

Editorial

Auswirkungen von Lerncoaching auf Lernkompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden

Lernen kann und sollte Spaß machen und damit zu Selbstwirksamkeit, einem Zugewinn an Kompetenzen und Erfolg führen. Doch für viele Menschen ist der Weg des Lernens steinig, was zu Misserfolgen, Abbrüchen und vermindertem Glauben an das eigene Können führen kann.

Die Autorin dieser Ausgabe – Debora Occhipinti – stellt das Lerncoaching-Konzept „LERNE mit Leichtigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Ressourcen, Nachhaltigkeit und Erfolg“ vor und widmet sich auf Basis einer Evaluation von zehn Lerncoaching-Prozessen mit Studierenden der FH und Uni der Frage, inwiefern diese besondere Form des Counseling die Lernkompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung von Lernenden fördert.

Viel Spaß mit der neunten Ausgabe der Counseling Impulse

der BVPPT & Prof. Dr. Laura Best
Mitherausgeberin der Counseling Impulse

Wie wirkt sich Lerncoaching auf die Lernkompetenz und die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden aus?

Einleitung

Derzeit beginnen in Deutschland pro Jahr etwa eine halbe Million Menschen eine akademische Ausbildung (Statista 2022). Die Gesamtheit der Studierenden weist dabei eine immer größere Heterogenität auf. In der deutschen Debatte spielen neben dem Alter, der Migrations- und soziale Hintergrund, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die nichtlineare Bildungsbiografie (hinsichtlich möglicher Brüche in der Folge der Teilnahme an beruflichen und akademischen oder auch informellen Lernprogrammen) sowie das vom Präsenz- und Vollzeitstudium abweichende Studienformat eine Rolle (vgl. Buß et al. 2018, S. 16).

Aus dieser Heterogenität ergeben sich eine Vielzahl an individuellen Beratungsbedarfen, die über eine bloße Studienfachberatung weit hinaus gehen. Denn, so unterschiedlich die Bildungsbiografien oder die Lebenssituationen der Studierenden sich darstellen, so individuell sind ihre Themen, welche sich nicht nur zu Beginn des Studiums ergeben. Trotz zahlreicher Beratungsangebote der Hochschulen lassen sich jährlich hohe Studienabbruchquoten verzeichnen. Daraus ergibt sich die Frage, welche ergänzende Möglichkeiten es gibt, Studierende derart zu unterstützen, sodass ein Studienabbruch unter Umständen verhindert werden kann.

An dieser Stelle setzt das hier vorgestellte Lerncoachingkonzept „**LERNE** mit **Leichtigkeit**, **Eigenverantwortung**, **Ressourcen**, **N**achhaltigkeit und **Erfolg**“ an, welches als Theorie-Praxis-Projekt entstanden ist. Dieses Konzept wurde im Rahmen einer Masterarbeit anhand der Fragestellung evaluiert, ob sich die Lernkompetenz und die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden durch einen individualisierten Lerncoachingprozess fördern lassen.

Die Bologna-Reform

Ausbildungswege und Berufe haben sich von einer Überschaubarkeit noch bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts in hoch diversifizierte Bereiche entwickelt. Die Bologna-Reform aus dem Jahr 1999 schuf einen gemeinsamen Rahmen für die europäische Hochschulbildung. Kernziele sind u.a. die Einführung gestufter Studiengänge (Bachelor/Master/Promotion), die Förderung der Mobilität der Studierenden und Hochschulangehörigen, lebenslanges Lernen, die Vereinfachung der Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen, die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS) sowie die Berücksichtigung der Sozialen Dimension bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses (vgl. KMK/BMBF o.J., S. 3). Die daraus entstandenen Studienreformen haben Lehre und Studium an den deutschen Hochschulen stark verändert. Durch die flächendeckende Einführung einer aufwandsorientierten Bewertung von Studienleistung (ECTS) werden diese nicht mehr ausschließlich fachlich in Form von Noten, sondern zusätzlich anhand des Arbeitsaufwandes bewertet. Studierende müssen für einen Studienabschluss neben bestimmten Teilnoten sowie einen entsprechenden Gesamtnotendurchschnitt zudem eine vorgegebene Anzahl an Leistungspunkten vorweisen können.

Der Workload Als Bezeichnung für den Arbeitsaufwand im Studium hat sich im Rahmen des Bologna-Prozesses der Begriff Workload etabliert (vgl. Großmann et al. 2020, S. 4). Dabei umfasst der Workload sowohl die Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung, für das Selbststudium, für die Prüfungsvorbereitung, für das Anfertigen von Haus-/Projektarbeiten und der Abschlussarbeiten sowie ggf. für das Absolvieren von Praktika. Ein Leistungspunkt wird dabei mit 25 – max. 30 Stunden bemessen (vgl. ebd.). Jedoch besteht bei der Erhebung und Bewertung des studentischen Workloads die große Herausforderung darin, dass lediglich lückenhaft vorhandene theoretische Grundlagen und Erkenntnisse über das Lernen und Verhalten Studierender im Studium vorhanden sind. Zwar wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Untersuchungen zum Verhalten von Studierenden angefertigt (vgl. Großmann et al. 2020, S. 12). Die dabei gewonnenen Erkenntnisse wurden jedoch nur teilweise miteinander verknüpft, sodass eine systematische Modellbildung bezüglich des studentischen Workloads fehlt. Durch dieses Fehlen bleiben insbesondere Einflüsse durch individuelle Merkmale (z.B. Studienzufriedenheit, Studienziel, kognitive Fähigkeiten) und sozialstrukturelle Merkmale (z.B. soziale Situation, soziale Herkunft) weitgehend unberücksichtigt (vgl. Banscherus/Himpele 2011, S. 95 f.).

Hohe Studienabbruchquoten

Ein weiteres zentrales Themenfeld der Hochschulforschung stellt die Untersuchung von Studienabbrüchen dar. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) weist regelmäßig Studienabbruchquoten aus. Auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2018 betrug diese hiernach im Bachelor insgesamt 27 %, bezogen auf die Studienanfänger*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit aus den Jahren 2014 und 2015. An den Fachhochschulen sind es 23 %, an den Universitäten 32 % (vgl. Heublein et al. 2020, o.S.).

Zahlreiche Maßnahmen wie Informationsangebote, Mentoringprogramme, Beratungsleistungen oder Vorbereitungskurse, welche z.T. bereits in der Orientierungsphase der Schulzeit ansetzen und sich über die gesamte Studienzeit erstrecken, sollen gewährleisten, dass Lernende sich für das passende Studienfach entscheiden und auch nach Aufnahme des Studiums Unterstützungsangebote nutzen (vgl. BMBF 2020, S. 3). Zahlreiche Maßnahmen wie Informationsangebote, Mentoringprogramme, Beratungsleistungen oder Vorbereitungskurse, welche z.T. bereits in der Orientierungsphase der Schulzeit ansetzen und sich über die gesamte Studienzeit erstrecken, sollen gewährleisten, dass Lernende sich für das passende Studienfach entscheiden und auch nach Aufnahme des Studiums Unterstützungsangebote nutzen (vgl. BMBF 2020, S. 3). Welche Bedingungsfaktoren zum Abbruch des Studiums führen, lässt sich aufgrund der Heterogenität der Studierenden aber auch bezogen auf den jeweils hinzugezogenen theoretischen Zugang auf vielfältige Weise interpretieren. Nach Tintos (1975) erhöht sich das Studienabbruchrisiko, je weniger sich Studierende akademisch und sozial an ihrer Hochschule integriert haben. Akademische Integration meint dabei die gesamte persönliche Entwicklung inklusive Studienleistungen und Lernfortschritten wohingegen die soziale Integration das Einbezogenensein in kommunikative Strukturen der Lehrenden und Studierenden meint. Beide Integrationsformen fördern die Verpflichtung der Studierenden gegenüber der Hochschule, ihr Studium zu einem erfolgreichen Ende zu bringen (zitiert nach Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, S. 1033).

