Vorstellungen	46*	(9)	17*	(9)	22*	(10)
Nachhaltige Erfolge	12	(6)	-	-	7	(4)
Schnelle globale Veränderungen	10	(8)	2	(1)	2	(2)
Einstellungsveränderung	9	(4)	8	(8)	7	(7)
Leistungssteigerung	6	(3)	2	(2)	1	(1)
Motivation und Emotionen	5	(4)	2	(2)	4	(2)
Nachhilfe	2	(1)	2	(1)	1	(1)

Tabelle 39: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoachees“ (Kategorie X) – Unerfüllte Vorstellungen

Ein Indikator des Erfolgs im Lerncoachings ist die Nachhaltigkeit desselbigen. Auch hier wurde von Lehrerseite angemerkt, dass dies an die Wirksamkeitsvoraussetzungen der Schüler/-innen gekoppelt sei: So seien die Erfolge oftmals „eine kurzfristige Verbesserung“, „vielleicht [...] nicht anhaltend“, was

aber „ganz auf den Coachee an[kommt]“ (LE_2). Insgesamt gaben sechs Lehrkräfte sowie vier Elternteile, aber keine/r der Schüler/-innen, an, dass es schwierig sei, *Nachhaltige Erfolge* im Lerncoaching zu sehen (N=12/-/7). Auf die Frage „Inwieweit haben Sie an Ihrem Kind/Ihren Coachees Veränderungen durch das Lerncoaching bemerkt?“ antworteten die Erwachsenen in einigen Fällen, dass diejenigen positiven Veränderungen, die sie feststellen konnten, „nicht langfristig“ (LE_5) oder „nicht anhaltend“ (EL_8, LE_2) seien, weil sie mit zunehmender Zeit wieder abflachen (EL_4, EL_8) oder die Schüler/-innen eine Begleitung bräuchten, um die erarbeiteten Methoden dauerhaft umzusetzen (EL_9):

> So sehe ich uns eher, dass wir da mal einen Tropfen setzen und der hält vielleicht ein bisschen so an, so gerade mal die nächste Stunde. Wenn wir Glück haben, noch am Nachmittag, vielleicht am nächsten Tag. Aber dann glaube ich schon nicht mehr. (LE_3)

Eine weitere Kollegin gab zu bedenken, dass eine nachhaltige Zielerreichung im Lerncoaching schwierig zu verwirklichen sei, weil sich die Heranwachsenden auch ohne die Beratung in einer stetigen Weiterentwicklung befänden:

> Ich glaube, dass das [Anm.: Ziel] kein Punkt ist, den man erreichen kann. Und das kann man, glaube ich, auch nicht abrufen. Ich glaube, wir müssen uns dann mit diesen Schülern in 40 Jahren wieder treffen. Hast du das Gefühl gehabt, dass ich dir einen Punkt [Anm: Impuls] geben habe können? [...] Aber das wirklich etwas passiert, kann ich auch wieder nicht wirklich komplett sagen. Weil ich einfach denke, die Schüler, die wir in dem Alter coachen, die verändern sich mit und ohne uns jeden Tag. (LE_6)

Bei der Betrachtung der Inhalte dieser Subkategorie wird eine inhaltliche Ähnlichkeit zu den Subkategorien *Fehlen der nachhaltiger Erfolgssicherheit* (Hauptkategorie VI), die Wünsche nach *Konstanter Häufigkeit* der Coachingtreffen (Hauptkategorie VIII) und dem Kontra-Faktor *Unregelmäßige Termine* (Hauptkategorie IX) sichtbar. Trotz dieser Ähnlichkeit wurden die Kategorien separat kodiert, da der Fokus in dieser Subkategorie auf der Wirkung für die Coachees liegt, der von drei Personengruppen beleuchtet wurde, während sich das Fehlen der nachhaltigen Erfolgssicherheit nur auf das Erleben der Lehrkräfte bezieht und an dieser Stelle die Lerncoaching-Struktur beeinflussen kann. Der Fokus der Hauptkategorien VIII und IX liegt hingegen vorrangig auf dem organisatorischen Aspekt.

Ein weiteres Motiv, welches das Lerncoaching wieder vor allem aus Sicht der Lehrkräfte nicht erfüllen kann, ist die Erreichung *Schneller globaler Veränderungen* (N=10/2/2). So sei der Erfolgseintritt einerseits „ein langsamer Prozess“ (LE_7), der „ein bisschen länger dauert zur Besserung“ (SCH_14; inhaltlich auch bei LE_2). Die Lehrkräfte äußerten ihren Eindruck, dass vor allem die Erziehungsberechtigten erwarten würden, „dass das gleich irgendwie wirken würde“ (LE_8; inhaltlich auch LE_2), wobei die Lerncoaches der Meinung waren: So langsam, wie sie schlechter geworden sind, so langsam werden sie auch wieder besser“ (LE_7). Die zweite Inhaltskomponente dieser Subkategorie fasst die Aussagen zusammen, dass „eine richtig komplette Veränderung, dass der wie geläutert oder

Phönix aus der Asche kommt“ nicht wahrgenommen würde (LE_6). Eine Kollegin begründete dies mit der Tatsache, dass man „einen Menschen nicht umkrempeln [kann], also komplett“ (LE_7). Ein Elternteil schloss sich dieser Betrachtungsweise an, dass das Lerncoaching keine allumfassenden Veränderungen möglich macht, jedoch Teilaspekte verbessern kann. Auf die Frage, inwieweit ihre Erwartungen an das Lerncoaching schlussendlich erfüllt wurden, antwortete sie: „Ein Teil wurde bestimmt erreicht. Also, ich sage mal bestimmt nicht negativ, aber ist auch nicht so, dass jetzt alles wunderbar ist. Aber das kann ja vom Lerncoaching allein auch nicht der Fall sein wahrscheinlich.“ (LE_6).

Während insgesamt 28 Personen bei den Erfolgsresultaten angaben, dass eine *Einstellungsveränderung* als Wirkung erreicht würde, gaben aber auch 19 Personen an, dies sei nicht möglich (N=9/8/7). Aufgrund der gegensätzlichen Wahrnehmung lohnt sich ein genauerer Blick auf inhaltliche Details. So wurde es als eine positive Wirkung mehrerer Interviewteilnehmer/-innen angesehen, dass die Coachees ihre Einstellungen gegenüber bestimmten Fächern und gegenüber der Lehrperson in ihrer Funktion als Lerncoach geändert hätten und diese auch auf andere Lehrkräfte projizieren würden. Die Teilnehmer/-innen, die keine Änderungen in ihrer Einstellung feststellten, bezogen es in manchen Fällen auf die Schule insgesamt: „meine Sicht auf die Schule hat sich jetzt in dem Sinne nicht verändert“ (SCH_4). Viele Eltern begründeten das damit, ihr Kind sei „immer schon gerne in die Schule gegangen. Sie hatte noch nie Probleme mit egal Lehrer, Schüler, Fächer, hat man keinen Unterschied gemerkt, weil sie eben vorher schon sehr zufrieden war.“ (EL_2; inhaltlich auch: SCH_11, EL_3, EL_4, EL_7, EL_13) Bezüglich einer Einstellungsveränderung gegenüber Lehrkräften sahen die Lerncoaches vor allem dann keine Entwicklung, wenn die Schüler/-innen mit diesen bereits eigene schlechte Erfahrungen gemacht haben:

> Die persönliche Meinung des Coachees, dass ein Lehrer schlecht ist, oder was gegen ihn hat oder irgendwie nicht gut genug erklärt oder so, das hat sich nicht geändert. (LE_4)
>
> Weil die Einstellung kommt daher, wie die einzelnen Kollegen mit Schülern umgehen. Und die Einstellung hat sich ja über Jahre hinweg aufgebaut. (LE_6)

Nur sechs Personen in allen drei Gruppen sahen keine *Leistungssteigerung* als Folge des Lerncoachings (N=6/2/1), während im Gegensatz dazu 14 Personen eben dies als ein Erfolgsresultat auflisteten. Die Lehrkräfte, die dies als unerfüllt ansahen, bewerteten eine Steigerung der Schulleistung besonders dann als schwierig zu erreichen, wenn „Noten als Ziele“ fungieren (LE_2), „weil die [Anm.: Schüler/-innen] dann so unter Druck stehen. [...] Da müsste man ja einen Zwei-Tages-Rhythmus Nachhilfe machen, ganz exzessiv“ (LE_7). Die einzige Mutter, die sich von der Leistung ihres Kindes mit der Lerncoaching-Unterstützung enttäuscht zeigte, formulierte gleichzeitig eine Leistungssteigerung, bewertete diese allerdings als unzureichend:

> Weiß nicht, ob man sagen kann, dass, wenn man erst in der Ex eine Sechs hatte und dann eine Fünf, ob sich das dann verbessert hat. [...] ich habe mir mehr Verbesserung erwartet. [...] ich hätte halt gedacht vielleicht eine Vier. (EL_14)

In einigen Fällen wurde betont, man würde die Notenverbesserung „noch nicht" (SCH_9) sehen und Lerncoaching heiße nicht, „dass Noten immer gleich besser werden" (LE_7), womit auch hier wieder dargestellt wurde, dass eine schnelle globale Veränderung schwierig zu erreichen ist.

Im Gegensatz zu 158 Nennungen für eine motivational-emotionale Entlastung als Erfolg des Lerncoachings sahen nur insgesamt acht Personen in elf Nennungen Schwierigkeiten *Motivation und Emotionen* dahingehend zu verbessern, dass sie die Erwartungen komplett erfüllen würden (N=5/2/4). Diese Aussagen umfassen einzelne Situationen, in denen alte Ängste, trotz erlernter Copingstrategien, wieder zum Vorschein kamen (EL_6) oder eine fehlende Kommunikation diesbezüglich (EL_8), weswegen dies als kein Erfolg gewertet wurde. Manche Lehrenden beurteilten diese Subkategorie als „schwieriger" zu erreichen, weil es „so viele Einflussfaktoren" gebe (LE_2). Eine Lerncoach-Kollegin kommentierte die ihr vorgelegten Erwartungen „Zufriedenheit. Mit mir selbst zufrieden sein können. Optimistischer sein können, mit Freude durch das Leben gehen zu können." (Erwartungen von SCH_1; zitiert nach LE_6) mit: „Das übersteigt komplett unsere Pädagogen-Kompetenz" (LE_6), womit sie auch Bezug zu Kontra-Faktoren wie *Grenzen des Coachings* und *Zweifel an eigener Kompetenz und Überforderung* (Hauptkategorie VI) nahm. Die Grenzen des Coachings wurden auch in folgender Äußerung deutlich:

> Wenn wir aber das [Anm. Coachingarbeit zu Motivation und Emotionen] hier in einer Stunde in der Woche machen und dann ist in der nächsten Stunde irgendein Fach, wo der Lehrer, der ja immer die Macht hat und immer die Autorität hat, mit einem Blick sagt, na ja, habe ich mir schon gedacht, dass das du nicht kannst heute. Dann schmilzt das wie ein Eisberg. Da ist, was wir gesagt haben, so etwas von nichtig. (ebd.)

Auch in diesem Beispiel wird wieder deutlich, dass sich die Lehrkräfte bei den Erzählungen der fehlenden Erfolgsmöglichkeiten des Lerncoachings oft auf die mangelnde Nachhaltigkeit der Erfolge bezogen.

Am wenigsten Meldungen bezüglich unerreichter Erwartungen gab es in allen drei Personengruppen hinsichtlich einer fachlichen *Nachhilfe* (N=2/2/1). Während sich eine Mutter und ein Schüler mehr spezifische Grammatik- und Rechtschreibehilfe gewünscht hätten, stellte ein Lerncoach fest, dass sie nicht zu erreichen sei, da es im Lerncoaching nicht darum gehe, dem/der Schüler/-in explizit in einem Fach zu helfen (LE_9).

Hauptkategorie X: Zusammenfassung:

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass die Interviewteilnehmer/-innen als Erfolge des Lerncoachings wiederholt die motivational-emotionale Entlastung, die Verbesserung des Lernprozesses und eine

Einstellungsveränderung äußerten. In den verschiedenen Personengruppen gab es außerdem vereinzelt eine Häufung an Aussagen, wie beispielsweise die hohe Anzahl an Nennungen bei Dankbarkeit und Zufriedenheit auf Seiten der Schüler/-innen und Eltern sowie die Erwähnung einer gesteigerten Selbstständigkeit, welche die Erziehungsberechtigten wahrnahmen. Die Aussagen bezüglich unerfüllter Vorstellungen widersprechen, ihrer Anzahl nach zu urteilen, den Erfolgsresultaten nicht. Jedoch wurde mehrfach genannt, dass die interviewten Personen Schwierigkeiten in der Erreichung nachhaltiger, schneller und globaler Erfolge sehen.

Nach dieser Darstellung der Ergebnisse, die das Lerncoaching auf die Schüler/-innen hat, soll im Folgenden die Wirkungen auf die daran teilnehmenden Lehrkräfte dargestellt werden.

Hauptkategorie XI: Wirkungen Lerncoaches:

Diese Kategorie wurde nur durch die Äußerungen der Lehrenden erhoben, die in drei Oberkategorien von *Positiven Effekten*, einem *Gefühl der Unzufriedenheit* sowie einer Mischung aus beiden erzählten, was in einem *Diametralem Erleben* des Coachings resultiere.

Ergebnisstruktur		
HAUPTKATEGORIE XI: Wirkungen Lerncoaches		
Subkategorien		**Anzahl**
	LE	
Positive Effekte	88*	
Unterstützung von Schüler/-innen	27	(10)
Positive Emotionen	25	(9)
Kompetenzzuwachs	20	(8)
Beziehungsgestaltung zu Schüler/-innen	9	(6)
Zeit für Einzelgespräche	7	(4)
Diametrales Erleben	19	(9)
Gefühl der Unzufriedenheit	10	(4)

Tabelle 40: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoaches“ (Kategorie XI)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse in Bezug auf die coachenden Personen ist auffällig, dass die Erzählungen von *Positiven Effekten* (N=*88) die Nennungen von negativen Resultaten (N=10) um ein Vielfaches übersteigen. Darüber hinaus gingen die Lehrkräfte in ihren Darstellungen hier tiefer ins Detail, was zu der Kodierung von fünf Subkategorien führte.

Ausnahmslos alle Lehrkräfte sahen einen positiven Effekt ihrer Coachingtätigkeit in der *Unterstützung von Schüler/-innen* (N=27), da es „unglaublich spannend“ sei, die Coachees „sich entwickeln zu sehen [...] das liebe ich, deswegen bin ich ja Lehrerin“ (beide Zitate von LE_5). Andere Lehrkräfte beschrieben

es als ihr Ziel „mit den Schülern mit[zu]gehen (LE_1), sie bei ihrer persönlichen Zielerreichung zu fördern (LE_3, LE_8) und „das Lern- und Arbeitsverhalten in die Richtung zu führen, [...] mit de[r] Eltern und Kinder zufriedener sind“ (LE_4). Diese Unterstützung wurde von den Lerncoaches positiv bewertet, was sie folgendermaßen begründeten: „Ich coache wegen dem Kind, und das Kind ist es wert“ und ich „es auch immer selbst als bereichernd empfinde, ein Kind so kennenzulernen und unterstützen zu können“ (LE_5). Diese Bereicherung kommt laut einer anderen Lehrkraft auch daher, dass „du merkst, du bist ein Teil von dem und du hast das dahingebracht“ (LE_6). Die als angenehm geäußerten Wahrnehmungen beziehen sich in dieser Subkategorie ausschließlich auf die Hilfe der Coachees. Darüber hinaus beschrieben die Lehrkräfte aber auch noch anderweitige *Positive Emotionen* (N=25), die vor allem darauf aufbauten, dass die Coaches selbst die Arbeit mit den Schüler/-innen genießen (LE_8), da sie „einfach eine gute Zeit gehabt habe[n]“ (LE_2), „Spaß“ mit den Kindern haben (LE_3, LE_8) und die Schüler/-innen ihren Coaches „Auftrieb“ (LE_7) sowie „ein ganz gutes Gefühl geben“ (LE_1). Weitere Kolleginnen begründet dies folgenderweise: „Weil ich ja immer eigentlich schon Pädagogin in erster Linie sein wollte und nicht [...] die Fachwissenschaftlerin“ (LE_5) – „das macht dann schon wieder diese Zufriedenheit größer, diese eigene Zufriedenheit“ (LE_8).

Eine dritte positive Wirkung, von der die Lerncoaches in großer Zahl berichteten, war ein *Kompetenzzuwachs* (N=20). So erzählten sie beispielsweise davon, mehr „Verständnis“ für Schüler/-innen aufzubringen (LE_8; auch: LE_7), was sie damit begründeten, „jetzt einen besseren Einblick“ zu haben (LE_1). In verschiedenen Situationen, wie beispielsweise im Fachunterricht, würden sie als Lehrkräfte bemerken, dass sie ihr „Coachingohr“ (LE_5) anmachen würden und sich damit auf eine „Metaebene“ (LE_2) begeben, auf der sie die Kommunikation und Verhaltensweisen anders wahrnehmen (LE_5) und reflektieren (LE_3) würden: „dass man mehr versucht, die Rahmenbedingungen und das Ganze zu sehen [...] und nicht nur die momentane Situation, Leistung jetzt zu bringen in der Klasse“ (LE_5). Diese bewusstere Wahrnehmung sowie einer gesteigerten Reflexion, führten zu dem Resümee: „glaube ich schon, dass es mir einfach persönlich jetzt viel bringt. [...] Es ist eher so, dass es, ich denke, dass es uns viel, viel mehr bringt wie den Schülern selber.“ (LE_6)

Weniger Nennungen gab es in Summe bei den positiven Effekten der *Beziehungsgestaltung zu Schüler/-innen* (N=9) sowie *Zeit für Einzelgespräche* (N=7). In ersterer Subkategorie äußerten sich die Lehrkräfte positiv dazu, dass man „den Schüler anders“ (LE_10) bzw. „ein bisschen sensibler kennen[lernt], also wirklich in seinen Gemütszuständen“ (LE_3), womit sie sich „näher dran am Schüler“ fühlten (LE_8), weil „es mehr um die Persönlichkeit geht [...], ich finde es echt gut. Also es ist so ein bisschen–, bisschen anderer Zugang zu den Schülern“ (LE_9) Dieser andere Zugang führt, laut den Interviewaussagen dazu, dass man „ganz anders an das Problem heran [kommt], also weniger aus fachlicher Sicht“ (LE_10), was als „reizvoll bei dem Ganzen“ (LE_9) bewertet wurde. Darüber hinaus

wurde es als „super“ (LE_6) erachtet, dass man „Zeit habe für die Schüler“ (LE_1; auch: LE_3) und „gerne diese Einzelgespräche-Atmosphäre“ (LE_3) hat, weil man an die Kinder und Jugendlichen einzeln besser herankommt (LE_6). Diese Zeit fehle sonst im Alltag, in dem man als „Gymnasiallehrer [...] nicht die Möglichkeit, die Zeit und die Ressourcen“ (LE_7) hätte, sich so intensiv in individuellen Gesprächen um die Schüler/-innen zu kümmern und es aus diesem Grund sehr positiv sei, dass das Coaching-„System die Zeit einfach gibt“ (LE_1).

Viele Lehrer/-innen betonten wiederholt, dass sie sowohl positive als auch negative Wirkungen bei sich selbst feststellen könnten. Da dies mit 19 Nennungen eine häufig erwähnte Erfahrung darstellt, wurde sie, neben rein positiven als auch ausschließlich negativ konnotierten Berichten, gesondert in der Subkategorie *Diametrales Erleben* kodiert. Die Lerncoaches fühlten sich dem Lerncoaching gegenüber „ambivalent“ (LE_6) und berichteten von „sehr unterschiedlich[en]“ (LE_1, LE_7; inhaltlich auch: LE_8) Erfahrungen. Den Kontrast zwischen den wahrgenommenen Erfahrungen begründeten die Lehrkräfte mit dem Unterschied zwischen der Arbeit mit den Schüler/-innen selbst und der Struktur- bzw. Prozessqualität um das Gespräch herum: „Ich unterscheide jetzt mal zwischen den Gesprächen an sich, also die Aktionen mit den Schülern, und meinem Gefühl danach“ (LE_3), welches von Kontra-Faktoren wie *Zweifel an der eigenen Kompetenz* oder *Fehlen der nachhaltigen Erfolgssicherheit*, *Arbeitsbelastung & Stress* sowie *Zeitmangel* geprägt sei (ebd.) (Hauptkategorien VI und IX). So sei Lerncoaching zwar „positiv, aber auch anstrengender“ (LE_10).

In insgesamt zehn Nennungen wurde explizit ein *Gefühl der Unzufriedenheit* erwähnt, die von vier der insgesamt zehn Lerncoaches geäußert wurde, eine geringere Anzahl im Vergleich zu der Menge der Personen, die sich bezüglich positiver Effekte äußerten. Diese Lehrenden beschrieben sich selbst als „unzufrieden“ (LE_3) und die Situation als „unbefriedigend“ (LE_5), dass sie sich „immer noch nicht aufgehoben“ (LE_6) fühlen und überlegen würden „ob ich überhaupt weitermache“ (LE_3). Als Gründe für dieses Unbehagen wurden die strukturellen und organisatorischen Kontra-Faktoren genannt, die in den Hauptkategorien VI und IX beschrieben wurden.

Hauptkategorie XI: Zusammenfassung:

Obwohl fast alle Lehrkräfte eine Zwiespältigkeit empfinden und somit sowohl positive und negative Auswirkungen des Lerncoachings auf sich selbst sehen, ist bei der Betrachtung der Ergebnisse für die Lerncoaches auffällig, dass die Anzahl der positiven Effekte die der negativen Erwähnungen um ein Vielfaches übersteigt. Auch die Anzahl der Personen ist erwähnenswert höher, wenn es um zufriedenstellende Resultate für die Lehrenden geht.

5.3.5 Feststellungen der kommunikativen Validierung

Wie bereits im Gliederungspunkt 4.1.2 dargelegt, nahmen an der kommunikativen Validierung alle Teilnehmer/-innen des evaluierten Lerncoachingteams teil. Während den Ausführungen drückten sie die Bestätigung der dargestellten Ergebnisse meist durch „zustimmende Laute“ aus. Selten gab es Nachfragen zu Inhalten, beispielsweise was die Begriffe der Subkategorien „Ressourcensammlung“ (B_2) oder „negative Aspekte bezüglich Paarbildung“ (B_7) bedeuten würden.

Auf die Nachfrage: „Was bedeutet die Freiwilligkeit?“ (B_2) bei der Vorstellung der Subkategorie *Freiwilligkeit der Tätigkeit* innerhalb der Hauptkategorie IV (Professionalitätsdimensionen Lerncoaches) wurde anschließend diskutiert, inwieweit eine Freiwilligkeit bedeutet „Und dadurch bin ich professionell?“ (B_2). Eine Gesprächsteilnehmer/-in stellte ihre/seine Sichtweise folgendermaßen dar:

> Das kann ich nicht nachvollziehen. Weil, wenn ich freiwillig irgendwohin gehe, bin ich deswegen ja noch nicht professionell. Ich habe eine andere Einstellung dazu, aber bin deswegen noch nicht professionell. Und das verstehe ich gar nicht. Das ist für mich jetzt irgendeine Aussage, der Punkt. (B_3)

Ein/e weitere/r Teilnehmer/-in der Validierung reagierte auf diese Kritik, indem er/sie ein Beispiel für mehr Engagement bei einer freiwilligen Tätigkeit ausgeführte:

> Vielleicht engagierst du dich auch mehr, wenn du freiwillig was tust. Wenn du jetzt dazu verpflichtet worden wärst, dass du dann ein Standardprogramm runterspulst, sondern dich schon mehr engagierst und mehr dich noch auf eine Situation einlässt. Und gerade in neue Herausforderungen mehr Zeit investierst, ist dann schon auch eine Form von- (B_5) „Professionalität“ (B_2)

Die Person B_4 resümierte die Uneinigkeit der Gesprächsrunde damit, da „das nicht im oberen Drittel steht, das ist schon in Ordnung [...] es ist so, was [B_5] gerade beschrieben hat. Es ist ein kleines Steinchen, das dazu beiträgt. Aber kein Hauptkriterium.“ Da dieser Aussage keine weiteren Einschränkungen der Gruppe folgten, wird die *Freiwilligkeit der Tätigkeit* weiterhin als Subkategorie der Professionalitätsdimensionen aufgeführt.

Innerhalb der gleichen Hauptkategorie kam das Erstaunen eines Teammitglieds zur Sprache, das sich wunderte, „dass Erfahrung nur so wenig dazu beiträgt, dass wir uns professionell fühlen. Das heißt, man fängt jedes Mal bei null wieder an oder/ und die Erfahrung bringt relativ nichts. Wundert mich jetzt, dass das so wenig–.“ (B_2), wobei die Person sich schließlich gleich selbst die Antwort gab: „Wobei, es ist jedes Kind anders. Was manchmal funktioniert hat, muss nicht ein zehntes Mal funktionieren.“, womit dieses Thema von den anderen Teilnehmer/-innen nicht mehr aufgegriffen wurde.

Die Befragten diskutierten schließlich vor allem über Ergebnisse, die aus den Nennungen ihrer eigenen Personengruppe kodiert wurden, da ihnen diese vorrangig vorgestellt wurden. Darüber hinaus gab es

aber auch vereinzelt explizite Nachfragen nach den Interviewnennungen der anderen Personengruppen, wie nachfolgende Frage:

> Es ist ja eigentlich inzwischen freigestellt, ob man das Coaching am Nachmittag macht. Und ich mache das größtenteils, weil es einfach planbarer ist. Die Schüler, die mögen das nicht so gerne, wenn sie dann dableiben müssen. Kommt der Konflikt eigentlich auch irgendwie raus? (B_3)

Nach dem Hinweis auf die hierzu passenden Subkategorien *Nachmittags(-termin)* in den Hauptkategorien der organisatorischen Anliegen (Hauptkategorie VIII) als auch der diesbezüglichen Kontra-Faktoren (Hauptkategorie IX), kam es zu einer kurzen Besprechung bezüglich einer Unterscheidung derjenigen Kinder, welche im Stadtgebiet wohnen und solcher, die auf den Schulbus angewiesen sind:

> Das ist ja echt unterschiedlich. Also wenn ich in [der Stadt] wohne, ist es kein Problem. Aber wenn die Kinder wirklich bis 15:20 Uhr warten müssen auf den nächsten Bus wegen 20 Minuten, eine Stunde Coaching. [...] Finde ich schon ungünstig. (B_7)

> Bei [Stadt-]Schülern finde ich das eigentlich ganz gut. (B_1)

Durch diese Spezifizierungen wurde der Widerspruch zwischen den Nennungen für als auch gegen einen Lerncoachingtermin am Nachmittag aufgelöst und die beiden Subkategorien damit zueinander in Verbindung gebracht.

Eine weitere, kurze Besprechung gab es in Bezug auf die Subkategorie *Unterricht* (Hauptkategorie VII: *Methodik* – Oberkategorie: *Themen* in Lerncoaching). Zum einen erklärten die Teilnehmer/-innen der Validierung, dieses Thema spiele deswegen eine relativ kleine Rolle, da die Coachees meist diejenigen Schüler/-innen seien, die „ja wenig vom Unterricht mit[bringen]. Also meistens." (B_4). Andere Beteiligte fanden die geringe Anzahl an Nennungen in dieser Subkategorie vor allem im Hinblick auf die Kolleg/-innen interessant:

> Ich kann mir vorstellen, viele Kollegen wissen ja immer noch nicht so richtig, was wir machen. Und ich glaube schon, dass latent mal schon so ein bisschen die Angst da war, die reden so viel über meinen Unterricht und dann werde ich ausgestellt und was weiß ich. Und das beweist ja, dass das überhaupt gar kein Thema ist. Sondern es geht wirklich eigentlich um den Schüler und nicht um die Lehrer, die Kollegen und den Unterricht. (B_3)

Zusammenfassend kann man in dieser Äußerung eine Verbindung zwischen verschiedenen Subkategorien feststellen: So wird eine *Fehlende Akzeptanz im Kollegium* (VI) wahrgenommen, die daher rühre, dass die Fachlehrer/-innen Bedenken haben, sie würden im Lerncoaching bloßgestellt. Ein *Fachlehrercoaching* (VI), in dem aufgezeigt wird, dass das Thema *Unterricht* (VII) von den Interviewteilnehmer/-innen nur wenig genannt wurde, wäre „für das Kollegium positiv auch zu wissen" (B_3).

Die Wahrnehmung einer *Fehlenden Akzeptanz im Kollegium* wurde im Rahmen der kommunikativen Validierung auch der Tatsache zugeschrieben, dass die Fachlehrer/-innen „sehr, sehr unterschiedlich"

reagierten, wenn man sie „anspricht, ob man ein Kind mitnehmen darf oder nicht“ (B_1) – „Je nachdem in welcher Situation die Lehrer gerade sind. Also wenn sie selber gerade Stress haben und mit den Schulaufgaben irgendwas ist, dann ist es schon häufiger gleich auch ruppig.“ (B_3). Dies trägt zum Kontra-Faktor *Störung der Fachlehrkraft* (Hauptkategorie IX) in erheblichem Maße bei, sodass schließlich hier kein Lerncoaching mehr stattfindet: „Da fragt man halt dann nicht. Da macht man Lösungsstrategie. (B_7) (zustimmendes Gemurmel)“ Dass diese Subkategorie im Rahmen der Kontra-Faktoren vergleichsweise wenige Nennungen erhalten habe, wurde auch in der Validierung bestätigt, da es „eigentlich sehr wenige“ Kolleg/innen wären (B_1) und es deshalb, wie in der Aufstellung der Hauptkategorie in Tabelle 29 zu sehen ist, eine untergeordnete Rolle spielt.

Zwei weitere Diskussionen bzw. Besprechungen nahmen zeitlich und inhaltlich einen größeren Raum ein. Dies betraf zum einen eine die Ergebnisse der *Strukturellen Kontra-Bedingungen der Lerncoaches* (Hauptkategorie VI). So wurde kritisiert, dass diese „fast zu allgemein formuliert ist. Es ist ja ganz konkret, was da Stress macht.“ (B_2):

> Es ist halt einfach nicht, es ist zu viel insgesamt. Sondern es so besonders belastend. [...] Ich bin auf meine Freistunden angewiesen. Und ich nehme mir vor, ich mache in der freien Stunde wirklich die zwei oder das eine Kind auf jeden Fall, zumindest sehen. Und dann habe ich aber jetzt da Vertretung. Jetzt ist das Kind gekommen. Dann sage ich dem Kind: „Du, es geht jetzt nicht.” Dann überlege ich, kann ich das irgendwie dann/. Also diese Unwägbarkeit, das ist/. Im Unterricht weiß ich, ich habe jetzt [Fach] und das habe ich jetzt und das ist klar. Und die Kinder sind ganz bestimmt alle da. (Gelächter) Also, dass man gefühlt irgendwie zu viel Kraft lässt und Ressourcen lässt. (B_2) – Also was dazukommt. (B_3)

> Im Normalfall hast du ja nicht so viele Freistunden. Das heißt, du schaufelst dir die frei und dann ist es halt echt ärgerlich, wenn der dann nicht kommt und dir hinterher klarmacht, dass er aber echt ein Problem hat. Und dass das schon dringlich ist. Und dass du dann wieder zu organisieren anfängst und dass das Erste eigentlich für den Mülleimer war. (B_3)

In diesen Zitaten wird von den Lehrkräften ein Zusammenhang zwischen dem strukturellen Kontra-Faktor *Arbeitsbelastung und Stress* (Hauptkategorie VI) zu den organisatorischen Kontra-Faktoren *Spontane Verpflichtungen, Unzuverlässige Terminwahrnehmung* und *Zeitmangel & Hektik* (Hauptkategorie IX) dargestellt. Als persönliche Lösungsstrategie erzählte einer dieser Lerncoaches, dass er/sie deswegen keine Termine im Vorfeld mehr vereinbart:

> Da bin ich aber davon weggekommen, weil das einfach blöd. Und das ist jetzt für die Kinder blöd. Ich überfalle die dann und sage: „Du, heute dritte Stunde. Wir probieren es.” Aber es ist anders noch stressiger. Weil ich dann die Kinder wieder wegschicken muss oder sie vergessen es. Also da bin ich mein eigener Herr. Jetzt beschließe ich, jetzt passt mir das, dann gehe ich rein und das Kind ist natürlich überrascht dann. (B_2)

Die Lehrerin selbst beschrieb hier den Kontrast zwischen den Subkategorien *Kontaktaufnahme*, was vor allem für die Lehrkräfte mit vielen Nennungen als Problem aufgeführt wurde, und *Spontane Termine*, worüber wiederum die Schüler/-innen ihr Unbehagen äußerten (beides Hauptkategorie IX). Die Gruppe der Lehrkräfte diskutierte anschließend diese Herangehensweise. So wurde dem Vorgehen einerseits beigepflichtet, weil es „angenehmer [ist], wenn man nicht so einen Vorlauf hat“ (B_9), da

sonst wieder die vorbereitende Kommunikation mit der betroffenen Fachlehrkraft einen Aufwand bedeute (ebd.). Andererseits wurde schließlich festgelegt, dass „das individuell ganz unterschiedlich [ist], wie man das [Anm.: den Aufwand/die Belastung] wahrnimmt“ (B_7).

Die zweite längere Besprechung betraf den Wunsch nach *Informationsfluss und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Coach* (Hauptkategorie VI), der in einer Vielzahl von Nennungen von den Eltern vorgebracht wurde. Eine erste Reaktion auf diesen Wunsch war, dass dieser Kontakt von den Eltern ausgehen sollte: „Sie hätten ja jederzeit die Möglichkeit zu fragen. Also quasi mit uns Kontakt aufzunehmen, wenn sie sich das wünschen. Das wissen wir ja nicht, ob sie sich das wünschen. Das heißt, das müsste eigentlich dann von den Eltern ausgehen.“ (B_8) Die Lehrkräfte diskutierten dies im Anschluss und so gab es Lehrkräfte, die sich dafür aussprachen, dass der Informationsfluss über die Kinder stattfinden sollte: „Ich fände es wichtig, dass sich die Eltern das von dem Schüler schon mitteilen lassen, was man entwickelt hat. Und nicht schon wieder das von Lehrersicht sieht.“ (B_4; Bestätigung durch B_8) Dies solle die „Gesprächskultur zuhause auch ein bisschen fördern. An dem scheitert es ja oft auch.“ (B_3) Auf der anderen Seite sollten „die Kinder gerne mal etwas haben dürfen, wo die Eltern nicht dauernd reinschauen“ (B_1; Bestätigung durch B_8). Ein/e Gesprächsteilnehmer/-in machte den Vorschlag, dass man die Eltern „[f]ür eine Coachingstunde [einlädt], dass die mal im Prinzip sich coachen zu lassen oder in den Lernprozess mit eingebunden werden sollen“ (B_5), was von einer weiteren Person aufgegriffen wurde:

> Kann man es nicht einmal in Einzelfällen ausprobieren? [...] Weil jeder kennt ja seine Pappenheimer selber. Aber gerade da, wo man meint, dass ein Elternhaus auf eine falsche Art informiert ist oder zu fordernd ist oder so. Einfach mal so zu sehen, ob das eine Verbesserung ist oder nicht ist. Aber dass man es pauschal bei jedem macht, das ist irgendwie auch nicht erforderlich. Aber das einfach mal in ein oder zwei Fällen ausprobieren und dann mal den Kolleginnen und Kollegen sagen, dass man da gute Erfahrungen gemacht hat oder dass es überhaupt nichts gebracht hat. Also ist ja auch ein Ergebnis. (B_4)

Durch diesen Vorschlag wurde eine inhaltliche Brücke zur Subkategorie *Unklare Vorstellung von Coaching* (Hauptkategorie VI) geschlagen, in der vor allem die Eltern angaben, zu wenig über das Förderangebot zu wissen. Dies ließe sich durch den Versuch „mit den Elternabenden Aufklärung zu schaffen“ (B_3) beheben. Anschließend wurden organisatorische Vor- und Nachteile der verschiedenen Elternabende besprochen und das Lerncoachingteam einigte sich auf eine jährliche Bekanntmachung des Lerncoachingprogramms der Schule am Elternabend der sechsten Jahrgangsstufe (B_4, B_8).

Vor der Beendigung der kommunikativen Validierung meldete sich ein/e Teilnehmer/-in zu Wort, die den anderen Teammitgliedern mitteilen wollte, dass sie „mehrere Elternrückmeldungen bekommen [hat], die begeistert von unserer Schule sind. Dass so viele tolle Sachen geboten werden [...] und die Kinder sich wohlfühlen. Und die Eltern einfach begeistert sind von der Schule. Finde ich auch mal schön.“ (B_1), womit ein inhaltlicher Bogen zu der Subkategorie der *Dankbarkeit und Zufriedenheit*

(Hauptkategorie X) geschlagen wurde, in der die Eltern auch in den Interviews die meisten Nennungen aufweisen.

Kommunikative Validierung: Zusammenfassung

Im Gesamten bestätigten die Lehrpersonen im Rahmen der kommunikativen Validierung die Ergebnisse, die ihnen präsentiert wurden. Für den Großteil der Resultate gab es lediglich zustimmende Laute oder Kommentare, während nur einige wenige diskutiert wurden. Darunter fallen die Professionalität durch Freiwilligkeit und Erfahrung, die divergierende Termin-Präferenzen der Coachees, unterschiedliche Akzeptanz innerhalb des Kollegiums, Kontra-Faktoren für die Lehrkräfte sowie der Informationsfluss zu den Erziehungsberechtigten. Innerhalb dieser Diskussion konnten Differenzen sowie Widersprüche zu den vorgebrachten Ergebnissen in allen Fällen aufgelöst werden, sodass sich die Validierungsgruppe der Lehrkräfte auf die vorgebrachten Ergebnisse einigte und sie damit untermauert.