Psychologische Beiträge wie die von Heinze (2018) betonen die verschiedenen persönlichkeitsbezogenen, motivationalen oder kognitiven Ressourcen und Merkmale, die auf das Gelingen des Studiums Einfluss nehmen. Die Fähigkeit, Absichten entgegen anderen emotionalen Impulsen und Wünschen in (Lern-)Handlungen umzusetzen, spielt für den Studienerfolg eine zentrale Rolle (vgl. Heinze 2018, S. 4). Vor dem Hintergrund des Bachelor- und Mastersystems und der damit verbundenen Verdichtung der Prüfungs- und Lernleistung insbesondere zum Ende eines Semesters hin, erhält dieser Aspekt zusätzliche Relevanz (Oppermann 2011; Heinze 2018).

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studierbarkeit

Die Corona-Pandemie hat in den letzten Jahren zusätzlich für weitere Belastungen bei Studierenden gesorgt, wie u.a. Ergebnisse aus der Studienreihe „Stu.di.Co“ zeigen. Diese bundesweite Online-Befragung im Sommer 2020 (Stu.di.Co I) und im Sommer 2021 (Stu.di.Co II) untersuchte Veränderungen des Studienalltags sowie die psycho-soziale Situation von Studierenden. Ziel war es u.a. Veränderungen gegenüber der ersten Befragung aufzuzeigen. Es sei darauf hinzuweisen, dass es sich um ein sog. Snowball-Sample handelt, also nicht die gleiche Gruppe an Studierenden befragt wurde (vgl. Besa et al. 2021, S. 9). Von den rund 2.500 befragten Studierenden gaben bei Stu.di.Co II 65,5 % an, durch die Pandemie seelische Beschwerden erlitten zu haben. Zu der ersten Befragung mit knapp 55 % der Befragten ist dieser Anteil im Verlauf noch deutlich angestiegen. Auch ließ sich eine Zunahme körperlicher Beschwerden erkennen. Während diese in der ersten Befragung noch bei 22,8 % lag, gaben nunmehr 39,5 % der Studierenden körperliche Beschwerden an, welche sie auf die pandemische Situation zurückführen (vgl. Besa et al. 2021, S. 17). Bezogen auf die sozialen Beziehungen fehlten den Studierenden im Sommer 2021 insbesondere das Campusleben (63,3 %) sowie die Flur- oder Campusgespräche mit anderen Studierenden (70,8 %) (vgl. ebd., S. 15). Hier zeigt sich der zuvor beschriebene Wunsch nach sozialer Integration. Außerdem forderten die Studierenden in zirka einem Drittel der Freitextantworten bei Stu.di.Co II einen Ausbau der bestehenden Unterstützungsangebote. Dabei werden sowohl eine unzureichende Kapazität der aktuellen Angebote (u.a. schlechte Erreichbarkeit oder lange Wartezeiten) als auch konkrete Unterstützungsbedarfe (u.a. finanzielle oder psychosoziale Aspekte) genannt. Zusätzlich äußerten Studierende, dass die Unterstützungsstrukturen (z.B. zentral koordinierte Anlaufstellen) nicht überschaubar gestaltet sind (vgl. ebd. S. 22).

Auswirkungen früher Selektion

Die Durchlässigkeit des Deutschen Bildungssystems bietet auf der einen Seite vielfältige Möglichkeiten, um einen Bildungsabschluss zu erlangen. Auf der anderen Seite vermittelt die frühe Selektion am Ende der Grundschule jedoch allen Beteiligten, dass unterschiedliche Lebenswege unterschiedliche Wertigkeiten besitzen. Und dabei geht es insbesondere um soziale Selektivität. Denn es ist dem Bildungssystem in Deutschland trotz zahlreicher Bemühungen in Bildungspolitik und Bildungspraxis nicht gelungen, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 14). Dies ist umso gravierender, wenn Abitur und Studium als primäre Ziele definiert werden anstatt die Weiterentwicklung der eigenen Talente, der daraus resultierende Flow und die damit verbundene Lebenszufriedenheit in den Vordergrund zu rücken. Durch die Selektion entsteht ein Empfinden von Minderwertigkeit, welches nach Erikson drei mögliche Folgen haben kann: Zuerst besteht die Gefahr der Entwicklung eines überdauernden Minderwertigkeitsgefühls, welches in Form eines stark verminderten Selbstwertes beispielsweise als Diagnosekriterium einer depressiven Episode auftaucht. Weiterhin besteht die Gefahr darin, dass sich Kinder und Jugendliche nicht eigenständig und entsprechend ihren individuellen Stärken entwickeln, sondern zu kleinen Kopien ihrer Lehrkräfte werden und so nicht all ihre Fähigkeiten zu nutzen lernen. Als Folge der Selektion besteht weiterhin die Gefahr, dass das Kind in seiner gesamten Schullaufbahn nie das Gefühl bekommt, gerne zu lernen und nie den Stolz erfährt, etwas gut zu machen und etwas zu können (vgl. Erikson 2013, S. 98 ff.). Somit kann sich die Defizitorientierung negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Beratungsbedarfe von Studierenden

Aus den zuvor beschriebenen, zumeist sehr individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Studierenden, ergeben sich mitunter vielschichtige Beratungsbedarfe, welche sich grob in drei Bereiche untergliedern lassen (vgl. Stiehler 2014, S. 882 ff.):

- Unterstützung bei individuellen Problemlagen (z.B. Hilfen bei Studienwahlentscheidungen und -finanzierungen, Biographiearbeit),
- Qualifizierung für das Studium (z.B. Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitungen, wissenschaftliches Arbeiten) sowie
- Integration/Partizipation im sozialen Raum (z.B. Mentorenprogramme, Hochschultage, Möglichkeiten der Teilhabe).

Eine strikte Trennung dieser Bereiche ist oft nicht möglich beziehungsweise sinnvoll, sodass sich in Beratungssituationen zahlreiche Schnittmengen ergeben.

Zusammenfassend lässt sich die Notwendigkeit individueller Angebote unter anderem zum Erlernen von Bewältigungsstrategien bezogen auf den effektiven Umgang mit dem Stoffumfang, der Selbstorganisation des Studiums sowie den Umgang mit motivationalen Hindernissen herauskristallisieren. Hierzu besteht insbesondere in der Anfangsphase des Studiums noch sehr viel Spielraum für eine frühzeitige Betreuung. Doch woher nehmen Studierende ihre Informationen, den Orientierungsrahmen für ihr Studium?

Bestehende Beratungskonzepte

Um den vielfältig auftretenden Hindernissen im Rahmen des Studiums zu begegnen, lassen sich diverse Maßnahmen im Hochschulkontext verorten. Allen gemeinsam ist die gesetzliche Grundlage von Studienberatung, welche sich aus § 14 Hochschulrahmengesetz ergibt.

Diese Beratungsangebote können auf mehreren Ebenen organisiert sein: (1) zentrale Betreuungseinrichtungen (z.B. Zentrale Studienberatung, Career Service), (2) Dezentrale Beratungsangebote auf der Ebene der Fakultäten, Fachbereiche und wissenschaftlichen Einrichtungen der Hochschule sowie (3) ergänzende Beratungsangebote der Studierenden. Daneben werden auch öffentliche und private Studienberatungen außerhalb der Hochschulen angeboten.

Exemplarisch sei hier die Bundesagentur für Arbeit genannt, die bundesweit Schüler, Berufstätige, Studierende und Eltern zu Themen rund um das Studium berät. Dabei lassen sich Maßnahmen nach dem Zeitpunkt der Durchführung (präventiv bzw. während des Studiums) sowie nach ihren theoretisch begründbaren Zielen (Förderung einer besseren sozialen bzw. akademischen Integration) unterscheiden (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, S. 1039).

Da die Adressat*innen des hier zu evaluierenden Angebotes ausschließlich Studierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) sowie der Fachhochschule Münster (FH) waren, werden an dieser Stelle kurz einige Beratungsangebote dieser Einrichtungen dargestellt, um daraus hergeleitet eine mögliche Ergänzung durch individualisierte Lerncoachings zu begründen.

Die WWU verfügt neben der obligatorischen Zentralen Studienberatung z.B. über eine Prokrastinationsambulanz, welche Diagnostik, Beratung sowie Therapie bei Prokrastination anbietet. Die FH bietet mit ihrer BMC-Ambulanz Studierenden die Möglichkeit, durch fortgeschrittene lebens- und berufserfahrende Studierende des weiterbildenden Masterstudiengangs M.A. Beratung, Mediation, Coaching in Bezug auf ihr individuelles Anliegen eine Beratung, Mediation oder ein Coaching zu erhalten. Mit dem PLUSPUNKT-Programm des Career Service bietet die FH außerdem Veranstaltungen in den vier Themenfeldern Selbst-/Sozial-/Methodenkompetenz, unternehmerische Kompetenzen, interkulturelles Wissen sowie digitale Fähigkeiten an. Des Weiteren werden Unterstützungsangebote zu Themen wie Stressmanagement, Sprechhemmungen, Rede- oder Prüfungsangst ausgewiesen. In diesen Workshops lernen 8 - 15 Teilnehmer neben theoretischen Grundlagen auch verschiedene Methoden sowie Techniken kennen, um mit ihrem Thema einen Umgang zu finden. Die zuvor genannten Angebote haben zum Zweck, qualifizierte und motivierte Studierende zu gewinnen, ihnen ein differenziertes Angebot zur Orientierung für einen optimalen Studienverlauf zur Verfügung zu stellen und sie dadurch beim erfolgreichen Abschluss ihres Studiums zu unterstützen.

Lerncoaching für Studierende

Ein individualisierter Coachingprozess kann Studierende bei einer nachhaltigen Förderung von Selbstmanagementkompetenzen unterstützen. Hierbei kann sich die Expertise der Autorin (14-jährige Berufserfahrung als Lehrerin, Konrektorin sowie kommissarische Schulleitung) gepaart mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung im Bereich „Beratung Mediation Coaching“ auf die Qualität des Coachingangebotes positiv auswirken. Aus den Erfahrungen der Lehrtätigkeit lassen sich Rahmenbedingungen, welche das Lernen positiv beeinflussen, authentisch an Studierende weitergeben. Aber auch die Qualifikationen als Konrektorin (Stress-, Selbst-, Zeitmanagement und die damit verbundenen Methoden) kommen den Studierenden im Coachingprozess zugute. Innerhalb eines geschützten Rahmens in Form von 1:1 Coachings den Studierenden dabei bedarfsorientiert sowie flexibel zu begegnen, wird als größte Stärke des vorliegenden Coachingangebotes benannt.

Bevor das Lerncoachingkonzept dar- und die Evaluation vorgestellt werden, sollen zunächst die Begriffe „Lernen“, „Lernkompetenz“, „Selbstwirksamkeit“ sowie „Lerncoaching“ näher definiert werden.

Lernen „Lernen [Hervorh. i. O.] ist ein erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert.“ (Gerrig 2018, S. 214). Erfahrung meint in diesem Zusammenhang, Informationen aufzunehmen, diese bewusst oder unbewusst zu bewerten sowie Reaktionen zu zeigen. Das Verhalten ist in diesem Fall in einem weiteren Sinn zu verstehen: Neben motorischen Verhaltensäußerungen (Bewegungen) werden auch Veränderungen in den physiologischen (z.B. Herzrate), kognitiven (z.B. verbale Äußerungen) und emotionalen Reaktionen (Gestik und Mimik) als Indizien für Lernvorgänge verwendet. Dabei muss das gelernte Verhalten nicht zwingend unmittelbar gezeigt werden. Es reicht, wenn das Lebewesen nach dem Lernvorgang über das Potenzial verfügt, in einer passenden Situation das neue Verhalten zu zeigen. Als dritter und letzter Teil der Definition gilt etwas als gelernt, wenn Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials über eine bestimmte Zeit hinweg stabil bleiben (vgl. ebd. S. 214 f.).

Für den Kontext „Lerncoaching“ soll **Lernen** gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie als subjektives Konstrukt verstanden werden, d.h. es vollzieht sich immer im Rahmen der subjektiven Realität. Wissen muss immer wieder individuell konstruiert, reorganisiert und erweitert werden. Die Lernenden besitzen dabei ein hohes Maß an Freiheit, sich Themengebiete selbstständig zu erschließen. Hierzu erhalten sie Anregungen, Hilfen, Hinweise, Feedback und die Möglichkeit, einen individuellen Lösungsweg zu gehen (vgl. Nicolaisen 2017, S. 29).

Lernkompetenz

In der Literatur finden sich, je nach zugrunde gelegter Haltung und Profession, zahlreiche Definitionen von **Lernkompetenz**. Loos legt ihren Fokus auf die Selbstständigkeit der Lernenden und definiert Lernkompetenz als die Fähigkeit, effektiv und selbstständig zu lernen (vgl. Loos 2017, S. 13). Dabei müssen Lernende in Eigenverantwortung folgende vier Dinge während des gesamten Prozesses meistern: (1) Lernbedarfe erkennen, (2) das eigene Lernen planen, (3) mit effektiven Methoden lernen und (4) das Gelernte anwenden sowie den Lernerfolg überprüfen (vgl. ebd., S. 14).