6 Diskussion

Die Diskussion dient zum einen einer Zusammenführung der Ergebnisse, indem Zusammenhänge dargestellt, zueinander in Bezug gesetzt und interpretiert werden. Zum anderen erfolgt dies unter einer Einbeziehung des Forschungskontextes, der somit den Rahmen für diese neuen Forschungsergebnisse konstituiert. Ziel ist es, das zu Beginn der Dissertation vorgestellte Modell des Lerncoachings an Schulen mit den neuen Erkenntnissen auszudifferenzieren, um Wirkfaktoren zu berücksichtigen und Wirkungen explizit aufzuzeigen. Im Folgenden wird diese Ausdifferenzierung des Modells zuerst im Gesamten abgebildet, bevor die einzelnen Aspekte der vorliegenden Studienergebnisse in den darauffolgenden Gliederungspunkten detailliert hergeleitet, dargestellt und diskutiert werden.

6.1 Wirkungen und Wirkfaktoren als Ausdifferenzierung des Modells des Lerncoaching

Das ursprüngliche Modell des Lerncoachings an Schulen (Abb. 3) bleibt in der theoretischen Ebene verhaften. In der Veranschaulichung der Resultate im Model (Abb. 14 - 16) wird bereits deutlich, dass die Kategorien vielfach miteinander verflochten sind. So lassen sich bei den exemplarisch visualisierten Zusammenhängen der Interviewpartner/-innen SCH_14, EL_4 und LE_3 erkennen, dass der Kontext sowohl Konsequenzen auf die Wirkungen des Lerncoachings als auch die beiden beteiligten Personen und ihre Beziehung zueinander hat.

Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie – sowohl hinsichtlich Struktur-, Prozess- als auch Ergebnisqualität –, kommt es zu einer Aufschlüsselung der Wirkungen sowie Wirkfaktoren von Lerncoaching, worin der Hauptfokus der Veränderungen am Modell liegt. Der Aufbau des Modells bleibt im Wesentlichen bestehen. So lassen sich der Bereich des Lerncoachings an sich (Mikrosystem – weiß; Einteilung der Systeme nach Bronfenbrenner 1981, 2009) als auch der schulische Rahmen (Mesosystem - grau) ausmachen. Die äußere Umrahmung durch den Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen der fluiden, Multioptions- und Risikogesellschaft (Bauman 2008; Beck 2020; Gross 2016) (Makrosystem – im Ausgangsmodell weiß) verschwindet in der Überarbeitung, da die Ergebnisse keine wesentlichen Ableitungen für die Forschungsfragen zulassen.

Des Weiteren ist der horizontale Aufbau gleich. So werden, von links nach rechts, erneut folgende Themenbereiche angeordnet: Lerncoachee, Beziehung und Kommunikation, Lerncoach, Methodik und Wirkungen. Die Hauptergebnisse der vorliegenden Studie ersetzen dabei die abstrakte Theorie der einzelnen Bereiche und sind an der Achsenbeschriftung der jeweiligen innenliegenden Tabellen abzulesen. Innerhalb dieser erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den spezifischen Ergebnissen, d.h. welcher Ausprägungsgrad zu welchen Ergebnissen im Coaching führt und wodurch

sich die höchste Wirksamkeit einstellt, die durch die gestrichelte Achse dargestellt ist und immer im rechten, oberen Feld zu finden ist. Die Anordnung erfolgt aus graphischen Gründen aufsteigend, soll allerdings nicht mit einer steigenden Wirksamkeit verwechselt werden.

Die Wirkungen werden im ausdifferenzierten Modell, analog zur Darstellung der Ergebniskategorien, in Lerncoachees sowie -coaches unterteilt. Eine Besonderheit der Untersuchung ist die Formulierung von Erwartungen vor Beginn des Coachings. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Wirkungen und Erwartungen gegenüberzustellen. Dies wird im Modell dadurch gekennzeichnet, dass es einerseits Wirkungen gibt, die einer Erwartungserfüllung entsprechen, andererseits auch weitere, die darüber hinaus gehen. Da keine Erwartungen auf Seiten der Lehrkräfte erhoben wurden, wird dies auch nicht im Modell ausdifferenziert.

Wirkfaktoren auf konzeptioneller und somit schulischer Ebene befinden sich im Mesosystem und damit im äußeren Rahmen. Wie später näher beschrieben wird, deuten die Evaluationsresultate darauf hin, dass sie zu einer größeren Wirksamkeit des Lerncoachings führen und somit Einfluss auf die Wirkungen haben, was mit durch die beiden grauen Pfeilen im Modell repräsentiert wird. Abbildung 22 zeigt die Ausdifferenzierung des Modells als Überblick aller wichtigen Ergebnisse und damit Wirkungen und Wirkfaktoren.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der verschiedenen Themenbereiche genauer betrachtet und in Bezug zueinander sowie zum Forschungskontext gesetzt. Aufgrund der Fülle an Ergebnissen der Studie erfolgt eine Konzentration auf die wichtigsten, die sich auch im Modell wiederfinden. Der Begriff *wichtig* ergibt sich dabei entweder aus einer großen Anzahl an Nennungen der jeweiligen Kategorie oder aus inhaltlich auffälligen Äußerungen, deren Darstellung sich in der Interpretation erklärt. In den sich hier anschließenden Gliederungspunkten werden nun diese entscheidenden Resultate detailliert aufgeführt.

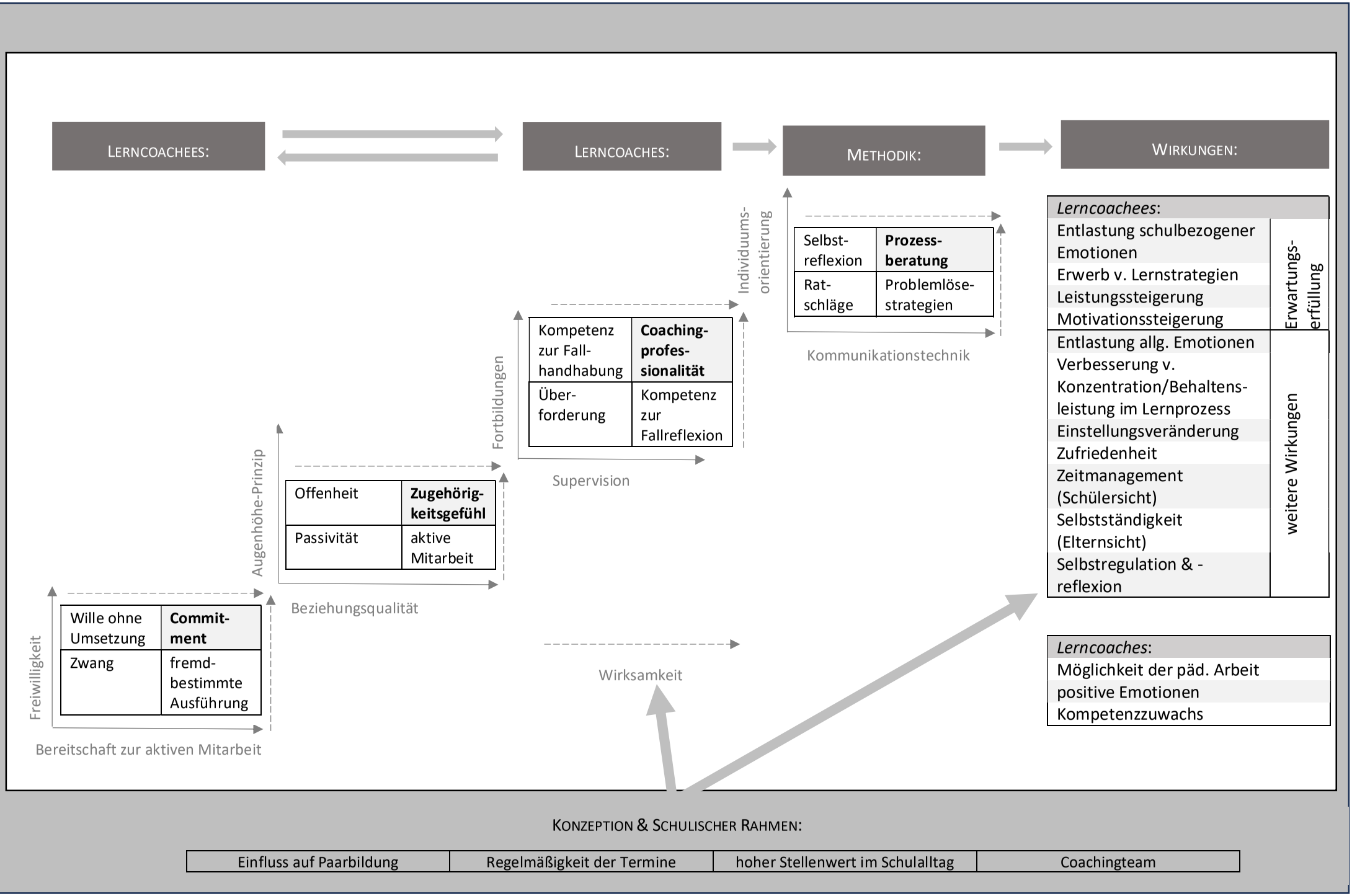


Abbildung 22: Ausdifferenzierung des Modells des Lerncoachings an Schulen (eigene Darstellung, Aufbau nach Kiel 2022, 237)

6.2 Interpretation der Befunde im Forschungskontext

Da dem (Lern-)Coaching-Terminus der Ruf eines „Containerbegriff[s]“ (Geißler 2017, 70; Lindart 2016, 36) anhängt, hilft diese wissenschaftliche Auseinandersetzung dabei, den Begriff weiter zu schärfen. Die Interpretation der Studienbefunde folgt dabei der Gliederung der Forschungsresultate nach ihrer Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Dabei erscheint es sinnvoll, die Wirkungen von Lerncoaching (Ergebnisqualität) als zentrale Ergebnisse zuerst zu diskutieren, sodass im Anschluss die hinführenden Wirkfaktoren näher beleuchtet werden können, um etwaige inhaltliche Dopplungen weitestgehend zu vermeiden. Letztere folgen der horizontalen Abfolge des Modells von links nach rechts. Befunde aus der kommunikativen Validierung werden an den jeweils passenden Stellen eingearbeitet und mitdiskutiert.

6.2.1 Wirkungen von Lerncoaching: Ergebnisqualität

„Coaching lässt sich weder als Selbstbefreiung und Erfolgsversprechen noch als erzwungene Selbstoptimierung begreifen, sondern stellt vielmehr eine realitätsangemessene Beratungsform dar“ (Fietze 2016, 37). Eine Besonderheit dieser Studie liegt darin, dass sich Erwartungen von direkten bzw. indirekten Klient/-innen vor dem Lerncoaching mit den Resultaten dieses Beratungsprogramms vergleichen lassen. Somit kann die vorliegende Erhebung Antworten geben, inwieweit diese Aussage als zutreffend eingestuft werden kann. Zu diesem Zweck werden im Folgenden die erzielten Wirkungen bei den Coachees diskutiert, bevor sie in Bezug zu den Erwartungshaltungen der Schüler/-innen und ihren Eltern gestellt werden. Anschließend folgt eine Betrachtung der Ergebnisse auf Seiten der coachenden Lehrkräfte. Dabei folgt der Aufbau den Forschungsfragen. In Bezug auf die Wirkungen ergibt sich dadurch folgende Einteilung der Ergebnisstruktur im Lerncoaching:

- Motivational-emotionale Wirkungen
- Optimierungsmöglichkeiten des Lernprozesses
- Schulische Leistungssteigerungen
- Weitere Wirkungen für Schüler/-innen und coachende Lehrkräfte

Eine realitätsangemessene Beratungsform? – Wirkungen von Lerncoaching

Eine generelle Wirksamkeit von Coaching ist für den Businesskontext weitreichend theoretisch fundiert (z.B. von Grant 2012; Seeg/Schütz 2016) sowie durch Studien belegt (u.a. von Jansen et al. 2003; Künzli 2009). Für das Lerncoaching wurde dies bislang nur in der Theorie vermutet. Einzelne

empirische Befunde konzentrieren sich auf berufsbildende Schulen (Fischer 2008; van der Steeg et al. 2015). Die vorliegende Arbeit liefert demnach bisher fehlende Befunde für das Lerncoaching an allgemeinbildenden Schulen. Im Detail sehen die Hauptresultate in Bezug auf Wirkungen bei Schüler/-innen folgendermaßen aus:

Wirkungen	**Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)**
• Lerncoaching führt zu einer Vielzahl von Erfolgen;	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Die Hauptwirkung von Lerncoaching bezieht sich auf eine motivational-emotionale Entlastung von Schüler/-innen; darunter fallen:	Schüler/-innen, Eltern
• Allgemeine Emotionen	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Schulbezogene Emotionen	Schüler/-innen, Eltern
• Motivation	Eltern
• Lerncoaching bewirkt eine Verbesserung des Lernprozesses; darunter fallen:	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Erlernen und Anwendung von Lernstrategien	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• verbessertes Zeitmanagement	Schüler/-innen
• verstärkte Konzentration und Behaltensleistung	Schüler/-innen
• Lerncoaching kann eine Leistungssteigerung als Ergebnis haben; diese erfolgt jedoch durch Hilfe im Coachingverständnis statt fachlicher Hilfestellungen	Eltern; Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Lerncoaching verändert die Einstellung der Schüler/-innen gegenüber bestimmten Fächern, Lehrkräften und schulischen Themen allgemein	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Lerncoaching hinterlässt ein Gefühl der Dankbarkeit und Zufriedenheit	Schüler/-innen, Eltern
• Lerncoaching fördert die Selbstständigkeit von Schüler/-innen	Eltern

Tabelle 41: Zusammenfassung der Wirkungen auf Schüler/-innen (eigene Darstellung)

Alle drei Personengruppen, die in dieser Studie zu Wort kamen, berichteten von einer großen Wirksamkeit von Lerncoaching, indem sie eine Vielzahl von Erfolgen würdigten. Im Folgenden werden die wichtigsten Wirkungen dargestellt sowie vor dem jeweiligen empirischen Hintergrund diskutiert.

Lerncoaching bewirkt eine motivational-emotionale Entlastung bei Schüler/-innen:

Vor allem Schüler/-innen und ihre Eltern sehen bei der Befragung in dieser Studie einen großen Einfluss des Lerncoachings im Hinblick auf Motivation und Emotionen der Coachees, da sie eine insgesamte Entspannung und Erleichterung in Bezug auf verschiedene schulrelevante Themen wahrnehmen. So berichten die Interviewpartner/-innen von einem Anstieg innerer Ruhe und einen Rückgang von subjektiv empfundener Nervosität im Hinblick auf schulische Ereignisse.

Von Schüler/-innen wird dies vor allem durch die Möglichkeit, einen Gesprächspartner zu haben, begründet. Lehrkräfte machen die Gründe in der Coachingmethodik aus, da ihnen zufolge eine Individuumsorientierung zu einem Aufblühen der Persönlichkeit führt. Beide Erklärungsansätze der Studienteilnehmer/-innen decken sich mit vorangegangener Theorie und Forschung. Nach der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers (1951; 1974) bedient sich die beratende Person verschiedener kommunikativer Methoden, die Empathie, Wertschätzung und emotionale Unterstützung ausdrücken (Rogers 2016; Rogers/Lewis 2021). Somit ist es nicht überraschend, dass diese Individuumsorientierung zu einem Klima der Achtung und Offenheit führt (Gutberlet 1991, 10f; nach Rogers 1951). Dieser hier dargelegte Zusammenhang zwischen emotionaler Entlastung und der Beziehungsqualität bestätigt damit auch in das Ergebnis der Untersuchung von Jansen et al. (2003), die Veränderungen auf emotionaler Ebene feststellten. Das individuelle Vorgehen als Methodik sowie eine wertschätzende Beziehung werden im nächsten Gliederungspunkt noch genauer als Wirkfaktoren erörtert.

Laut der eben genannten Studie von Jansen et al. (2003) findet eine emotionale Erleichterung dann statt, wenn der Leidensdruck abnimmt. Im Schulkontext bedeutet dies für Schüler/-innen beispielsweise ein Rückgang von Nervosität, Stress und Druck. Ein Ergebnis dieser Arbeit ist, dass dieser abnehmende Leidensdruck vor allem innerhalb der Personengruppen der Schüler/-innen und der Eltern zur Sprache kommt. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass eine emotionale Belastung vor allem im privaten Umfeld wahrgenommen wird, da sich die Kinder und Jugendlichen vor Mitschüler/-innen und Lehrkräften nicht bloßstellen wollen und diese deswegen in der Schule weniger zur Sprache bringen, weswegen schließlich auch eine Verbesserung diesbezüglich von den Lehrpersonen nicht beobachtet werden kann.

Auch die Wirkung einer gesteigerten Motivation für verschiedene Lernprozesse, sei es beispielsweise die Erledigung schriftlicher Hausaufgaben, fällt vor allem im privaten Leben der Schüler/-innen zuhause auf. Primär die Eltern betonen diese Wirkung, da sie eine gestiegene Beschäftigung ihres Kindes mit schulischen Arbeiten registrieren. Es ist wenig verwunderlich, dass dieses Ergebnis auf Seiten der Lehrkräfte weniger zur Sprache kommt, da ein mögliches Motivationsdefizit noch am ehesten der

Fachlehrkraft auffallen dürfte, wenn sie sich in fehlender häuslicher Vor- und Nachbereitung des Unterrichts äußert. Als Lerncoach ist die/der Lehrer/-in darauf angewiesen, sich auf die Erzählungen des Coachees zu verlassen. In Anbetracht der Attributionstheorie (Weiner 1985, 1986) ist eine Erklärungsmöglichkeit, dass Jugendliche Misserfolge eher external attribuieren als internalen Ursachen, wie der eigenen Motivation, zuschreiben und deshalb ihrem Coach gegenüber und auch während der Erhebung das Thema Motivation eher weniger in den Fokus rücken.

Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte kommt die Untersuchung zu der Feststellung, dass Coaching die Motivation für einen überschaubaren Zeitraum erhöhen kann. Um eine konstante Steigerung als Wirkung in Gang zu setzen, braucht es aber vielmehr eine kontinuierliche Umsetzung von Lerncoachinggesprächen. Diese Forderung kommt in vielen Teilbereichen der Untersuchung auf und wird in den nächsten Gliederungspunkten als struktureller und organisatorischer Wirkfaktor detaillierter besprochen.

Lerncoaching führt zu einer Verbesserung des Lernprozesses:

Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist, dass die vom Lerncoaching betroffenen Personen eine Verbesserung des Lernprozesses erkennen. Diese ist bemerkbar an einem Kennenlernen individuell passender Lernstrategien, die sowohl kognitive Techniken umfassen als auch sogenannte Stützstrategien, worunter beispielsweise eine Optimierung der zeitlichen Lernorganisation fällt. Dazu gehört zum einen, dass der gesamte Lernprozess einen geringeren Zeitumfang benötigt, da die Schüler/-innen im Lerncoaching gelernt haben, selbigen effektiver zu gestalten. Zum anderen hilft Lerncoaching bei der Zeiteinteilung und -organisation. Somit geben die Ergebnisse dieser Studie Hinweise darauf, dass die bislang nur theoretisch vermutete Wirkung eines Aufbaus von lernstrategischer Kompetenz (Hardeland 2021; Nicolaisen 2016) erreicht werden.

Dies gilt auch für die bis dato nur theoretische Vermutung einer verbesserten Konzentrationsleistung (ebd.), welche die Evaluationsteilnehmer/-innen durch ihre Äußerungen bestätigen. Die Gruppe der Schüler/-innen führt an, dass diese während des Lernprozesses erhöht ist. Erwähnenswert ist hier, dass sowohl die erhöhte Kompetenz im Zeitmanagement als auch in der Konzentrations- und Behaltensleistung nur als Ergebnis der Schülergruppe formuliert werden kann. Allerdings sei an dieser Stelle angeführt, dass vor allem die Konzentrationsfähigkeit, in kleinerem Ausmaß auch die Zeiteinteilung, interne Prozesse darstellen, die von außen nur schwer beobachtbar und einzuschätzen sind und deswegen von den beiden erwachsenen Personengruppen nicht leicht als Wirkung wahrgenommen werden können. Die Schüler/-innen sehen dabei sogar einen Zusammenhang zwischen der strukturierten Zeiteinteilung und einer verbesserten Konzentration, was dem

Verständnis von Lernstrategien entspricht, die als Kognitionen und Verhaltensweisen verstanden werden, die eingesetzt werden, um den Lernprozess zu optimieren (Nett/Götz 2019, 69). Eine modifizierte Lernstruktur kann der Unterkategorie Stützstrategien zugeordnet werden, die günstige Rahmenbedingungen für den Lernprozess schaffen (Friedrich 1995).

Lerncoaching kann Auswirkungen auf eine Leistungssteigerung haben:

Als eine Konsequenz des verbesserten Lernprozesses sollte eine Steigerung der schulischen Leistungen bemerkbar sein. In einer traditionellen Sichtweise geschieht dies durch ein besseres Verständnis des Lerninhaltes, sodass fachliche Nachhilfe laut diverser Werbesprüche einschlägiger Nachhilfeinstitute als Wundermittel für eine schulische Leistungssteigerung propagiert wird.

Den Effekt eines tieferen Verständnisses attestieren Behrendt und Greif (2018) auch dem Coaching, bleiben in ihrer Studie der/dem Leser/-in jedoch eine Erklärung schuldig, worauf sich dieses Verständnis bezieht. Geht man von einer Vertiefung von inhaltlicher Kenntnis aus, widerspricht die vorliegende Arbeit diesem Ergebnis. Inhaltliches Verständnis im Schulkontext würde eine fachliche Unterstützung im Sinne von Nachhilfe bedeuten. Betrachtet man die Begriffsdefinition von sowohl Business-orientiertem als auch schulischem Coaching, wird deutlich, dass dies in beiden Varianten keine Absicht der Beratungsform darstellt, sondern eher als ein Ziel von Training eingestuft werden kann. Die hier befragten Person führten eine fachliche Vertiefung als keine vordergründige Wirkung von Lerncoaching an.

Sollte sich der Terminus *tieferes Verständnis* jedoch in der Metaebene auf eigene Ressourcen und Fähigkeiten beziehen, so unterstützen die Ergebnisse dieser Arbeit diese Wirkung. In einem modernen Schulkontext mit individuellen Förderungsmaßnahmen bedeutet die Individualisierung von Lernprozessen, für alle Schüler/-innen Lernbedingungen zu schaffen, die eine „optimale Entfaltung ihrer Potenziale ermöglichen und ihnen die ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung vermitteln“ (KMK 2015, 3). Dass dies im Rahmen des Lerncoachings zu einer Erhöhung dieser Leistungsfähigkeit führt, stellten vor allem die Erziehungsberechtigten als Ergebnis fest, wobei auch Schüler/-innen und Lehrer/-innen davon berichteten. Letztere betonten dabei einen kleinschrittigen Fortschritt, der in engem Zusammenhang mit der zeitlichen Dauer der Lerncoaching-Teilnahme und dem aktiven Einsatz der Schüler/-innen steht. Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte kommt die Studie zu dem Ergebnis: Je länger die Kinder und Jugendliche beim Lerncoaching teilnehmen und die Inhalte aktiv umsetzen, desto wahrscheinlicher können sie von einer Notenverbesserung profitieren.

Nach Pekrun (2006, 317) sind es im Schulkontext vor allem Leistungen, die mit Emotionen besetzt sind, welche von den Schüler/-innen oftmals intensiv erlebt werden und so wiederum auf Lernen, Leistung und die psychische Gesundheit wirken, indem sie die Prozesse der Aufmerksamkeit, Motivation, der Selbstregulierung sowie den Gebrauch von Lernstrategien beeinflussen (Pekrun 2017, 215f). Somit kann eine Verbindung zwischen Leistungen und emotionaler Entlastung hergestellt werden. Den Interviewaussagen zufolge bewirkt Lerncoaching eine Verbesserung in beiderlei Hinsicht. Es kann zusätzlich davon ausgegangen werden, dass die beiden Wirkungen gegenseitig Einfluss aufeinander nehmen.

In verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wird der Leistungsbegriff jeweils unterschiedlich definiert (z.B. Heller 1990, 87; Preckel et al. 2020; Ziegler 2018b). Traditionell ist Leistung ein Indikator für den Lernerfolg (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 73f, 166). Im Rahmen einer persönlichkeits- und ressourcenorientierten Arbeit ist Leistung als ein mehrdimensionaler, entwicklungsbezogener Begriff anzusehen: So wird Leistung hier „einerseits als schulbezogene Leistung betrachtet, die andererseits auch die Persönlichkeitsentwicklung, den Lebenskontext und die gesellschaftliche Verantwortung einbezieht“ (Weigand 2021, 18). Dementsprechend sollte eine Verbesserung der Leistung nicht allein an Noten festgemacht werden, sondern als eine Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen der modernen Gesellschaft mit ihren Herausforderungen gesehen werden. Schulischer Erfolg zeigt sich somit nicht nur in Schulnoten und -fächern, sondern in „deren Anschlussfähigkeit an relevante Lebenssituationen“ (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 166). Als Lerncoaches fungierende Lehrkräfte können diese Potenzialentfaltung initiieren, begleiten und nach außen kommunizieren. Demzufolge hilft das Lerncoaching-Programm bei aktiver Teilnahme den Schüler/-innen sowohl bei schulbezogener Leistung als auch bei einer ganzheitlichen Weiterentwicklung, wobei die veränderte Einstellung gegenüber der Schule von großer Bedeutung ist.

<u>Lerncoaching verändert die Einstellung von Schüler/-innen gegenüber schulischen Themen und Personen positiv:</u>

Als wichtiges Ergebnis der vorliegenden Arbeit kommt der Einstellungsveränderung von Schüler/-innen eine große Rolle zu. Diese bezieht sich laut den Teilnehmenden nicht nur auf verschiedene Fächer, sondern auch auf Lehrpersonen. Interessanterweise wird diese Wirkung von Coaching in der bisherigen Forschung nicht in dieser Formulierung thematisiert. Dort werden allerdings Befunde wie ein Fehlzeitenrückgang sowie ein verbessertes Klassenklima als Wirkungen genannt (Studie von Fischer 2008), die wiederum als eine veränderte Haltung gegenüber dem Schulkontext interpretiert werden können.

Als Gründe für eine positivere Einstellung stellen die befragten Personen erstens einen Zusammenhang zu dem Gefühl der Selbstwirksamkeit her, das aufgrund des Lerncoachings erfahren wird, zweitens zu der veränderten Beziehung zu einer Lehrperson. Beide Gründe haben, wie durch die Ergebnisse festgestellt werden konnte, wiederum Einfluss auf die Denkweise gegenüber schulischen Themen im Allgemeinen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde in dieser Erhebung innerhalb der Wirkung der Einstellungsveränderung miteinbezogen, da die Interviewteilnehmer/-innen diesen Zusammenhang selbstständig herstellten. Selbstwirksamkeit bezeichnet dabei einen Zustand oder eine Qualität, ein gewünschtes Resultat hervorzubringen (Fuchs 2005, 18). In der bisherigen Empirie sind keine Belege bzgl. einer Selbstwirksamkeitssteigerung durch Coaching bekannt, die nur in theoretischen Abhandlungen als Wirkung genannt wird. Diese Arbeit brachte nun zum Vorschein, dass die Coachees eine diesbezügliche Verbesserung im Lerncoaching wahrnehmen.

Früherer Forschung zufolge führt das Gefühl von Selbstwirksamkeit zu einer Stärkung positiver und einer Verminderung negativer Emotionen (Frenzel et al. 2017, 56f). Bereits Bandura (1995, 6ff.) stellte in seinen Untersuchungen fest, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über genügend Durchhaltevermögen verfügen und erfolgreich Szenarien visualisieren, die schließlich zum erwünschten Resultat führen. Sie schreiben Misserfolge eher ungenügender Anstrengung oder ungünstigen Situationsbedingungen als mangelnden persönlichen Fähigkeiten zu. Diese günstige Kausalattribution (Weiner 1986) wirkt sich auf die Motivationslage, auf die Qualität der Handlung und auf affektive Reaktionen aus (Fuchs 2005, 62). Verschiedene Forschungsarbeiten bestätigten den positiven Einfluss einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf motiviertes Verfolgen von Lernaufgaben (Fryer/Leenknecht 2023; Honicke/Broadbent 2016; Panadero et al. 2017). So sind Lernende mit dieser Überzeugung eher in der Lage, ihr eigenes Lernverhalten einzuschätzen und nach Misserfolgen schneller wieder eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu dem jeweiligen Inhalt aufzubauen (Schunk/DiBenedetto 2021). Vor dem Hintergrund dieser Forschungslage überrascht es nicht, dass ein Gefühl von Selbstwirksamkeit zu einer Einstellungsveränderung gegenüber Schule führt. Im Umkehrschluss führt Lerncoaching, worauf die vorliegende Studie hinweist, allerdings auch zu einer Anwendung von Lernstrategien, mehr Motivation sowie einer Verbesserung des Lernprozesses, was sich wiederum auf die Kausalattribution auswirkt.

Als zweiter Zusammenhang mit der Einstellungsveränderung der Coachees wird hier die Beziehung zum Lerncoach aufgezeigt. Dadurch, dass das ursprüngliche „Beziehungsgefälle“ (Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 186) zwischen Lehrkraft und Schüler/-in aufgebrochen wird, kommt es laut der vorliegenden Untersuchung zu einer positiven Veränderung der Wahrnehmung des eigenen Lerncoachs, aber auch Lehrkräften allgemein, da die positiv wahrgenommene Coaching-Beziehung

generell das Verständnis gegenüber Lehrpersonen erhöht. Dies führte bei vielen der interviewten Schüler/-innen wiederum dazu, dass der Blick auf Schule allgemein bzw. Vertrauen in das Schulsystem positiv verändert wird. Erwähnenswert erscheint aber darüber hinaus, dass trotz einer insgesamt günstigen Einstellungsveränderung gegenüber Lehrkräften und schulischen Themen, einer hierarchisch agierender Fachlehrkraft in einem Interview betont die Macht zugeschrieben wurde, diese im Coaching erarbeiteten Wirkungen negativ beeinflussen zu können: „der Lehrer, der ja immer die Macht hat und immer die Autorität hat, mit einem Blick sagt, na ja, habe ich mir schon gedacht, dass das du nicht kannst heute. [...] Da ist, was wir gesagt haben, so etwas von nichtig." (LE_6) Dies deckt sich mit einer Forderung des interviewten Lehrpersonal nach einem Coaching der Fachkolleg/-innen, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen auf systemischer Ebene nachhaltig zu verbessern.

Die hier angesprochenen Zusammenhänge zwischen der Beziehung von Coach/Coachee, den Wirkungen von Lerncoaching sowie einer Entlastung aufgrund einer höheren Achtung der Coachinggrundsätze im Lehrerkollegium wird in den nächsten Gliederungspunkten noch einmal detaillierter als Wirkfaktoren dargestellt.

Lerncoaching hinterlässt bei den Coachees und ihren Eltern ein Gefühl der Dankbarkeit und Zufriedenheit:

Die Untersuchung von Jansen et al. (2003) stellt eine Zufriedenheit der Klient/-innen mit dem Prozess als auch dem Ergebnis von Coaching als sehr häufige Wirkung heraus. Die Ergebnisse dieser Studie folgen dieser Empirie auch dahingehend, dass sich die Zufriedenheit sowohl auf den Coachingprozess als auch das -ergebnis bezieht. Eine Vielzahl von Schüler/-innen, in noch höherem Maße jedoch ihre Eltern, äußerten Dankbarkeit und Zufriedenheit bezüglich des Lerncoaching-Programms. Auffällig ist hier, dass die als Lerncoaches fungierenden Lehrkräfte diese Dankbarkeit anscheinend weniger spüren, da ihre Coachees sie wohl in den seltensten Fällen direkt äußern. Vielmehr erzählen die Lehrkräfte davon, es zufällig zu hören, wenn die Kinder und Jugendliche unbeteiligten Dritten, wie beispielsweise Klassenkamerad/-innen, positiv berichten. Ein Grund dafür könnte sein, dass es Schüler/-innen nicht gewohnt sind, ihre Dankbarkeit dem Lehrpersonal gegenüber zu äußern. Dies liegt zum Teil an der tradierten Lehrer-Schüler-Rollenverteilung, in der die Kommunikation oft nur in eine Richtung verläuft und von Schüler/-innen meist nur Antworten auf inhaltliche Fragen des Unterrichts erwartet werden. Lehrkräfte beschreiben in anderen Publikationen die Interaktion mit Schüler/-innen häufig als asymmetrisch und gezwungen und nehmen fehlende Rückmeldungen von dieser Seite als unbefriedigend wahr (Rothland 2013). Sie klagen zudem darüber, dass Feedback, meist nur dann

erfolgt, wenn der Rückmeldung negative Ereignisse vorausgehen (Tillmann et al. 2019, 28). Da die vorliegende Arbeit auch Hinweise darauf gibt, dass Lehrpersonen von den positiven Emotionen ihrer Coachees profitieren, wäre es im Hinblick auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrpersonen wünschenswert, eine Feedbackkultur auch von Coachees an ihre Coaches zu etablieren. Dieser Wunsch folgt den Studienresultaten von Tillmann et al. (2019), die zeigen: „Sind Verausgabung und Gratifikation im Gleichgewicht, wirkt sich dies positiv auf die Arbeitszufriedenheit und das Befinden aus“ (ebd., 36). Das Lerncoaching-Konzept mit veränderter Rollenverteilung und Beziehungsqualität kann hier als ein Ausgangspunkt für positive Veränderungen dienen.

Ein Grund für das auffallende Ergebnis von Dankbarkeit und Zufriedenheit kann in einer potenziellen sozialen Erwünschtheit der Antworten in der Interviewsituation der Studie gesehen werden. Dem gegenüber steht jedoch eine wiederholte explizite Aufforderung zur Kritik, welche zu verschiedenen Zeitpunkten im Interview getätigt wurde. Statt einer Ablehnung wurde allerdings als Antwort vielmehr noch einmal ein hohes Maß an Zufriedenheit geäußert und an dieser Stelle sogar betont, was darauf schließen lässt, dass sich die soziale Erwünschtheit hier in Grenzen hält.

Lerncoaching fördert die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen:

Ein interessantes Ergebnis dieser Erhebung ist die Feststellung einer erhöhten Selbstständigkeit, die in der bisherigen Forschung keine Erwähnung als Wirkung findet. Viele Erziehungsberechtigten betonten diese Konsequenz des Lerncoachings wiederholt und stellten zusätzlich eine Verbindung zu mehr Ruhe in den familiären Beziehungen her, da sich die Eltern somit weniger in die Belange und Zuständigkeiten ihrer Kinder einmischen würden. Wie in dieser Erhebung zum Vorschein kam, nehmen sich Eltern im Zuge des Lerncoachingprogramms augenscheinlich weiter zurück – entweder weil dies mit dem Lerncoach erarbeitet oder vereinbart wurde oder weil sie die Aufgabe nun von dem Lerncoach als übernommen ansehen – und ermöglichen ihrem Kind dadurch ein Autonomie-Erleben, wodurch eine Motivation zur Erledigung der schulischen Aufgaben entsteht. Darüber hinaus können so Freiräume und Selbstbestimmung erarbeitet werden, die in der Phase der Adoleszenz eine große Bedeutung haben (Peyerl/Züchner 2020).

Hier ist zu sehen, wie das Gefühl von Autonomie und Kompetenz, welches die Kinder und Jugendlichen somit erhalten, positive Effekte aufweist. Nach der Selbstbestimmungstheorie ist es das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit, das zu einer erhöhten (intrinsischen) Motivation führt (Deci/Ryan 1991; Ryan/Deci 2000, 2017). Hier liegt der Erklärungsansatz für eine gesteigerte Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen bei der Erledigung schulischer Aufgaben. Lerncoaching fördert die Kompetenz dadurch, dass individuelle Strategien zur Verbesserung des Lernprozesses

durch personenzentrierte Ressourcenarbeit (nach Rogers 1951 und DeShazer 1989b) in sozialer Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft und damit einer Person der Schulfamilie erarbeitet werden, was in der vorliegenden Arbeit durch verschiedene Studienteilnehmer/-innen bestätigt wurde.

Dass Veränderungen des Konzepts der Selbstständigkeit zumeist von den Erziehungsberechtigten genannt wurde, überrascht dabei kaum, da die Lehrkräfte – sei es in der Funktion der Fachlehrkraft oder als Lerncoach – schwer einschätzen können, wieviel Motivation und Anstoß zur häuslichen Vor- und Nachbereitung schulischer Inhalte letztendlich von den Schüler/-innen selbst initiiert war. Die geringere Anzahl an Nennungen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen wird auf ein fehlendes Abstraktionsvermögen in diesem Zusammenhang zurückgeführt. Unter Umständen hätten die Schüler/-innen eine spezifische Fragestellung gebraucht, um das Ausmaß ihrer eigenen Selbstständigkeit reflektieren zu können.

Selbstregulation und -reflexion sind als Wirkungen von Lerncoaching anzusehen:

Manch bisherige Forschung stellt Selbstregulation und Selbstreflexion als Wirksamkeitsvoraussetzungen von Coachees heraus (z.B. Heß/Roth 2012). Dieser Auffassungen folgt die vorliegende Arbeit nur indirekt – so werden beide Konzepte von den Befragten als dem Lerncoaching zugehörig aufgeführt, allerdings nicht als Voraussetzungen, sondern Wirkungen.