Förderung der Lernkompetenz

Fördern meint, menschliches Erleben, Handeln und Verhalten zu verändern beziehungsweise zu beeinflussen mit der Zielsetzung, einen höheren Zustand zu erreichen, ohne dass der Ausgangszustand als problematisch gilt (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 18). Das von Hoidn entwickelte Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenz gibt einen umfassenden Blick auf die im Lernprozess notwendigen Kompetenzen und stellt dabei die Eigenverantwortung der Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung:

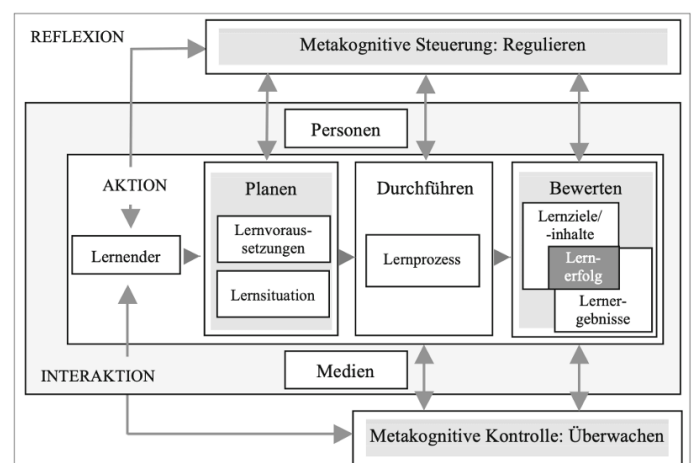


Abb. 1: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen (Hoidn 2010, S. 416)

Außerdem nimmt es die Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Lerngegenstand sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses in den Fokus. Die Lernenden legen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Lernsituation (Personen, Medien) sowie der eigenen Lernvoraussetzungen selbst Ziele fest, setzen während des Lernprozesses Lernstrategien sowie -methoden ein und bewerten abschließend ihren Lernerfolg. Die Steuerung (Planung, Durchführung, Bewertung) der Lernprozesse sowie die Überwachung des Lernweges und der Zielerreichung erfordern Reflexionen und damit den Einsatz von Metawissen und Metastrategien. Diese ganzheitliche Betrachtungsweise deckt sich mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Lerncoaching.

Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* geht ursprünglich auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Albert Bandura zurück. Bandura prägte durch seine theoretischen Schriften und seine umfangreiche Forschung an Kindern und Erwachsenen diesen Ansatz zum Verständnis der Persönlichkeit. Er kombinierte hierbei Lernprinzipien mit einer Betonung auf menschlicher Interaktion in sozialen Umgebungen (vgl. Gerrig 2018, S. 531). Nach Banduras Theorie werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert (Bandura 1997, S. 30 ff.). „People’s beliefs in their efficacy affect almost everything they do: how they think, motivate themselves, feel and behave“ (Bandura, 1997, S. 19).

Schwarzer/Jerusalem definieren die Selbstwirksamkeitserwartung als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35). Insbesondere die Überwindung von Hindernissen durch eigene Interventionen kommt darin zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 39). In diesem Zusammenhang geht es vor allem um Aufgaben, die ein gewisses Maß an Ausdauer und Anstrengung benötigen und nicht durch einfache Routinen zu bewältigen sind (vgl. ebd., S. 35). Die Art und Weise, wie wir Barrieren interpretieren, ist von maßgeblicher Bedeutung für unsere Leistungsfähigkeit und somit für unsere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 28). Unser Verhalten wird grundsätzlich von unseren Emotionen und Gedanken gesteuert.

Jedoch ist auch der gegenteilige Effekt möglich: Wenn wir einer Leistung (z.B. einem besonders weiten Sprung) eine falsche Ursache (klimatische Bedingungen) zuschreiben, wird unsere Selbstwirksamkeitserwartung nicht gefördert (vgl. Bandura 1997, S. 396).

Wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, spielen demnach Selbstwirksamkeitserwartungen eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle. So setzen sich selbstwirksame Personen in der Motivationsphase, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, höhere Ziele als weniger selbstwirksame Personen. Dabei greifen Lernende nicht nur während der Motivationsphase, sondern auch anschließend auf ihre Selbstwirksamkeit zurück. Wenn es nämlich darum geht, die ursprüngliche Intention (z.B. für die Prüfung lernen) in aufgabenbezogenes Handeln (z.B. einen Lernplan erstellen, Prioritäten setzen, Literaturrecherche) umzusetzen, führt eine höhere Selbstwirksamkeit zu besseren Ergebnissen. Dabei können positive Erwartungshaltungen stressreduzierte Verhaltensweisen im Sinne problemorientierter, aktiver Bewältigungsstrategien begünstigen. Auch in der sich anschließenden Volitionsphase, in der es darum geht, den Zielerreichungsprozess gegen Widerstände (z.B. Treffen mit Freunden, Fernsehen) aufrecht zu erhalten, verhilft die Selbstwirksamkeit dabei, das Ziel kontinuierlich zu verfolgen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 37). Auf der Grundlage der Problemdarstellung (u.a. hoher Workload, hohe Studienabbruchquoten, subjektiv empfundene Unzufriedenheit der Studierenden) ergibt sich an dieser Stelle die Frage, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung innerhalb eines individualisierten Lerncoachingsprozesses fördern lässt.

Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung

Zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich nach Bandura vier Prozesse identifizieren, die in ihrer Stärke des Einflusses in eine Reihenfolge gebracht werden können:

- 1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, 2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, 3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und 4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung (Bandura zitiert nach Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 42 f.).

Zur Förderung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung ist es demnach am wichtigsten, dass Erfolge vermittelt werden, die den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeordnet werden können. Erfolge führen zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge führen zu einer Verringerung. Wenn jedoch die Selbstwirksamkeitserwartung bereits hoch ist, führen selbst Misserfolge nicht zur Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung. Stattdessen werden diese konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt. Als wichtigste Maßnahme zur Vermittlung von Erfolgen nennen Schwarzer/Jerusalem das **Setzen von Nahzielen** sowie das **Unterstützen bei Bewältigungsstrategien** (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 43). In Verbindung mit dem Lernen werden beim Setzen von Nahzielen viele Aspekte, die zur Förderung der Lernkompetenz bereits dargelegt wurden, aufgegriffen: Die lernende Person verschafft sich zunächst eine Übersicht über die zu erbringenden Leistungen und die in diesem Zusammenhang notwendigen Teilhandlungen (Literatur besorgen, Skript zusammenfassen, Videos schauen etc.). Hier lassen sich bereits unter Zuhilfenahme verschiedener Aspekte wie „Zeitpunkt der Abgabe/Klausur“ oder „vermuteter Zeitbedarf“ erste Priorisierungen und somit eine Reihenfolge vornehmen. Auf diese Grobplanung folgt die Feinplanung in Form von Zwei-Wochen Plänen. Hier werden die Aspekte aus der Grobplanung in noch kleinere Teilaspekte untergliedert. Gleichzeitig werden hier auch Puffer, Pausen- und Wiederholungszeiten eingeplant. Ausgehend von diesem Zwei-Wochen-Plan wiederum wird ein jeweiliger Tagesplan erstellt. Da es für die Förderung von Selbstwirksamkeit wichtig ist, Erfolge und Misserfolge wahrzunehmen, ist es am Ende des (Lern-) Tages wichtig, dass Lernende sich das Erreichen einzelner Lernetappen bewusst machen. Das kann beispielsweise in Form einer narrativen Sammlung im Rahmen eines Erfolgstagebuches geschehen. Das sukzessive Erreichen von Teilzielen gibt den Lernenden Hinweise auf das eigene Können, wodurch wiederum die Überzeugung über die eigene Kompetenz steigt. Der Coach kann hier als Reflexionspartner*in dienen und bei der Identifikation von Erfolgen unterstützen. Weiter lässt sich vermuten, dass sich die Selbstwirksamkeit mit der Zunahme der eigenen Qualifikation im Bereich Lernen erhöht. Denn wenn Lernende durch das Wissen über lernbeeinflussende Faktoren, Lernstrategien und Prüfungskompetenz ihre Bewältigungsstrategien ausbauen, nehmen sie sich selbst als wirksamer wahr (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 43). Bleiben jedoch eigene Gelegenheiten zur Wahrnehmung von Erfolg aus, lassen sich stellvertretend Erfolge von Peers beobachten, die im günstigsten Fall kürzlich dieses Problem gelöst haben.

Die Beobachtung von Peers hat gleich mehrere Vorteile: Sie sind der lernenden Person ähnlich, sodass eine hohe Identifikation möglich wird. Außerdem vermitteln diese eine hohe Glaubwürdigkeit (vgl. ebd.).

Der dritte Aspekt „sprachliche Überzeugungen“ (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) lässt sich innerhalb eines Coachingprozesses wie folgt realisieren: Indem der Coach der lernenden Person beispielsweise in Form von ehrlicher Anerkennung seine Stärken, Ressourcen und konstruktiven Lösungsansätzen widerspiegelt, entwickelt sich im Gegenüber ein Bewusstsein eigener Stärke. Dies dient der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und unterstützt den Ausbau von Vertrauen in das eigene Können. Wenn der Coach im Anschluss an die Darstellung seiner Wahrnehmung eine wertschätzende Frage anhängt, die den Lernenden auf eine positive Selbstwahrnehmung fokussiert, ist damit gleichzeitig eine Einladung verbunden, all das selbst zu sehen. Hieraus lässt sich im Weiteren dann eine positiv konnotierte Selbstinstruktion ableiten (vgl. Bamberger 2015, S. 160).

Als letzte und damit schwächste Informationsquelle zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit führen Schwarzer/Jerusalem die „Wahrnehmung eigener Gefühlserregungen“ an. Hierunter wird die Wahrnehmung eigener Erregung in Form von erhöhtem Puls, Herzklopfen, Schweißbildung etc. verstanden, welche als Hinweis auf die eigenen unzureichenden Kompetenzen interpretiert werden kann. Als Folge wird in geringerem Maße eine erfolgreiche Problembewältigung erwartet. Zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung ist es demnach hilfreich, dass Lernende Fertigkeiten erlernen, mit denen sie schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle bekommen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 45). Exemplarisch sei hier zum Ausbau der Prüfungskompetenz das Erlernen von Entspannungsverfahren genannt.

Lerncoaching

Beim **Lerncoaching** handelt es sich um eine spezielle Form der Beratung, die im Bereich der pädagogisch-psychologischen Beratung angesiedelt ist. Lerncoaching will Lernende dazu befähigen, ihren Lernprozess selbst regulierend zu steuern, um effektiver und zufriedener lernen zu können. Hierzu werden während eines Coachingprozesses die lernbeeinflussenden Faktoren ganzheitlich betrachtet. Durch verschiedenste Methoden, Interventionen und Mini-Inputs nehmen Lernende ihren eigenen Lernprozess bewusst wahr, reflektieren und lenken diesen aktiv, wodurch sie die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Ziel eines Lerncoachings ist schließlich eine Passung zwischen Lernenden und Lerngegenstand zu erreichen (vgl. Pallasch/Hameyer 2012, S. 112 f.). Mögliche Lerncoachinganlässe können dabei unter anderem sein Lernhemmnisse zu überwinden, das eigene Stress-, Zeit- oder Selbstmanagement zu optimieren, die Lern- und/oder die Prüfungskompetenz zu verbessern sowie Motivations- und/oder Konzentrationsprobleme zu bewältigen (vgl. Ebner 2016, S. 199). Lerncoaching zielt auf den Lernprozess ab, und zwar unabhängig von den jeweiligen Leistungen. Somit ist Lerncoaching sowohl für leistungs-/lernstarke als auch für leistungs-/lernschwache Lernende geeignet. Denn auch lern-/leistungsstarke Menschen können unter ihrem hohen Leistungsanspruch leiden und sich im Rahmen des Coachings eventuell einen gelasseneren Umgang mit ihren Lernleistungen aneignen (vgl. Hardeland 2021, S. 30 f.). Wichtig erscheint an dieser Stelle noch die Abgrenzung zur Nachhilfe: Während die Nachhilfe meist zeitlich überdauernd und auf die Lerninhalte fokussiert ist, richtet das Lerncoaching seinen Fokus auf den Lernprozess und ist dabei zeitlich begrenzt.

Die Durchführung der in diesem Rahmen stattgefundenen Lerncoachings mit zehn Studierenden zielte darauf ab, die Lernkompetenz sowie die Selbstwirksamkeitserwartung zu fördern. Hierzu nahm jede*r via Zoom an einem Lerncoachingprozess, bestehend aus drei Einzelsitzungen, teil.

Die Wirkungsziele, formuliert als zu erwerbende Kompetenzen der Studierenden, ergeben gleichzeitig den Titel des Lerncoachingkonzeptes:

- Die Studierenden organisieren ihren Lernprozess lustvoll (Leichtigkeit).
- Die Studierenden übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen (Eigenverantwortung).
- Die Studierenden befreien sich von Lernblockaden und (re-)aktivieren ihre Ressourcen (Ressourcen).
- Die Studierenden kennen Faktoren für gehirn-gerechtes Lernen und setzen diese zielführend um (Nachhaltigkeit).
- Die Studierenden bauen ihre Prüfungskompetenz aus (Erfolg).

Innerhalb des Lerncoachings werden Lernhemmnisse aufgrund von motivationalen Hindernissen, fehlenden oder dysfunktionalen Lernstrategien sowie einschränkenden Glaubenssätzen und Generalisierungen mit einem lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz begegnet. Oberstes Lerncoachingziel ist, Lernende individuell in ihrem Lernprozess und ihrem Lernverhalten zu unterstützen, sodass sie noch zufriedener und/oder effektiver lernen (können). Dabei handelt es sich vielfach um einen beraterischen Ansatz, der phasenweise eine hohe Direktivität (Psychoedukation) aufweist.

Evaluation

Nachdem die theoretischen Grundlagen geklärt und das Lerncoachingkonzept erläutert sind, geht es im Weiteren darum, die Verfahrensschritte der Evaluation darzulegen (vgl. Merchel 2019, S. 62 ff.). Da die Evaluationsperson gleichzeitig im Lerncoachingprozess und damit im zu evaluierenden Gegenstand handelnd tätig war, handelt es sich in diesem Fall um eine Selbstevaluation.