Selbstregulation kann als Fähigkeit definiert werden, „sich selbst in angespannten Situationen zu beruhigen, zu entspannen und zu stabilisieren, um so kompetent auf Stress und unangenehme Emotionen reagieren zu können“ (Bundscherer-Meierhofer 2022, 10). Dies ist von Bedeutung, da Heranwachsende oft intensive Emotionen erleben und diese einen großen Effekt auf Lernen, Leistung und psychische Gesundheit haben (Pekrun 2017, 215f). Eine fehlende Selbstregulation kann dabei dazu führen, in Stresssituationen einen Zustand der Entspannung und Regeneration immer schwieriger zu erreichen (Kaluza 2015; Struhs-Wehr 2017). In der Entwicklung dieser notwendigen Stressbewältigungsstrategien kommt der Lebensphase zwischen 12 und 15 Jahren eine relevante Bedeutung als eine besonders vulnerable Phase zu (Beyer 2005). Diese Zeitspanne fällt erkennbar in das Alter der Lerncoachees dieser Studie. In diesem Alter haben Jugendliche eine zunehmende Anzahl von Stressoren zu bewältigen, während ihnen gleichzeitig jedoch noch nicht genügend funktionale Coping-Strategien zur Verfügung stehen. So können sie aufgrund ihrer kognitiven Reife Stressverhalten und Emotionen wahrnehmen und reflektieren, jedoch noch kaum auf adaptive Strategien, beispielsweise zur Selbstberuhigung, zurückgreifen (Zimmer-Gembeck/Skinner 2011). Vor allem alltägliche Stressoren wie andauernde Konflikte oder immer wiederkehrende Frustration wirken dabei

besonders gesundheitsbeeinträchtigend und können das subjektive Wohlbefinden sowie die Lebensqualitäten von Jugendlichen negativ beeinflussen (Hemming 2015).

Im Hinblick auf die groß angelegte COPSY-Studie kann behauptet werden, dass sich die Mehrheit aller Jugendlichen in Deutschland belastet fühlt (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021). Heranwachsende brauchen deshalb gezielte Unterstützung, um die Stressoren, die auf sie einwirken, kompetent und gesund bewältigen zu können (Bundscherer-Meierhofer 2022, 8), was durch eine passgenaue Förderung der Selbstregulationsfähigkeit erfolgen kann, sodass die Heranwachsenden lernen, ihre Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen adäquat zu regulieren, Impulse zu kontrollieren und mit Stress umzugehen, um motiviert an ihren individuellen Zielen arbeiten zu können (Petermann/Petermann 2019).

Daraus und aus den vorausgegangenen Ausführungen ergibt sich, dass eine Selbstregulationsfähigkeit eine Zielerreichung unterstützt, sei es im Coachingrahmen oder anderswo. Jedoch sollte diese Fähigkeit vielmehr als Ziel im Lerncoaching angesehen werden als eine Wirksamkeitsvoraussetzung, da Coaching, überspitzt formuliert, ansonsten überflüssig erscheint. Dieser Auffassung folgen die Befunde der vorliegenden Studie, die eine motivational-emotionale Entlastung als meist genannte Wirkung bei Schüler/-innen herausstellt. Darüber hinaus wird die Besprechung und Regulation von Emotionen als Methodik in dieser Untersuchung als Wirkfaktor bestätigt (siehe Diskussion der Methoden im nächsten Gliederungspunkt).

Der Begriff der Selbstreflexion kam in dieser Befragung ebenfalls nicht als Wirksamkeitsvoraussetzung zur Sprache. Begründen lässt sich dies dadurch, dass es keine Vorab- bzw. Interviewfrage gab, welche diese Kompetenz in seiner Ausprägung vor Beginn des Lerncoachings aufgriff, da bei der Konzeption des Interviewleitfadens ein diesbezügliches Metawissen bei Erziehungsberechtigten, vor allem aber bei den interviewten Kindern und Jugendlichen, als wenig vorhanden angesehen wurde. Somit ist es möglich, dass eine Selbstreflexion nicht als solche genannt wurde, aber dennoch vorhanden war und als Wirkfaktor diente.

Wenn auch nicht explizit so genannt, wurde das Konzept der Selbstreflexion jedoch als meist genanntes Thema innerhalb der Lerncoachinggespräche aufgeführt. Dies bestätigt das Ergebnis der Studie von Mejeh und Gähwiler (2024), die Selbstreflexion auch als vorherrschendes Thema feststellten. Die vorliegende Arbeit deutet darauf hin, dass Selbstreflexion von den Lerncoaches angesprochen und damit angeregt bzw. initiiert wird, was als positiver Schritt zu einer Förderung der Selbstwirksamkeit angesehen werden kann (ebd., 103). Ob und inwieweit Selbstreflexion bereits vor Beginn des Lerncoachings vorhanden war, lässt sich in dieser Studie nicht beantworten. Ein Hinweis darauf, dass die Schüler/-innen jedoch ein Mindestmaß davon bereits vor dem Lerncoaching-Beginn

besaßen, liegt in der Auffassung von Røise (2018, 72): Selbstreflexion stellt demnach eine Grundlage dar, die der Coachee braucht, um sich selbst beobachten und diese Beobachtungen verbalisieren zu können, sodass ein zielführendes Coaching überhaupt in Gang gesetzt werden kann. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die Interviewteilnehmer/-innen hier aussagten, Selbstreflexion wird im Lerncoaching thematisiert und die Auseinandersetzung damit erhöht sie dabei zusätzlich, weswegen sie es vordergründig als Wirkung statt als Voraussetzung festlegten.

Da Themen aufgrund der Individuumsorientierung im Lerncoaching persönlich verschieden sind, wurde deren Wirksamkeit nicht erfragt und es gibt deswegen für Selbstreflexion als Thema im Lerncoaching in dieser Hinsicht keine Befunde. Bei genauerer Betrachtung ergibt sich aber auch hier ein differenzierteres Bild, in dem Befunde anderweitiger Forschung teilweise bestätigt werden können. Nach Atkins und Murphy (1993) lässt sich der Prozess der Selbstreflexion in folgende Stufen gliedern:

(1) Bewusstsein unangenehmer Gefühle und Gedanken

(2) Analyse der Situation

(3) Entwicklung neuer Perspektiven

Strukturiert man also diesen abstrakten Begriff, belegen die vorliegenden Befunde die Wirksamkeit von Selbstreflexion für ein gelingendes Lerncoaching. Allerdings stellt es in dieser Erhebung, analog zur Selbstregulation, keine persönliche Wirksamkeitsvoraussetzung dar, sondern eine wirksame Methodik. Die Ergebnisse dieser Studie tragen die Termini *Besprechung und Regulation von Emotionen* (1 bei Atkins/Murphy), *Dyadische Kommunikation* (2) und *Entwicklung von Strategien* (3), wobei in dieser Benennung die Erarbeitung im Dialog zu erkennen ist. Interessanterweise wird ihrer Verwendung im Lerncoaching eine – im Gegensatz zu anderen Methoden und Materialien – hohe Wirksamkeit postuliert (weiterführende Diskussion zu Methoden und Material im nächsten Gliederungspunkt).

Es lässt sich also festhalten, dass sich innerhalb dieser Studie auf Seiten der Coachees die Wirksamkeitsvoraussetzungen Selbstregulation und Selbstreflexion anderer Autor/-innen nicht bestätigen ließen, die beiden jedoch trotzdem als Wirkfaktoren für effektives Lerncoaching auftreten, indem sie als methodologische Wirkfaktoren eingestuft werden können. Eine weitere Schlussfolgerung dieser Forschung lautet demnach, dass Selbstregulation außerdem als Wirkung von Lerncoaching auftritt. Die Begriffsdefinition von Coaching (Greif 2005; Heß/Roth 2012; Lindart 2016; Rauen 2003) sowie die Studie von Jansen et al. (2003) folgen dieser Auffassung von Selbstregulation und -reflexion als Wirkungen von Coaching.

Wie in den Theoriekapiteln bereits ausgeführt, soll eine Kombination aus selbstregulatorischer Kompetenz sowie Steuerung des eigenen Lernprozesses zu einer Zunahme des selbstregulierten Lernens führen. Grundlage dafür ist die Kenntnis verschiedener Lernstrategien sowie ein Mindestmaß an Motivation und positiven Emotionen (Boekaerts 1999; Nett/Götz 2019). Diese Arbeit liefert Belege zu all diesen verschiedenen Konzepten, weswegen herausgestellt werden kann, dass selbstreguliertes Lernen eine weitere Wirkung von Lerncoaching darstellt.

Obwohl diese Studie eine generelle hohe Wirksamkeit von Lerncoaching feststellt, bleibt zu erwähnen, dass es wohl auch einzelne Schüler/-innen gibt, bei denen sich keine nachhaltigen Erfolge einstellen. Als Grund kann ein Zusammenhang mit Wirksamkeitsvoraussetzungen der Schüler/-innen aufgeführt werden, die im nächsten Gliederungspunkt formuliert werden.

Selbstbefreiung, Erfolgsversprechen, Selbstoptimierung? – Erwartungen an das Lerncoaching

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die Forschungsfragen des Bereichs 3 (Erwartungshaltungen) diskutiert. Der Aufbau folgt den beiden Fragen 3.1 und 3.2: So werden zuerst die Erwartungen dargestellt und anschließend mit Blick auf die erzielten Wirkungen entschieden, inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden. Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Klient/-innen bzw. Coachees spielen in bisherigen Publikationen kaum eine Rolle. Diese Untersuchung will demzufolge diese Forschungslücke schließen. In Bezug auf Erwartungen zum Lerncoaching ergibt sich aus dieser Erhebung folgendes Bild:

Erwartungen	**Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)**
• Erwartungen an das Lerncoaching sind, im Schulkontext den Umgang mit negativen Emotionen zu lernen sowie positive Gefühle und Ressourcen zu aktivieren.	Schüler/-innen, Eltern
• Das Erlernen von Lernstrategien sowie deren Anwendung sollen im Lerncoaching erarbeitet werden.	Schüler/-innen, Eltern
• Die Erwartungen fokussieren sich wenig auf Leistungserhebungen und fachliche Inhalte.	Eltern

Tabelle 42: Zusammenfassung der Erwartungen von Schüler/-innen und Eltern

Überraschenderweise fokussieren sich die Erwartungen von Schüler/-innen und ihren Eltern vor allem auf emotional-motivationale Aspekte, dem Kennenlernen von spezifischen Lernstrategien und weniger

auf eine reine Leistungsverbesserung. Man könnte deshalb vermuten, dass die befragten Personen in einer Stressreduktion und im Erwerb von Lernstrategien den Schlüssel zu einer Leistungsverbesserung sehen. Von der Tatsächlichkeit dieser Interpretation unabhängig, zeigen die oben zusammengefassten Ergebnisse, dass die Erziehungsberechtigten keine vorgefertigten Lösungswege für fachliche Inhalte und Leistungserhebungen erwarten, sondern sich das Aufzeigen eines grundlegenden Weges für ihre Kinder wünschen, mit Lerninhalten und schulbezogenen Emotionen zurechtzukommen.

Damit decken sich die Erwartungen mit der in der Definition geforderten „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Geißler 2017, 72), die der Selbstregulation dienen soll (Heß/Roth 2012; Rauen 2003). Die befragten Schüler/-innen und Eltern zeigen somit ein hohes Maß an coachingbezogenem Metawissen, das allerdings im Kontrast zu ihren eigenen Interviewaussagen steht, im Vorfeld wenig darüber gewusst zu haben. Dies steht jedoch im Einklang mit der Forschung zu Elternerwartungen an die Grundschule, die aufgrund fehlender jüngerer Publikationen dieses Themenfelds zur Sekundarstufe herangezogen wird, und besagt, Eltern wünschen sich insbesondere, dass ihr Kind sich in der Schule wohlfühlt (Sauerhering/Lotze 2015). Dabei ist Wohlbefinden als ein Gefühlszustand zu verstehen, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber Schule allgemein, den beteiligten Personen und dem schulischen Kontext dominieren (Hascher 2004). Im Rahmen der COPSY-Studie fanden die Wissenschaftler/-innen heraus, dass sich knapp zwei Drittel der befragten Eltern eine Bewältigung verschiedener Folgen der Covid-Pandemie von der Schule und den Lehrkräften wünschen (Ravens-Sieberer/Kaman/Otto et al. 2021, 1517f). In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Wunsch nicht explizit geäußert. Vielmehr wurde von den Eltern auf die Belastung der Pandemie(-Nachwirkungen) auf die Psyche und die Auswirkungen auf das Lernverhalten der Kinder verwiesen. Die Umstände des Home-Schoolings während dieser Zeit können demnach nur als Kontext für das Lerncoaching interpretiert werden.

Nichtsdestotrotz wurde auch in dieser Arbeit deutlich, dass sich Eltern eine emotionale Begleitung ihrer Kinder in der Schule wünschen. Dies entspricht der Studie von Sauerhering und Lotze (2015), in der sichtbar ist, dass die Eltern eine Stärkung der Persönlichkeit ihres Kindes in der Schule erwarten. Geäußert wird dies u.a. in dem Wunsch nach individueller Förderung, welche die Möglichkeiten des Kindes berücksichtigt. Die Autorinnen schlossen daraus, dass es folglich nicht um einen immer höheren Anspruch an die Leistungen geht. Diese Befunde decken sich mit der vorliegenden Arbeit. Auch hier äußern die Erziehungsberechtigten sehr wenig Interesse an einer reinen Leistungsverbesserung, sondern wünschen sich unter anderem Sicherheit und Freude sowie einen sinnvollen Umgang mit Stress und Nervosität im Zusammenhang mit schulischen Themen.

Erwähnenswert ist die auffällige Differenz in der Formulierung der Erwartungen bzgl. emotionaler Entlastung. So benutzten die Schüler/-innen vorwiegend negative Formulierung, beispielsweise

„weniger Stress“ bzw. „weniger Druck“ oder „weniger Angst“, während bei den Eltern ein ausgewogenes Verhältnis der Äußerungen bzgl. positiver und negativer Gefühle herrscht, z.B. eine „Sicherheit“ (z.B. EL_2) oder „Freude“ an der Wissensaneignung (u.a. EL_7). Diese Auffälligkeit könnte einerseits bedeuten, dass Eltern aufgrund ihres Alters und mutmaßlich längeren Bildungsgeschichte ihre Erwartungen umfangreicher formulieren. Ein interpretativer Schluss wäre, dass Schüler/-innen eine negativere Einstellung zur Schule und dem schulischen Kontext haben als ihre Eltern. Inwieweit sich diese Einstellung im Laufe des Lerncoachings verändern lässt, wurde zuvor unter Wirkungen diskutiert.

Was bedeutet realititätsangemessene Beratungsform? Zusammenführung Wirkungen und Erwartungen:

Stellt man die Erwartungen von Eltern und Schüler/-innen den postulierten Ergebnissen des Lerncoachings gegenüber, wird deutlich, dass die Lerncoachees mehrere Wirkungen erfahren, die sie sich im Vorfeld auch wünschten. Darunter fallen die Wirkungen Entlastung im Hinblick auf schulbezogene Emotionen, Erwerb von Lernstrategien, eine Steigerung der Leistungen sowie der Motivation. Damit ergibt sich auch in der vorliegenden Arbeit das von Jansen et al. (2003) herausgearbeitete Ergebnis, dass eine große Anzahl der Erwartungen der Coachees erreicht wird. Begründet wurde dies von den Forschern mit einer Priorisierung und einer retrospektiven Modifikation der Erwartungen (ebd.). Beide Gründe können auch für diese Erhebungen angeführt werden, falls die Interviewpartner/-innen manche der ihnen vorgelegten Erwartungen im Gespräch vorziehen oder als wichtiger einstufen. Aufgrund des Forschungsdesign einer schriftlichen Fixierung der Erwartungshaltung vor Beginn der Fördermaßnahme kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es zu keiner großen Verzerrung der Erwartungen kam. Als ein moderierender Faktor kann aber auch hier das Phänomen der sozialen Erwünschtheit angeführt werden. Es ist durchaus möglich, dass die Interviewteilnehmer/-innen zum Teil das Gefühl hatten, es wäre erwünscht, dass die Erwartungen erfüllt wurden.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Ergebnissen, die dem Lerncoaching zugeschrieben werden, im Vorfeld aber keine Erwartungen der Schüler/-innen und Eltern darstellten. Diese umfassen eine Entlastung allgemeiner Emotionen, die Verbesserung von Konzentration und Behaltensleistung im Lernprozess, eine Einstellungsveränderung gegenüber Schule, Zufriedenheit und Dankbarkeit, Zeitmanagement (vor allem aus Schülersicht) und eine Zunahme der Selbstständigkeit (nur aus Elternsicht). Stellt man diejenigen Wirkungen, die im Vorfeld erwartet wurden, denjenigen gegenüber, die über die geäußerten Erwartungshaltungen hinaus gehen, fällt auf, dass erstere einer der Begriffsdefinition eher naheliegenden und oberflächlicheren Annahme des Lerncoachings

nahekommen: Eltern und Schüler/-innen wünschen sich, dass es den Kindern und Jugendlichen in der Schule besser geht. Diese positiven Gefühle entstehen auch durch Leistungssteigerung, wie eine Mutter formuliert: „weil darum geht es ja im Endeffekt, oder?“ (EL_14).

Im Gegensatz dazu stellen zweitere Erwartungen solche geäußerten Wirkungen dar, die nicht ebenso leicht von einer kurzen Begriffserläuterung abzuleiten sind, wie sie beispielsweise in einem allgemeinen Informationsschreiben auf der Homepage der evaluierten Schule zu finden ist. Dazu zählen eine Einstellungsveränderung, eine Entlastung, die über schulbezogene Emotionen hinausgeht und sogar zu einer Zufriedenheit mit dem Förderprogramm führt, oder die Erhöhung von Selbstständigkeit. Dass Schüler/-innen und auch Eltern im Allgemeinen wenig Meta-Wissen über das Konzept der Selbstreflexion zeigen, wurde oben bereits ausgeführt. Dass die Formulierung der Erwartungen von den Befragten allein durchgeführt wurde, während die Wirkungen in der Interviewsituation begleitet besprochen wurde, lässt darüber hinaus den weiteren Schluss zu, dass manche Wirkungen erst durch eine vertiefte Auseinandersetzung der Thematik durch Detailfragen der Interviewenden entstanden.

Die einzige Erwartung, die das Lerncoaching nicht erfüllt hat, ist das kognitive Verständnis für fachliche Lerninhalte. Die Begründung dafür erfolgte bereits weiter oben. Die folgende Abbildung visualisiert diese Zusammenführung:

Lerncoachees:	
Entlastung schul-bezogener Emotionen	Erwartungs-erfüllung
Erwerb v. Lernstrategien	
Leistungssteigerung	
Motivationssteigerung	
Entlastung allg. Emotionen	weitere Wirkungen
Verbesserung v. Konzentration/Behaltensleistung im Lernprozess	
Einstellungsveränderung	
Zufriedenheit	
Zeitmanagement (Schülersicht)	
Selbstständigkeit (Elternsicht)	
Selbstregulation & -reflexion	

Tabelle 43: Erwartete und unerwartete Wirkungen von Lerncoaching bei Schüler/-innen

Selbstbefreiung und -optimierung auf Seiten der Lehrkräfte? Auswirkungen auf Lerncoaches

Die positiven Effekte von Lerncoaching beziehen sich nicht nur auf die gecoachten Personen, sondern lassen sich auch auf die beteiligten Lehrkräfte erweitern (Nicolaisen 2016, 115). Dazu gehört laut den

bisherigen Publikationen eine Motivationssteigerung als auch eine präventive Maßnahme zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen (Völschow/Bruns 2016, 128). Diese und weitere Auswirkungen, wie eine Kompetenzerweiterung der Kommunikationsfähigkeiten (Strikker 2016b, 217), eine Sensibilisierung bei Lernprozessen (Hardeland 2021, 27; Nicolaisen 2016, 115) sowie eine positive Verhaltensänderung im Unterricht (Best/Frede 2012, 128; Ittel/Raufelder 2009, 198; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 179), waren bislang zumeist theoretisch verankert. Einzig ein gestiegenes Bewusstsein bzgl. der Gesprächsführung, einer wertschätzenden Beziehung zu Schüler/-innen, der Wissensvermittlung (Potzmann/Perkhofer-Czapek 2013) sowie eine gesteigerte Zufriedenheit sind empirisch belegt (Fischer 2008). Diese Studien beziehen sich allerdings auf andere Schularten als die vorliegende Evaluation.

Hier zeigt sich, dass diese Ergebnisse auf das Gymnasium als allgemeinbildende Sekundärschule übertragbar sind. Im Detail sehen die Wirkungen für Lehrkräfte, die als Lerncoaches tätig sind, folgendermaßen aus:

Wirkungen von Lerncoaching auf Lerncoaches:
• Die Lehrkräfte erleben als Coaches vorrangig positive Effekte. Diese umfassen im Wesentlichen:
• eine zufriedenstellende Unterstützung von Schüler/-innen
• allgemeine positive Emotionen in der Coachingarbeit
• einen Kompetenzzuwachs hinsichtlich Kommunikation und Verhaltensweisen mit/von Schüler/-innen
• Lerncoaches sehen die positiven Wirkungen in der inhaltlichen Coachingarbeit und kritisieren organisatorische Schwierigkeiten

Tabelle 44: Zusammenfassung Wirkungen auf Lerncoaches

Durchwegs alle Lerncoaches berichten von positiven Auswirkungen, die das Lerncoaching auf sie selbst habe. Diese umfassen eine Zufriedenheit in der Arbeit mit Schüler/-innen, da das Lerncoaching die Möglichkeit bietet, die/den einzelnen Schüler/-in individuell kennenzulernen und zu unterstützen, d.h. pädagogisch zu wirken, was im anderweitigen Unterrichtsalltag oft zu kurz käme.

Zeitdruck wird in früherer Forschung als einer der Faktoren genannt, der besonders belastend im Lehrerberuf wahrgenommen wird (Kunz/Nido 2008, 42). Auch diese Studie zeigt, dass Lehrkräfte Arbeitsbelastung und Stress sowie Zeitmangel als störend und anstrengend einstufen (auch bei Solzbacher et al. 2012). Insgesamt zeigt der Forschungsstand, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ein höheres Belastungsempfinden und mehr psychische Beeinträchtigungen haben (Nido 2011). Mit Blick auf die Belastungsforschung sei hier auf die subjektive Wahrnehmung und Einschätzung von Situationen hingewiesen, die unterschiedlich belastend empfunden werden

(Krause/Dorsemagen 2011). Nichtsdestotrotz spielen reale schulische Arbeitsbedingungen eine Rolle (Tillmann et al. 2019, 36). So ist es die Gesamtheit der äußeren Einflüsse auf die Lehrkraft, wie beispielsweise Rahmenbedingungen, Lehrdeputat oder auch individuelle Faktoren, die nach Böhm-Kasper (2004) zu einer negativen Beanspruchung führen. Eine enge Verbindung herrscht hier auch zu den Erwartungshaltungen verschiedener Gruppen, beispielsweise politischen Institutionen, Schüler/-innen und deren Eltern, die ebenfalls als äußere Anforderungen auf Lehrkräfte wirken (Tillmann et al. 2019, 28).

Trotz der Ergebnisse hinsichtlich einer Belastung durch Stress und Zeitmangel weist die vorliegende Studie positive Emotionen bei den Lehrer/-innen in Bezug auf ihre Lerncoaching-Tätigkeit als ein deutliches Resultat vor, das mit der Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit erklärt werden kann (Schneider 2020, 33). Diese Sichtweise fußt auf dem salutogenetischen Ansatz von Antonovsky (1997), der danach fragt, was Menschen trotz Belastungen gesund erhält (Rimann/Udris 1997). Dabei ist ein Kohärenzgefühl, das dazu beiträgt, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben, der wesentliche Faktor für die Entwicklung zu mehr Gesundheit.

Die Studie von Schneider (2020) widerspricht den oben genannten Belastungsfaktoren, indem die Ergebnisse darauf hindeuten, dass das Stress- und Belastungserleben im Lehrerberuf weder durch äußere Arbeitsanforderungen noch durch subjektive Persönlichkeitsmerkmale bestimmt ist. Vielmehr führt die Tatsache, einen Sinn im eigenen Handeln als Lehrkraft zu erkennen, zur individuellen Ausdifferenzierung von Zielen (ebd., 41). Die vorliegende Arbeit unterstützt diese Ergebnisse. Hier sehen zwar viele Lehrkräfte Verbesserungspotential in der Organisation (Prozessqualität), die im Gliederungspunkt 6.2.3 ausführlich diskutiert werden. Dem gegenüber steht aber eine große Zufriedenheit in der eigentlichen Arbeit als Lerncoach (Strukturqualität), der eine große Sinnhaftigkeit zugesprochen wird. Dies liegt zum einen an dem beobachtbaren Fortschritt der Coachees, den die Lehrkräfte hier in einer veränderten Lehrer-Schüler-Beziehung initiieren und begleiten, andererseits in einem persönlichen Kompetenzzuwachs im Bereich der Kommunikation und der Wahrnehmung von Schüler/-innen, die sich positiv auf die Arbeit als Fachlehrkraft auswirkt.

6.2.2 Wirkfaktoren der Strukturqualität

Die Wirkfaktoren der Strukturqualität folgen im Aufbau den entsprechenden Forschungsfragen. Demnach geht es hier innerhalb der Forschungsfrage 1 (1.1 – 1.3) um die Beantwortung, welche strukturellen Wirkfaktoren Lerncoaching beeinflussen. Dabei handelt es sich im Konkreten um

- persönliche Gelingensbedingungen,
- förderliche Beziehungsmerkmale in der Coaching-Interaktion sowie

• Einsatz und Wirksamkeit von Methoden.

Diesen Aspekten folgend werden im weiteren Verlauf die jeweiligen Ergebnisse in Bezug zum wissenschaftlichen und empirischen Kontext diskutiert.

Schülerbeteiligung - Zwang versus Commitment?

Schüler/-innen, die sich mit Beharrlichkeit und Engagement in den Coachingprozess einbringen, können laut Greif (2008, 268) mit besseren Ergebnissen in selbigem rechnen als solche, denen diese Dispositionen fehlen. In weiteren wissenschaftlichen Publikationen wurde darüber hinaus auf die Wichtigkeit von Freiwilligkeit, Selbstregulationsfähigkeit, Problembewusstsein sowie die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit und zu zeitlichem Aufwand hervorgehoben (u.a. Heß/Roth 2012; Jansen et al. 2003; Künzli 2009; Mannhardt et al. 2016).

Für die Lerncoachees dieser Untersuchung konnten folgende Ergebnisse herausgearbeitet werden:

Haltung der Coachees	**Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)**
• Die Schüler/-innen nehmen eine positive Einstellung dem Lerncoaching gegenüber ein, die im Laufe des Coachingprozesses anwächst;	Schüler/-innen, Eltern
• Die Schüler/-innen sind bereit, im Lerncoaching aktiv mitzuarbeiten; diese Bereitschaft ist am größten direkt nach den jeweiligen Coachingsitzungen;	Schüler/-innen, Eltern
• Die Schüler/-innen nehmen freiwillig am Lerncoaching teil; dies gilt vor allem für weiterführende Sitzungen;	Schüler/-innen, Eltern
Persönliche Wirksamkeitsvoraussetzungen	
• Eine Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit wird als grundlegende Voraussetzung für ein gelingendes Lerncoaching angesehen;	Lehrkräfte

Tabelle 45: Zusammenfassung der persönlichen Gelingensbedingungen Coachees

Die Schüler/-innen haben eine sehr positive Einstellung zum Lerncoaching:

Die Interviewäußerungen in der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass Schüler/-innen dem Lerncoaching gegenüber eine stark befürwortende Haltung einnehmen und im Rahmen dieser Beratungsform ein hohes Maß an Freiwilligkeit sowie eine Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit besitzen. Ein Zeichen für diese Begeisterung und Zufriedenheit kann darin gesehen werden, das Lerncoaching in

Anspruch nehmen zu wollen, was vor allem dann zum Vorschein kommt, wenn es den Schüler/-innen freigestellt bleibt, weitere Gesprächstermine zu vereinbaren. Eine Kommunikation über die Möglichkeit einer Beendigung des Förderprogramms führt bei den Kindern und Jugendlichen augenscheinlich weniger zu dem Wunsch, das Coaching zu beenden, sondern vielmehr dazu, sich aktiv für die Fortsetzung zu entscheiden.

Diese erhöhte Motivation, doch mit dem jeweiligen Lerncoach in Verbindung zu bleiben, lässt sich durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1991; 2017) erklären. Dadurch, dass Lehrkräfte oder Erziehungsberechtigte den Heranwachsenden mehr Bestimmungsrecht einräumen als in anderen schulischen Bereichen, erhöht sich das Autonomiegefühl derselbigen, was wiederum eine größere Motivation begünstigt. Dieser Wille führt dann schließlich zu einer erhöhten Umsetzung bzw. Bereitschaft zur Ausführung bzw. Realisierung dessen, was zusammen mit dem Coach erarbeitet wurde, wie in der vorliegenden Studie bestätigt wurde.

Bei richtiger Anleitung sind Schüler/-innen bereit, aktiv mitzuarbeiten:

Des Weiteren zeigen die Nennungen dieser Erhebung, dass die Umsetzungsbereitschaft der Schüler/-innen vor allem direkt im Anschluss an die Coachingsitzung am höchsten ist und dann im Laufe der Zeit abnimmt. Diese „Kluft zwischen Zielen und Umsetzung“ (Greif 2018, 401) ist ein häufig auftretendes, menschliches Phänomen. Erste, einfachere Erklärungsansätze berufen sich auf fehlende Motivation bzw. eine zu ungenaue Zielformulierung (ebd., 402). Einer klaren Formulierung von Zielen wird in den wissenschaftlichen Publikationen im Coaching-Kontext eine hohe Bedeutung zugeschrieben, derer zufolge Ziele, die den individuellen Interessen und Werten entsprechen, bei einer Erreichung als zufriedenstellender erlebt werden. Diese Zufriedenheit erhöht schließlich den Einsatz für zukünftige Herausforderungen (Sheldon 2004). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine unklare Formulierung von Zielen bei ihrer Erreichung diese als nicht subjektiv bedeutsam empfunden werden und somit weniger bis keine positiven Gefühle hervorrufen, die wiederum das Engagement schmälern weiterzumachen. Eine bekannte methodische Möglichkeit ist die sogenannte SMART-Formulierung von Zielen, welche die motivationale Wirkung erhöhen soll (Locke/Latham 2002), indem sie folgende Kriterien erfüllen: spezifisch, messbar, anspruchsvoll bzw. attraktiv, realistisch und terminiert (Grassinger et al. 2019, 222; Moskaliuk 2015, 11).

In manchen Fällen, in denen Investitionen in die Zielerreichung nicht mehr gewinnbringend eingestuft werden, wird es nötig sein, den Coachee bei einer Zielablösung zu begleiten, beispielsweise wenn sich der Wert des Ziels subjektiv verändert hat (Brandstätter 2009; Janoff-Bulman/Brickman 1982). Als Lerncoach erscheint es demzufolge wichtig, die individuellen Ziele des Coachees jederzeit im Auge zu

behalten und diese gegebenenfalls in Zusammenarbeit abzuändern, sodass eine neue Zielverfolgung für die Schüler/-innen erstrebenswert erscheint und somit wieder mit positiven Gefühlen assoziiert werden kann. Ein Beispiel dafür aus der vorliegenden Erhebung zeigt, wie im Rahmen des Lerncoachings nicht mehr das ursprüngliche Ziel der Notenverbesserung und das allgemeine Wohlbefinden innerhalb der Klasse verfolgt wurde, sondern der Coach die Schülerin SCH_11 bei der Zielablösung begleitete, welche schließlich in dem neuen Ziel eines zufriedenstellenden Schulwechsels mündete.

Laut Greif (2018, 406) überschätzen viele jedoch „die praktische Bedeutung der Zielklärung“. Sheeran (2002) kam in seiner Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass Ziele im Durchschnitt nur in 28% der Fälle erreicht werden. Um die Differenz zwischen Zielen und Handlungen zu erklären, bedarf es demzufolge weiterer Erklärungsansätze. Im Rubikonmodell (Heckhausen 1987; Heckhausen/Gollwitzer 1987) wird dargestellt, dass Motivation allein oft nicht zur Handlungsrealisierung ausreicht. Vielmehr bedarf es eines bewussten willentlichen Entschlusses (Volition). Auch wenn diese Volition dafür sorgt, dass die Handlungen bis zur Zielerreichung aufrecht erhalten werden, können unvorhergesehene Hindernisse die Umsetzung erschweren und zur Aufschiebung derselbigen führen (Greif 2018, 407). Um die Ausführung von Handlungsabsichten systematischer unterstützen zu können, wurde das Rubikonmodell erweitert und umfasst nun zusätzlich eine Ressourcenaktivierung nach Storch (2004), in der bei der Planung der Umsetzung (präaktionale Phase) die individuell differenziert ausgeprägten Ressourcen mit aufgenommen werden. Des Weiteren wurde bei der Erweiterung des Rubikonmodells in der Phase der aktionalen Umsetzung eine Unterstützung durch einen Coach angefügt (Greif 2013). Dies entspricht der oben genannten Möglichkeit für den Lerncoach, den Blick auf potenzielle Zielablösungen des Coachees zu werfen. Dadurch, dass die/der Schüler/-in in der aktionalen Phase begleitet wird, können mögliche Veränderungen im Hinblick auf die Attraktivität des Ziels früher erkannt und ihnen mit weniger Auswirkungen auf die Volition begegnet werden. Weitere Maßnahmen, auf die abnehmende Umsetzung der Coachees zu reagieren, sind eher organisatorischer Natur und werden deswegen im nächsten Gliederungspunkt (6.2.3) behandelt.

Die vorliegende Studie lässt außerdem einen Zusammenhang erkennen zwischen der individuellen Bedeutungszuschreibung der Lerncoachees den Methoden gegenüber und ihrer Bereitschaft, diese anzuwenden. Dies entspricht der Theorie der Situated-Cognition-Bewegung bzw. des Guided Participation-Konzepts (Rogoff 1990), dass Entscheidungsmöglichkeiten, die der/dem Lernenden zur Verfügung stehen und deren Umsetzung diese/r – unterstützt von einem kompetenten Sozialpartner – eigenverantwortlich praktiziert, zu erfolgreicherem Lernen führen (Reinmann/Mandl 2010, 627; Schulmeister 2004). Um herauszufinden, welche Herangehensweisen die Coachees als subjektiv passend empfinden, wurde in der Untersuchung ein Ausprobieren von Strategien genannt. Dies

entspricht der Forderung gegenwärtiger konstruktivistischer Ansätze, Lernen in der Lebenswelt der Schüler/-innen festzusetzen (Dewey 2011; Voß 2005b; Weiß 2018), um der Subjektivität des Lernprozesses und der jeweiligen Lernsituation gerecht zu werden (Reich 1998). Indem der Lerncoach der/dem jeweiligen Schüler/-in die Möglichkeit einräumt, verschiedene Methoden auszuprobieren, eröffnet er ihr/ihm die Chance auf eine individuell passende Herangehensweise zur Beantwortung der jeweiligen Problematiken oder Themen. Somit ist ein Angebot oder eine Herausarbeitung verschiedener Lösungsstrategien, von denen sich der Coachee für eine oder mehrere entscheidet, motivierend im Sinne von Selbstbestimmung und Autonomiestreben (nach Deci/Ryan 2004). Allerdings zeigten Iyengar und Lepper (2000, 996) in ihrer berühmt gewordenen Studie, dass die Auswahl an Optionen, die präsentiert oder erarbeitet werden, in einem überschaubaren Rahmen bis zu sechs Alternativen bleiben sollten. Steigt die Anzahl an Auswahlmöglichkeiten, sinkt die Motivation der teilnehmenden Personen. Obwohl die Teilnehmer/-innen dieser Evaluation zwar der Entwicklung verschiedener Lösungsstrategien eine Wirksamkeit zusprachen, sei hier im Hinblick auf die Studienergebnisse von Iyengar und Lepper (2000) zu beachten, dass eine Vielzahl derer nicht innerhalb einer Coachingsitzung geschehen sollte, sondern im Laufe mehrerer Gespräche, um den Coachee weder zu überfordern noch in seiner Umsetzung zu demotivieren.

Den Interviewaussagen folgend kann die aktive Mitarbeit der Coachees hier als einen Wirkfaktor bewertet werden. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Arbeit von Heß und Roth (2012), die neben der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit noch diejenige zu zeitlichem Aufwand herausstellten. Wie eingangs bereits erwähnt, kam auch frühere Forschung zu dem Ergebnis, dass Beharrlichkeit und Engagement auf Seiten der Coachees von Vorteil für die Zielerreichung im Coaching ist, was dessen Wirksamkeit insgesamt vergrößert (Greif 2008). Dies deckt sich mit den Befunden von Allen, Eby et al. (2006). Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung zeigen, dass es sowohl eine eigenständige Realisierung seitens der Schüler/-innen bedarf als auch einer Bereitschaft zu aktivem Einsatz, sodass das Lerncoaching wirksam sein kann. Letztere kann im Zusammenhang mit einer zuverlässigen Terminwahrnehmung gesehen werden: Schüler/-innen, die sich nicht am Coachingprozess beteiligen wollen, zeigen ein häufiges Vermeidungsverhalten in Bezug auf die Gesprächstermine, denen sie wiederholt fernbleiben. Die Studie deutet darauf hin, dass die fehlende Wahrnehmung von Sitzungen zu einer verminderten Wirkung des Coachings führt. Hier bestätigen sich somit die Wirkfaktoren der Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit als auch des zeitlichen Aufwands.