Forschungsfrage Das Evaluationsziel lag in der Beantwortung der Forschungsfrage, wie sich ein individualisierter Lerncoachingprozess im Umfang von drei Sitzungen auf die Lernkompetenz und die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden auswirkt.

Forschungsdesign

Um den Erkenntnisgewinn der Evaluation zu steigern, wurden bei der Untersuchung des Forschungsthemas sowohl qualitative als auch quantitative Methoden der Datenerhebung bzw. Datenanalyse miteinander kombiniert (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 72). Hierzu erfolgte neben einer Fragebogenerhebung vor und nach Abschluss der Coachingprozesse ein leitfragengestütztes Interview. Insgesamt nahmen zehn Studierende (n = 10) der Fachhochschule Münster und der WWU Münster an dem Lerncoaching teil. Unter den Teilnehmenden ließ sich eine hohe Heterogenität bezüglich der belegten Studiengänge (u.a. BASA-online, Sozialmanagement, Soziale Arbeit, Lehramt Berufskolleg), der Anzahl der Fachsemester (zwei bis acht Semester), des Alters (zwischen 21 und 51 Jahren) und auch der Studienorganisation (Vollzeit/berufsbegleitend) beobachten. Aus diesen wurden die Teilnehmenden am Interview (n = 3) absichtsvoll gebildet (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 188 f.). Die Einzelinterviews fanden via Zoom statt und wurden anhand der fokussierten Inhaltsanalyse mit MAXQDA nach Kuckartz/Rädiker analysiert (vgl. Kuckartz/Rädiker 2020).

Für den webbasierten Prä-Post-Fragebogen wurden ausgehend von den Wirkungs- und Handlungszielen 19 Fragen zur Erfassung der Lernkompetenz entwickelt. Zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde auf die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit nach Schwarzer/Jerusalem zurückgegriffen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999, S.1). Außerdem erfasste der Fragebogen den subjektiv empfundenen Grad der Belastung von „überhaupt nicht“ (Wert 1) bis „sehr stark“ (Wert 10). Die Fragebögen wurden wie folgt ausgewertet: Da die Items der Selbstwirksamkeitserwartung gleichsinnig gepolt sind, wurden die Antwortmöglichkeiten entsprechend der jeweiligen Punkte in Klammern gewertet: „*stimmt nicht*“ (1 Punkt), „*stimmt kaum*“ (2 Punkte), „*stimmt eher*“ (3 Punkte) und „*stimmt genau*“ (4 Punkte). Ein individueller Testwert ergab sich durch das Aufsummieren aller 10 Antworten, sodass ein Score zwischen 10 und 40 resultieren musste (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999, S. 2). Ebenso wurde bei den 19 Fragen zur Lernkompetenz vorgegangen woraus sich ein Minimalwert von 19 und ein Maximalwert von 76 ergibt.

Ergebnisse der Prä- und Postmessung

Anhand der Berechnung des arithmetischen Mittels konnten Vergleichswerte der Messzeitpunkte der jeweiligen Subskala ermittelt werden. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Lernkompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung im arithmetischen Mittel vor und nach den drei Coachingsitzungen:

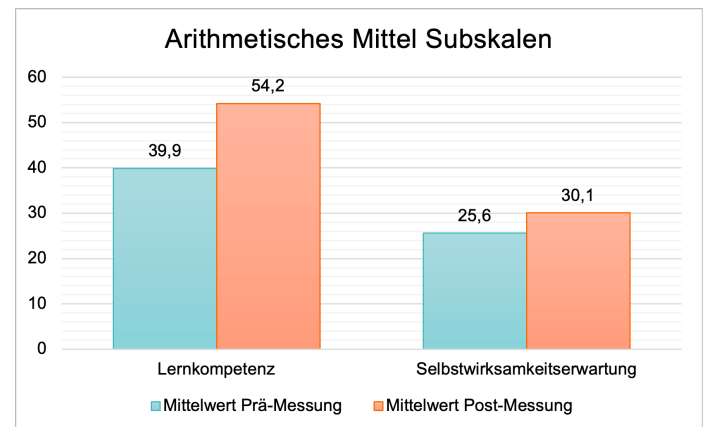


Abb. 2: Arithmetisches Mittel Subskalen (Quelle: Eigene Darstellung)

Der Vergleich der Messzeitpunkte anhand der Berechnung des Mittelwertes zeigt, dass die Studierenden nach den Coachingprozessen höhere Ergebnisse in beiden Subskalen erzielten. Während sich bei der Subskala „Selbstwirksamkeitserwartung“ eine Steigerung um 4,5 Punkte ergab, wies das Ergebnis der Subskala „Lernkompetenz“ mit einer Steigerung von 14,3 Punkten eine deutlich höhere Entwicklung auf. Bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartung geben Jerusalem/Schwarzer einen allgemeinen Mittelwert von zirka 29 Punkten mit einer Standardabweichung von ungefähr 4 Punkten an (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999, S. 3). Demnach lagen die Teilnehmenden sowohl vor als auch nach den Coachingprozessen im Rahmen des Mittelwertes.

Eine differenzierte Darstellung der individuellen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Abbildung 3 zeigt, dass sich zum Teil große Unterschiede in deren Veränderung beobachten ließen:

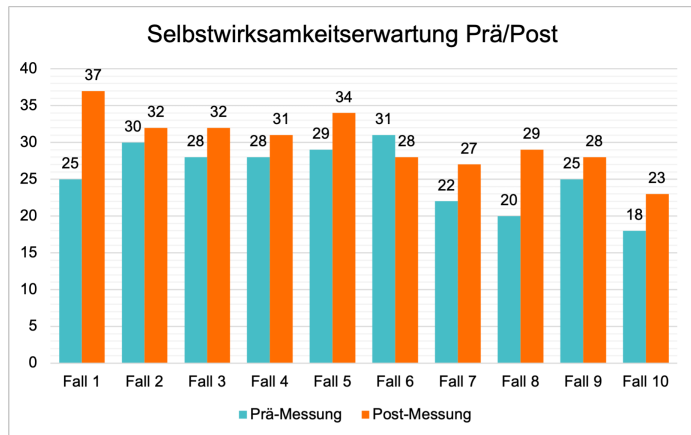


Abb. 3: Selbstwirksamkeitserwartung der Prä- und Postmessung (Quelle: Eigene Darstellung)

In einem Fall (Nr. 6) fiel die Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Prä- und Postmessung um 3 Punkte ab (entspricht 9,68 %). Alle weiteren Teilnehmenden steigerten ihre Selbstwirksamkeitserwartung um mindestens 2 Punkte, wobei sich starke Unterschiede zwischen den Teilnehmenden beobachten ließen: Bei sechs Coachingteilnehmenden lag die Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen 3 und 5 Punkten, was einer prozentualen Entwicklung zwischen 10 und 27 % zum Ausgangswert entspricht. Weitere zwei Teilnehmenden (Fälle 1, 8) erreichten eine Steigerung zwischen 9 und 12 Punkten, was einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung um 45 % bzw. 48 % zum individuellen Ausgangswert der Prämessung entspricht.

Wie sich die Lernkompetenz der Teilnehmenden am Lerncoaching im Prä-Post-Vergleich entwickelte, zeigt Abbildung 4:

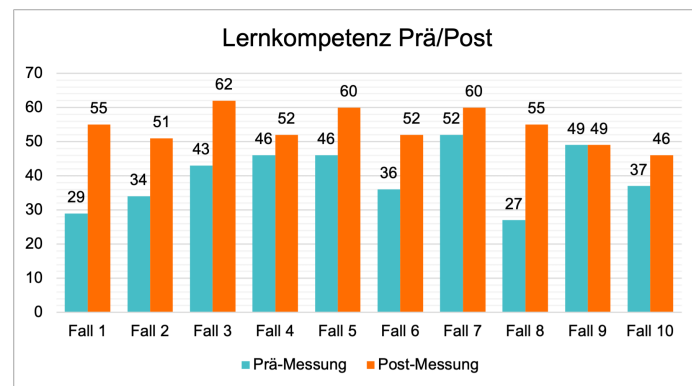


Abb. 4: Lernkompetenz der Prä- und Postmessung (Quelle: Eigene Darstellung)

Bezogen auf die Lernkompetenz wiesen 9 von 10 Teilnehmenden im Prä-Post-Vergleich eine Steigerung ihres Ergebnisses auf. Ein Wert blieb nach den Coachings unverändert. Bei zwei Studierenden (Fall 1 und Fall 8) sind mit einer Zunahme von 26 beziehungsweise 28 Punkten besonders deutliche Entwicklungen zu beobachten.

Der Frage, inwiefern die Teilnahme am Coaching zur Reduktion der individuell empfundenen Belastung zum Thema „Lernen“ beitragen kann, soll sich über einen Vergleich der Belastungsskala vor und nach dem Treatment angenähert werden. Abbildung 5 zeigt die Entwicklung der empfundenen Belastung vor und nach dem Coaching:

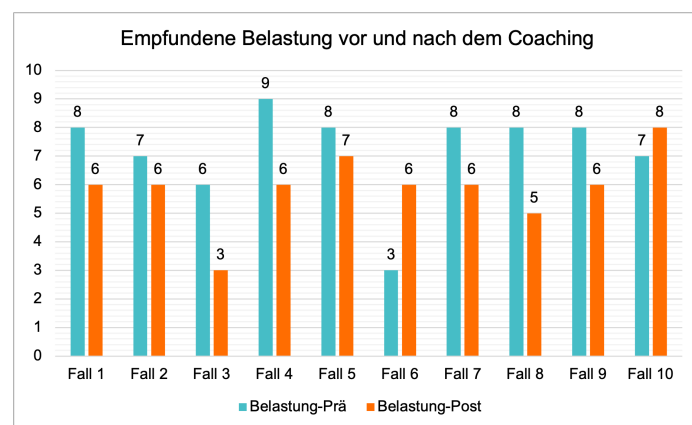


Abb. 5: Empfundene Belastung vor und nach dem Coaching (Quelle: Eigene Darstellung)

Der Vergleich der Belastungsskala zeigt, dass sich bei der Mehrheit der Studierenden (8 von 10) die subjektiv empfundene Belastung nach der Teilnahme am Coaching verringert hat. Eine Zunahme der Belastung ist hingegen bei zwei Studierenden zu verzeichnen. Die subjektiv empfundene Belastung nach der Teilnahme an den individualisierten Coachings nahm dabei zwischen ein bis drei Punkten zu beziehungsweise ab.

Ergebnisse der Interviews

Anhand der fokussierten Inhaltsanalyse ließ sich feststellen, dass umfangreiche Erkenntnisse aus den Interviews extrahiert werden konnten, die jedoch hier nur grob dargelegt werden können. Ausgehend von der Stichprobengröße von $n = 3$ erheben diese jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität. Es lässt sich festhalten, dass die Interviewteilnehmer*innen verschiedene Aspekte mit dem Lerncoachingangebot in Verbindung gebracht und dieses differenziert wahrgenommen haben. Dabei stand für zwei der Teilnehmenden insbesondere die Reflexion der Lernorganisation und damit verbunden die Verbesserung des Zeitmanagements im Vordergrund. Für eine Teilnehmerin hingegen stand der Ausbau der Prüfungskompetenz in Verbindung mit dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten im Fokus des Coachingprozesses. Alle drei Befragten äußerten eine Entwicklung in ihrem Anliegen, ihr Lernen zu verbessern, wahrgenommen zu haben. Zwei betonten, dass dieser Prozess noch nicht abgeschlossen sei. Die angewandten Methoden seien als passend empfunden worden und individuell abgestimmt gewesen.

Die Rolle des Coaches wurde als Impulsgeber beschrieben, der sich im gemeinsamen Suchprozess mit den Interviewten befand und durch geeignete Fragen den Prozess steuerte. Dabei wurde der Prozess einheitlich als ergebnisoffen und sehr individuell beschrieben. Insgesamt seien die Interviewteilnehmer*innen mit dem Format des Coachings zufrieden, da er zu neuen Einsichten, Fähigkeiten und Denkanstößen bezogen auf ihren Lernprozess beigetragen hat.

Eine Interviewteilnehmerin gab an, sich mehr ein Programm mit klar aufeinander aufbauenden Schritten gewünscht zu haben. Eine Teilnehmerin wünschte sich eine Verlängerung des Coachingangebots zur vertiefenden Auseinandersetzung mit ihren Themen.

Diskussion der Ergebnisse

Inwiefern lässt sich durch Lerncoaching die Lernkompetenz fördern?

Bei einer Studierenden blieb der Wert zur Lernkompetenz unverändert, bei den anderen Studierenden nahmen die Werte nach Teilnahme am Coaching zum Teil deutlich zu. Erklären ließe sich das unter anderem durch den Reflexionsprozess während und zwischen den Coachingsitzungen: Wie Klippert (2016) und auch Hoidn (2010) betonen, benötigen Lernende die Fähigkeit, ihren eigenen Lernprozess aus der Metaebene zu betrachten. Durch diese können sie die eigenen Bedürfnisse erkennen sowie benennen. Durch wiederkehrende Reflexions- und Bewertungsaktivitäten nach Arbeitsabschnitten können die Lernenden außerdem feststellen, was bereits gut funktioniert hat oder an welcher Stelle eventuell noch Nachbesserung notwendig ist. Diese metakognitive Steuerung und Überwachung des eigenen Lernprozesses stellt eine notwendige Basis für erfolgreiches Lernen dar (vgl. Klippert 2016; Hoidn 2010). Hilfreich scheinen in diesem Zusammenhang auch die Phasen im Coaching mit erhöhter Direktivität in Form von Mini-Inputs gewesen zu sein. Alle Befragten konnten der Aussage, durch das Coaching neue Verhaltensweisen erlernt zu haben, tendenziell zustimmen. Auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung scheinen die individualisierten Lerncoachings insgesamt einen positiven Effekt auf die Lernkompetenz der Studierenden zu haben. Anknüpfend an die eigene Sicherheit und Zielstrebigkeit stellt sich die Frage nach der Wirkung der Lerncoachings auf die Selbstwirksamkeitserwartung.