Wissenschaftliche Erhebungen zu Zusammenhängen zwischen der Wahrnehmung von Coachingsitzungen und der Qualität sowie Quantität von positiven Wirkungen fehlen leider, sodass auf den Forschungsstand in dem Feld der Psychotherapie zurückgegriffen werden muss. Hier zeigt die Studie von Erekson und Kollegen (2015), dass eine höhere Anzahl an Sitzungen in einer schnelleren

Genesung resultiert und deswegen einen wichtigen Wirkfaktor für effektive Psychotherapie darstellt. Auch diese Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass eine Unregelmäßigkeit von Gesprächsterminen die Wirksamkeit ungünstig beeinflussen kann. Dies wurde hauptsächlich von Eltern vorgebracht, die damit organisationale Prozesse kritisierten. Im Unterschied dazu gibt es eine fehlende Wahrnehmung der Coachingsitzungen von den Coachees ausgehend, die festgesetzte Gesprächstermine meiden, was auf eine mangelnde Bereitschaft sowie niedrigen Willen zurückgeführt wird und damit ebenso zu einer verringerten Wirksamkeit beiträgt.

Erwähnenswert ist, dass die Eltern bei der Ursachenzuschreibung für fehlenden Einsatz in dieser Erhebung die Gründe hauptsächlich in den Persönlichkeitsmerkmalen der Coachees sehen, während Lehrkräfte dies differenzierter betrachten. Zweitere Personengruppe sieht sowohl die Persönlichkeit als Grundlage als auch den Willen der Schüler/-innen, wenn es um die Frage geht, ob sie aktiv mitarbeiten und die im Coaching erarbeiteten Methoden und Strategien umsetzen. Erklärt werden kann diese Diskrepanz durch eine mögliche verzerrte Wahrnehmung bzw. Kausalattribution (nach Weiner 1985) von Eltern, die es bevorzugen, die mangelnde Einsatzbereitschaft auf unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen als auf Motivation und Einstellungen, die veränderbar sind, aber dafür einen großen Einsatz – auch von ihnen als Erziehungsberechtigte – verlangen.

Interessanterweise sind es vor allem die Personengruppen der Schüler/-innen sowie ihren Eltern, die die positive Einstellung gegenüber dem Lerncoaching sowie eine hohe Bereitschaft der Umsetzung betonen. Dies lässt sich auf der einen Seite durch einen besseren Einblick der Erziehungsberechtigten in die Lebenswelt ihrer Kinder begründen, welche die befürwortende Haltung wohl leichter an Mutter und Vater kommunizieren als an eine als Lerncoach fungierende Lehrkraft, mit der die/der Schüler/-in nichtsdestotrotz eine „Zwangsgemeinschaft“ mit formalem „Machtgefälle“ (beide Begriffe nach Schweer 2013) und „Statusasymmetrie“ (Looss 2002) bildet. Eine Erklärung für die positive Haltung der Eltern gegenüber dem Lerncoaching kann die Dankbarkeit sein, dass ihr Kind in Einzelgesprächen mit einer Lehrperson schulische Themen besprechen kann und individuell gefördert wird, was, wie oben bereits ausgeführt, ihren Wünschen entspricht (Sauerhering/Lotze 2015) und im herkömmlichen Unterricht nicht vermittelt werden kann (Völschow/Bruns 2016, 122). Auf der anderen Seite kann eine Erhöhung der Anzahl dieser Antworten durch soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Da dies auf weitere Nennungen zutreffen könnte, wird dies unter 6.3 als generelle Einschränkung dieser Erhebung noch einmal explizit aufgegriffen.

Die Schüler/-innen verfolgen freiwillig das Lerncoaching weiter:

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit liegt in der Freiwilligkeit der Teilnahme der Lerncoachees, deren Wichtigkeit in der theoretischen Grundlagenliteratur (z.B. Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, Rauen 2003) betont wird. Auch frühere empirische Erhebungen stellten dies als wichtigen Wirkfaktor für gelingendes Coaching heraus (u.a. Heß/Roth 2012). So wurde festgestellt, dass verordnetes Coaching nicht nur negative Auswirkungen auf der Beziehungsebene hat, sondern auch die Wirkung verringert (Mannhardt et al. 2016). Dieser Forschungsstand wird durch die vorliegende Arbeit dahingehend bestätigt, als dass auch hier die Freiwilligkeit, neben der positiven Einstellung und der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit, als positiver Einfluss beschrieben wird und somit einen Wirkfaktor für erfolgreiches Lerncoaching darstellt.

Ungewöhnlicherweise betitelten die Schüler/-innen in dieser Studie auch dann ihre Teilnahme als freiwillig, wenn die Idee ursprünglich nicht von ihnen selbst ausging, sondern von einem Elternteil oder einer Lehrkraft kam, was Mannhardt et al. (2016) als „verordnetes Coaching“ titulieren würden. Somit beziehen sich die Lerncoachees hier hauptsächlich auf eine freiwillige Weiterführung des Programms, auch wenn sie vor dem ersten Coachinggespräch oftmals skeptisch bis hin zu negativ eingestellt waren. Als Grund für die ursprünglich ablehnende Haltung können zum einen unklare Vorstellungen über Coaching im Allgemeinen angesehen werden, das im schulischen Bereich bei Kindern und Jugendlichen wesentlich weniger bekannt sein dürfte als im Businesskontext unter Erwachsenen. Schüler/-innen sehen es eventuell erst einmal als mögliche Strafe für schlechte Leistungen, zu einem Einzelgespräch mit einer Lehrkraft der Schule gebeten zu werden, wie in einzelnen Interviews zum Vorschein kam.

Da in dieser Untersuchung eine grundsätzliche positive Haltung als Voraussetzung für wirksames Lerncoaching postuliert wurde, kann hier dem Ergebnis von Mannhardt und Kolleg/-innen (2016) insofern recht gegeben werden, dass in diesem frühen Stadium der Skepsis auf Seiten der Coachees die Wirksamkeit des Lerncoachings verringert ist. Diese Erhebung kommt allerdings zu dem Schluss, dass sich Offenheit und positive Einstellung im Verlauf des Lerncoachingprozesses steigern, sodass festgestellt werden konnte, dass ein verordnetes Lerncoaching ebenfalls zu positiven Ergebnissen führen kann. Wichtig ist dabei, dass es der Lerncoach schafft, Vertrauen und Wertschätzung aufzubauen, die das oben genannten Machtgefälle zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in abzumildern vermag, sowie eine klare Prozessführung, sodass die/der Schüler/-in um die Regeln im Lerncoaching weiß, die sich von der gewöhnlichen Unterrichtssituation unterscheiden. Hierbei ist es notwendig, dass es dem Lerncoach in kurzer Zeit gelingt, eine Coachingbeziehung zu generieren, da ansonsten das Selbstbestimmungs-/Autonomiegefühl fehlt, welches als wichtiger Faktor für eine anhaltende Motivation gilt (Deci/Ryan 2004; Ryan/Deci 2017).

Als Begründung für diese unterschiedlichen Studienergebnisse kann das Alter der jeweiligen Coachees angeführt werden, schließlich sind Kinder und Jugendliche in mehreren Lebenslagen auf Führung und Entscheidungen von Erwachsenen angewiesen, sodass sie sich trotz Anordnung (wobei sich hier mehr der Begriff *Empfehlung* anbietet) eine Offenheit gegenüber dem Förderprogramm bewahren. Diese Freiwilligkeit der Teilnahme lässt sich an dem oben beschriebenen Willen der Weiterführung des Lerncoachings festmachen, der selbst dann anhält, wenn die Eltern oder Lehrkraft, welche die Unterstützung ursprünglich empfohlen hatten, ein Ende in Aussicht stellen, was wiederum als eine positive Einstellung zum ganzen Lerncoachingprogramm zu werten ist.

Zusammenführung:

Als persönliche Wirkfaktoren der Schüler/-innen im Lerncoaching können demnach in erster Linie eine Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit sowie Freiwilligkeit festgehalten werden. Fehlen beide Komponenten, kann von Zwang gesprochen werden. Bei einer hohen freiwilligen Ausführung, jedoch ohne eine Bereitschaft, sich aktiv zu engagieren, lässt sich ein Wille ohne darauffolgende Umsetzung beobachten, während es andersherum zu einer fremdbestimmten Ausführung kommt. Erstrebenswert und damit als Wirkfaktor herausgearbeitet, ist ein sogenanntes *Commitment* auf Seiten des Lerncoachees, das die Begriffe Identifikation, Engagement und Verpflichtung umfasst (Boyce et al. 2010). Der Coachee kann seine Ziele im Lerncoaching dann am besten verfolgen, wenn er freiwillig und mit einer Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit teilnimmt. Graphisch darstellen lassen sich die Ergebnisse der persönlichen Wirkfaktoren der Coachees demnach folgendermaßen:

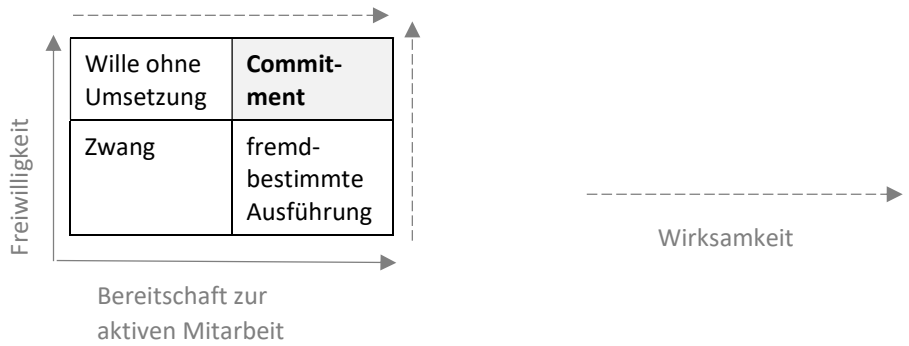


Abbildung 23: Persönliche Wirksamkeitsvoraussetzungen Lerncoachees als Wirkfaktoren (eigene Darstellung)

Die Beziehung im Beratungssetting: Nähe, Wertschätzung und Vertrauen auf Augenhöhe?

„Es gibt keinen Wirkfaktor, der das Ergebnis von [...] Coaching stärker beeinflusst als die Beziehungsqualität“ (Mannhardt et al. 2016, 227). Die vorliegende Erhebung bestätigt die hohe

Bedeutung, indem sie das Bild einer lockeren Lerncoaching-Beziehung, die von Nähe, Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist, zeichnet und dies in den durchgeführten Interviews zudem als Grundvoraussetzung für ein Gelingen der Beratung einschätzt wurde.

Im Einzelnen stellen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Beziehung im Lerncoaching in dieser Studie folgendermaßen dar:

Ergebnisse bzgl. der Beziehung	**Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)**
• Die Beziehung zwischen Lerncoach und -coachee ist von Nähe, Wertschätzung und Vertrauen geprägt	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Es herrscht eine lockere Atmosphäre zwischen den beteiligten Personen	Schüler/-innen
• Eine Beziehung auf Augenhöhe besteht in ca. der Hälfte der Fälle	Lehrkräfte, Schüler/-innen,
• eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung stellt eine Grundvoraussetzung für ein gelingendes Lerncoaching dar	Lehrkräfte, v.a. Eltern

Tabelle 46: Zusammenfassung der Wirkungen auf Schüler/-innen

Die Nähe, Wertschätzung und vor allem das Vertrauen, von dem alle befragten Personengruppen berichteten, lässt sich u.a. an der zunehmenden Offenheit sehen, mit denen die Kinder und Jugendlichen im Laufe des Lerncoachings ihrem Coach von privaten Themen und Schwierigkeiten erzählen. Dies wird auch in der bisherigen Literatur gesehen (Kuhl et al. 2011; Solzbacher 2019, 40). Die interviewten Personen dieser Erhebung sehen darin einen Unterschied zum typischen Lehrer-Schüler-Verhältnis im Unterrichtsgeschehen, in dem sie durchaus ein Beziehungsgefälle feststellten. Im Coaching empfinden sie es hingegen nicht als Lehrer-Schüler-Beziehung (z.B. SCH_2, SCH_7, SCH_8, LE_8, LE_9), „sondern wirklich auch Coach-Coachee-Beziehung“ (LE_8), in der sich der Coach „eher so auf meine Ebene herabsetzt [...] auf Augenhöhe quasi.“ (SCH_14, ähnlich LE_5, LE_1). Im folgendem Interviewausschnitt machte eine Schülerin deutlich, wie sie den Unterschied zwischen Lehrkraft und Lerncoach wahrnahm:

> vielleicht auch ein bisschen mehr auf einer Höhe wie unter dem Unterricht, weil, unter dem Unterricht Frau-, also, ich habe sie als Lehrerin, da macht sie jetzt ihr Ding und da ist sie der Chef quasi. Und ist ja, also, soll ja auch so sein als Lehrer. Aber dann im Coaching, da ist sie dann schon auch anders als im Unterricht. (SCH_15)

Interessanterweise kam in der vorliegenden Erhebung eine geringere Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler/in im Lerncoaching als explizite Nennung nur relativ selten vor, in den vorhandenen Fällen

jedoch in betonter und pointierter Weise (z.B. Wahrnehmung des Coaches als „bester Freund“ (SCH_8)).

Ein von den beiden beteiligten Personengruppen häufig genanntes Kennzeichen des Coachings war der Begriff der Lockerheit, der einen fehlenden Druck im Lerncoaching beschreibt. Dies bezieht sich sowohl auf die Gesprächsführung als auch, in Folge davon, auf die Beziehung zueinander. Die Schüler/-innen schätzen das Lerncoaching als sehr locker ein und betonen, dass diese Kommunikation, die weniger Druck aufbaut, eine große Bedeutung für sie besitzt. Bei genauerer Betrachtung kann das Ergebnis der Lockerheit allerdings dem Augenhöhe-Prinzip zugeordnet werden: Das, was vor allem die Schüler/-innen aufgrund einer altersbedingten geringeren Abstraktionsfähigkeit als *locker* betiteln, umfasst letztendlich ein Aufbrechen hierarchischer Lehrer-Schüler-Strukturen im traditionellen Unterrichtsgeschehen und ermöglicht eine Beziehung auf Augenhöhe. Dieses Prinzip wird in der Begriffsexplikation als konstituierendes Merkmal angesehen und beschreibt eine gleichberechtigte Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Klient (Grant/Stober 2006). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich demnach eine vertrauensvolle, wertschätzende Lerncoaching-Beziehung auf Augenhöhe als Wirkfaktor.

Des Weiteren sehen die Befragten dieser Studie einen Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen der/dem jeweiligen Schüler/-in und dem Lerncoach und der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit bzw. der Einstellung zum Coaching. Wie oben bereits erwähnt, sind diese als Wirkfaktoren für effektives Coaching zu betrachten, die allerdings von der Arbeitsbeziehung beeinflusst werden. Damit stützen die Ergebnisse dieser Arbeit die bisherigen Annahmen von Theorie und Forschung, dass Vertrauen und emotionale Nähe einen Wirkfaktor für Coaching darstellen (Augustijnen et al. 2011; Behrendt 2006; Behrendt/Greif 2018; Boyce et al. 2010; Grant 2012; Heß/Roth 2012; Lampropoulos 2000; Schmidt/Keil 2004; Seeg/Schütz 2016). Dabei wird in dieser Arbeit ein Gefühl der Passung als wichtig herausgestellt: Je sympathischer sich Coach und Coachee sind, desto besser ist die Einstellung der Schüler/-innen gegenüber dem Lerncoaching. In diesem Kontext bestätigt damit die Arbeit die Forschungsergebnisse von Allen et al. (2006).

Das Zugehörigkeitsgefühl, das dadurch zu einer Person im Schulkontext entsteht, kann zu einer Verstärkung positiver Gefühlen im Rahmen des Lernprozesses führen (Solzbacher 2019, 40). Im Umkehrschluss werden negative Emotionen intensiver erlebt, je weniger diese Bedingung, neben anderen, erfüllt ist (Kuhbandner/Frenzel 2019, 197; Sheldon/Filak 2008). Diese Überlegungen decken sich wiederum mit den Ergebnissen von Deci und Ryan zur Motivation (1991, 2008; 2017), die ebenfalls von einem Zugehörigkeitsgefühl profitiert. Wie im vorangegangenen Gliederungspunkt bereits ausgeführt, führt Lerncoaching zu einer emotionalen Entlastung auf Seiten der Schüler/-innen. Die

Beziehung zu dem jeweiligen Lerncoach kann demnach als beeinflussende Größe für diese Wirkung gelten.

Zusammenführung:

Es kann festgehalten werden, dass eine hohe Beziehungsqualität im Lerncoaching positive Effekte auf die Schüler/-innen hat: Je mehr Nähe, Wertschätzung und Vertrauen die Coachees erfahren, desto eher sind sie bereit, aktiv mitzuarbeiten. Besteht ein eher hierarchisches Lehrer-Schüler-Gefälle, sinkt die Motivation, sich einzubringen. Lehrkräfte können diese Passivität jedoch in eine zunehmende Offenheit seitens der Schüler/-innen wandeln, indem sie eine von den Kindern und Jugendlichen hoch eingeschätzte Lockerheit in der Gesprächsführung anwenden, die in einem Verhältnis auf Augenhöhe resultiert. Im besten Falle führt eine gelungene Beziehung und eine Gesprächsführung ohne Druck zu einem Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/-innen, das positive Gefühle im Lernprozess verstärkt. Die folgende Darstellung fasst diese Erkenntnisse zusammen:

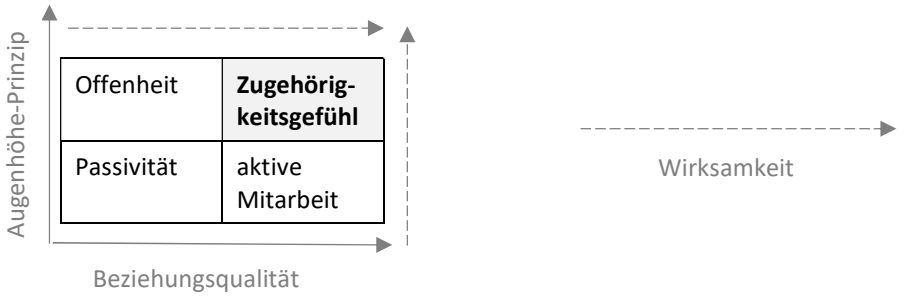


Abbildung 24: Zusammenführung Wirkfaktoren Beziehung (eigene Darstellung)

Lehrkräfte als Lernende – Coachingprofessionalität im Rahmen von Supervision und Bildung?

Lehrkräfte, die als Lerncoaches fungieren, brauchen eine „Expertenschaft bezüglich der Coaching-Themen und neue, individuell zugeschnittene Impulse“ (Nussle 2016, 74). Dafür werden in Theorie und Forschung verschiedene Kompetenzen von Lerncoaches gefordert, die als Wirkfaktoren deklariert sind. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf die Wirksamkeitsvoraussetzungen bei Lerncoaches sind:

Wirksamkeitsvoraussetzung Lerncoaches	Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)
• Die Lehrkräfte sollten über Coachingprofessionalität verfügen. Darunter fallen insbesondere:	Schüler/-innen, Eltern
• eine Methodenkompetenz,	Schüler/-innen, Eltern
• eine Transparenz bzgl. der Vorgehensweise,	Schüler/-innen
• eine Coachingprofessionalität, die durch die Lehramtstätigkeit gegeben ist,	Schüler/-innen, Eltern
• eine Kompetenz in der Gesprächsführung sowie	Schüler/-innen
• die Fähigkeit, die Beziehung zu gestalten, vor allem durch Empathiefähigkeit.	Schüler/-innen, Eltern
• Coachingerfahrung stellt keine Qualitätsanforderung an einen Lerncoach dar.	Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte (im Rahmen der kommunikativen Validierung)
• Supervision, eine Bereitstellung von Materialien und Fortbildungen wirken positiv auf den Lerncoach und seine Arbeitsvoraussetzungen.	Lehrkräfte

Tabelle 47: Zusammenfassung der persönlichen Gelingensbedingungen Lerncoaches

Lerncoaches brauchen Professionalität im Lerncoaching-Kontext:

Unter einer Coachingprofessionalität und Methodenkompetenz verstehen die Schüler/-innen und Eltern in dieser Erhebung ein Wissen über geeignete Möglichkeiten, die den Coachee bei der Bewältigung seiner Themen unterstützen und zur Problemlösung beitragen, wobei eine Entwicklung von individuell passenden Strategien erwartet wird. Dabei ist ein prominentes Beispiel die Motivation, die für die/den jeweiligen Schüler/-in bedarfsgerecht gesteigert werden soll. Dieser Anspruch der am Interview Teilnehmenden überrascht nicht, wird dies in der Coachingliteratur schon lange gefordert (z.B. Rauen 2008; Seeg/Schütz 2016, 460) und von vielen Studien als Wirkfaktor ausgewiesen (Heid 2012; Marshall 2007; Popp 2014), wobei der individuell passenden Coachingmethode eine besondere Bedeutung zukommt (Wechsler 2012). Dies bedeutet eine Passung bzgl. Anlass und Ziele der Schüler/-innen, aber auch in Bezug auf die Coaches, die persönliche Unterschiede in ihrer Denkart und Kompetenz vorweisen (Wissemann 2006). Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen die Wichtigkeit der subjektiven Passung der Coachingmethoden für den Coachee. Dafür braucht es eine Methodenkompetenz des Lerncoachs, im Speziellen eine Wahrnehmungs-, Analyse- und Diagnosekompetenz sowie das Wissen um spezifische Verfahren und Techniken, wie in der Theorie des Lerncoachings gefordert wird (Nicolaisen/Pallasch 2010, 159).

Im Rahmen der Coachingprofessionalität sprechen die Studienteilnehmer/-innen dieser Arbeit einer transparenten Kommunikation bzgl. der Vorgehensweise eine tragende Rolle zu. Dies bedeutet eine klare Prozessführung, sodass die Coachees jederzeit wissen, was sie zu tun haben und was von ihnen erwartet wird, beispielsweise durch feste Räumlichkeiten oder klare Terminvereinbarungen, was, den Interviewaussagen zufolge, zu einem wichtigen Sicherheitsgefühl führt. Dieses Ergebnis deckt sich mit der bisherigen Forschung (z.B. Allen et al. 2006; Heß/Roth 2012). Laut den Ergebnissen von Behrendt und Greif (2018) soll dabei das Problem präzisiert werden, aber auch organisatorische Informationen über beispielsweise Dauer, Anzahl und Häufigkeit der Sitzungen gegeben werden, was sich wiederum mit den Aussagen in dieser Erhebung deckt.

Eine Coachingprofessionalität wird außerdem durch den Faktor der Theoriekompetenz bestimmt, worunter zum einen pädagogisches und psychologisches Basiswissen sowie Fachkenntnisse zum Lernprozess verstanden werden, anderseits aber auch Wissen über spezifische Organisations-, Personal- und Infrastruktur gemeint ist (Nicolaisen/Pallasch 2010, 159f). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Wirkfaktor *Coachingprofessionalität durch Lehramtstätigkeit* genannt, da sich diese eben genannten Kompetenzen durch die Ausübung des Lehrberufs an einer bestimmten Schule ergeben. In den Interviews können zwei Begründungen gefunden werden für die Auffassung, dass die Lerncoaches deswegen professionell arbeiten, weil es sich um Lehrkräfte derselben Schule handelt: Erstens, weil sie als Lehrer/-innen wissen, welche fachlichen Inhalte jeweils wichtig sind, und demzufolge auch qualifiziert sind, den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen in diese Richtung zu unterstützen. Zweitens, weil sie Mitglieder derselben Schulfamilie sind, was die Beziehungsarbeit erleichtert und pragmatische Vorteile hat, z.B. dass Coach und Coachee sich auch informell sehen und kurz besprechen können.

Es erscheint auffällig, dass sich die Schüler/-innen und ihre Eltern in den Ergebnissen dieser Kategorie gleichen. Dies kann als Bestätigung der Wirkfaktoren angesehen werden. Einzig die Hervorhebung von Transparenz und Gesprächsführungskompetenz wird alleinig von der Gruppe der Schüler/-innen ausgesprochen. Eine Erklärung liefert die aktive Beteiligung an den Coachingsitzungen, bei der die Eltern nicht anwesend sind und somit keine Erfahrung mit einem Gefühl von Unsicherheit und Unwohlsein durch fehlende Transparenz oder instruierende sowie anderweitig unpassende Gesprächstechniken haben. Dass dies allerdings von den Schüler/-innen auch zuhause nicht kritisierend zur Sprache gebracht wurde, lässt darauf schließen, dass es in der Praxis an der evaluierten Schule nicht relevant vorkam.

Die angesprochene fachliche Kompetenz kann um eine Praxiskompetenz bzw. Coaching-Erfahrung erweitert werden. Sie wird in der Theorie als Berufserfahrung verstanden, die den personalen und thematischen Zugang erleichtert (Nicolaisen/Pallasch 2010, 159f). Interessanterweise kommt diese

Studie nicht zu dem Ergebnis, dass eine Coaching-Erfahrung eine gewichtige Qualifikationsanforderung an Lerncoaches darstellt, während dies in bisherigen Publikationen als Wirkfaktor gilt (z.B. Heß/Roth 2012). Eine auffallende Nennung einer Lehrkraft beinhaltet sogar das Risiko, dass eine zunehmende Coaching-Erfahrung zu einer abnehmenden Individuumsorientierung führen könnte, da der Coach „ein bisschen festgefahren" ist und Schüler/-innen schneller über einen Kamm geschert werden (LE_8).

Dieses Resultat steht damit im Widerspruch zu der Expertenforschung, welche die grundlegende Annahme vertritt, „that experts think and behave qualitatively different as compared to novices" (Palmer et al. 2005, 13). Auch innerhalb der kommunikativen Validierung kam die Verwunderung über die geringe Gewichtung der Praxiserfahrung zur Sprache. Schließlich ist für die Führung von Lerncoaching, ähnlich wie Klassenmanagement, eine Kompetenz von Nöten, die in hohem Maße situational, intuitiv und implizit ist (Leinhardt et al. 1995), für die man Instruktionen braucht (Brophy 1988, 13), auf denen schließlich Praxiswissen anschließen kann (Carter 1990), sodass sich Wissen und Erfahrungen zu einem umfangreichen Repertoire an Strategien und Techniken verdichten (Thiel et al. 2012).

Die vorliegende Untersuchung zeigt allerdings weder von Seiten der Schüler/-innen und Eltern, noch in der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen einen Gewinn durch Coachingerfahrung. Im Rahmen der kommunikativen Validierung kamen die Lehrkräfte zu der Erklärung, dass dies an der den persönlichen Unterschieden zwischen den Schüler/-innen läge. Da sich Lerncoaching mit seiner Methodik an den jeweiligen Coachees orientiert, unterscheidet sich die spezifische Umsetzung mit den Kindern und Jugendlichen jeweils voneinander und der Lerncoach muss sich jedes Mal wieder neu auf die/den jeweiligen Gesprächspartner einstellen.

Große Einigkeit zwischen dieser Arbeit und existierender Forschung herrscht hingegen in Bezug auf das Angebot von Instruktionen, die Lerncoaches brauchen, um darauf Praxiswissen aufbauen zu können. So kommt diese Erhebung zu dem Resultat, dass dies neben einer Bereitstellung von Arbeitsmaterial auch Zugang zu begleitenden Unterstützungen in Form von Fortbildungen und Supervision sein sollte.

<u>Lerncoaches brauchen institutionelle Unterstützung durch ein Angebot von Supervision sowie einer Bereitstellung von Materialien:</u>

Ein Coach soll gleichzeitig eine Vielzahl von Rollen und Aufgaben übernehmen: „a trusted role model, adviser, wise person, friend, mensch, steward, or guide" (Grant/Stober 2006, 3). Aus diesen verschiedenen Anforderungen und dem Gefühl an Grenzen von Coaching zu geraten, ergeben sich bei den Lerncoaches dieser Studie negative Konsequenzen wie Arbeitsbelastung und Stress, die zu Überforderung und Zweifel an der eigenen Kompetenz führen.

Die vorliegende Evaluation von Lerncoaching bietet mögliche Antworten für diese Kontra-Bedingungen auf Seiten der Lerncoaches an. So können Supervision, eine Bereitstellung von geeigneten Coachingmaterialien und Fortbildungen als Unterstützungsangebote herausgestellt werden, welche Lehrkräfte für ein gutes Gelingen des Lerncoachingprozesses benötigen und die deswegen als Wirkfaktoren für erfolgreiches Lerncoaching formuliert werden.

Die Supervision dient, wie bei den hier untersuchten Lerncoaches, der Entstehung eines Zugehörigkeitsgefühls, eines Austausches von Gesprächstechniken, Methoden und Erfahrungen, was wiederum zu einer erhöhten Kompetenz führt. Diese hohe Bedeutung der Supervision für die Coachingqualität spiegelt die Studienergebnisse von Heß und Roth (2012) wider, die herausfanden, dass Supervision notwendig ist, um die eigene Herangehensweise zu reflektieren. Professionsbezogene Reflexion bezieht sich dabei auf ein Überdenken eigener Handlungsmuster, des persönlichen Umgangs mit strukturellen Rahmenbedingungen, biographischer Hintergründe, emotionaler Valenzen und Auswirkungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis (Rhein 2022, 20). Da das Ziel von Supervision die Sicherstellung und Optimierung beruflicher Aufgaben (Buchinger/Klinkhammer 2007, 26ff) darstellt, dient sie im Lerncoaching somit sowohl der Qualitätskontrolle als auch ihrer -sicherung (Heß/Roth 2012, 136).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Supervision im Coaching-Kontext ist vergleichsweise jung und es gibt deswegen relativ wenige Veröffentlichungen (Müller et al. 2022). Frühere theoretische Abhandlungen weisen auf mögliche Probleme im Rahmen der Supervision hin: Einfluss des Problemlösungsdrucks der ratsuchenden Person, Unkenntnis eigener Projektionen, Anwendung unangemessener Deutungsmuster und vorschneller Interpretationen, einseitige Parteinahmen sowie Wahl des falschen Settings (Belardi 2013; zitiert nach Rhein 2022, 21). Jüngere Empirie zeigt allerdings, dass die Auswirkungen von arbeitsbezogenem Stress auf die Arbeitszufriedenheit von Coaches abgepuffert werden, wenn Supervision in Anspruch genommen wird (Müller et al. 2020). Dieser Auffassung folgen auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie. So sprechen die Lerncoaches der Supervision eine sehr große Wirkung zu, die den Blick auf die Coachingarbeit und die Zufriedenheit damit ins Positive verändere. Als Erklärung wird in der Untersuchung von Müller et al. (2020) angeführt, dass Supervision die Rolle einer Ressource einnimmt, die es Coaches ermöglicht, ihre Gedanken zu besprechen und damit besser abschließen zu können. Das entspricht auch der Forderung von Praktiker/-innen, die eine Notwendigkeit darin sehen, dass Coaches ihre eigenen Ressourcen stärken, um in der Lage sein zu können, diejenigen ihrer Coachees zu stärken (Turner/Palmer 2019). Laut der Befragung von McAnally et al. (2020) bestehen diese Ressourcen aus einem tieferen Einblick, geteilten Erfahrungen sowie der Tatsache, etwas gelernt zu haben. Dieser Auffassung folgen die

Ergebnisse der vorliegenden Studie, in der die Lerncoaches eben diese Vorteile der Supervision aufzählen.

Als ein weiteres Ergebnis dieser Evaluation kann formuliert werden, dass es für die Lerncoaches wichtig ist, dass die Supervisionstreffen regelmäßig stattfinden. Auch dies entspricht der Darstellung anderer Autor/-innen zu Supervision im Coaching-Kontext. So vertreten Clutterbuck et al. (2016) die Meinung, dass regelmäßige Supervision sicherstellt, dass ethische Standards eingehalten werden.

Die Interviewteilnehmer/-innen hier gaben darüber hinaus an, dass innerhalb der Supervisionstreffen im Rahmen von Fallbeispielen oder unabhängig davon verschiedene Materialien vorgestellt und ihr Nutzen reflektiert wird. Dem sprechen die Lerncoaches eine große Bedeutung zu und es wird deswegen als weitere Möglichkeit aufgefasst, die den Lerncoaches die Arbeit erleichtert. Dieser Forschungsbefund entspricht der Einteilung von Supervision in eine Fallreflexion bzw. eine Fallhandhabung (Klenner et al. 2022, 275). Der Wunsch nach einer Bereitstellung, Vorführung und Beschäftigung mit neuen Materialien entspricht einer *Fallhandhabung*, die auf gut umsetzbare Lösungen und Strategien fokussiert ist (ebd.). Dem gegenüber steht die *Fallreflexion* im Rahmen der Supervision, die als verstehend, komplexitätserhöhend und selbstreflexiv mit Blick auf die eigene Involviertheit verstanden wird (Helsper 2001). Der vorliegenden Erhebung sowie derer von Klenner et al. (2022) gemein ist der Wunsch der Supervisionsteilnehmer/-innen nach Entlastung, die einerseits den Schwierigkeiten mit den eigenen Rollenanforderungen begegnet, andererseits eine Diagnostik und gut umsetzbare Interventionsmaßnahmen beinhaltet.

Zusammenfassend postuliert De Haan (2012) Supervision als *die* Methode zur Qualitätssicherung von Coaching. Aufgrund des deutlichen Wunsches nach Supervision in der vorliegenden Arbeit wird diese Auffassung geteilt. Es wird festgestellt, dass Supervision hier die Funktion von sowohl Entlastung, Vergemeinschaftung, Rollenstärkung, Delegation, Verständnis und Legitimation getroffener Entscheidungen, aber auch als auch Fachberatung und Weiterbildung einnimmt (Klenner et al. 2022, 271ff), womit die Brücke zum Bedarf an weiteren Coaching-Fortbildungen geschlagen wird, die ebenfalls eine positive Wirkung auf die Arbeit des Lerncoaches haben.

<u>Ein Angebot von Coachingfortbildungen erleichtert den Coaches die Arbeit:</u>

Fortbildungen werden eine wichtige Funktion für die Professionalisierung von Lehrer/-innen zugeschrieben (Johannmeyer/Cramer 2021; Priebe et al. 2019). Auch die Ergebnisse dieser Arbeit stützen die zentrale Rolle von Fortbildungen im Schulkontext. So äußerten die Lehrkräfte explizit ihren Wunsch, durch weitere Fortbildungen im Lerncoaching-Kontext unterstützt zu werden, da dies zum einen das Fachwissen vertiefe und zum anderen der Motivation diene.

Interessant ist dieses Ergebnis vor allem in Bezug auf die Auswirkungen, die Fortbildung im Beratungs- bzw. Coachingkontext hat: Diejenigen interviewten Lerncoaches, die eine Teilnahme an einer solchen Weiterbildungsmaßnahme vorweisen konnten (LE_1, LE_2, LE_3, LE_4, LE_5, LE_8), äußerten seltener weiteren Fortbildungsbedarf als auch die Problematik, an subjektiv empfundene Grenzen des Coachings zu gelangen (jeweils insgesamt 5 Nennungen von 6 Personen gegenüber 10 bzw. 9 Nennungen von 4 Lehrkräften). Im Gegensatz dazu gaben sie im Vergleich zu denjenigen Kolleg/-innen, die keine explizite Fortbildung im Coachingkontext gemacht hatten (LE_6, LE_7, LE_9, LE_10), eine deutlich höhere Anzahl an selbsteingeschätzter Methodenkompetenz (N=34 versus N=5) sowie positive Emotionen in der Coachingarbeit an (N=21 verglichen mit N=3). Darüber hinaus waren es ausschließlich diejenigen Lerncoaches ohne eine entsprechende Fortbildung, die anmerkten, dass zwischen ihnen und ihren Coachees keine Rollenveränderung stattgefunden hätte, sondern immer noch eine „Lehrer-Schüler"-Beziehung mit einer gewissen „Distanz" vorherrsche (LE_7, LE_9, LE_10). Damit unterstreichen die Resultate dieser Evaluation die Forderungen von Looss (2002) sowie Pallasch und Hameyer (2008) nach einer grundlegenden Bildung der Coaching-Kompetenz und einem nachhaltigen Fortbildungsangebot in diesem Kontext.

Da Fortbildungen im Beratungskontext demnach eine Erleichterung für Lerncoaches darstellen, machen sie als Konsequenz für jede als Coach fungierende Lehrkraft Sinn. Eine verpflichtende Teilnahme würde allerdings nur eine extrinsische Motivation erhöhen und steht damit im Widerspruch zum Autonomiestreben nach Deci und Ryan (1991; 2017), welches bereits in seiner Wirkung auf Schüler/-innen ausgeführt wurde, jedoch gleichermaßen auf erwachsene Personen anzuwenden ist. Um die Motivation für die Coachingausführung zu erhalten, wäre es wünschenswert, dass die Lerncoaches ihren Bedarf an Fortbildungen selbst erkennen, was in dieser Studie deutlich ist.

Es stellt sich hier im Anschluss allerdings die Frage, warum diejenigen Kolleg/-innen, welche einen Fortbildungsbedarf vorbringen, diesen nicht selbstständig decken. Forschung, die dieser Frage nachgeht, stellte fest, dass es hierbei verschiedene Teilnahmebarrieren gibt (Richter et al. 2018): Am häufigsten sind Hinderungsgründe für die Teilnahme an einer Fortbildung eher auf der institutionellen (empfundener Mangel hinsichtlich der Veranstaltungsqualität) und externalen Ebene (hoch eingeschätzte berufliche Eingebundenheit) und weniger auf der personalen Ebene zu verorten.

Die externale Dimension wird auch in dieser Erhebung deutlich – schließlich kommt die Arbeit als Lerncoach zusätzlich zu der Tätigkeit als Fachlehrkraft hinzu. Darüber hinaus empfinden die Lehrkräfte das Angebot zur Intensivierung – sei es durch methodische Weiterbildung oder Literatur – als sehr weitläufig und unüberschaubar, was manche möglicherweise abschreckt. Dies sollte mit Blick auf eine soziale Erwünschtheit der Darstellung nicht starr interpretiert werden. So wirkt es naheliegend, dass für eine Nicht-Teilnahme eher berufliche Belastung verantwortlich gemacht wird als persönliche

Gründe (Scanlan 1986) – nach Weiner (1986) demnach external attribuiert wird. Für eine Lösung der Thematik erscheint es sinnvoll, die Lehrkräfte und ihre heterogenen Bedürfnisse wahrzunehmen, wofür eine „verstärkte Integration der Fortbildungsarbeit in tägliche schulische Arbeitsprozesse erforderlich“ ist (Richter et al. 2018), z.B. durch feste Stundenkontingente für Fortbildungsbesuche. Als eine weitere Möglichkeit erscheint eine Supervisionsgruppe, die, wie oben dargelegt, zur schulinternen Fachberatung und Weiterbildung beiträgt.

Zusammenführung:

In diesem Kapitel wurde dargelegt, dass die Lerncoaches weitreichende positive Auswirkungen von Fortbildungen und Supervision wahrnehmen und diese damit Einfluss auf die Qualität des Lerncoachings und seiner Wirksamkeit haben. Lehrkräfte, die keine Fortbildung im Beratungskontext besucht und keine Unterstützungsgruppe um sich haben, kommen schneller an ihre eigenen Grenzen und die des Coachings, was sie als eine Überforderung darstellten. Dagegen führen Fortbildungen und Supervision zu mehr subjektiv empfundener Kompetenz. Erstere erhöhen fachliche Qualifikationen, die es möglich machen, das Coaching professionell durchzuführen (Fallhandhabung), während zweitere zu einer erhöhten Reflexionskompetenz führt (Fallreflexion). Bündelt man beide Unterstützungsmaßnahmen, erreicht die Lehrkraft die gewünschte Coachingprofessionalität, mit der sie sach- sowie fachgerecht und reflektiert im Sinne eines angestrebten Coachingergebnisses arbeiten kann.

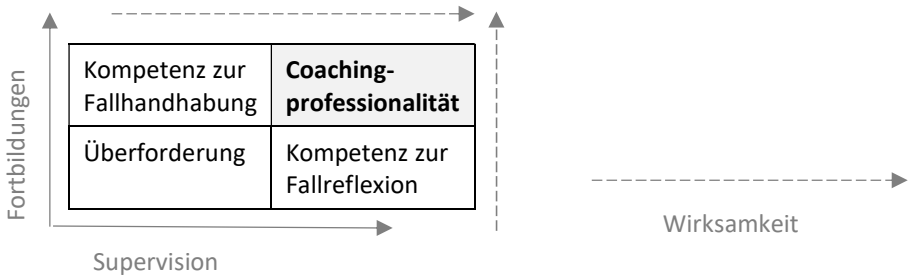


Abbildung 25: Supervision und Fortbildungen als Wirkfaktoren (eigene Darstellung)

Wie wird ein Gespräch zu einem wirksamen Coaching? – Kommunikationstechniken und Beratungsmethoden

Die Art der Interaktion beeinflusst die Beziehung zwischen Coach und Coachee und damit in Folge auch das Lernen (Krapp 2005). Somit kommt der Kommunikation im Lerncoaching eine wesentliche Rolle zu. In Bezug auf die Vorgehensweise im Rahmen der Gesprächsführung sowie der verwendeten Materialien zeigt die vorliegende Evaluation folgende Hauptergebnisse:

Methodik	Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)
• einer Entwicklung von Strategien und Lösungsansätzen wird die größte Anwendung als auch Wirksamkeit zugesprochen;	Lehrkräfte, Schüler/-innen
• verbale Kommunikation erscheint den Beteiligten als wirksame Vorgehensweise;	Lehrkräfte, Schüler/-innen
• Ratschläge und fachliche Hilfe durch Aufgaben werden als wenig wichtig wahrgenommen;	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Materialien zur Besprechung und Regulation von Emotionen, zur Ressourcensammlung und für das Kennenlernen und Anwenden von Lernstrategien helfen den Schüler/-innen am meisten;	Schüler/-innen

Tabelle 48: Zusammenfassung der Ergebnisse zur Methodik

Bereits in der exemplarischen Veranschaulichung der Ergebnisse im Modell (Abb. 14 – 16) lässt sich als Gemeinsamkeit aller drei Interviews der Personen, die als Vertreter ihrer jeweiligen Personengruppe fungierten, feststellen, dass die Methodik der Lerncoachinggespräche einzig durch die Person des Lerncoachs initiiert und beeinflusst wird. Wie Geißler (2011) in seiner empirischen Studie herausfand, nutzt der Coach vor allem Fragen, wobei auch Problemlösestrategien eine Rolle spielen. Laut den Aussagen in dieser Erhebung ist es eben diese Entwicklung von Strategien und Lösungsansätzen, die am meisten verwendet wird. Zusätzlich wird dieser Herangehensweise auch die größte Wirksamkeit zugesprochen. An zweiter Stelle schließt sich danach auch hier die Kommunikation an, im Rahmen derer der Coach ein Gespräch aus Fragen entwickelt. Den Befragten zufolge dient dies einer Exploration der Hintergründe, was wiederum der Theorie entspricht (Völschow/Bruns 2016, 124). Darüber hinaus äußerten die Interviewteilnehmer/-innen, dass die Kommunikation dem Aufbau und der Vertiefung der Beziehung helfen soll, was, wie oben bereits erwähnt, mit der Sichtweise von Krapp (2005) übereinstimmt. Nach Røise (2018, 72) regen offene Fragen dabei die Selbstreflexion an, die der Coachee braucht, um sich selbst zu beobachten und diese Beobachtungen zu verbalisieren, weswegen es wichtiger erscheint, die richtigen Fragen zu stellen als reine Instruktionen zu geben (Grant/Stober 2006, 3). Damit unterstützen die Ergebnisse dieser Forschung die Studien von Lindart (2016) und Marshall (2007), welche die Wichtigkeit von Kommunikation generell und Fragen im Speziellen bereits früher herausstellten.

Dem entsprechen auch die Äußerungen der Studienteilnehmer/-innen, dass Ratschlägen und fachlicher Hilfe durch Aufgaben und Erklärungen eine sehr geringe Wirksamkeit zugesprochen wird.

Zurückzuführen ist dies auch auf die Ansprüche der modernen Welt, in der es keine allgemein gültigen Problemlösungen gibt, sondern es vielmehr um eine sinnvolle Prozessberatung geht (Fietze 2016, 39f), bei der die Lösung im Lernenden liegt (Nicolaisen 2016, 114), der Coach als Klärungshelfer/-in fungiert (Thomann et al. 2017) und sich zurücknimmt, um der/dem Schüler/-in mit seiner Lösungsfindung Raum zu geben (Albrecht/Perrin 2016, 434). Bereits die Studie von Neukom et al. (2011) zeigt die Wichtigkeit des Zuhörens. Global vorgebrachte Vorschläge widersprechen jedoch diesen Coachinggrundsätzen. Interessant ist, dass die Schüler/-innen sich mit ihrer Einschätzung der Wirksamkeit diesen Grundsätzen der Coachingarbeit anschließen, ohne diese explizit zu kennen, was der geforderten Individuumsorientierung recht gibt.

Hinsichtlich der verwendeten Materialien kommen die hier befragten Studienteilnehmer/-innen zu dem Ergebnis, dass Mittel zur Besprechung und Regulation von Emotionen, z.B. Skalierungshilfsmittel, sowie zur Sammlung von persönlichen Ressourcen und Lernstrategien am bedeutsamsten für die Zielerreichung der Schüler/-innen waren. Dies entspricht den hier aufgestellten Wirkungen von Lerncoaching, die ebenfalls vorrangig eine Entlastung von Emotionen und eine Optimierung des Lernprozesses, vor allem durch Lernstrategien, umfassen. Beide Methoden wurden bislang nur in der Theorie als Wirkfaktoren gemutmaßt und werden durch diese Evaluation empirisch bestärkt. Darüber hinaus können hiermit die Methodik des zurücknehmenden Fragens bzw. Zuhörens sowie eine Individuumsorientierung als Wirkfaktoren bekräftigt werden.

Im Zusammenhang mit dieser Orientierung an der Subjektivität der Coachees erscheinen die Unterschiede zwischen dieser und vorausgegangener Forschung bemerkenswert. In den bisherigen wissenschaftlichen Erhebungen wurde es als Einflussnahme bezeichnet, welche die Möglichkeit des Coachees beschreibt, Inhalte und Abläufe des Coachings mit beeinflussen zu können. In der vorliegenden Erhebung wurde der Faktor als Individuumsorientierung umschrieben, da dieser Begriff die individuelle Ausrichtung von Inhalten betont und damit ebenfalls der Einflussnahme des Coachees auf Inhalte sowie Rahmenbedingungen entspricht, wobei dies hier im Rahmen der Methodik geschieht. Auffällig ist, dass die Eltern und Schüler/-innen die Individuumsorientierung zwar deskriptiv als ein Kennzeichen des Lerncoachings beschreiben, jedoch nicht als Wunsch an ein effektives Coaching formulierten. Dies könnte auf eine Unklarheit bzgl. gängiger Coachingmethodik zurückzuführen sein oder an dem konventionellen Rollenverständnis zwischen Lehrkraft und Schüler/-in liegen, in der eine Einflussnahme seitens der Schüler/-innen traditionell nicht gewünscht ist und deswegen in der Dyadensituation zwischen der Lehrkraft als Coach und der/dem Schüler/-in als Coachee von den Interviewteilnehmer/-innen nicht als Möglichkeit in Betracht gezogen wurde.

Zwei Annahmen der bisherigen Forschung können hier jedoch nicht bestätigt werden: Der Nutzen einer Methodenvielfalt, wie in den Arbeiten von Heid (2012), Heß und Roth (2012), Popp (2014)

vorgelegt, sowie einer Arbeit mit Zielen (Brauer 2006; Jansen et al. 2003; MacKie 2014). Dies kann folgendermaßen begründet werden: Innerhalb dieser Erhebung stellten die Interviewteilnehmer/-innen fest, dass die Verwendung einer spezifischen Coaching-Methodik bzw. der Einsatz von speziellen Materialien dann von Nutzen ist, wenn der Lerncoach (noch) keinen Zugang zu seinem Coachee gefunden hat. Sobald aber die Beziehung eine funktionierende ist, besteht kein Bedarf mehr an diesen Hilfsmitteln. Dies betont noch einmal die Wichtigkeit der Beziehungsebene, die über den Einsatz von Methoden gestellt wird. Die fehlende Bestätigung der Zielsetzung als Wirkfaktor erklärt sich zum einen aus der Tatsache, dass es keine explizite Frage hierzu im Interviewleitfaden gab, zum anderen kann hier der Auffassung von Greif (2018, 406) gefolgt werden, dass der Arbeit mit Zielen mitunter eine zu hohe Wirksamkeit zugesprochen wird. Dies wurde oben bereits ausführlich erklärt.

Interessanterweise äußerten sich hauptsächlich Lehrkräfte und Schüler/-innen bzgl. einer Wirksamkeit der Methodik im Lerncoaching. Dies macht Sinn, da die Eltern in den jeweiligen Coachinggesprächen nicht anwesend waren und die Schüler/-innen zuhause wohl wenig über verwendetes Material berichteten. Eine Herangehensweise, die sich die Eltern dieser Erhebung in großer Zahl wünschten, ist hingegen ein Informationsfluss bzw. eine Zusammenarbeit zwischen dem Coach und den Erziehungsberechtigten. Sie begründeten das mit einem generellen Interesse, vor allem an dem organisatorischen und inhaltlichen Ablauf und schätzten dies als eine Möglichkeit zur Erhöhung des Coachingerfolgs ein, da sie so zuhause eine intensivere Unterstützung bzw. Umsetzung gewährleisten könnten. Dies entspricht Forschungsbefunden, nach denen Eltern (und auch Lehrkräfte) einer Kooperation gegenüber positiv eingestellt sind und diese im Interesse der Schüler/-innen als sinnvoll einschätzen (Killus/Paseka 2016).

Die Sichtweise wurde sowohl innerhalb der Interviews als auch im Rahmen der kommunikativen Validierung kontrovers diskutiert. Manche Lehrkräfte sahen ebenfalls einen Nutzen in einer Zusammenarbeit, andere betonten allerdings, dass die Initiative von den Eltern ausgehen sollte oder ein Informationsfluss über der/dem jeweiligen Schüler/-in gestaltet werden sollte, sodass zuhause eine Gesprächskultur über schulische Themen entstehen könnte. Gegenstimmen vermerkten, dass eine Kontaktaufnahme des Coachs zu den Eltern eine weitere zeitliche Belastung darstellen würde. Außerdem ist es wichtig, dass im Hinblick auf eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Coach und Coachee die Verschwiegenheit nicht gebrochen wird. Im Rahmen der kommunikativen Validierung einigten sich die Lehrkräfte schließlich darauf, dass eine Zusammenarbeit in Einzelfällen Sinn macht und schließlich die Erfahrungen sowie das weitere Vorgehen im Rahmen der Supervision zu diskutieren.

Zusammenführung:

Verfolgt der Lerncoach eine Kommunikation, die wenige offene Fragen enthält, wird im Gespräch vermehrt auf Ratschläge zurückgegriffen, die der Individuumsorientierung widersprechen. Mit einer Steigerung der Personenzentrierung wird dem Coachee die Chance gegeben, sich selbst und den eigenen Lernprozess zu reflektieren und somit selbstständig zu subjektiv passenden Lösungen zu kommen. Darüber hinaus nimmt der Lerncoach mit einer gesteigerten Kommunikationstechnik Abstand von reinen Ratschlägen und kann mit dem Coachee an Problemlösestrategien arbeiten. Innerhalb der Problemlösestrategien ist es aber zudem wichtig, das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, nicht das Problem, weswegen eine Prozessberatung das Ziel darstellt. Sie wird deswegen hinsichtlich der Coachingmethodik als Wirkfaktor herausgestellt, der durch Individuumsorientierung und offene Kommunikation zu Selbstreflexion und der gemeinsamen Erarbeitung von Problemlösestrategien führt.

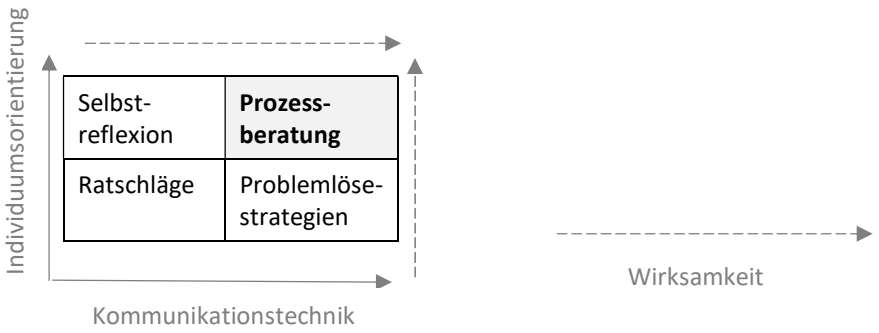


Abbildung 26: Methodische Wirkfaktoren (eigene Darstellung)

6.2.3 Prozessqualität: Organisatorische Wirkfaktoren

Analog zu den vorherigen Diskussionspunkten folgt auch die Interpretation organisatorischer Wirkfaktoren der Reihenfolge der diesbezüglichen Forschungsfragen 2.1 bis 2.3. Im Detail geht es bei den organisatorischen Wirkfaktoren dabei um Wünsche und Forderungen in Bezug auf

- die Dyadenbildung,
- zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen sowie
- Strukturen der organisatorischen Systemebene.

Die Prozessqualität des Lerncoachings stellt ein weites Feld mit einer Vielzahl organisatorischer Variablen dar. Dies spiegelt sich auch in der Bandbreite der unterschiedlichen Prioritäten der verschiedenen Personengruppen wider. Im Detail stellen sich die Hauptergebnisse der Prozessqualität wie folgt dar:

Organisatorische Ergebnisse	Hauptsächlich Nennung von Personengruppe (nach Anzahl der Nennungen oder Anzahl der Personen)
• Paarbildung sollte erfolgen nach:	
• organisatorisch naheliegender Faktoren wie Zufall oder Fach;	Lehrkräfte
• Sympathie und bereits bestehender guter Beziehung;	Schüler/-innen, Eltern
• Terminierungsvorlieben sind subjektiv unterschiedlich – deutlich ist jedoch der Wunsch nach konstanter Häufigkeit und langfristiger Umsetzung;	Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern
• Zeitmangel und Hektik erschweren die Organisation des Lerncoachings;	Lehrkräfte
• eine größere Gewichtung des Lerncoachings im Schulalltag und eine Arbeit im Team erleichtern den Coaches die Arbeit	Lehrkräfte

Tabelle 49: Zusammenfassung der Ergebnisse der Prozessqualität

Der Dyadenbildung kommt eine bestimmende Rolle im Coaching zu:

Bisherige Forschungsergebnisse aus dem Mentoring- als auch Coachingkontext bescheinigen der Paarbildung einen großen Einfluss (z.B. Eby et al. 2000; Mannhardt et al. 2016; Marshall 2007). So sind sich sowohl die Verfasser theoretischer Coachingliteratur als auch empirischer Publikationen zu diesem Thema einig, dass dem Mentee bzw. Coachee ein Mitspracherecht eingeräumt werden sollte, sodass dieser entscheidet, wem er sein Vertrauen schenkt, was wiederum zu einer höheren Reflexion des Beratungsprozesses führt (Allen et al. 2006, 131; Best/Frede 2012; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016).

Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen auf organisatorischer Ebene unterschiedliche Prioritäten der drei Personengruppen in der Zuteilung von Lehrkräften und Schüler/-innen. So entschieden sich Lehrkräfte mehr für das Zufalls- und Fachprinzip, d.h. der Coachee wird einer Fachlehrkraft zugeordnet, die das Fach unterrichtet, in dem die/der Schüler/-in mögliche Probleme hat. Dies kann sowohl auf organisatorische Gründe zurückgeführt werden, da es schneller und einfach zu organisieren ist, als auch auf ein Ausklammern von Sympathien der Schüler/-innen, denen sich wohl wenige Lehrer/-innen ausgeliefert sehen möchten. Letztere Möglichkeit der Einteilung scheint hingegen für Eltern und Kinder offenbar wichtig, was nicht überrascht, da dem Vertrauen und der Beziehungsqualität im Coaching ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Unabhängig von der jeweiligen Beziehung sprechen sich viele Erwachsene gegen eine Zuteilung einer Fachlehrkraft des aktuellen Schuljahres als Coach aus, da sie befürchten, dass die Schüler/-innen sich dabei unwohl fühlen könnten. Lehrkräfte selbst gaben

unterschiedliche Meinungen bzgl. ihrer persönlichen Einschätzung einer geteilten Rolle als Coach und zeitgleich Fachlehrkraft an, sodass geschlussfolgert werden kann, dass der Rollenkonflikt subjektiv unterschiedlich stark wahrgenommen wird.

In der Realität gilt es abzuwägen, ob der einfacheren Organisation Vorrang gewährt wird oder ob dem Wunsch der Schüler/-innen und ihren Eltern nach einer bereits gut empfunden Beziehung im Vorfeld stattgegeben wird. In beiden Fällen kann von einer Zuweisung von Personen abgesehen werden, die sich im aktuellen Schuljahr im Unterricht begegnen, um potenziellen Rollenkonflikten vorzubeugen. Trotz differenzierter inhaltlicher Ausprägungen können die Ergebnisse denen von Marshall (2007) insofern recht geben, als dass ein gründlicher Matchingprozess als Wirkfaktor anzusehen ist.

Im Gegenzug zu traditionellen Forschungsarbeiten (z.B. Löffler-Stastka 2012), reiht sich die vorliegende Arbeit in die moderne Sichtweise ein (wie beispielsweise Mannhardt et al. 2016), dass die Geschlechterspezifität bei der Dyadenbildung eine untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr sind individuelle Variablen von Relevanz und so sollte jedes Coach-Coachee-Paar einzeln und nach subjektiven Kriterien gebildet werden.

<u>Regelmäßigkeit und Kontinuität der Termine stellen einen bedeutenden Wirkfaktor dar:</u>

Es kann als Ergebnis festgehalten werden, dass Terminvorlieben und -wünsche der Studienteilnehmenden subjektiv verschieden sind. Während manche Coachees Gespräche am Nachmittag bevorzugen, stellt das für mehrere Personen auch einen Kontra-Faktor dar. Dieser Widerspruch kam auch im Rahmen der kommunikativen Validierung zum Gespräch. Die Lehrkräfte begründeten es in diesem Gespräch damit, dass die Schüler/-innen in unterschiedlichem Maße auf die Schulbusse angewiesen seien, die nachmittags unregelmäßig fahren würden und damit ein einflussnehmendes Thema seien.

Neben diesen terminlichen Abwägungen stellte auch die Kontinuität ein großes Thema innerhalb der Erhebung dar. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits dargestellt, dass in der vorliegenden Untersuchung eine abnehmende Umsetzung der Coachinggespräche zu beobachten ist. Dies ist zum einen in einer sinkenden Mitarbeit der Person des Coachees zu sehen, zum anderen aber auf organisatorische Variablen zurückzuführen. Regelmäßig und über einen längeren Zeitraum stattfindende Lerncoaching-Termine stellten die Interviewteilnehmer/-innen aber in wiederkehrenden Fällen als zielführend heraus. Dies deckt sich mit Erhebungen zu festgelegten Gewohnheiten. Emotional-motivationale Herausforderungen im Lernprozess können hierzu gezählt werden und sind besonders schwer zu durchbrechen (Adriaanse et al. 2011). Anderweitige Forschung zeigt, dass das Aufbrechen von Gewohnheiten ca. zwei Monate andauert (Lally et al. 2010). Während dieses

Zeitraums hat sich laut Greif (2013) eine Beobachtung des Coachees bewährt – da dies in der akuten Umsetzungssituation, z.B. bei der Erledigung der Hausaufgaben, nicht möglich ist, kann das durch begleitende Gespräche stattfinden. Hier genügen oft Ermunterungen sowie eine Vergegenwärtigung von Zielen und Ressourcen. In manchen Fällen kann eine erneute Zielklärung von Nöten sein (Brandstätter 2009; Greif 2018, 410).

Wie unter 6.2.2 ausgeführt, besteht ein Zusammenhang zwischen den Erfolgen von Psychotherapie und der Anzahl der durchgeführten Sitzungen (Cuijpers et al. 2013; Erekson et al. 2015; Orlinsky 2009). Die vorliegende Studie schließt sich mit ihren Ergebnissen bezüglich der zeitlichen Organisation von Lerncoachinggesprächen an. Inwieweit die Zeit, die zwischen Therapiegesprächen verstrichen ist, einen Einfluss auf die Wirksamkeit hat, ist nicht erforscht, jedoch mutmaßen Erekson et al. (2015, 1098), dass eine verlängerte Dauer ohne Sitzungen eine schmälernde Wirkung hat. In dieser Arbeit halten sich die Wünsche hinsichtlich wöchentlicher Sitzungen und solchen in zweiwöchigem Abstand in etwa die Waage, mit einer leichten Tendenz zu kleineren Abständen zwischen den Terminen. Wichtig ist dabei allen Interviewteilnehmer/-innen dieser Studie kein striktes Vorgehen bzgl. der Termine, sondern vielmehr ein Fokus auf eine Regelmäßigkeit und Kontinuität der Sitzungen, was wiederholt und betont formuliert wurde und deswegen als bedeutender Wirkfaktor hervorgehoben werden kann. Dies bezieht sich neben einer grundsätzlichen Erhöhung der Wirksamkeit des Lerncoachings auch spezifisch für die Anhebung der Motivation sowie der Möglichkeit einer Leistungssteigerung der Coachees, die laut dieser Arbeit eng an den Wirkfaktor der Regelmäßigkeit und Kontinuität gebunden ist. Ältere Forschung (Reardon et al. 2002) weist sogar darauf hin, dass bei einer größeren Häufigkeit der Sitzungen eine kürzere Therapiedauer nötig ist, was – auf das Lerncoaching übertragen – bedeuten könnte, mehr Schüler/-innen pro Schuljahr coachen zu können.

<u>Lerncoaches brauchen Unterstützung auf der Systemebene sowie gelingende Kooperation, um Lerncoaching wirksam durchführen zu können:</u>

Die Lehrkräfte dieser Studie kritisierten als einen für sie augenscheinlich dringlichen Kritikpunkt am Lerncoaching das subjektiv wahrgenommene Gefühl von Zeitmangel und Hektik, was ihrem Empfinden nach dem Beziehungsaufbau und der Kommunikation in eine inhaltliche Tiefe entgegensteht. Als Möglichkeit, mehr Ruhe und Zeit im Coachingprozess zu erlangen, bringen sie zum einen Systemänderungen auf der Ebene der internen Schulorganisation zur Sprache sowie eine Zusammenarbeit im Team mit einer/m Ansprechpartner/-in.

Im Zusammenhang mit den Wirkungen des Lerncoachings auf die teilnehmenden Lehrkräfte wurde bereits die Bedeutung subjektiver Sinnhaftigkeit bei der beruflichen Zufriedenheit dargestellt. Ein

deutliches Ergebnis dieser Arbeit liegt in der auffälligen Differenz zwischen der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der inhaltlichen Arbeit im Lerncoaching und den organisatorischen Schwierigkeiten. Diese sind vornehmlich auf systemischer Ebene zu lösen, beispielsweise durch ein festes Stundendeputat für Coaching-Lehrkräfte oder ein Stundenplan, der Möglichkeit für Coaching-Gespräche lässt.

Eine weitere Möglichkeit, die der Arbeitsbelastung und dem Stress der Lerncoaches entgegenwirken kann, ist eine steigende Akzeptanz des Lerncoachings im Lehrerkollegium. Dies stellt ein Ergebnis dieser Studie durch die Interviewerhebung dar, welches schließlich in der kommunikativen Validierung aufgegriffen und bestätigt wurde. Als ein Weg, die Kolleg/-innen von Coaching zu überzeugen, wurde in der Gruppe der kommunikativen Validierung das Ergebnis herausgestellt, dass das Unterrichtsgeschehen selbst kein Thema im Lerncoaching ist und somit keine Möglichkeit der Bloßstellung darstellt, worüber das Kollegium informiert werden sollte. Dies kann beispielsweise auch innerhalb eines Coachings für die Fachkolleg/-innen geschehen, welches von Interviewteilnehmer/-innen vorgeschlagen wurde und ebenfalls zu einer größeren Akzeptanz führen soll.

Interessant ist der Wunsch nach Zusammenarbeit im Team, der sich in dieser Studie als Ergebnis der Lehrkräfte entwickelt hat. Bisherige Forschung stellt generelle Kooperation zwischen Lehrpersonen als „ungewohntes Neuland“ (Muckenthaler et al. 2019, 149) dar, dem oftmals skeptisch bis ablehnend begegnet werde (Fabel-Lamla 2018; Fussangel 2018). Vor allem wenn es sich um intensive, arbeitsteilige Formen handelt, ist Zusammenarbeit in der schulischen Praxis selten realisiert (Cheng/Ko 2009; Gräsel et al. 2006; Vangrieken et al. 2015). Diese Divergenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der tatsächlichen Umsetzung entspricht der Befundlage anderweitiger Forschung (Muckenthaler et al. 2019, 150). So wird die Kooperation einerseits als höchst erstrebenswert und nötig beschrieben, da sie als gewinnbringend für die Schulqualität und -entwicklung, aber auch für das Lehrpersonal gilt (z.B. Vangrieken et al. 2015). Dem gegenüber steht die fehlende Realisierung von Zusammenarbeit in der Praxis. Eine Erklärung hierfür liefert das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1975): Lehrkräfte wollen ihrer Arbeit mit größtmöglicher Autonomie nachgehen, aber gleichzeitig gleichberechtigt agieren (Parität) (Vangrieken et al. 2017). Intensive Kooperation wird demzufolge selten umgesetzt, da sie die Autonomie stärker einschränkt (Gräsel et al. 2006).

In der vorliegenden Erhebung kann keine Divergenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der tatsächlichen Umsetzung festgestellt werden. Vielmehr wird die stattfindende Zusammenarbeit innerhalb eines Coachingteams als Wirkfaktor betont. Allerdings handelt es sich auch hier eher um einen Austausch über Inhalte und Materialien, die als gewinnbringend aufgefasst werden und mit wenigen Einschränkungen der Autonomie des jeweiligen Lerncoachs in der eigentlichen

Coachingpraxis verbunden sind. Damit unterstützt diese Arbeit die Ergebnisse bestehender Forschung (beispielsweise von Muckenthaler et al. 2019).

Die Forschungslage zum Thema Kooperation kommt zu widersprüchliche Schlüssen: Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule kann sowohl zu einem Mehraufwand und damit Stress sowie emotionaler Erschöpfung führen (z.B. Bovbjerg 2006; Klusmann et al. 2008) als auch gegen Arbeitsunzufriedenheit sowie Burnout wirken und emotional entlasten (z.B. Egodawatte et al. 2011; Forte/Flores 2014; Reeves et al. 2017). In der Lehrergesundheitsforschung wird dies durch den Aspekt der sozialen Unterstützung begründet, da Kooperation soziale Eingebundenheit mit Kolleg/-innen bedeutet (Muckenthaler et al. 2019, 152), wofür positive Effekte für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Lehrer/-innen dokumentiert sind (z.B. Egodawatte et al. 2011).

Die Studie von Muckenthaler et al. (2019) kam zu dem Ergebnis, dass ein struktureller Rahmen, in dem Lehrkräfte zur Kooperation gezwungen werden, nicht zu Erfolg führt. Vielmehr braucht es unter anderem eine positive Einstellung sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Rollenreflexion, kommunikative Kompetenz und institutionelle Rahmenbedingungen, wie ausreichend Zeit, geeignete Räume und eine kooperationsbefürwortende Schulleitung (Huber et al. 2012, 354f). Da in dieser Erhebung der Wunsch nach Austausch und Zusammenarbeit von den Lerncoaches selbst kam, kann davon ausgegangen werden, dass eine positive Einstellung dazu vorherrscht. Wie oben bereits ausführlich dargestellt und als Wirkfaktor begründet wurde, existieren für das evaluierte Coachingteam wiederkehrende Supervisionstreffen, in denen ein solcher Austausch stattfindet. Es kann hier auf der organisatorischen Ebene noch einmal die Wichtigkeit von Supervision betont werden. Für ein gelingendes Lerncoaching braucht es einen Rahmen für Austauschmöglichkeiten zwischen den Lerncoaches, wofür Schulleitungen den institutionellen und organisatorischen Rahmen schaffen müssen.

6.2.4 Zusammengefasste Implikationen für die Lerncoaching-Praxis

Wie eingangs aufgeführt, dienen die vorliegenden Ergebnisse sowie ihre Einordnung in den Forschungskontext auch dazu, den (Lern-)Coachingbegriff weiter zu schärfen. Neben dem „Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können“ (Nicolaisen/Pallasch 2010, 159), werden aufgrund der vorliegenden Ergebnisse zusätzlich weitere Kernziele von Lerncoaching festgehalten:

- emotionale Entlastung
- positive Einstellungsveränderung

• Leistungssteigerung als mehrdimensionaler, entwicklungsbezogener Begriff

Die Ideen zur Ausdifferenzierung des Lerncoaching-Modells sowie zur Weiterentwicklung des Konzepts, welche in der Diskussion bereits hergeleitet, erläutert und begründet wurden, werden an dieser Stelle zusammengefasst, um als Implikationen für die Lerncoaching-Praxis an Schulen zu dienen. Im Hinblick auf den bisherigen Stand der Coaching-Literatur sowie -Forschung sei gesagt, dass Vieles dabei schon praktische Anwendung erfährt und sich bewährt hat. Nichtsdestotrotz ergänzt die vorliegende Evaluationsstudie bestehende Praktiken und kann somit zur Verbesserung der Lerncoaching-Praxis beitragen. Da alle Wirkfaktoren bereits in den vorausgegangenen Gliederungspunkten erschlossen wurden, werden sie an dieser Stelle lediglich zusammengeführt und in Verbindung zueinander gesetzt. Die inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt aus diesem Grund kürzer, um Wiederholungen zu vermeiden.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit und ihrem Zusammenhang im Forschungskontext lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen ableiten, die in der schulischen Umsetzung Beachtung finden müssen, um wirksames Lerncoaching dauerhaft umsetzen zu können. Im Folgenden werden die Implikationen analog zu der horizontalen Abfolge des ausdifferenzierten Modells des Lerncoachings an Schulen (siehe 6.1) dargestellt. Die oberste Zeile jeder Tabelle bezeichnet dabei das Ziel, welches mit den einzelnen geschlussfolgerten Schritten erreicht werden soll. Darüber hinaus wurden noch explizite und weiterreichende Auswirkungen für jede einzelne Implikation in die Tabelle mit aufgenommen. Soweit nicht anders vermerkt, beziehen sich die Auswirkungen dabei auf die Lerncoachees. Komplettiert wird die Darstellung schließlich durch die Zuordnung des jeweilig passenden Wirkfaktors, die sich aus der vorausgegangenen Diskussion und den damit verbundenen Interpretationsschritten ergeben hat und ebenfalls in der Ausdifferenzierung des Modells zu finden ist.

Um die Schüler/-innen für eine selbstbestimmte Ausführung aller mit dem Lerncoaching verbundenen Schritte zu gewinnen, braucht es zum einen die Möglichkeit für den Coachee selbst, über die Weiterführung der Gesprächstermine zu entscheiden und zusätzlich ein Angebot von regelmäßigen Terminen, sodass die Ausführung der im Lerncoaching erarbeiteten Schritte für den Coach beobachtbar werden. Diese Beobachtung und Rückmeldung kann schließlich zur Erinnerung an die subjektive Bedeutsamkeit der Ziele führen und damit einen Grund für einen vermehrten Arbeitseinsatz in der Schule liefern. Die Selbstbestimmung könnte beispielsweise bedeuten, dass Schüler/-innen jederzeit die Möglichkeit in Aussicht gestellt wird, das Lerncoaching selbstständig beenden zu dürfen bzw. Pausen im Coachingprozess einzufordern. Die Zusammenhänge dieser Schritte mit den zugrundeliegenden Wirkfaktoren und Auswirkungen macht folgende Tabelle ersichtlich:

COMMITMENT DES LERNCOACHEES:		
Wirkfaktor	**Implikationen für Lerncoaching-Praxis:**	**(angestrebte) Auswirkungen:**
Regelmäßigkeit der Termine	• regelmäßige Termine zur Beobachtung des Einsatzes	• Leistungssteigerung • Erhöhung der Wirkung des Lerncoachings insgesamt • Aufrechterhaltung der Motivation und Leistungssteigerung
Freiwilligkeit	• Selbstbestimmung der Schüler/-innen über Weiterführung des Lerncoachings	• Selbstbestimmungs- & Autonomiegefühl

Tabelle 50: Implikationen zur Erreichung von Commitment des Lerncoachees (eigene Darstellung)

Um ein Zugehörigkeitsgefühl auf Seiten der Lerncoachees zu etablieren, scheint eine funktionierende Coachingbeziehung eine gewinnbringende Grundlage, von der auch der Lerncoach profitieren kann. Notwendige Schritte hierfür sind, neben der Sicherstellung einer wertschätzenden, offenen und vertrauensvollen Beziehung, der Wegfall der traditionellen Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen, die sich in einer neu zu entwickelnden Coach-Coachee-Verbindung auf eine gleichgestellte Arbeitsbeziehung einlassen, welche durch gleichberechtigte Gesprächstechniken gekennzeichnet ist. Ein Merkmal einer veränderten Beziehung auf Augenhöhe betrifft die Etablierung einer Feedbackkultur, die in der Richtung von Coachee zu Coach verläuft. Dies widerspricht der gängigen Feedbackrichtung des Unterrichtsgeschehens und sollte beiden Gesprächspartnern nutzen: dem Coach, der damit Zufriedenheit und Dankbarkeit erleben kann, als auch dem Coachee, der dadurch seine kommunikativen Kompetenzen auszuweiten lernt.

ZUGEHÖRIGKEITSGEFÜHL DURCH COACHINGBEZIEHUNG:		
Wirkfaktor	**Implikationen für Lerncoaching-Praxis:**	**(angestrebte) Auswirkungen:**
Kommunikations-technik Augenhöhe-Prinzip	• Etablierung einer Feedbackkultur von Coachee zu Lerncoach	• Steigerung positiver Emotionen der Lerncoaches • Erhöhung der Arbeitszufriedenheit Lerncoaches
	• lockere Gesprächsführung • gleichgestellte Arbeitsbeziehung	• Einstellungsveränderung • emotionale Entlastung
Beziehungsqualität	• Sicherstellung einer wertschätzenden Beziehung	• Commitment • emotionale Entlastung

Tabelle 51: Implikationen zur Erreichung von Zugehörigkeitsgefühl durch die Coachingbeziehung (eigene Darstellung)

Da eine Coachingprofessionalität des Lerncoaches als Ziel hergeleitet wurde, ergeben sich folgende Implikationen für die Praxis, welche in der Tabelle 52 als Übersicht dargestellt werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte vor allem Entlastung brauchen, die sich durch Fortbildungs- und Kooperations-/Supervisionsangebote ergibt, um Fallhandhabungen zu professionalisieren und Schwierigkeiten zu begegnen. Darüber hinaus ist eine stärkere Akzeptanz des Lerncoachings im Kollegium vonnöten, sodass organisatorischen Schwierigkeiten proaktiv begegnet werden kann. Eine Möglichkeit, Kolleg/-innen den Wert des Coachings nahezubringen, könnte ein Angebot von Coaching für Lehrkräfte darstellen, welches beispielsweise durch Schulpsychologen der Schulberatungsstelle durchgeführt wird.

Die Tatsache, einen Sinn im eigenen Handeln als Lehrkraft zu erkennen, kann als Ressource für Lehrergesundheit insgesamt verstanden werden, da es sowohl zu positiven Emotionen allgemein als auch zu einer speziellen Zufriedenheit mit der Arbeit führt. Die eigentliche Beratung als Coach wird von den Lehrkräften als sehr zufriedenstellend beurteilt und kann deshalb als mögliche Verhaltensprävention im Sinne einer von Völschow und Bruns (2016, 128) herausgestellten „Burn-out-Prophylaxe“ herausgestellt werden. Supervisionstreffen können der Einschätzung der hier befragten Studienteilnehmer/-innen zufolge dabei sowohl als Fortbildungsangebot dienen als auch zum Erkennen der persönlichen Sinnhaftigkeit innerhalb der Coachingarbeit beitragen, womit sie einen wertvollen Beitrag zur Sicherung und Ausweitung der Coachingprofessionalität der Lerncoaches liefern.

<table>
<tr><th colspan="3">COACHINGPROFESSIONALITÄT DES LERNCOACHES:</th></tr>
<tr><th>Wirkfaktor</th><th>Implikationen für Lerncoaching-Praxis:</th><th>(angestrebte) Auswirkungen bei Lehrkräften:</th></tr>
<tr><td>hoher Stellenwert im Schulalltag</td><td>• Fachlehreraufklärung über Inhalte des Coachings
• Fachlehrercoaching</td><td>• stärkere Akzeptanz im Kollegium</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Fortbildungen</td><td>• strukturell unterstütztes Fortbildungsangebot</td><td>• Theorie- und Praxiskompetenz</td></tr>
<tr><td rowspan="3">• Erkennen der persönlichen Sinnhaftigkeit in Coachingarbeit (z.B. durch beobachtbare Fortschritte des Coachees und eigener Kompetenzzuwachs)</td><td rowspan="2">• positive Emotionen
• Arbeitszufriedenheit</td></tr>
<tr><td>Supervision</td></tr>
<tr><td rowspan="2">• regelmäßige Supervision inkl. Austausch/Methoden-Reflektion und Bereitstellung von neuem Material</td><td rowspan="2">• Lehrergesundheit
• Steigerung Wohlbefinden</td></tr>
<tr><td>Zusammenarbeit im Team</td></tr>
</table>

Tabelle 52: Implikationen zur Erreichung von Coachingprofessionalität der Lerncoaches (eigene Darstellung)

Auf methodischer Ebene soll das Lerncoaching eine Prozessberatung darstellen. Damit dies gelingen kann, sind coaching-spezifische Methoden und Herangehensweisen notwendig, die sich vor allem durch eine Orientierung an dem jeweiligen individuellen Lerncoachee sowie der Verwendung von Coaching-Kommunikationstechniken zusammenfassen lassen. Als typische Kommunikation im Coaching können dabei Gespräche gelten, die sich aus Fragen entwickeln und eine Entwicklung von persönlichen Bewältigungsstrategien sowie Selbstregulationsmechanismen zum Ziel haben. Wie sich aus der vorliegenden Evaluationsstudie ergeben hat, umfasst eine individuell passende Prozessberatung im Lerncoaching folgende Umsetzungen in der Praxis:

LERNCOACHING ALS PROZESSBERATUNG:		
Wirkfaktor	**Implikationen für Lerncoaching-Praxis:**	**(angestrebte) Auswirkungen:**
Augenhöhe-Prinzip	• Entwicklung von Strategien	• Begegnung der Anforderungen der modernen Welt
Individuums-orientierung		
Kommunikations-technik	• Aufbau von Selbstwirksamkeit durch z.B. günstige Kausalattribuierung	• Einstellungsveränderung
Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit		
Individuums-orientierung	• Personenzentrierung • Ressourcenorientierung	• emotionale Entlastung, •Aufrechterhaltung/Er-höhung der Motivation
	• Auswahl individuell passender Lernstrategien	• Verbesserung des Lernprozesses
	• Einbindung/Informationen von Eltern in ausgewählten pädagogisch sinnvollen Einzelfällen	• Erhöhung der Wirksamkeit
	• klare (SMARTE)-Zielformulierungen mit potentieller Zielablösung	• Erhöhung der Zufriedenheit
Individuums-orientierung *Kommunikations-technik*	• Methoden zur Selbstregulation von Emotionen • Aufbau Selbstwirksamkeit	• Selbstreguliertes Lernen
	• Austesten verschiedener Methodiken, um subjektive Bedeutsamkeit herauszufinden (Auswahlmöglichkeiten bzw. Anzahl erarbeiteter Strategie nicht zu groß)	• Anwendung von Lernstrategien • Optimierung des Lernprozesses • selbstständige Umsetzung
	• aus Fragen entwickeltes Gespräch	• Beziehungsvertiefung • Selbstreflexion
Kommunikations-technik	• transparente und klare Prozessführung (z.B. auch feste Räumlichkeiten und klare Termine)	• Sicherheitsgefühl
	• Thematisierung der Regulation von Emotionen	• Erhöhung der Selbstregulationsfähigkeit

Tabelle 53: Implikationen zur Erreichung einer Prozessberatung im Lerncoaching (eigene Darstellung)

Dieses Kapitel konkretisierte, wie die Wirkfaktoren der vorliegenden Studie zu Implikationen in der Lerncoaching-Praxis führen, bei denen wiederum positive Auswirkungen vermutet werden. So soll die

Umsetzung schließlich zu den erhofften Zielen führen: Commitment auf Schülerseite, Zugehörigkeit auf der Beziehungsebene, Coachingprofessionalität auf Seiten der Lehrperson sowie Prozessberatung in der Coachingmethodik, die ihrerseits zu aufgezeigten Wirkungen des Lerncoachings führen. Inwieweit diese Ergebnisse als Ausgangspunkt für daran anschließende Forschung genutzt werden können, wird im Folgenden gezeigt.

6.3 Einschränkungen und Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen

Die vorliegende Untersuchung liefert wichtige Aussagen zur Qualitätssicherung und -steigerung von Lerncoaching an Schulen. Dies umfasst sowohl die personelle Ebene von Coach bzw. Coachee, ihre Beziehung zueinander, die eingesetzte Methodik sowie organisatorische Wirkfaktoren. Darüber hinaus erlaubt die Arbeit einen Überblick über erzielte Wirkungen der Beratungsform. Dennoch sind in der vorliegenden Dissertation einige Limitationen der Methodik zu berücksichtigen, die es bei der Interpretation der Ergebnisse im Hinterkopf zu behalten gilt, die die Diskussion beeinflussten und schließlich Ansatzpunkte für weitere Forschung bieten.

Limitation bzgl. der Stichprobe

Die Stichprobe dieser Evaluationsstudie umfasste die teilnehmenden Schüler/-innen, deren Erziehungsberechtigte sowie die als Lerncoaches fungierenden Lehrkräfte. Es wurden diejenigen Personen für die Erhebung ausgewählt, die in dem für diese Arbeit relevanten Zeitraum im Lerncoaching-Programm waren. Obwohl damit die Stichprobe organisatorisch festgelegt war, kann auch hier eine Stichprobenverzerrung, die eine der häufigsten Schwächen der Forschungsmethodik darstellt, dahingehend thematisiert werden, dass möglicherweise diejenigen Personen an der Studie teilnahmen, die bereits positiv der Schule gegenüber gestimmt waren. Begründet werden kann dies damit, dass Familien, die dem schulischen Kontakt gegenüber aufgrund verschiedener früherer Erfahrungen skeptisch eingestellt sind, mutmaßlich weniger am Lerncoaching und auch an einer Studie in diesem Zusammenhang teilnehmen würden. Darüber hinaus könnte es sich in der Stichprobe um diejenigen Schüler/-innen handeln, die bereits im Vorfeld etwas Gutes über das Coaching gehört hatten und deswegen daran teilnehmen, während andere Schüler/-innen gar nicht erst das Lerncoaching antreten. Da sich nicht alle Erziehungsberechtigten oder Coachees für ein Interview bzw. eine Angabe der Erwartungen bereit erklärten, liegt hier bereits unter Umständen eine erste Verzerrung vor, welche die positiven Ergebnisse der Studie womöglich abmildern.

Charakteristisch für die vorliegende Evaluation ist die Befragung von Kindern bzw. Jugendlichen, die eine der drei Interviewgruppen ausmacht. Die Interviewsituation wird von vielen Variablen beeinflusst.

So sind die Antworten nicht nur von der direkt vorausgehenden Frage abhängig. Auch das davor geführte Gespräch, die subjektive Interpretation der Frage, die erwartete Reaktion der interviewenden Person und die antizipierten Konsequenzen einer Antwort nehmen Einfluss auf die Art und Weise, ob und wie auf eine Frage geantwortet wird (Vogl 2015, 75). Das Interview ist demnach eine komplexe Situation, von der angenommen werden kann, dass sie zudem ungewohnt für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen war. Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass sich das Antwortverhalten der Schüler/-innen von dem der erwachsenen Studienteilnehmer/-innen unterschied. Analog zu den Ausführungen von Young et al. (1987, 614) zeigten die jüngeren Schüler/-innen häufiger ein fehlendes Frageverständnis, Erinnerungslücken sowie keine tatsächliche oder klar formulierte Meinung. Obwohl der Interviewleitfaden im Vorfeld bereits didaktisch reduziert und vereinfacht wurde, kam es im Zuge der Schülerinterviews zu einer Häufung von langen Pausen und fehlenden Antworten, sodass geschlussfolgert werden kann, dass vor allem die jüngeren Teilnehmer/-innen von einer weiteren Reduktion der Komplexität profitiert hätten.

Ein weiteres Phänomen, von dem angenommen wird, dass es bei Kindern zu einer stärkeren Verzerrung der Antworten führt als bei älteren Interviewteilnehmer/-innen, ist die soziale Erwünschtheit (Kränzl-Nagl/Wilk 2000; Lipski 2000), die bei Kindern einerseits gesteigert ist, wenn sie sich der erwachsenen, interviewenden Person unterlegen fühlen, andererseits aber auch, wenn ein positives Verhältnis zu dieser Person herrscht, welches sie nicht durch „falsche“ Antworten gefährden möchten. Generell ist ab ca. 11 Jahren schließlich eine soziale Erwünschtheit in Leitfadeninterviews zu beobachten, die auf gesellschaftliche Erwartungen schließen lässt (Vogl 2015, 78f.). Da bei dieser Arbeit alle Interviewpartner/-innen älter als 11 Jahre waren, kann vorausgesetzt werden, dass die Schüler/-innen bereits über das nötige Abstraktionsvermögen verfügen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel besitzen, um einschätzen oder wissen zu können, welche Antworten gesellschaftlich oder in der Interviewsituation erwünscht sind.

Verstärkt wird die Problematik dadurch, dass sich die Thematik der Befragung im Kontext Schule befindet, in dem sich die Schüler/-innen schon von vornherein in einer hierarchisch niedrigeren Stufe befinden (siehe oben „Statusasymmetrie“ (Looss 2002) und „Machtgefälle“ (Schweer 2013)). Auch wenn sich die jeweiligen Coaching- oder Fach-Lehrkräfte nicht im Zimmer befanden, so verliefen die Gespräche aus organisatorischen Gründen und um der im qualitativen Forschungsprozess geforderten Nähe zum Forschungsgegenstand (Lincoln/Guba 2006) gerecht zu werden, doch in einem Zimmer der Schule, wodurch weder eine physische noch psychische Distanz zu dieser Hierarchie hergestellt werden konnte. Um dieser Einflussnahme proaktiv zu begegnen, wurden alle Interviewteilnehmer/-innen wiederholt auf die Vertraulichkeit und Anonymität der Unterhaltung hingewiesen. Darüber hinaus forderte die Interviewerin explizit zu Kritik und Verbesserungsvorschlägen auf. Diesen

begegneten allerdings nur die erwachsenen Studienteilnehmer/-innen, was auf eine gesteigerte Verzerrung der Antworten im Rahmen der sozialen Erwünschtheit der Schüler/-innen hinweist.

Vogl (2015, 81) schlägt als Möglichkeit der Überprüfung der Verlässlichkeit von Angaben von Kindern verschiedene Erhebungsmethoden oder die Befragung unterschiedlicher Personengruppen zum gleichen Thema vor, sodass die Antworten anschließend miteinander verglichen werden können. Wichtig ist hierbei jedoch festzuhalten, dass Erwachsene und Kinder ihre Umwelt unterschiedlich wahrnehmen und im Sinne einer konstruktivistischen Sicht beide unabhängig voneinander gelten können. Durch die Triangulation der vorliegenden Studie wurde der Zugang zu verschiedenen Sichtweisen ermöglicht, die so in Bezug zueinander gesetzt werden konnten und im Rahmen der Diskussion in den letzten Gliederungspunkten begründet dargestellt wurden.

Eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf die Verzerrung durch soziale Erwünschtheit liegt in den Ergebnissen zur Arbeitsbelastung und dem Stressempfinden der Lehrkräfte. Laut Nerdinger et al. (2019, 247) neigen sogenannte Arbeitsplatzexpert/-innen, als welche die Gruppe der Lehrkräfte hier gilt, dazu, bestimmte Aspekte ihre Tätigkeit betreffend für sie vorteilhaft zu äußern. Es könnte demzufolge eine Rolle spielen, dass die Lehrkräfte es als für sie selbst nützlich betrachten, eine hohe Arbeitsbelastung zum Thema zu machen. Dies gilt wahrscheinlich umso mehr, als dass die Lehrkräfte in der Studie das Gefühl hatten, sich Gehör zu oberen Instanzen verschaffen zu können. Zurückzuführen lässt sich dies auf eine negativ geprägte öffentliche Wahrnehmung des Berufes (Rothland 2016). Dies führt einerseits dazu, dass die Ergebnisse im Blick auf Arbeitsbelastung und Stress unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten sind. Da die Interviewteilnehmer/-innen aber in viel größerem Maße von einer Arbeitszufriedenheit und Sinnhaftigkeit sprechen, kann hier davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte die nötige Selbstreflexion und Professionalität in den Interviews zeigten.

Einschränkungen im Forschungsdesign

Jansen et al. (2003, 253) verweisen in ihrer Studie darauf, dass ihre Ergebnisse keine Bestätigung für Kausalzusammenhänge liefern, da sowohl die Einflussgrößen und Wirkungen retrospektiv erfasst wurden und es deswegen möglich ist, dass beispielswiese eine hohe Zufriedenheit mit dem erfolgten Coaching im Nachhinein zu einer positiven Einschätzung der Beziehung oder eingesetzten Methodik führte. Zum Anderen wäre es möglich, dass den Erfolgsmeldungen aller drei Personengruppen Prozesse zur Reduktion von kognitiven Dissonanzen zugrunde liegen – da man so hart an sich gearbeitet hat, möchte man Erfolge sehen und aussprechen (Storch 2000, 320). Beide Überlegungen gelten auch für die Erhebung dieser Arbeit. Genauere Aussagen über die Wirkrichtung benötigen ein

Untersuchungsdesign mit mehreren Messzeitpunkten (Jansen et al. 2003, 253). Die Herangehensweise in dieser Forschung kam dieser Überlegung entgegen, indem bereits vor dem Beginn des Coachings eine Erhebung stattfand. Da aber der Fokus der Studie nicht auf Kausalzusammenhängen liegt, sondern in einer grundsätzlichen Darstellung der Wirkungen und Wirkfaktoren, kann die Bestätigung von Ursache-Wirkungsketten einen Anhaltspunkt für zukünftige Forschung darstellen.

In der Erhebung der Erwartungen wurde auf einen Zugang zu der Sichtweise der Lehrkräfte verzichtet. Dies ist auf die Überlegung zurückzuführen, dass kein Mehrwert darin gesehen wurde, die Lerncoaches selbst inhaltliche Erwartungen an ihre eigene Coachingarbeit formulieren zu lassen, vor allem deswegen, weil sie vor Beginn des Lerncoachings die individuellen Themen ihrer Coachees nicht kannten. Im Nachhinein betrachtet wäre ein Abgleich interessant, inwieweit die Lerncoaches selbst Wirkungen bei sich selbst erwartet hätten und inwieweit diese nun eingetreten sind. Allerdings ist dies schwierig zu interpretieren, da sich die Lerncoaches im Gegensatz zu den interviewten Schüler/-innen schon längere Zeit im Lerncoachingprogramm befinden und somit Erwartungen vor Beginn ihrer Tätigkeit nicht mehr möglich sind. Darüber hinaus wurde dieser Lücke mit einer entsprechenden Frage im Interviewleitfaden begegnet, sodass auch hier Aussagen über Beweggründe der Lehrkräfte zu erkennen waren.

Retrospektiv wäre eine Frage zu Wirksamkeitsvoraussetzungen wie Problembewusstsein, Selbstregulation und -reflexion nützlich gewesen, um einschätzen zu können, inwieweit die Forschungslage hierzu bestätigt werden kann. Eine detaillierte Frage wäre deswegen sinnvoll, da Schüler/-innen und Eltern über diese abstrakten Konzepte von sich aus keine Angaben machten. So blieb nur eine Interpretation der bestehenden Ergebnisse, die allerdings ebenfalls zu Aussagen zu diesen Konzepten führte.

Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung:

Die Fülle an Ergebnissen dieser Arbeit eröffnet verschiedene Möglichkeiten für weitere Forschungen, da hier nicht alles in Gänze und Tiefe untersucht werden konnte, wie beispielsweise die Auswirkungen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lerncoaches, wie sie oben diskutiert wurde (6.2.2).

Da die Erhebung aus Kapazitätsgründen an einer einzelnen Schule und damit auch einer spezifischen Schulart erhoben wurde, wäre es interessant, Unterschiede zu anderen Schulen bzw. Schularten herauszuarbeiten. Darüber hinaus sind viele organisatorische Rahmenbedingungen sehr stark an den institutionellen Vorgaben der jeweiligen Schulleitung ausgerichtet, z.B. die Einrichtung einer Supervisionsgruppe an der evaluierten Schule, sodass sich auch hier ein Blick auf andere

Umsetzungsmöglichkeiten des Beratungsprogramms im Gesamten und des Lerncoachings im Speziellen lohnt.

Interessant wäre, die Wirkungen über einen längeren Zeitraum zu betrachten. So könnten die Coachees noch einmal nach Beendigung der Coaching-Begleitung befragt werden oder zu einem späteren Zeitpunkt, sodass längerfristige Wirkungen von Lerncoaching thematisiert werden könnten. Dies wurde auch von einigen Interviewteilnehmer/-innen angesprochen, welche die Thematik der abnehmenden Wirkung wiederholt vorbrachten.

Der Fokus dieser Erhebung liegt in der Betrachtung der Wirkungen und Wirkfaktoren aus Sicht dreier verschiedener Personengruppen. Da dies den methodischen Umfang überstiegen hätte, wurde darauf verzichtet, die Aussagen direkt zueinander in Bezug zu setzten, d.h. in dieser Arbeit sind nicht die Aussagen der/des spezifischen Schülers/Schülerin mit dem dazugehörigen Elternteil und jeweiligen Lerncoach miteinander verglichen und daraus Schlussfolgerungen gezogen. Dies könnte eine Weiterführung dieser Forschung darstellen, um noch mehr über subjektive Wahrnehmungen der Coachingprozesse und -wirkungen zu erfahren.

Obwohl dies im Hinblick auf die coachenden Lehrkräfte durchaus zur Sprache kam, fehlt bislang jegliche Forschung im Hinblick auf negative Effekte von Coaching. Künzli (2009, 10) merkte an, dass nicht beantwortet werden könne, ob dies ein Tabuthema ist oder schlicht nicht auftritt. Hierzu hätte es in dieser Arbeit spezielle Detailfragen geben können, um in diese Richtung zu forschen. Wenn auch keine negativen Wirkungen herausgestellt werden können, so kann die Studie zumindest Kontra-Faktoren benennen, die einen negativen Einfluss auf den Coachingerfolg im Schulkontext haben. Ein Ansatzpunkt für weitergehende Forschung wäre ein Blick auf negative Wirkungen auf Schüler/-innen. Dafür muss ein besonderes Augenmerk auf die soziale Erwünschtheit der Kinder und Jugendlichen bei einer Erhebung im Schulkontext gerichtet werden.

7 ABSCHLUSSFAZIT

„You've always had the power my dear, you just had to learn it for yourself."
Frank L. Baum: The Wonderful Wizard Of Oz (Baum 1992)

Im eingangs angeführten Zitat von Lewis Carrolls Alice im Wunderland (Carroll/Gardner 1960) bescheinigt die Grinsekatze der metaphorisch nach Hilfe und Rat suchenden Alice, dass der Weg immer vom Ziel abhängt. Die vorliegende Evaluationsstudie untersuchte die Wirksamkeit von Lerncoaching an einem bayerischen Gymnasium, die somit als Ziel angesehen werden kann. Wie sich gezeigt hat, führt die Zielerreichung auch hier über verschiedene Wege, die sich in der Studie in Form von unterschiedlichen Wirkfaktoren zeigten. Eine wesentliche Erkenntnis liegt dabei in der Tatsache, dass die beteiligten Personen am Lerncoaching dabei die Wirksamkeit in großem Maße selbst beeinflussen können, womit der Bogen zu dem abschließenden Zitat von Frank L. Baum geschlossen wird. Darüber hinaus kann die hier angesprochene *power*, der man sich selbst bewusst werden muss, auch dem Erkenntnisgewinn und der Methodik im Coachingansatz entsprechen.

Insgesamt zeigt sich diese Untersuchung anschlussfähig an empirische Erkenntnisse aus der Forschung zu Coaching im betriebswirtschaftlichen Kontext, an theoretische Überlegungen bezüglich des Lerncoachings in der Schule sowie vereinzelten Studien dazu an anderen Schularten. Ferner konnte dieses bestehende Wissen durch neue Ergebnisse, Überlegungen und Zusammenhänge erweitert werden. Die wichtigsten Resultate der Studie wurden in das Modell des Lerncoachings eingearbeitet, welches somit eine Ausdifferenzierung und damit eine grundlegende Modifikation sowie eine inhaltliche Vertiefung und Ausweitung erfuhr.

Für die Gruppe der am Lerncoaching teilnehmenden Schüler/-innen lassen sich eine aktive Mitarbeit sowie eine freiwillige Teilnahme, die nicht zwingend bereits zu Beginn der Gespräche vorhanden sein muss, als Wirkfaktoren für ein gelingendes Lerncoaching feststellen, was zu einem gesteigerten Commitment auf Seiten der/des Schülers/Schülerin und in Folge zum Erfolg führt. Die herausgearbeiteten Wirkfaktoren einer hohen Beziehungsqualität sowie das Prinzip der Augenhöhe verhelfen dem Coachee zu einem Zugehörigkeitsgefühl, auf dem schließlich die Wirkung des Lerncoachings fußt. Eng verbunden mit diesen Faktoren ist eine gelungene Kommunikations- und Coachingmethodik, die in einer Prozessberatung mündet und die durch Selbstreflexion eruierte, individuell passende Problemlösestrategien herausarbeitet. Dafür braucht es auf Seiten der coachenden Lehrkräfte geeignete Fortbildungen und Supervision, um Coachingprofessionalität aufzubauen, zu begleiten und zu erhalten.

Der Fokus der Studie lag neben den genannten Wirkfaktoren auf den Wirkungen von Lerncoaching, die in Bezug zu den Erwartungshaltungen der Schüler/-innen und Eltern gesetzt wurden. In den Bereichen Motivation und schulbezogene Emotionen, Lernstrategien und -ergebnis lässt sich abschließend

festhalten, dass die Erwartungen insgesamt erfüllt werden und in manchen Fällen die Wirkungen über die Erwartungshaltung hinausgehen. Zweiteres betrifft eine Entlastung allgemeiner Emotionen, eine Verbesserung des Lernprozesses, eine Einstellungsveränderungen, eine erhöhte Zufriedenheit, Selbstständigkeit sowie Selbstregulations- und -reflexionsfähigkeit. Angesichts moderner Herausforderungen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in Schule und Alltag konfrontiert sehen, erhält das Unterstützungsformat des Lerncoachings somit durch die vorliegende Untersuchung eine deutliche Aufwertung.

8 LITERATUR

Adriaanse, M. A./Gollwitzer, P. M./Ridder, D. T. D. de/Wit, J. B. F. de/Kroese, F. M. (2011): Breaking habits with implementation intentions: A test of under lying processes. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 37(4) (2011), 502–513.

Ainley, M./Hidi, S./Berndorff, D. (2002): Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. In: Journal of Educational Psychology, Vol.94 (3) (2002), 545–561.

Albrecht, C./Perrin, D. (2016): Funktionales Zuhören als Gesprächskompetenz im Coaching. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer, 426–436.

Allen, T. D./Eby, L. T./Lentz, E. (2006): The Relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. In: Personell Psychology, H. 59 (2006), 125–153.

Aloni, N. (2013): Empowering Dialogues in Humanistic Education. In: Educational Philosophy and Theory, 45(10), (2013), 1067–1081.

Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B./Sommerauer, S./Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Salzburg, 341–360.

Anderson, J. R. (2000): Learning and memory. An integrated approach. 2. Auflage. New York: Wiley.

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band Band 36. Tübingen: dgvt Verlag.

Aristoteles - Über die Seele. Griechisch - Deutsch (2017). Philosophische Bibliothek, Band Band 681. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Aristu, J. H. (2016): Soziologische Aspekte des Coachings als Beratungsform. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 27–35.

Arnold, R. (2015): Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS.

Atkins, S./Murphy, K. (1993): Reflection: a review of the literature. In: Journal of Advanced Nursing, H. 18 (1993), 1188–1192.

Augustijnen, M. T./Schnitzer, G./van Esbrock, R. (2011): A model of executive coaching. A qualitative study. In: International coaching psychology review, 6(2) (2011), 150–164.

Badura, B. (1981): Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand sozialepidemiologischer Forschung. edition suhrkamp, Band 1063 = N.F., Bd. 63. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bamberger, G. G. (2015): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Mit Arbeitsmaterial. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collecitve self efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Hrsg.): Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1–45.

Barlow, M./Wrosch, C./McGrath, J. J. (2020): Goal Adjustment Capacities and Quality of Life: A Meta-Analytic Review. In: Journal of Personality, 88(2) (2020), 307–323.

Baum, L. F. (1992): The wonderful wizard of Oz. Everyman's library. Children's classics. London: Campbell.

Bauman, Z. (2002): Individually, Together. Vorwort. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London: SAGE Publications, 11–16.

Bauman, Z. (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. 2. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.

Bauman, Z. (2017): Flüchtige Moderne. 8. Auflage. edition suhrkamp, Band 2447. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bayer, U./Gollwitzer, P. M. (2000): Selbst und Zielstreben. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz, 208–225.

Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern. LDO.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Noch mehr Fördermöglichkeiten: Individuelle Lernzeit am Gymnasium. www.km.bayern.de/allgemein/meldung/1833/individuelle-lernzeit-am-gymna-sium.html

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2013): Konzept der Individuellen Lernzeit am Gymnasium; hier: Weitere Informationen zur Umsetzung und zu den Modellprojekten. KMS, Band 2013.

Beck, U. (2020): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 24. Auflage. edition suhrkamp, Band Neue Folge Band 365. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (2002): Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London.

Becker, H. S./Geer, B. (1979): Teilnehmende Beobachtung. Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 139–168.

Behrendt, P. (2006): Wirkung und Wirkfaktoren von psychodramatischem Coaching – eine experimentelle Evaluationsstudie. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 5(1) (2006), 59–88.

Behrendt, P./Greif, S. (2018): Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In: Greif, S./Möller, H./Scholl, W. (Hrsg.): Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Berlin: Springer, 163–172.

Belardi, N. (2013): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. 4. Auflage. Beck'sche Reihe C. H. Beck Wissen, Band 2157. München: Beck.

Bendorf, M. (2019): Sozio-konstruktivistisches bzw. situiertes Lernen. In: Fürstenau, B. (Hrsg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. 2. Auflage. Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77–96.

Bennewitz, H./Wegner, L. (2020): Beratung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: UTB, 47–52.

Berelson, B. (1952): Content analysis in communication research. Glence: Free Press.

Best, G./Frede, M. (2012): Ressourcen entdecken - Potenzial entfalten. Lerncoaching in der Praxis. 1. Auflage. Saarbrücken: Trainerverlag.

Beyer, A. (2005): Konzeption und Evaluation eines Stresspräventionstrainings für Jugendliche. Marburg.

Blaikie, N. W. (1991): A Critique ofthe Use ofTriangulation in Social Research. In: Quality and Quantity, H. 25 (1991), 115–136.

Blickle, G./Schneider, P. B. (2007): Mentoring. In: Schuler, H. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Handbuch der Psychologie, Band 6. Göttingen: Hogrefe, 395–402.

Bloom, B. (1984): The 2 Sigma Problem. The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. In: Educational researcher, Vol.13 (6) (1984), 4–16.

Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: International journal of educational research, 31 (6) (1999), 445–457.

Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Münster: Waxmann.

Bovbjerg, K. M. (2006): Teams and collegiality in educational culture. In: European Educational Research Journal, H. 5 (2006), 244–253.

Boyce, L. A./Jackson, R. J./Neal, L. J. (2010): Building successful leadership coaching relationships. Examining impact of matching criteria in a leadership coaching program. In: Journal of Mangement Development, 29(10) (2010), 914–931.

Brandstätter, V. (2009): Persistenz und Zielablösung. In: Brandstätter, V./Otto, J. H. (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion. Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel, Band 11. Göttingen: Hogrefe, 79–88.

Brauer, Y. (2006): Coaching: Eine empirische Untersuchung zu Zielsetzung, Interventionen und Coachingerfolg bei Einzelcoaching. Diplomarbeit.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürl. u. geplante Experimente. 1. Auflage. Sozialwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (2009): Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (2000): Die Ökologie des Entwicklungsprozesse. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 18. Stuttgart: Lucius und Lucius, 29–58.

Brooks, S. K./Webster, R. K./Smith, L. E./Woodland, L./Wessely, S./Greenberg, N./Rubin, G. J. (2020): The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In: The Lancet, 395, H. 10227 (2020), 912–920.

Brophy, J. (1988): Educating teachers about managing classrooms and students. In: Teaching and Teacher Education, H. 4 (1988), 1–18.

Buchinger, K./Klinkhammer, M. (2007): Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung. EBL-Schweitzer. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Buchinger K./Ehmer S. (2005): Supervision und Coaching– von Gleichem zu Unterschiedlichem und umgekehrt. In: Supervision, 4/2005 (2005), 25–27.

Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. UTB, Band 4755. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–26.

Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (2017): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: dies. (Hrsg.): Alle gleich - alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 3. Auflage. Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zug/Seelze-Velber: Klett und Balmer; Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 7–14.

Bundscherer-Meierhofer, K. (2022): Förderung der Selbstregulation unter besonderer Berücksichtigung körperorientierter Ansätze:. ein appbasiertes Training für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Regensburg.

Burger, J. M./Cooper, H. M./and Good, T. L. (1982): Teacher attributions of Teacher Attributions of Student Performance. Effects of Outcome. In: Personality & social psychology bulletin, Vol.8 (4) (1982), 685–690.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitraitmultimethod matrix. In: Psychological bulletin, H. 56 (1959), 81–105.

Carroll, L./Gardner, M. (1960): The annotated Alice. Alice's adventures in Wonderland & Through the looking glass. New York: New American Library.

Carruthers, J. (1993): The principles and practices of mentoring. In: Caldwell, B./Carter, E. M. A. (Hrsg.): The Return of the mentor. Strategiesforworkplace learning. Education policy perspectives. London/Washington, D.C.: Falmer Press, 62–75.

Carter, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. In: Houston, W. R./Haberman, M./& Silkula, J. P. (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 291–310.

Cheng, L. P./Ko, H. (2009): Teacher-team development in a school-based profession al development program. In: The Mathematics Educator, H. 19 (2009), 8–17.

Clutterbuck, D. (2016): Coaching Supervision. A Practical Guide for Supervisees. s.l.: Taylor and Francis.

Craven, R. G./Marsh, H. W./Debus, R. L. (1991): Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 83, No. 1 (1991), 17–27.

Cuijpers, P./Huibers, M./Ebert, D. D./Koole, S. L./Andersson, G. (2013): How much psychotherapy is needed to treat depression? A metaregression analysis. In: Journal of Affective Disorders, H. 149 (2013), 1–13.

Dagley, G. R. (2010): Exceptional executive coaches: Practices and attributes. In: International coaching psychology review, (5)1 (2010), 63–80.

De Houwer, J. (2009): The propositional approach to associative learning as an alternative for association formation models. In: Learning & Behavior, H. 37 (2009), 1–20.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1991): A motivational approach to self-integation in personality. In: Dienstbier, R./Appley, M. H. (Hrsg.): Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990. Lincoln u.a.: Univ. of Nebraska Press, 237–288.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.) (2004): Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (2008): Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. In: Canadian psychology, 14-23, Vol.49 (1) (2008).

Deeke, A. (1995): Experteninterviews - ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, C. (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg, 7–22.

Denzin, N. K. (1970): The research act. Chicago: Aldine Publ. Co.

Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik : mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. 5. Auflage. Beltz-Taschenbuch, Band 57 : Essay. Weinheim/Basel/Grünwald: Beltz; Preselect.media GmbH.

Dietrich, G. (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.

Döring, N. (2022): Evaluationsforschung. In: Döring, N. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 951–1009.

Drechsel, B./Sauer, D./Paetsch, J., Fricke, J./Wolstein, J. (2020): Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern. Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In: Gogolin, I./Hannover, B./Scheunpflug, A. (Hrsg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. 1. Auflage. Edition ZfE, Band 4. Wiesbaden: Springer VS, 193–216.

Dresel, M./Lämmle, L. (2011): Motivation. In: Götz, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. UTB Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik, Band 3481. Paderborn: Schöningh, 79–142.

Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel Selbstständigkeit. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag fr Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Du Toit, A./Reissner, S. (2012): Experiences of coaching in team learning. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1, H. 3 (2012), 177–190.

Dubs, R. (1995): Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol.41 (6) (1995), 889–903.

Dunlosky, J./Rawson, K. A./Marsh, E. J./Nathan, M. J./Willingham, D. T. (2013): Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. Promisisng Directions From Cognitive and Educational Psychology. In: Psychological science in the public interest, Vol.14 (1) (2013).

Eby, L. T. (1997): Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. In: Journal of Vocational Behavior, 51, H. 1 (1997), 125–144.

Eby, L. T./McManus, S. E./Simon, S. A./Russell, J. (2000): The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. In: Journal of Vocational Behavior, 57(1) (2000), S. 1–21.

Edelmann, W./Wittmann, S. (2019): Lernpsychologie. 8. Auflage. Weinheim/Grünwald: Beltz Verlagsgruppe; Preselect.media GmbH.

Edlinger, H./Hascher, T. (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: Unterrichtswissenschaft, Vol.36 (1) (2008), 55–70.

Egger, R. (2012): Lebenslanges Lernen in der Universität. Erwerb und Transformation biographischer Lehrdispositionen bei Hochschullehrenden. 1. Auflage. Lernweltforschung, Band 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Egodawatte, G./McDougall, D./Stoilescu, D. (2011): The effects of teacher collaboration in Grade 9 applied mathematics. In: Educational Research for Policy and Practice, 10 (2011), 189–209.

Erekson, D. M./Lambert, M. J./Eggett, D. L. (2015): The Relationship Between Session Frequency and Psychotherapy Outcome in a Naturalistic Setting. In: Journal of consulting and clinical psychology, 2015-12, Vol.83 (6) (2015), 1097–1107.

Fabel-Lamla, M. (2018): Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. In: Journal für Schulentwicklung, 22(1) (2018), 25–30.

Fegert, J. M./Vitiello, B./Plener, P. L./Clemens, V. (2020): Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. In: Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 14, H. 1 (2020), 1–20.

Festinger, L. (1966): A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.

Fielding, N./Fielding, J. L. (1993): Linking data. 5. Auflage. A Sage university paper, Band 4. Newbury Park: Sage.

Fietze, B. (2012): Chancen und Risiken der Coaching-Forschung. Eine professionssoziologische Perspektive. In: Fritze, A./Loebbert, M./Wegener, R. (Hrsg.): Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog. 2. Auflage. Research. Wiesbaden: Springer VS, 24–34.

Fietze, B. (2016): Coaching in der reflexiven Moderne. Zwischen Komplexitätssteigerung und Handlungsfähigkeit. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 36–44.

Fischer, A. (2008): Coaching in berufsbildenden Schulen. Bericht zu einem Modellversuch ; Implementierung eines Coaching-Systems zur Verbesserung von Klassenklima, Schülerleistung und Lehrerzufriedenheit. Berlin: wvb, Wiss. Verl.

Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. [Place of publication not identified]: Vs Verlag Fur Sozialwisse.

Flick, U. (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. 2. Auflage. Springer reference. Wiesbaden/[Heidelberg]: Springer, 247–263.

Flick, U. (2021): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 10. Auflage. Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Band 55694. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flittinger, P. (2008): Praxisbericht: Modellprojekt Lerncoaching. Fortbildung an der Thomas Mann-Schule Lübeck. Mai bis September 2006. In: Pallasch, W./Hameyer, U. (Hrsg.): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Pädagogisches Training. Weinheim/München: Juventa-Verl., 158–173.

Forte, A. M./Flores, M. A. (2014): Teacher collaboration and professional development in the workplace. A study of Portuguese teachers. In: European Journal of Teacher Education, 37(1) (2014), 91–105.

Frenzel, A. C./Götz, T./Pekrun, R. (2020): Emotionen. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Berlin: Springer Berlin; Springer, 211–234.

Frenzel, A. C./Stephens, E. J./Pekrun, R. (2017): Emotionen. In: Goetz, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2. Auflage. UTB M, Band 3481. Paderborn: UTB; Schöningh Paderborn, 16–79.

Friedrich, H. F. (1995): Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Band H. 28. Münster: Aschendorff.

Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage. WV studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint.

Früh, W. (2015): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 8. Auflage. UTB, Band 2501. Konstanz/München: UVK-Verl.-Ges.

Fryer, L. K./Leenknecht, M. J. M. (2023): Toward an Organising Theoretical Model for Teacher Clarity, Feedback and Self-Efficacy in the Classroom. In: Educational psychology review, 35(3) (2023), 68.

Fuchs, C. (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 2004. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fuchs, C. (2006): Anstiftung zum Lernerfolg. Oder: Was Lehrende tun, wenn sie nicht lehren. Bern: hep.

Fussangel, K. (2018): Lehrerkooperation - ein Thema nur für die Praxis oder bereits für die Lehrerbildung? In: Seminar, 24(2) (2018), 5–15.

Gagné, R. M. (2011): Die Bedingung des menschlichen Lernens. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Geißler, H. (2011): Die inhaltsanalytische »Vermessung« von Coachingprozessen. In: Birgmeier, B. (Hrsg.): Coachingwissen. 2. Auflage. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag, 95–127.

Geißler, H. (2017): Die Grammatik des Coachens. Eine empirische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer.

Geißler, H./Hasse, E. S. (2016): Coaching und das Paradies. Ein ideengeschichtlicher Rekonstruktionsvorschlag. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 45–54.

Gekeler, B. (2020): Akkulturation, Soziale Repräsentation von Multikulturalismus und Stress. In: Genkova, P./Riecken, A. (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 495–517.

Geldard, K./Geldard, D. (2012): Counselling adolescents. The proactive approach for young people. 3. Auflage. Los Angeles, Calif.: Sage.

Ghassemi, M./Brandstätter, V. (2019): Selbstregulation zwischen Zielbindung und Zielablösung. In: Rietmann, S./Deing, P. (Hrsg.): Psychologie der Selbststeuerung. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS, 91–109.

Gifford-Smith, M. E./Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. In: Journal of School Psychology, 41, H. 4 (2003), 235–284.

Gläser, J./Laudel, G. (2012): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Götz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2008): Emotionale Intelligenz beim Lernen. In: Mandl, H./Zumbach, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen/Bern: Hogrefe, 255–264.

Götz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2018): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden, Germany: Springer VS, 73–100.

Graf, E.-M./Aksu, Y./Pick, I./Rettinger, S. (2011): Beiträge zur Beratungsforschung. Multidisziplinäre Perspektiven sprachwissenschaftlich kommentiert. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grant, A. M. (2006): An integrative goal-focused approach to executive coaching. In: Stober, D. R./Grant, A. M. (Hrsg.): Evidence based coaching handbook. Putting best practices to work for your clients. Hoboken, N.J: Wiley, 153–192.

Grant, A. M. (2011): Is it time to regrow the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. In: The Coaching Psychologist, 7(2) (2011), 118–126.

Grant, A. M. (2012): An integrated model of goal-focused coaching. An evidence-based framework for teaching and practice. In: International coaching psychology review, Vol.7 (2) (2012), 146–165.

Grant, A. M./Stober, D. R. (2006): Evidence based coaching handbook. Putting best practices to work for your clients. Hoboken, N.J: Wiley.

Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2) (2006), 205–219.

Grassinger, R./Dickhäuser, O./Dresel, M. (2019): Motivation. In: Urhahne, D./Dresel, M./Fischer, F. (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. 1. Auflage. Lehrbuch. Berlin, Germany: Springer, 207–227.

Grassinger, R./Porath, M./Ziegler, A. (2010): Mentoring the gifted: a conceptual analysis. In: High Ability Studies, 21, H. 1 (2010), 27–46.

Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie. 2. Auflage. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.

Gray, D. E. (2007): Towards a systemic model of coaching supervision:. Some lessons from psychotherapeutic and counselling models. In: Australian Psychologist, 42(4) (2007), 300–309.

Greif, S. (2005): Vorwort. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch coaching. 3. Auflage. Innovatives Management. Göttingen: Hogrefe, 11–18.

Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Innovatives Management. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Cambridge, Mass./Amsterdam/Kopenhagen: Hogrefe.

Greif, S. (2012): Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Coachingforschung für die Praxis aufbereitet. In: Fritze, A./Loebbert, M./Wegener, R. (Hrsg.): Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog. 2. Auflage. Research. Wiesbaden: Springer VS, 34–43.

Greif, S. (2013): Putting goals to work in coaching:. The complexities of implementation. In: David, S./Clutterbuck, D./Megginson, D. (Hrsg.): Beyond goals: Effective strategies for coaching and mentoring. Farnham: Gower, 125–149.

Greif, S. (2018): Motivation, Wille und Umsetzung im Coaching. In: Greif, S./Möller, H./Scholl, W. (Hrsg.): Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Berlin: Springer, 401–413.

Greif, S./Schmidt, F./Thamm, A. (2012): Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theorienentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 19(4) (2012), 375–390.

Gross, P. (2016): Die Multioptionsgesellschaft. 11. Auflage. edition suhrkamp, Band 1917 = Neue Folge, Band 917. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gross, P./Bertschi, S. (2006): Die mobile Multioptionsgesellschaft. Eine Frage der Aufladungstechnik? In: Glotz, P. (Hrsg.): Daumenkultur. Das Mobiltelefon in der Gesellschaft. [S.l.]: Transcript Verlag, 221–232.

Gutberlet, M. (1991): Personenzentrierte Gesprächsführung: einfach, aber nicht leicht:. Zur Anwendung des Konzeptes von Carl Rogers außerhalb der Psychotherapie - zum Beispiel in der Schule. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 136(10) (1991), 10–14.

Haan, E. de (2012): Supervision in action: a relational approach to coaching and consulting supervision. Maidenhead: McGraw-Hill.

Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Halcomb, E. J./Davidson, P. M. (2006): Is verbatim transcription of interview data always necessary? In: Applied Nursing Research, 19(1) (2006), 38–42.

Hardeland, H. (2021): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen : ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Harding, C. (2009): Researcher as Goldilocks. Searching for a methodology that is ‘just right‘ for a coaching and mentoring study. In: International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special Issue No. 3 (2009), 11–23.

Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 40. Münster: Waxmann.

Hattie, J. (2020): Lernen sichtbar machen. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, J./Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Review of educational research, Vol.77 (1) (2007), 81–112.

Heckhausen, H. (Hrsg.) (1987): Jenseits des Rubikon. D. Wille i.d. Humanwiss. Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo.

Heckhausen, H./Gollwitzer, P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: Motivation and emotion, Vol.11 (2) (1987), 101–120.

Heid, S. (2012): Veränderungsrelevante Ereignisse im Coaching. Eine qualitative Vergleichsstudie der Wahrnehmungen von Coachs und Klienten in Hinblick auf Ziele, Erfolgsfaktoren und Auswirkungen. Diplomarbeit. Heidelberg.

Heinze, T. (1987): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdt. Verl.

Heinze, T./Thiemann, F. (1982): Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 28 (1982), 635–642.

Helfferich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 669–686.

Heller, K. (1990): Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 37 (1990), 85–100.

Heller, K. A. (2001): Teil I: Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe, 21–41.

Heller, K. A. (2007): Scientific ability and creativity. In: High Ability Studies, 18(2) (2007), 209–234.

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, 38, H. 2 (2006), 42–45.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für lehrerInnenbildung, 1(3) (2001), 7–15.

Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster/New York, NY: Waxmann, 216–240.

Hemming, K. (2015): Stresstheoretische Grundlagen. In: Hemming, K. (Hrsg.): Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 75–100.

Herbart, J. F./Benner, D. (1997): Johann Friedrich Herbart - Systematische Pädagogik. Texte und Interpretationen. 2. Auflage. Grundlagen der Pädagogik, Band 1,1. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Heß, T./Roth, W. L. (2012): Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung. 4. Auflage. Kröning: Asanger.

Hirsch, E. D. (1979): Validity in interpretation. 9. Auflage. Literary Criticism/Philosophy, Band Y-260. New Haven: Yale University Press.

Hofmann, F. (2000): Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck: Studien Verl.

Holsti, O. R. (1969): Content anaylis for the social sciences and humanities. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Homer (2014): Odyssee. Griechisch - deutsch. 14. Auflage. Sammlung Tusculum. Berlin/Boston: De Gruyter.

Honicke, T./Broadbent, J. (2016): The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. In: Educational Research Review, H. 17 (2016), 63–84.

Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration-Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 7(2) (1978), 97–115´.

Hornby, A. S./Ashby, M./Wehmeyer, S. (2004): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 6. Auflage. Oxford: Univ. Press.

Huber, S. G./Ahlgrimm, F./Hader-Popp, S. (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster/München/Berlin: Waxmann, 323–372.

Hudson, F. M. (1999): The handbook of coaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Ittel, A./Raufelder, D. (2009): Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publishers, 193–206.

Ives, Y./Cox, E. (2012): Goal-Focused Coaching : Theory and Practice. London, UNITED KINGDOM: Taylor & Francis Group.

Iyengar, S. S./Lepper, M. R. (2000): When Choice is Demotivating:. Can One Desire Too Much of a Good Thing? In: Journal of personality and social psychology, 2000-12, Vol.79 (6) (2000), 995–1006.

Janoff-Bulman, R./Brickman, P. (1982): Expectations and what people learn from failure. In: Feather, N. T. (Hrsg.): Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology. Hillsdale: Erlbaum, 207–237.

Jansen, A./Mäthner, E./Bachmann, T. (2003): Evaluation von Coaching:. Eine Befragung von Coachs und Klienten zur Wirksamkeit von Coaching. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, Vol.10 (3) (2003), 245–254.

Jessurun, J. H./Shearer, C. B./Weggeman, M. (2016): A Universal Model of Giftedness - an adaptation of the Munich Model. In: High Ability Studies, 27 (2) (2016), 113–128.

Jick, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action. In: Administrative science quarterly, Vol.24 (4) (1979), 602–611.

Johannmeyer, K./Cramer, C. (2021): Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft, H. 24 (2021), 1183–1204.

Kaluza, G. (2015): Gelassen und sicher im Stress:. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen. 6. Auflage: Springer.

Kamarudin, M. b./Kamarudin, A. Y. b./Darmi, R. b./Saad, N. S. binti M (2020): A Review of Coaching and Mentoring Theories and Models. In: International Journal of Academic Research in, 9(2) (2020), 289–298.

Keller, G. (2015): Lerncoaching in der Schule. Praxishilfen für Lehrkräfte. 1. Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Kelley, H. H. (1973): The Processes of Causal Attribution. In: American Psychologist (1973), 107–128.

Keupp, H. (2008): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Vol.7 (2) (2008), 291–308.

Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W. (2006): Identitäts-konstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlts Enzyklopädie, Band 55634. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kiel, E. (2022): Schulpädagogik. Normen - Theorie - Empirie. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, Julius.

Kiesel, A. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Killus, D./Paseka, A. (2016): Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 6(2) (2016), 151-168.

King, D. L./Delfabbro, P. H./Billieux, J./Potenza, M. N. (2020): Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. In: Journal of behavioral addictions, 9, H. 2 (2020), 184–186.

Kirk, J./Miller, M. L. (2005): Reliability and validity in qualitative research. Sage university paper, Band 1. Newbury Park, Calif.: Sage.

Klenner, D./Griewatz, H.-P./Bender, S./Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervisionin der Bildung von Lehrer*innen. In: PFLB –PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4(3) (2022), 266–278.

Klusmann, U./Kunter, M./Trautwein, U./Lüdtke, O./Baumert, J. (2008): Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? In: Applied Psychology: An International Review, H. 57 (2008), 127–151.

KMK (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler.

Kohli, M. (1978): "Offenes“ und „geschlossenes“ Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt, Vol.29 (1) (1978), 1–25.

Köker, A. (Hrsg.) (2010): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen ; [Barbara Koch-Priewe zum 60. Geburtstag]. Bad Heilbrunn.

König, E./Volmer, G. (2019): Handbuch systemisches Coaching. Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.

Konrad, K./Bernhart, A. (2020): Lernstrategien für Kinder. Onleihe. E-Book. [Erscheinungsort nicht ermittelbar]/Wiesbaden: wbv Media; divibib GmbH.

Kowall, S./O'Connell, D. C. (2022): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 14. Auflage. Rororo, Band Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 437–447.

Kracauer, S. (1952): The challenge of qualitative content analysis. In: Public Opinion Quarterly, H. 16 (1952), 631–642.

Kränzl-Nagl, R./Wilk, L. (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten, Band Bd. 18. Weinheim/München: Juventa-Verl., 59–76.

Krapp, A. (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerunge. In: Vollmeyer, R. (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 23–38.

Krause, A./Dorsemagen, C. (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bamberg, E./Ducki, A./Metz, A.-M. (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Innovatives Management. Göttingen: Hogrefe, 139–157.

Krippendorff, K. (1998): Content analysis. An introduction to its methodology. 14. Auflage. The Sage CommText series, Band 5. Newbury Park: Sage.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 441–456.

Kuhbandner, C./Frenzel, A. C. (2019): Emotionen. In: Urhahne, D./Dresel, M./Fischer, F. (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. 1. Auflage. Lehrbuch. Berlin, Germany: Springer, 185–206.

Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C./Warnecke, W. (2011): Bildung braucht Beziehung:. Selbstkompetenz stärken - Begabung entfalten. Freiburg: Herder.

Kunz, H./Nido, M. (2008): Burnout im Lehrberuf. Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur.

Künzli, H. (2009): Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, Vol.16 (1) (2009), 4–18.

Lally, P./Jaarsveld, C. H. M./Potts, H. W. W./Wardle, J. (2010): How are habits formed: Modelling habit for mation in the real world. In: European Journal of Social Psychology, 40(6) (2010), 998–1009.

Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien. 6. Auflage. Ciando library. Weinheim: Beltz.

Lampropoulos, G. K. (2000): Definitional and research issues in the common factors approach to psychotherapy integration:. Misconceptions, clarifications, and proposals. In: Journal of Psychotherapy Integration, 10(4) (2000), 415–438.

Langer, I. (2000): Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. Köln: GwG-Verl.

Law, L.-C./Wong, K.-M. P. (1996): Expertise und Instructional Design. In: Gruber, H. (Hrsg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen: Westdt. Verl., 115–147.

LehrplanPLUS (2022).

Leinhardt, G./McCarthy Young, K./Merriam, J. (1995): Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. In: Learning and Instruction, H. 5 (1995), 401–408.

Lenz, W. (2012): Start ins Lebenslange Lernen. In: Erziehung&Unterricht, 2012, 3-4/2012 (2012), 244–249.

Letzel, V./Otto, J. (2019): Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis – eine qualitative Studie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 9, H. 3 (2019), 375–393.

Levold, T./Wirsching, M. (Hrsg.) (2020): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. 3. Auflage. Systemische Therapie. Heidelberg.

Lim, L. H. (2005): Leadership mentoring in education. the Singapore practice. In: Reference & Research Book News, Vol.20 (4) (2005).

Lincoln, Y. S./Guba, E. G. (2006): Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage Publ.

Lindart, M. (2016): Was Coaching wirksam macht. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer.

Lippmann, E. (2009): Coaching. 2. Auflage. Heidelberg: Springer-Verlag.

Lipski, J. (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten, Band Bd. 18. Weinheim/München: Juventa-Verl., 77–86.

Lisch, R./Kriz, J. (1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme u. Kritik. rororo-Studium, Band 117 : Sozialwiss. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Locke, E. A./Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. In: American Psychologist, 57(9) (2002), 705–717.

Löffler-Stastka, H. (2012): Das Geschlecht des Therapeuten/der Therapeutin. Auswirkung der Geschlechtszugehörigkeit auf die psychotherapeutische Behandlungssituation. In: Neuropsychiatrie, 26(2) (2012), 55–58.

Looss, W. (2002): Unter vier Augen. Coaching für Manager. München: Redline Wirtschaft bei Verl. Moderne Industrie.

Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher – a sociological study. Chicago: The University of Chicago Press.

Lüders, C./Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaft liche Literaturrundschau, H. 12 (1986), 90–102.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

MacKie, D. (2014): The effectiveness of strength-based executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. In: Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 66(2) (2014), 118–137.

Mannhardt, S. M./Haan, E. de/Page, N. (2016): Greatest-Ever-Executive-Coaching-Outcome-Studie. Ist wirkungsvolles Coaching auch eine Gender-Frage? In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 225–236.

Marshall, M. K. (2007): The Critical Factors of Coaching Practice Leading to Successful Coaching Outcomes. Dissertation. Yellow Springs, Ohio.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mayring, P./Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 633–648.

McAnally, K./Abrams, L./Asmus, M. J./Hildebrandt, T. (2020): Global coaching supervision: a study of perceptions and practices around the world.

McAuliffe, M. J./Khadria, B. (Hrsg.) (2019): World migration report 2020. World Migration Report, Band 2020. Geneva.

McNamara, D. S. (2010): Strategies to read and learn. Overcoming learning by consumption. In: Medical Education, H. 44 (2010), 240–346.

Mejeh, M./Gähwiler, C. (2024): Lerncoaching in der Berufsschule: Selbstwirksamkeit als zentrales Element Selbstregulierten Lernens fördern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 120(1) (2024), 89–114.

Mertens, W. (1975): Sozialpsychologie des Experiments. Das Experiment als soziale Interaktion; [mit 9 Tab.]. 1. Auflage. Kritische Wissenschaft. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Merton, R. K./Kendall, P. L. (1956): The Focused Interview. Glencoe: The Free Press.

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskus-sion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint, 441–471.

Meyer, F. (2018): Yes, we can(?) Kommunikative Validierung in der qualitativen Forschung. In: Meyer, F./Miggelbrink, J./Beurskens, K. (Hrsg.): Ins Feld und zurück - Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 163–168.

Meyer, W.-U. (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Hans Huber.

Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. 5. Auflage. Pädagogik 2012. Weinheim: Beltz.

Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2. Auflage. De Gruyter Studium. München/Wien: De Gruyter Oldenbourg.

Möller, H./Kotte, S. (2011): Die Zukunft der Coachingforschung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 18(4) (2011), 445-56.

Möller, H./Kotte, S. (2014): Integration und Ausblick: Ein Vorschlag zur systematischen Eingangsdiagnostik im Coaching. In: Diagnostik Im Coaching. Grundlagen, Analyseebenen, Praxisbeispiele: Springer Verlag, 319–335.

Möller, J. (2018): Attributionen. In: Rost, D. H./Sparfeldt, J. R./Buch, S. R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Beltz Psychologie 2018. Weinheim: Beltz, 30–36.

Moskaliuk, J. (2015): Motivationspsychologie für die Berufspraxis. Praktisches Wissen für Coaches, Berater und Führungskräfte. Essentials. Wiesbaden: Springer.

Moskowitz, G. B./Grant, H. (Hrsg.) (2009): The psychology of goals. New York.

Muckenthaler, M./Tillmann, T./Weiß, S./Kiel, E./Hillert, A. (2019): Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. In: Journal für Bildungsforschung, 11(2) (2019), 147–168.

Müller, A. (2007): Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig : oder: Bausteine für LernCoaching und eine neue Lernkultur. 2. Auflage. Spirit of learning. Hep-verlag: Bern.

Müller, A. A./Kotte, S./Möller, H. (2020): Coach and no regrets about it: on the life satisfaction, work-related mental strain, and use of supervision of workplace coaches. In: Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, H. 13 (2020), 16–29.

Müller, A. A./Zimmermann, J./Möller, H. (2022): Einblicke in die Forschung – Bisheriger (Un-)Wissensstand über den Nutzen von Supervision für Coaches und Psychotherapeut*innen. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 21 (2) (2022), 121–133.

Nerdinger, F. W./Blickle, G./Schaper, N. (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie. 4. Auflage. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Nett, U./Götz, T. (2019): Selbstreguliertes Lernen. In: Urhahne, D./Dresel, M./Fischer, F. (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. 1. Auflage. Lehrbuch. Berlin, Germany: Springer, 67–84.

Neukom, M./Schnell, K./Boothe, B. (2011): Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 16(3) (2011), 317–332.

Nicolaisen, T. (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und Basel: Beltz.

Nicolaisen, T. (2016): Lerncoaching. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 111–120.

Nicolaisen, T. (2017): Einführung in das systemische Lerncoaching. Carl-Auer Compact. Heidelberg, Neckar: Carl-Auer Verlag GmbH.

Nicolaisen, T./Pallasch, W. (2010): Lerncoaching – Überlegungen und Erfahrungen. In: Mägdefrau, J. (Hrsg.): Schulisches Lehren und Lernen. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 156–172.

Nido, M. (2011): Das Engagement von Lehrpersonen:. gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde. Zürich.

Norwegian Social Research (2013): Ungdata. Nasjonale resultater 2013. http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013

Nussle, C. (2016): Psychische Gesundheit messen als Basis für effizientes Coaching bei Stress, Angst und Burn-out. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 68–76.

Oberle, E./Schonert-Reichl, K. A./Thomson, K. C. (2010): Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. In: Journal of Youth and Adolescence, 39, H. 11 (2010), 1330–1342.

O'Connor, J./Lages, A. (2009): Der große Coaching-Atlas. Schlüsselkonzepte für effektives Coaching ; was wirklich funktioniert. 1. Auflage. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verl.-GmbH.

Orlinsky, D. E. (2009): The “generic model of psychotherapy” after 25 years: Evolution of a research-based metatheory. In: Journal of Psychotherapy Integration, H. 19 (2009), 319–339.

Pallasch, W. (2005): Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. 1. Auflage. Pädagogisches Training. Weinheim: Juventa Verlag.

Pallasch, W./Hameyer, U. (Hrsg.) (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Pädagogisches Training. Weinheim/München.

Palmer, D. J./Stough, L. M./Burdenski, T. K., Jr./Gonzales, M. (2005): Identifying teacher expertise: An examination of researchers’ decision making. In: Educational Psychologist, 40(1) (2005), 13–25.

Panadero, E./Jonsson, A./Botella, J. (2017): Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. In: Educational Research Review, H. 22 (2017), 74–98.

Pekrun, R. (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions. Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In: Educational psychology review, Vol.18 (4) (2006), 315–341.

Pekrun, R. (2017): Emotion and Achievement During Adolescence. In: Child development perspectives, 11 (3) (2017), 215–221.

Perkhofer-Czapek, M./Potzmann, R. (2016): Begleiten, beraten und coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Research. Wiesbaden: Springer VS.

Petermann, U./Petermann, F. (2019): Selbstregulation als Schlüssel zum Erfolg. Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen im Jugendalter. In: Süss, D./Negri, C. (Hrsg.): Multimedia. Angewandte Psychologie: Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft: Springer, 3–11.

Peterson, D. B. (2011): Good to great coaching. In: Hernez-Broome, G./Boyce, L. A./Kraut, A. I. (Hrsg.): Advancing executive coaching. Setting the course for successful leadership coaching. 1. Auflage. The professional practice series. San Francisco: Jossey-Bass, 83–102.

Peyerl, K./Züchner, I. (2020): Freiraum im Jugendalter – ein theoretischer und empirischer Versuch. In: Soz Passagen, H. 12 (2020), 379–397.

Piaget, J. (1976): Psychologie der Intelligenz. 7. Auflage. Olten: Walter.

Piaget, J. (2016): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. 8. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pietrobelli, A./Pecoraro, L./Ferruzzi, A./Heo, M./Faith, M./Zoller, T./Antoniazzi, F./Piacentini, G./Fearnbach, S. N./Heymsfield, S. B. (2020): Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. In: Obesity (Silver Spring, Md.), 28, H. 8 (2020), 1382–1385.

Poferl, A. (2018): Individualisierung und Lebensführung: Erika Alleweldt / Anja Röcke / Jochen Steinbicker (Hrsg.), Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2016, 288 S., kt., 29,95 €Bettina-Johanna Krings, Strategien der Individualisierung. Neue Konzepte und Befunde zur soziologischen Individualisierungsthese. Bielefeld: transcript 2016, 304 S., kt., 34, 99 €. In: Soziologische Revue, 41, H. 3 (2018), 464–479.

Popp, Y. L. (2014): Transferevaluation von Coaching. Eine qualitative Studie zu Transfererfolg und Wirkfaktoren aus Klientenperspektive. In: Coaching-Magazin, 2/2014 (2014), 49–53.

Potzmann, R./Perkhofer-Czapek, M. (2013): Professionalisierung von Lerncoaches an WienerMittelSchulen. In: Fridrich, C./Grössing, H./Swoboda, W. (Hrsg.): Forschungsperspektiven 5. Wien, Berlin: LIT.

Preckel, F./Golle, J./Grabner, R./Jarvin, L./Kozbelt, A./Müllensiefen, D./Olszewski-Kubilius, P./Schneider, W./Subotnik, R./Vock, M./Worrell, F. C. (2020): Talent Development in Achievement Domains:. A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. In: Perspectives on Psychological Science, 15:3 (2020), 691–722.

Priebe, B./Böttcher, W./Heinemann, U./Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde - Standardbildung und Lösungsansätze. 1. Auflage. Lernende Schule. Hannover.

Raia, A. P. (1965): Goal setting and self-control: An empirical study. In: Journal of Management Studies, 2(1) (1965), 34–53.

Rauen, C. (2002): Sammelrezession Coaching. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 9(3) (2002), 295–301.

Rauen, C. (2003): Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. 3. Auflage. Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Rauen, C. (Hrsg.) (2005): Handbuch coaching. 3. Auflage. Innovatives Management. Göttingen.

Rauen, C. (2008): Coaching. 2. Auflage. Praxis der Personalpsychologie, Band Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.

Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Erhart, M./Otto, C./Devine, J./Löffler, C./Hurrelmann, K./Bullinger, M./Barkmann, C./Siegel, N. A./Simon, A. M./Wieler, L. H./Schlack, R./Hölling, H. (2021): Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. In: European child & adolescent psychiatry (2021).

Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Otto, C./Adedeji, A./Napp, A.-K./Becker, M./Blanck-Stellmacher, U./Löffler, C./Schlack, R./Hölling, H./Devine, J./Erhart, M./Hurrelmann, K. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 64, H. 12 (2021), 1512–1521.

Reardon, M. L./Cukrowicz, K. C./Reeves, M. D./Joiner, T. E., Jr. (2002): Duration and regularity of therapy attendance as predictors of treatment outcome in an adult outpatient population. In: Psychotherapy Research, H. 12 (2002), 273–285.

Reeves, P. M./Pun, W. H./Chung, K. S. (2017): Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. In: Teaching and Teacher Education, H. 67 (2017), 227–236.

Reich, E. (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Reich, K. (1998): Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. Lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. In: System Schule, Heft 1 (1998), 20–26.

Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Auflage. Pädagogik und Konstruktivismus. Weinheim/Basel: Beltz.

Reichertz, J. (2019): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 31–48.

Reinders, H. (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. 3. Auflage. Berlin/Boston, GERMANY: De Gruyter Oldenbourg.

Reinmann, G./Mandl, H. (2010): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, PVU, 613–658.

Rescorla, R. (1988): Pavlovian Conditioning. It's Not What You Think It Is. In: American Psychologist, H. 43 (1988), 151–160.

Resnick, L. B. (2004): Shared cognition. Thinking as social practice. In: Resnick, L. B./Levine, J. M./Teasley, S. D. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. 4. Auflage. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1–20.

Reusser, K. (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel. Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, R./Dörig, R. (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. St. Gallen: IWP, 164–190.

Reusser, K. (1999): "Und sie bewegt sich doch" – Aber man behalte die Richtung im Auge. Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die neue schulpraxis, Themenheft 99 (1999), 1–11.

Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Innovation und Konzeption. Donauwörth: Auer, 106–140.

Reynolds, D. L./Garay, J. R./Deamond, S. L./Moran, M. K./Gold, W./Styra, R. (2008): Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. In: Epidemiology and Infection, 136, H. 7 (2008), 997–1007.

Rhein, R. (2022): Supervision in der Lehrerinnenbildung. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, Vol.4 (3) (2022), 11–23.

Rheinberg, F. (2004): Leistungsbewertung und Lernmotivation.

Richter, E./Richter, D./Marx, A. (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? In: Zeitung für Erziehungswissenschaft, H. 21 (2018), 1021–1043.

Rimann, M./Udris, I. (1997): Subjektive Arbeitsanalyse:. Der Fragebogen SALSA. In: Strohm, O./Ulich, E. (Hrsg.): Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Rogers, C. R. (1951): Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. London: Constable.

Rogers, C. R. (1974): Die nicht-direktive Beratung. 2. Auflage. Kindler-Studienausgabe. München: Kindler.

Rogers, C. R. (2016): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 20. Auflage. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. R./Lewis, M. K. (2021): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 25. Auflage. Fischer. Geist und Psyche, Band 42250. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Rogoff (1990): Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York [u.a.]: Oxford Univ. Press.

Røise, P. (2018): Promoting reflective learning and empowerment through youth coaching. In: Journal of the European Teacher Education Network, Vol. 13 (2018), 71–81.

Ross, A./Kelly, Y./Sacker, A. (2017): Time trends in mental well-being: the polarisation of young people's psychological distress. In: Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 52, H. 9 (2017), 1147–1158.

Rost, D. H./Sparfeldt, J. R./Schilling, S. R. (2006): Hochbegabung. In: Schweizer (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, 187–222.

Rotering-Steinberg, S. (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publishers, 31–51.

Rothland, M. (2013): Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: ders. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS, 21–39.

Rothland, M. (2016): Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. utb Schulpädagogik, Band 8680. Münster/New York: Waxmann, 67–86.

Rust, H. (1981): Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. E. Einf. Literaturwissenschaft im Grundstudium, Band Bd. 13. Tübingen: Narr.

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations:. Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology, Vol.25 (1) (2000), 54–67.

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2017): Self-Determination Theory. [S.l.]: Guilford Publications.

Ryan, R. M./Stiller, J. D./Lynch, J. H. (1994): Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. In: The Journal of early adolescence, Vol.14 (2) (1994), 226–249.

Sauerhering, M./Lotze, M. (2015): Was erwarten Eltern von der Grundschule? nifbe-Online-Text, Band 2. Osnabrück: Nifbe Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Scanlan, C. S. (1986): Deterrents to participation: an adult education dilemma. Information series: Nr. 308. Washington D.C.

Scheele, B./Groeben, N. (2020): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 337–355.

Schettgen, P. (1996): Arbeit, Leistung, Lohn. Analyse- und Bewertungsmethoden aus sozioökonomischer Perspektive: De Gruyter Oldenbourg.

Schiefele, U. (2014): Förderung von Interessen. In: Lauth, G. W. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe, 251–261.

Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (2019): Systemische Interventionen. 4. Auflage. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, F./Thamm, A. (2008): Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching – Verringerung von Prokrastination und Optimierung des Lernverhaltens. Diplomarbeit.

Schmidt, T./Keil, J. G. (2004): Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. Ein Screening der Coachinglandschaft aus Sicht von Coachingnehmern. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 11(3) (2004), 239–252.

Schnebel, S. (2017): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 3. Auflage. Pädagogik, Band Band 20. Weinheim/Basel: Beltz.

Schneider, A. (2020): Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen? Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrerinnen. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, Vol.2 (5) (2020), 30–44.

Schreyögg, A. (2001): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 5. Auflage. Coaching für den Coach. Frankfurt/M: Campus.

Schulmeister, R. (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule ; [die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren den Workshop "Didaktik und Neue Medien", der am 19. und 20. November 2002 am Institut für Wissensmedien in Tübingen stattfand]. Medien in der Wissenschaft, Band 21. Münster: Waxmann, 19–49.

Schunk, D. H./DiBenedetto, M. K. (2021): Self-efficacy and human motivation. In: Elliot, A. J. (Hrsg.): Advances in Motivation Science,: Elsevier, 153–179.

Schunk, D. H./Pintrich, P. R./Meece, J. L. (2010): Motivation in education. Theory, research, and applications. 3. Auflage. Upper Saddle River, N.J/London: Pearson Education.

Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung vonkommunalen Machtstrukturen (MS). Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1.

Schweer, K. W. M. (2013): Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-Psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Schule und Gesellschaft Ser, Band v.24. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH, 128–138.

Schweizer (Hrsg.) (2006): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg.

Seeg, B./Schütz, A. (2016): Wirkfaktoren für professionelles Coaching. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 455–467.

Seidel, T.: Evaluationsstudie. Glossar. https://www.clearinghouse.edu.tum.de/glossar/evaluationsstudie/

Shazer, S. de (1989a): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kuzzeittherapie. Heidelberg: Auer.

Shazer, S. de (1989b): Wege der erfolgreichen Kurztherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Shazer, S. de/Dolan, Y. M. (2015): Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. 4. Auflage. Systemische Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

Sheeran, P. (2002): Intention-behavior relations:. A conceptual and empirical review. In: Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): European review of social psychology, Band Bd. 12. New York: Wiley, 1–30.

Sheldon, K. M. (2004): The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In: Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 65–86.

Sheldon, K. M./Filak, V. (2008): Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. In: British journal of social psychology, Vol.47 (2) (2008), 267–283.

Siebert, H. (2014): Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: Egger, R./Kiendl-Wendner, D. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen: Springer Fachmedien Wiesbaden, 49–68.

Smit, R. (2009): Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Schul- und Unterrichtsforschung, Band Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Solzbacher, C. (2019): Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht:. Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In: Kiso, C./Lagies, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Research. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS, 29–50.

Solzbacher, C./Behrensen, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxiswissen Unterricht. Köln: Link.

Spaenle, L./Sibler, B. (2013): Individuelle Lernzeit am Gymnasium. Vorwort. München.

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa Paperback. Weinheim: Juventa Verl.

Stelter, R. (2009): Coaching as a reflective space in a society of growing diversity. Towards a narrative, postmodern paradigm. In: International coaching psychology review, 4(2) (2009), 209–219.

Stern, E. (2017): Individual differences in the learning potential of human beings. In: npj Science of Learning, 2, H. 1 (2017), 1–7.

Stoeger, H./Balestrini, D. P./Ziegler, A. (2021): Key issues in professionalizing mentoring practices. In: Annals of the New York Academy of Sciences, Vol.1483 (1) (2021), 5–18.

Storch, M. (2000): Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18(3) (2000), 307–323.

Storch, M. (2004): Resource-activating selfmanagement with the Zurich Resource Model (ZRM). In: European Psychotherapy, 5(1) (2004), 29–66.

Strikker, F. (2016a): Coaching-Qualifizierungen. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 413–425.

Strikker, H. (2016b): Coaching-Kompetenzen für Mentorinnen und Mentoren. Neues Wissen mit Lebenserfahrung verbinden. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 213–224.

Struhs-Wehr, K. (2017): Stress. In: Struhs-Wehr, K. (Hrsg.): Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung:. Gesundheitsorientierte Führung als Erfolgsfaktor im BGM, 29–58.

Stufflebeam, D. L./Coryn, C. (2014): Evaluation theory, models, and applications. 2. Auflage. San Francisco: Wiley.

Sue-Chan, C./Wood, R. E./Latham, G. P. (2012): Effect of a coach's regulatory focus and an individual's implicit person theory on individual performance. In: Journal of Management, 38(3) (2012), 809–835.

Syring, M. (2018): Motivierung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 3. Auflage. UTB, Band utb-Band-Nr. 3090. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 37–62.

Terhart, E. (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Krit. Rekonstruktion u. Analyse konkurrierender Forschungsprogramme d. Unterrichtswiss. 1. Auflage. Klett-Cotta Typoscript. Stuttgart: Klett-Cotta.

Terhart, E. (1981): Intuition-Interpretation-Argumentation. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 27 (1981), 769–793.

Theeboom, T./Beersma, B./van Vianen, A. E. (2014): Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. In: The journal of positive psychology, Vol.9 (1) (2014), 1–18.

Thiel, F./Richter, S./Ophardt, D. (2012): Steuerung von Übergängen im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (4) (2012), 727–752.

Thies, B. (2013): Interaktion im Unterricht:. Modelle und Methoden der Erfassung. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-Psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Schule und Gesellschaft Ser, Band v.24. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH, 37–58.

Thomann, C./Schulz von Thun, F./Prior, C. (2017): Klärungshilfen 1. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. 8. Auflage. Miteinander reden: Praxis, Band 61476. Reinbek: Rowohlt.

Tillmann, T./Weiß, S./Hillert, A./Kiel, E. (2019): Wie erleben Lehrkräfte ihren Arbeitsalltag? In: Pädagogische Rundschau, 73(1) (2019), 27–42.

Townsend, C. (2011): Ethical frameworks in coaching. In: Passmore, J. (Hrsg.): Supervision in coaching: supervision, ethics and continuous professional development. London: Kogan Page, 141–149.

Tracy, S. J. (2010): Qualitative Quality:. Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. In: Qualitative inquiry, 16 (10) (2010), 837–851.

Tsujiguchi, H./Hori, D./Kambayashi, Y./Hamagishi, T./Asakura, H./Mitoma, J./Kitaoka, M./Anyenda, E. O./Nguyen, T. T. T./Yamada, Y./Hayashi, K./Konoshita, T./Sagara, T./Shibata, A./Sasaki, S./Nakamura, H. (2018): Relationship between screen time and nutrient intake in Japanese children and adolescents: a cross-sectional observational study. In: Environmental health and preventive medicine, 23, H. 1 (2018), 34.

Turner, E./Palmer, S. (Hrsg.) (2019): The heart of coaching supervision. Working with reflection and self-care. Essential coaching skills and knowledge. Abingdon, Oxon/New York, NY.

Ukowitz, M. (2012): Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Praxeologie. Interventionsforschung in der prozessorientierten Beratung. In: Fritze, A./Loebbert, M./Wegener, R. (Hrsg.): Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog. 2. Auflage. Research. Wiesbaden: Springer VS, 44–52.

Urhahne, D. (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: Psychologische Rundschau, Vol.59 (3) (2008), 150–166.

Urhahne, D./Dresel, M./Fischer, F. (Hrsg.) (2019): Psychologie für den Lehrberuf. 1. Auflage. Lehrbuch. Berlin, Germany.

van der Steeg, M./van Elk, R./Webbink, D. (2015): Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. In: Economics of Education Review, H. 48 (2015), 184–197.

Vangrieken, K./Dochy, F./Raes, E./Kyndt, E. (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: Educational Research Review, H. 15 (2015), 17–40.

Vangrieken, K./Grosemans, I./Dochy, F./Kyndt, E. (2017): Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. In: Teaching and Teacher Education, H. 67 (2017), 302–315.

Varela, F. J. (2005): Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. 5. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 882. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vock, M./Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Band 40. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienföderung.

Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. 1. Auflage. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa.

Völschow, Y./Bruns, W. (2016): Von Schülerinnen und Schülern zu Coachees. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 121–129.

Voß, R. (Hrsg.) (2005a): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim/Basel.

Voß, R. (2005b): Unterricht ohne Belehrung. In: ders. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 40–62.

Wagner, H./Heller, K. A. (Hrsg.) (1990): Die Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung und einige Folgeprojekte. Bad Honnef.

Walgenbach, K. (2019): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Casale, R. (Hrsg.): Heterogenität : Zur Konjunktur Eines Pädagogischen Konzepts. Boston, UNITED STATES: BRILL, 19–44.

Wang, H./Hall, N. C. (2018): A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions. Prevalence, Correlates, and Consequences. In: Frontiers in psychology, Vol.9 (2018), 1–22.

Watson, J. B. (1913): Psychology as the Behaviorist Views It. In: The Philosophical review, Vol.22 (1913), 158-177.

Watzlawick, P./Bavelas, J. B./Jackson, D. D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Auflage. Psychologie-Klassiker. Bern: Huber.

Watzlawick, P./Beavin, J. H. (1967): Some formal aspects of communication. In: The American behavioral scientist, Vol.10 (8) (1967), 4–8.

Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1967): Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes. New York: Norton.

Webb, E./Campbell, D./Schwartz, R./Sechrest, L. (1966): Unobtrusive measures. Nonreactive research in the social sciences. Chicago: Rand McNally.

Weber, M. (1911): Geschäftsbericht auf dem 1. Deutschen Soziologentag vom 19.-22.10.1910 in Frankfurt/Main. In: ders. (Hrsg.): Verhandlungen der Deutschen Soziologentage. Tübingen.

Wechsler, T. (2012): Das coachingtool-spezifische Wirkfaktorenmodell. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, Vol.19 (4) (2012), 405–423.

Wegener, R. (2016): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 13–26.

Weigand, G. (2021): »Leistung macht Schule« – Eine Einführun. In: Fischer, C./Weigand, G./Preckel, F./Käpnick, F./Vock, M./Perleth, C./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. hochbegabung und pädagogische praxis. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa, 13–22.

Weiner, B. (2003a): An attributional approach to perceived responsibility. In: Auhagen, A. E./Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): Responsibility. The Many Faces of a Social Phenomenon. 1. Auflage. Routledge Research International Series in Social Psychology. London: Taylor and Francis, 49–60.

Weiner, B. (2003b): The Classroom as a Courtroom. In: Social Psychology of Education, 6, H. 1 (2003), 3–15.

Weiner, I. B. (1985): »Spontaneous« causal thinking. In: Psychological bulletin, H. 97 (1985), 74–84.

Weiner, I. B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. Springer series in social psychology. New York, N.Y.: Springer.

Weinert, F. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Kollegium, Band Bd. 4. St. Gallen: UVK, 11–29.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Sagalnik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 45–66.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2016): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Auflage. Weinheim.

Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of research in teaching. New York: Macmillan, 315–327.

Weiß, S. (2012): Denken in Systemen. In: Kiel, E. (Hrsg.): Erziehung sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–44.

Weiß, S. (2018): Veranschaulichung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 3. Auflage. UTB, Band utb-Band-Nr. 3090. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 93–118.

Welch, D./Grossaint, K./Reid, K./Walker, C. (2014): Strengths-based leadership development: Insights from expert coaches. In: Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 66(1) (2014), 20–37.

Wentzel, K. R. (2000): What Is It That I'm Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. In: Contemporary Educational Psychology, H. 25 (2000), 105–115.

Whitmore, J. (1992): Coaching for performance. A practical guide to growing your own skills. London: Nicholas Brealey.

Wichmann, A. (2020): Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse. [Place of publication not identified]: Springer.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2010): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, PVU, 203–268.

Wild, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 16. Münster: Waxmann.

Wilke, H. (2006): Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 4. Auflage. Uni-Taschenbücher, Band 1161: Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Stuttgart [etc.]: Fischer.

Willemse, J./Ameln, F. von (2018): Theorie und Praxis des Systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns Verständlich Erklärt. Berlin: Springer.

Wine, J. (1971): Test anxiety and direction of attention. In: Psychological bulletin, Vol.76 (2) (1971), 92–104.

Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 32–41.

Wisniewski, B./Zierer, K./Hattie, J. (2019): The Power of Feedback Revisited:. A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. In: Frontiers in psychology, Vol.10 (2019), 1–14.

Wissemann, M. (2006): Wirksames Coaching. Eine Anleitung. Bern: Huber.

Wittkowski, J. (1994): Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.

Wrosch, C./Scheier, M. F./Carver, C. S./Schulz, R. (2003): The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is benefcial. In: Self and Identity, 2(1) (2003), 1–20.

Wrosch, C./Scheier, M. F./Miller, G. E. (2013): Goal adjustment capacities, subjective well-being, and physical health. In: Social and Personality Psychology Compass, 7(12) (2013), 847–860.

Wu, P./Liu, X./Fang, Y./Fan, B./Fuller, C. J./Guan, Z./Yao, Z./Kong, J./Lu, J./Litvak, I. J. (2008): Alcohol Abuse/Dependence Symptoms Among Hospital Employees Exposed to a SARS Outbreak. In: Alcohol and Alcoholism, 43, H. 6 (2008), 706–712.

Young, J. G./O'Brien, J. D./Gutterman, E. M./Cohen, P. (1987): Research on clinical interview. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26(5) (1987), 613–620.

Zarecky, A. (2014): How strengths-focussed coaching can help military personell in their transistion to `civvy street`. In: International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special Issue No. 8 (2014), 54–66.

Ziegler (2018a): Hochbegabte, Begabtenförderung und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden, Germany: Springer VS, 1279–1296.

Ziegler, A. (1999): Motivation. In: Perleth, C. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfehler. Psychologie Lehrbuch. Bern: H. Huber, 109–119.

Ziegler, A. (2009): Mentoring. Konzeptuelle Grundlage und Wirksamkeitsanalysen. In: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publishers, 7–30.

Ziegler, A. (2010): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. 2. Auflage. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press, 411–436.

Ziegler, A. (2018b): Hochbegabung. 3. Auflage. utb. Psychologie | Pädagogik, Band 3018. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Zimmer-Gembeck, M. J./Skinner, E. A. (2011): Review: The development of coping across childhood and adolescence:. An integrative review and critique of research. In: International Journal of Behavioral Development, 35(1) (2011), 1-17.

Züll, C./Menold, N. (2019): Offene Fragen. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 855–862.

9 ANHANG

9.1 INTERVIEWLEITFADEN

Interviewleitfaden – Schüler/-innen

Einleitung

- Bedankung, Vorstellung
- Hinweis zur Aufnahme & datenschutzrechtlichen Verwertung
- Darstellung der Ziele der Arbeit

Das Lerncoaching soll untersucht werden, um herauszufinden, ob es etwas gibt, das verbessert werden soll, sodass ihr Schüler/-innen davon profitieren könnt

- Thematisierung der Möglichkeit, das Gespräch jederzeit zu unterbrechen
- Klärung möglicher Fragen

Hauptteil

Erzählaufforderung/Leitfrage	Stichworte	Mögliche Detailfragen, falls Aspekte noch nicht genannt wurden	Themen-bereiche
1. Du bist ja nun schon seit einiger Zeit im Lerncoaching an der Schule. Beschreibe doch bitte ein „typisches“ Coachinggespräch.	Aktivierung der/s Befragten Ablauf und Themen des Coachinggesprächs Verhalten von Coach und Coachee subjektives Erleben oft verwendete Materialien organisatorische Rahmenbedingungen	Welche Themen werden besprochen? Wer bestimmt das Thema? Wie beginnt das Gespräch? Wo und wann findet das Gespräch statt?	1c, 1d, 1e, 2, (3b), 3c, 4a, 4b, 4c
Themenkreis Zufriedenheit			
2. Am Anfang hast du deine Wünsche an das Lerncoaching abgegeben (*Wünsche werden zur Erinnerung gezeigt*). Welche der Wünsche wurden erfüllt?	subjektives Erleben subjektive Bedürfnisbefriedigung	Nenne mir bitte Beispiele von Dingen, die du im Coaching gelernt hast und jetzt anwendest. Fällt dir ein Wunsch ein, der im Lerncoaching nicht erreicht wurde?	6a, 6b, 6d

		Gibt es darüber hinaus noch etwas, was du im Rahmen des Lerncoachings gelernt hast?	
3. Es gibt SchülerInnen, die es befremdlich finden, alleine mit einem Lehrer/einer Lehrerin ein Gespräch zu führen. Andere genießen es. Wie fühlst du dich beim Lerncoaching?	Einstellungsveränderung emotionale Auswirkungen Bereitschaft und Motivation	Wann hast du diese Gefühle? (vor/während/nach Gespräch?) Gehst du freiwillig zum Lerncoaching oder weil das der Wunsch der Erwachsenen ist? In welchem Maße bist du bereit, das im Coaching Erarbeitete & Erlernte auch wirklich selbst umzusetzen? (Warum?) Inwieweit hat sich durch das Lerncoaching deine Gefühle ggü. Lehrern, bestimmten Fächern oder der Schule allgemein geändert?	1a, 1b, 6b, 6c
Überleitung: Du hast eben erwähnt, dass du dich beim Lerncoaching .... (Gefühl) fühlst. Woran liegt das deiner Meinung nach?	je nach Antwort Aufgreifen der Themenkreise Beziehung, Methoden/Materialien/Organisation		
Themenkreis Beziehung			
4. Wie würdest du die Stimmung zwischen dir und deinem Coach beschreiben. Ich nenne dir mal ein paar Adjektive, die dir vielleicht helfen: streng, lustig, locker, kühl, vertrauensvoll. Alle anderen Wörter, die dir einfallen, sind genauso gut.	Beziehung Gesprächsanteile Gesprächsfokus: Lösungs- und Ressourcen-orientierung	Woran merkst du das? Wer redet mehr? Du oder der Lehrer? Um wen oder was geht es dann hauptsächlich: Dich oder den Coach? (Kannst du mir dafür ein Beispiel nennen?) Das Problem oder die Lösung? (Kannst du mir dafür wieder ein Beispiel erzählen?) Wie müsste ein Coach sein, sodass du dich wohlfühlst?	1e, 3b, 3c
5. Wenn man etwas wie Lerncoaching macht, fühlt es sich gut einen Überblick zu haben: also zB warum du im Lerncoaching bist, was man da macht, wo du wann sein sollst, ob du etwas mitbringen sollst, was dir helfen könnte beim	Klarheit & Überblick Erkennen der Sinnhaftigkeit der Maßnahme		1c, 3a

Lernen, usw. Inwieweit würdest du sagen, dass du so einen Überblick über das Lerncoaching hast?			
6. Wie stellst du dir einen sehr guten Lerncoach vor?	Qualitätsanforderungen an Lerncoach	Inwieweit ist es gut oder seltsam, dass dein Lerncoach ein Lehrer der Schule ist?	1c, 1d, 1e
Themenkreis Methoden und Materialien			
7. Hier sind ein paar Beispiele für Sachen, die im Coaching öfter verwendet werden. (*Materialbeispiele liegen sichtbar bereit*) Es gibt sicherlich noch mehr. Kannst du sagen, welche Materialien du schon öfter im Coaching verwendet hast?	Vorgehens- und Arbeitsweisen unterstützende Realia	Welche der Materialien empfindest du als nützlich? Warum? Welche möchtest du gerne öfter verwenden? Gibt es noch andere Übungen/Fragen/Spiele/Erzählungen, die dein Lerncoach immer wieder verwendet? Wie findest du diese?	1d, 2
Themenkreis Organisation			
8. Wenn du etwas am gesamten Lerncoaching hier an der Schule was verändern könntest, was würdest du dir wünschen?	Struktur des Angebots		4a, 4b, 4c, 5a, 5b
	Matching Auswahlverfahren	Nach welchen Kriterien würdest du SchülerInnen und Lerncoaches zuteilen? Welche SchülerInnen sollten überhaupt einen Platz beim Lerncoaching bekommen?	5a, 5b
	Zeitpunkt (Unterrichtsausfall vs. Verpflichtung am Nachmittag)	Welchen Zeitpunkt findest du am passendsten für ein Coachinggespräch? Welche Abstände zwischen den Treffen findest du am besten?	4c
	Räumlichkeiten	Welche Veränderungen würdest du dir am Coachingort wünschen?	4b

	Kontakt & Kommunikation außerhalb der Coachinggespräche	Auf welchem Weg würdest du gern in Kontakt mit deinem Coach treten, z.B. um kurzfristig Termine zu vereinbaren/abzusagen	4a

Abschluss

Gibt es von deiner Seite aus noch etwas, das du gerne erwähnen möchtest?

Vielen Dank für deine Zeit und Mithilfe!

Interviewleitfaden – Eltern

Einleitung

• Bedankung, Vorstellung

• Hinweis zur Aufnahme & datenschutzrechtlichen Verwertung

• Darstellung der Ziele der Arbeit

Das Ziel der Arbeit liegt in der Untersuchung des bestehenden Lerncoachings, um einen Beitrag zur Verbesserung dieser individuellen Förderungsmaßnahme leisten zu können.

• Thematisierung der Möglichkeit, das Gespräch jederzeit zu unterbrechen

• Klärung möglicher Fragen

Hauptteil

Erzählaufforderung/Leitfrage	Stichworte	Mögliche Detailfragen, falls Aspekte noch nicht genannt wurden	Themen-bereiche
1. Ihr Kind ist ja nun schon seit einiger Zeit im Lerncoaching an der Schule. Erzählen Sie mir bitte von Ihren Eindrücken: Wie geht es Ihnen und Ihrer/m Tochter/Sohn mit dieser Förderung?	Aktivierung der/s Befragten subjektives Erleben organisatorische Rahmenbedingungen		1c, 1d, 1e, 3b, 4a, 4c, 5b, 6a, 6b, 6d
Themenkreis Zufriedenheit			
2. Sie haben im Vorfeld Wünsche an das Lerncoaching formuliert (*Wünsche werden zur Erinnerung gezeigt*). Inwieweit wurden für Sie die Ziele erreicht?	subjektives Erleben subjektive Bedürfnisbefriedigung	Woran merken Sie das? Fällt Ihnen etwas ein, das Sie erwartet haben, im Lerncoaching nicht erreicht wurde? Gibt es darüber hinaus noch etwas, was Ihr Kind im Rahmen des Lerncoachings gelernt hat?	6a, 6b, 6d
3. Inwieweit haben Sie an Ihrem Kind Veränderungen durch das Lerncoaching bemerkt?	Kompetenzerweiterungen Einstellungsveränderung	In welchem Maße hat Ihr/e Tochter/Sohn die Einstellung zu einem	6b

		Fach/Lehrer/zur Schule geändert?	
4. Ein Indikator für die Zufriedenheit mit dem Coaching-Programm ist die Bereitschaft der Kinder daran teilzunehmen. Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind selbst zum Lerncoaching möchte?	Bereitschaft und Motivation	In welchem Maße ist Ihr Kind Ihrer Meinung nach bereit, das im Coaching Erarbeitete & Erlernte auch wirklich selbst umzusetzen? (Warum?)	1a, 1b
Überleitung: Sie haben eingangs erwähnt, dass Sie das Lerncoaching als .... empfinden. Woran liegt das deiner Meinung nach?	je nach Antwort Aufgreifen der Themenkreise Beziehung, Methoden/Materialien/Organisation		
Themenkreis Beziehung			
5. Jedes Kind erzählt daheim unterschiedlich viel von der Schule. Was wissen Sie denn von der Zusammenarbeit zw. Ihrem Kind und dem Lerncoach?		Können Sie ein Beispiel dafür nennen? (*wenn möglich*) Wie würden Sie die Beziehung zw. den beiden beschreiben?	1e, 3b
6. Haben Sie eine Idee davon, was Ihr Kind im Lerncoaching macht, wie lange das Programm dauert, wann es stattfindet, usw.	klare Prozessführung Information der Eltern über Organisatorisches	Worüber würden Sie gerne mehr wissen?	1c, 2a, 3a, 4b, 4c
7. Wie stellen Sie sich einen sehr guten Lerncoach vor?	Qualitätsanforderungen an Lerncoach	Inwieweit ist es für Sie sinnvoll oder störend, dass der Lerncoach auch gleichzeitig ein Lehrer der Schule ist?	1c, 1d, 1e
Themenkreis Organisation			
8. Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die das Lerncoaching und seine Rahmenbedingungen betreffen?			4a, 4b, 4c, 6

	Zeitpunkt (Unterrichtsausfall vs. Verpflichtung am Nachmittag)	Welchen Zeitpunkt finden Sie am sinnvollsten für ein Coachinggespräch?	4c
	Matching Auswahlverfahren	Nach welchen Kriterien würden Sie die SchülerInnen den Lerncoaches zuteilen? Warum? Welche SchülerInnen sollten Ihrer Meinung nach zuerst einen Platz im Coaching bekommen?	5a, 5b
	Kontakt & Kommunikation mit Erziehungsberechtigten	Die Coachinggespräche finden vertraulich statt. Von diesen vertraulichen Informationen abgesehen - gibt es Ihrer Meinung nach Verbesserungsmöglich-keiten bei der Kontaktaufnahme und dem Informationsfluss zwischen dem Coachingteam und Ihnen?	1c, 4a

Abschluss

Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas, das Sie gerne erwähnen möchten?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mithilfe!

Interviewleitfaden – Lehrer/-innen

Einleitung

• Bedankung, Vorstellung

• Hinweis zur Aufnahme & datenschutzrechtlichen Verwertung

• Darstellung der Ziele der Arbeit

Das Ziel der Arbeit liegt in der Untersuchung des bestehenden Lerncoachings, um einen Beitrag zur Verbesserung dieser individuellen Förderungsmaßnahme leisten zu können.

• Thematisierung der Möglichkeit, das Gespräch jederzeit zu unterbrechen

• Klärung möglicher Fragen

Hauptteil

Erzählaufforderung/Leitfrage	Stichworte	Mögliche Detailfragen, falls Aspekte noch nicht genannt wurden	Themen-bereiche
1. Sie sind nun seit einigen Jahren als Lerncoach tätig. Erzählen Sie mir bitte von Ihren grundsätzlichen Erfahrungen.	Aktivierung der/s Befragten subjektives Erleben organisatorische Rahmenbedingungen		1c, 1d, 1e, 2, (3b), 3c, 4a, 4b, 4c
Themenkreis Zufriedenheit			
2. Lerncoaching als institutionalisierte Förderung mit Stundendeputat ist relativ modern und es sind ja auch vergleichsweise wenige Lehrkräfte als Lerncoaches in diesem Sinne tätig. Warum sind SIE Lerncoach?	subjektives Erleben subjektive Bedürfnis-befriedigung Anreize für Lehrkräfte	Welche Ziele verfolgen Sie in Ihrer Rolle als Lerncoach? Inwieweit können Sie diese Ziele erreichen?	1c, 1d, 1e, 6e, 6f, 6g
3. Welche Veränderungen können Sie bei sich selbst feststellen, seitdem Sie als Lerncoach tätig sind?	Auswirkungen auf Lerncoach Kompetenzerweiterungen Verständnis für Schüler-/innen Burnoutprophylaxe Berufszufriedenheit	Inwieweit sehen Sie Ihre eigenen Kompetenzen durch das Lerncoaching erweitert? Es gibt Kollegen, die berichten, Sie haben dadurch mehr Verständnis und Einblick in das Lernen und die Sichtweise von Schüler/-innen erhalten oder	1c, 1d, 1e, 6e, 6f, 6g

		z.B. neue Kommunikations-techniken erlernt. Inwieweit können Sie so einen Kompetenzzuwachs bei sich selbst beobachten? Inwieweit hat das Lerncoaching Ihre Sichtweise auf Schüler/-innen verändert? Hat das Coaching Auswirkungen auf Ihre Zufriedenheit in der Arbeit?	
4. Inwieweit fühlen Sie sich als Lerncoach sinnvoll ausgebildet?	Qualitätsanforderungen an Lerncoach Berufszufriedenheit Kompetenzerweiterung	Woran machen Sie das fest? (z.B. (fehlende) eigene Vorbereitung, Fortbildungen, Gespräche mit KollegInnen) Inwieweit spielt die zunehmende Coachingerfahrung eine Rolle?	1c, 1d, 1e
5. Welche Veränderungen haben Sie im Laufe des Lerncoachings Veränderungen an Ihren Coachees bemerkt?	Kompetenzerweiterungen der Schüler/-innen Erweiterung Handlungs-kompetenz	Gibt es darüber hinaus noch etwas, das der Schüler/die Schülerin im Rahmen des Lerncoachings gelernt hat?	6a, 6b, 6c, 6d
	Zielerreichung	Die Coachees haben zu Beginn des Lerncoachings ihre subjektiven Wünsche formuliert. Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass sie diese erreicht haben?	6a
	Einstellungsveränderung	In welchem Maße hat das Lerncoaching Auswirkungen auf die Einstellung der Schülerin/des Schülers zu einem Fach/Lehrern/zur Schule?	6b
6. Ein Indikator für die Zufriedenheit der SchülerInnen mit dem Coaching-Programm ist die Bereitschaft der Kinder daran teilzunehmen. Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass die SchülerInnen aus eigenem	Bereitschaft und Motivation	In welchem Maße sind Ihre Coachees Ihrer Meinung nach bereit, das im Coaching Erarbeitete & Erlernte auch wirklich selbst umzusetzen? (Warum?)	1a, 1b

Wunsch zum Lerncoaching möchten?			
Überleitung: Sie haben vorhin erwähnt, dass Sie das Lerncoaching als .... empfinden. Woran liegt das deiner Meinung nach?	je nach Antwort Aufgreifen der Themenkreise Beziehung, Methoden/Materialien/Organisation		
Themenkreis Beziehung			
7. Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Coachees beschreiben?	Beziehungsqualität	Können Sie ein Beispiel dafür nennen? *falls unterschiedliche Beziehungsqualität*: Welche Gründe gibt es für die unterschiedliche Qualität der Beziehungen?	1e, 3b
8. Die Haupt“arbeit“ liegt im Gespräch über lernspezifische Themen. Welche organisatorischen Themen behandeln Sie mit Ihrer/m Lerncoaching-Schüler/-in darüber hinaus`?	Gesprächsanteile Gesprächsfokus: Lösungs- und Ressourcenaktivierung	Wie schätzen Sie die Aufteilung der Gesprächsanteile ein?	1c, 1d, 3a, 3c
Themenkreis Methoden und Materialien			
9. Beschreiben Sie bitte ein typisches Coachinggespräch.	Ablauf und Themen des Coachinggesprächs Vorgehens- und Arbeitsweisen unterstützende Realia	(*Materialien liegen sichtbar bereit*) Welche dieser Herangehensweisen würden Sie gern öfter/weniger einsetzen? Warum? Welche verwendeten Materialien empfinden Sie als zielführend? Warum?	1c, 1d, 1e, 2
Themenkreis Organisation			
10. Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die das Lerncoaching und seine Rahmenbedingungen betreffen?			1c, 1d, 4a, 4b, 4c, 6

	Zeitpunkt (Unterrichtsausfall vs. Verpflichtung am Nachmittag)	Welchen Zeitpunkt finden Sie am sinnvollsten für ein Coachinggespräch?	4c
	Matching Auswahlverfahren	Nach welchen Kriterien würden Sie die SchülerInnen den Lerncoaches zuteilen? Warum? Welche SchülerInnen sollten Ihrer Meinung nach zuerst einen Platz im Coaching bekommen?	5a, 5b
	Kontakt und Kommunikation außerhalb des Coachinggesprächs	Wie empfinden Sie die Kontaktaufnahme zum/r Schüler/-in? Warum?	4a
	Räumlichkeiten	Was würden Sie am Coachingort ändern? Warum?	4b

Abschluss

Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas, das Sie gerne erwähnen möchten?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mithilfe!

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Außen- versus Innenweltorientierung der Beratungsformate (eigene Darstellung in Anlehnung an Geißler 2017, 78) 23

Abbildung 2: Rollenveränderung der Lehrkraft vom Instruktor/-in zum Coach (nach Dubs 1995; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 75; Reusser 1995, 1999) 28

Abbildung 3: Modell des Lerncoachings an Schule (eigene Darstellung; Aufbau nach dem Beratungsmodell von Kiel 2022, 237) 35

Abbildung 4: Gesellschaftliche Entwicklungen nach Bauman, Beck und Gross (eigene Darstellung nach Bauman 2017; Beck 2020; Gross 2016; Keupp et al. 2006, Kiel 2022, 65) 39

Abbildung 5: Schema der Ursachenzuschreibungen (eigene Darstellung nach Möller 2018, 30f; Weiner 1986) 58

Abbildung 6: Ausschnitt des Münchener Hochbegabungsmodells (eigene, veränderte Darstellung nach Heller 2001, 24; Veränderung eines Doppelpfeils nach Heller 2007, 214) 63

Abbildung 7: Kieler Lerncoachingkonzeption (Pallasch/Hameyer 2008, 112) 65

Abbildung 8: Zusammenführung Münchener Hochbegabtenmodell und Kieler Lerncoachingkonzeption (eigene Darstellung) 66

Abbildung 9: Einfluss Training, Commitment und Transparenz auf Effektivität (eigene Darstellung nach Allen et al. 2006) 71

Abbildung 10: Generic model of goal-directed self-regulation (eigene, veränderte Darstellung nach Grant 2012, 149) 85

Abbildung 11: Zusammenfassung theoretischer und empirischer Wirkfaktoren im Modell des Lerncoachings (eigene Darstellung; Struktur nach Kiel 2022, 237, Umrandungsdifferenzierung nach Lindart 2016, 45) 92

Abbildung 12: Stichprobenumfang (eigene Darstellung) 117

Abbildung 13: Ablaufmodell der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayrings „Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“, „Auswertungsmodell“ (2015, 61ff.) & „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung“ (ebd., 86) – Hervorhebungen im Text entsprechen der Anwendung in der vorliegenden Evaluation) 127

Abbildung 14: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews SCH_14 (eigene Darstellung; Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237) 138

Abbildung 15: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews EL_4 (eigene Darstellung, Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237) 139

Abbildung 16: Beispielhaft visualisierte Zusammenhänge der Kategorien anhand des Interviews LE_3 (eigene Darstellung – Struktur in Anlehnung an Kiel 2022, 237) 140

Abbildung 17: Einteilung der Ergebnisse der Strukturqualität (eigene Darstellung) 144

Abbildung 18: Visualisierung Hauptkategorie III: Qualitätsanforderungen Lerncoaches (eigene Darstellung) 153

Abbildung 19: Visualisierung Aufbau Hauptkategorie VI (eigene Darstellung) 175

Abbildung 20: Aufbau Prozessqualität: Hauptkategorien VIII & IX (eigene Darstellung) 200

Abbildung 21: Aufbau Ergebnisqualität (eigene Darstellung) 209

Abbildung 22: Ausdifferenzierung des Modells des Lerncoachings an Schulen (eigene Darstellung, Aufbau nach Kiel 2022, 237) 234

Abbildung 23: Persönliche Wirksamkeitsvoraussetzungen Lerncoachees als Wirkfaktoren (eigene Darstellung) 259

Abbildung 24: Zusammenführung Wirkfaktoren Beziehung (eigene Darstellung) 262

Abbildung 25: Supervision und Fortbildungen als Wirkfaktoren (eigene Darstellung) 269

Abbildung 26: Methodische Wirkfaktoren (eigene Darstellung) 273

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Konstituierende Merkmale von Coaching (eigene Darstellung) 15

Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Beratung (eigene Darstellung) 18

Tabelle 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Supervision (eigene Darstellung nach Buchinger/Klinkhammer 2007) 20

Tabelle 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Mentoring (eigene Darstellung) 22

Tabelle 5: Abgrenzungsmerkmale von Coaching (eigene Darstellung in Anlehnung an Lindart 2016, 37) 24

Tabelle 6: Unterscheidung von Lerncoaching inner- und außerhalb des Unterrichtsgeschehens (nach Fuchs 2006; Müller 2007; Nicolaisen 2013; Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, 159) 28

Tabelle 7: Grenzen des Lerncoachings in der pädagogischen Praxis und theoretische Präventions- und Reaktionsmöglichkeiten (eigene Darstellung) 32

Tabelle 8: Rollenanspruch Coach/Coachee (eigene Darstellung) 73

Tabelle 9: Einordnung der in Interviews genannter Lernstrategien in Primär- und Stützstrategien (Beispiele aus Interviewaussagen; Einteilung nach Konrad/Bernhart 2020, 23) 75

Tabelle 10: Beziehungsförderliche Merkmale im Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell (eigene Darstellung nach Behrendt/Greif 2018, 168ff.) 81

Tabelle 11: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 1 (eigene Darstellung) 95

Tabelle 12: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 2 (eigene Darstellung) 96

Tabelle 13: Untersuchungsbereich und Forschungsfragen 3 und 4 (eigene Darstellung) 97

Tabelle 14: Untersuchungsbereiche und Forschungsfragen gesamt (eigene Darstellung) 99

Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der Eigenschaften des Untersuchungsmaterials (eigene Darstellung; weiterentwickelt nach Heß/Roth 2012, 88; Mayring 2016, 66; Wittkowski 1994, 27) 113

Tabelle 16: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Schüler/-innen (eigene Darstellung) 118

Tabelle 17: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Eltern (eigene Darstellung) 118

Tabelle 18: Übersicht der Interviewpartner/-innen der Gruppe Lehrkräfte (eigene Darstellung) 119

Tabelle 19: Themenbereiche des Interviewleitfadens (eigene Darstellung) 120

Tabelle 20: Zuteilung der Hauptkategorien (inkl. Ankerbeispiele) zu den Forschungsfragen (eigene Darstellung) 132

Tabelle 21: Aufstellung der Hauptkategorien (eigene Darstellung) 137

Tabelle 22: Subkategorien der Hauptkategorie „Kontext“ (Kategorie I) 142

Tabelle 23: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirksamkeitsvoraussetzungen Schüler/-innen“ (Kategorie II) 145

Tabelle 24: Subkategorien der Hauptkategorie „Qualitätsanforderungen Lerncoaches“ (Kategorie III) 152

Tabelle 25: Subkategorien der Hauptkategorie „Professionalitätsdimensionen Lerncoaches“ (Kategorie IV) 161

Tabelle 26: Subkategorien der Hauptkategorie „Beziehung“ (Kategorie V) 170

Tabelle 27: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Kontra-Bedingungen Schüler/-innen 175

Tabelle 28: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Schüler/-innen 181

Tabelle 29: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Kontra-Bedingungen Lerncoaches 184

Tabelle 30: Subkategorien der Hauptkategorie „Strukturelle Kontra-Faktoren“ (Kategorie VI) – Lösungsstrategien zu Kontra-Bedingungen Lerncoaches 188

Tabelle 31: Zusammenfassung struktureller Kontra-Faktoren und Lösungsstrategien (eigene Darstellung) 192

Tabelle 32: Subkategorien der Hauptkategorie „Methoden“ (Kategorie V) 194

Tabelle 33: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche“ (Kategorie VIII) – Personelle Dimension 201

Tabelle 34: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche“ (Kategorie VIII) – Zeit- & Räumliche Dimension) 203

Tabelle 35: Subkategorien der Hauptkategorie „Anliegen und Verbesserungswünsche“ (Kategorie VIII) – Organisation auf Lehrkräfteebene) 204

Tabelle 36: Subkategorien der Hauptkategorie „Kontra-Faktoren Organisation“ (Kategorie IX) 206

Tabelle 37: Subkategorien der Hauptkategorie „Erwartungen“ (Kategorie A) 210

Tabelle 38: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoachees“ (Kategorie X) – Erfolgsresultate Lerncoachees 213

Tabelle 39: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoachees“ (Kategorie X) – Unerfüllte Vorstellungen 220

Tabelle 40: Subkategorien der Hauptkategorie „Wirkungen Lerncoaches“ (Kategorie XI) 224

Tabelle 41: Zusammenfassung der Wirkungen auf Schüler/-innen (eigene Darstellung) 236

Tabelle 42: Zusammenfassung der Erwartungen von Schüler/-innen und Eltern 247

Tabelle 43: Erwartete und unerwartete Wirkungen von Lerncoaching bei Schüler/-innen 250

Tabelle 44: Zusammenfassung Wirkungen auf Lerncoaches 251

Tabelle 45: Zusammenfassung der persönlichen Gelingensbedingungen Coachees 253

Tabelle 46: Zusammenfassung der Wirkungen auf Schüler/-innen 260

Tabelle 47: Zusammenfassung der persönlichen Gelingensbedingungen Lerncoaches 263

Tabelle 48: Zusammenfassung der Ergebnisse zur Methodik 270

Tabelle 49: Zusammenfassung der Ergebnisse der Prozessqualität 274

Tabelle 50: Implikationen zur Erreichung von Commitment des Lerncoachees (eigene Darstellung) 280

Tabelle 51: Implikationen zur Erreichung von Zugehörigkeitsgefühl durch die Coachingbeziehung (eigene Darstellung)..... 280

Tabelle 52: Implikationen zur Erreichung von Coachingprofessionalität der Lerncoaches (eigene Darstellung) 281

Tabelle 53: Implikationen zur Erreichung einer Prozessberatung im Lerncoaching (eigene Darstellung) 283

9.4 Danksagung

Ich möchte mich bei denjenigen Menschen bedanken, die mich während des Verfassens dieser Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Prof. Dr. Sabine Weiß und *Prof. Dr. Ewald Kiel* für die außergewöhnliche, angenehme und intensive Betreuung, welche die perfekte Mischung aus konstruktiver Kritik und zielführender Motivation war. Ihr Feedback hat mich immer einen großen Schritt weitergebracht und Ihre Unterstützung das wissenschaftliche Arbeiten für mich überhaupt erst möglich gemacht. Vielen Dank!

Der *Schulleitung* der evaluierten Schule für die Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Untersuchung und auch dafür, alle notwendigen Schritte zuzulassen. Gleichermaßen dem *Datenschutzbeauftragten*, der eine in dieser Richtung rechtlich umsetzbare Form der Erhebung sicherstellte. Den *Lehrkräften*, die an den Interviews und der kommunikativen Validierung teilnahmen, sich einer Evaluation ihrer Arbeit gestellt haben und so eine Qualitätsentwicklung in der Schule möglich machten. Darüber hinaus allen *Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten*, die sich die Zeit für die Befragung genommen haben.

Meinen *Mitdoktorandinnen und -doktoranden* danke ich für jede Anregung und jeden Tipp.

Ich bedanke mich bei *Christine Neumann*, die mir auf sehr ansteckende und bewundernswerte Weise das Thema Lerncoaching nähergebracht hat.

Gosia, danke für deine motivierenden Worte.

Vroni, danke für dein Hintergrundwissen zur Promotion und zu allen Schritten. Das Wissen, dich immer um Rat fragen zu können – auch zu Uhrzeiten, an denen alle anderen geschlafen haben –, hat mich sehr beruhigt.

Kathi und *Peter*, danke für jeden Tippfehler oder jede Wortwiederholung, die ihr entdeckt habt. Ihr habt jede emotionale und praktische Unterstützung, die im Studium begonnen hat, hier weitergeführt.

Jonny, danke dass du jedes „Satzmonstrum aus dem ersten Kreis der Hölle“ entdeckt und immer Vorschläge zur besseren Lesbarkeit hattest.

Mama, ich bedanke mich für deine geduldige Überprüfung der Umsetzung der Datenschutzrichtlinien und dass du, zusammen mit *Papa*, mir den Rücken freigehalten hast. Danke euch beiden.

Anderl, danke für die Kopfzeile :) (und diverse Ausflüge für mein „Hobby“, die du möglich gemacht hast)

Liebe *Alena*, lieber *Max*, danke für jede Minute, die ihr mich geduldig Sätze zu Ende schreiben habt lassen und auf mich verzichtet habt, weil Termine anstanden. Danke vor allem, dass ihr immer begeistert von dem Vorhaben der Dissertation wart, ohne ganz zu verstehen, was das eigentlich bedeutet.