Inwiefern lässt sich durch Lerncoaching die Selbstwirksamkeitserwartung fördern?

Selbstwirksamkeitserwartung sank bei einer Studierenden nach dem Coaching leicht ab. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass durch das Coaching eigene Bedürfnisse und Themen erkannt worden sind, die aufgrund der begrenzten Anzahl der Lerncoachingsitzungen eventuell nicht ausreichend aufgegriffen werden konnten, woraus eine Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung resultierte.

Für diese Erklärung spräche zudem, dass zwei der drei interviewten Studierenden sagten, dass sie noch weitere Coachingsitzungen genommen hätten beziehungsweise unsicher wären, ob jedem drei Sitzungen ausreichen würden. Bei der Vielzahl der Studierenden konnte eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit nach dem Lerncoaching gemessen werden. Diesbezüglich lässt sich annehmen, dass der ressourcenorientierte und personenzentrierte Ansatz inklusive das Fokussieren auf die Stärken sowie Erfolge der Studierenden während der Coachings einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung gehabt haben könnte. Hierfür spräche, dass die Gesamtheit der befragten Studierenden der Aussage, sich deutlicher bewusst über ihre Stärken geworden zu sein, tendenziell zustimmen. Zusammenfassend wird vermutet, dass sich die Selbstwirksamkeit durch die Teilnahme am Lerncoaching fördern lässt.

Wie verändert sich die empfundene Belastung durch die Teilnahme am Coaching?

Aufgrund der Rückmeldungen (8 von 10 Studierenden) kann eine Verringerung der Belastung durch die Teilnahme am Lerncoaching angenommen werden. Die drei interviewten Studierenden gaben allesamt an, dass ihnen das Lerncoaching Spaß gemacht habe. Die Verknüpfung von positiven Emotionen als wichtige Voraussetzung, um erfolgreich lernen zu können, scheint eine gute Unterstützung für die Abnahme der empfundenen Belastung zu sein (vgl. Spitzer 2012, S. 140 f.).

Bezogen auf die Forschungsfrage lässt sich anhand der oben beschriebenen Ergebnisse vermuten, dass sich durch die Teilnahme an einem individualisierten Lerncoachingprozess eine Steigerung der Lernkompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung erzielen lässt.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, das Lerncoachingkonzept „**LERNE** mit **L**eichtigkeit, **E**igenverantwortung, **R**essourcen, **N**achhaltigkeit und **E**rfolg“ zu evaluieren. Die qualitativen und quantitativen Methoden sollten untersuchen, inwiefern die in diesem Rahmen stattgefundenen Coachingprozesse einen Beitrag zur Förderung der Lernkompetenz und zur Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden leisten können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei einer Vielzahl der Teilnehmenden positive Effekte auf diese beiden Aspekte festgestellt werden konnten.

Einige Ergebnisse der Untersuchung waren überraschend, konnten nicht in Gänze erforscht oder miteinander in Beziehung gesetzt werden: Hier wäre es insbesondere für die Wirksamkeit der Lerncoachings interessant, Indikatoren zu erforschen, die für eine höhere Umsetzbarkeit der Erfahrungen aus den Lerncoachings sprechen. Hierzu könnten in einer weiteren Untersuchung die Messzeitpunkte vor, während und nach dem Lerncoaching festgelegt werden. Inwiefern sich Wirkungen des Lerncoachingkonzeptes unter Einbezug des Alters oder aber der Studiendauer verändern, ließe sich in einer größer angelegten Untersuchung, eventuell unter Einbezug einer Kontrollgruppe, erforschen. Die Ergebnisse und die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen sprechen dafür, die Anzahl der Coachingtermine im Rahmen einer eventuell stattfindenden, weiteren Untersuchung zu erhöhen. Spannend für die Weiterentwicklung des Coachingkonzeptes ist es außerdem tiefergehend zu evaluieren, welche Interventionen als besonders hilfreich empfunden wurden und diese eventuell zu Beginn eines Prozesses fest zu etablieren. Um die Studienabbruchrate an Universitäten und Fachhochschulen zu verringern, ließe sich auch über eine Etablierung solch eines Coachingprogrammes nachdenken, welches insbesondere Studienanfängern als Angebot zur Verfügung steht.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. [Online abrufbar](#). [13.06.2022].

Bamberger, Günter G. (2015): *Lösungsorientierte Beratung*. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Banscherus, Ulf/Himpele, Klemens (2011). Studium heute – mehr als Workload und Kreditpunkte. In: Wagner, Erwin (Hrsg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.6/Nr. 2, S. 93–98. Online abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.3217/zfhe-6-02/08> [13.06.2022].

Besa, Kris-Stephen et al. (Hrsg.) (2021): *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.18442/194> [14.06.2022].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): *Evaluation des Bundes-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011-2020*. [Online abrufbar](#). [20.07.2022].

Buß, Imke/Pohlenz, Philipp/Erbsland, Manfred/Rahn, Peter (2018): Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In: Buß, Imke/Pohlenz, Philipp/Erbsland, Manfred/Rahn, Peter (Hrsg.): *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer. S. 11-32.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.

Ebner, Katharina (2016): Standardisiertes Coaching für Nachwuchswissenschaftler und Studierende. In: Wegener, Robert/Loebbert, Michael/Fritze, Agnès (Hrsg.): *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Etablierung neuer Praxisfelder*. Wiesbaden: Springer. S. 199 – 212.

Erikson, Erik H. (2013) [1973]: *Identität und Lebenszyklus*. 26. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gerrig, Richard J. (2018): *Psychologie*. 21., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hallberg-moos/Germany: Pearson.

Großmann, Daniel/Engel, Christin/Junkermann, Justus/Wolbring, Tobias (2020) (Hrsg.): *Studentischer Workload*. Wiesbaden: Springer.

Hardeland, Hanna (2021): *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen; ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-) Coachingkompetenz*. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Heinze, Daniela (2018): *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer.

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert (2020): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. (DZHW Brief 3|2020). Hannover: DZHW. Online abrufbar unter: https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief [16.06.2022].

Hoidn, Sabine (2010): *Lernkompetenz an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: VS.

Hussy,Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer.

Klippert, Heinz (2016): *Methodenlernen in der Schule. Leitfaden zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen*. Weinheim und Basel: Beltz.

KMK (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010.* [Online abrufbar](#): [13.06.2022].

KMK/BMBF (o.J.): *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2000 - 2020. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW, GEW und BDA.* [Online abrufbar](#) [13.06.2022].

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): *Fokussierte Inhaltsanalyse mit MAXQDA.* Wiesbaden: Springer.

Loos, Jana (2017): *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel.* Wiesbaden: Springer.

Merchel, Joachim (2019): *Evaluation in der Sozialen Arbeit.* 3., aktualisierte Auflage. Mün-chen: Ernst Reinhardt.

Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutsch-land: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, S. 1025–1046. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

Nicolaisen, Torsten (2017): *Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern.* Weinheim Basel: Beltz.

Oppermann, Antje (2011): Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. In: Wagner, Erwin (Hrsg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.6/Nr. 2, S. 47 - 60. Online abrufbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/247> [13.06.2022].

Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2012): *Lerncoaching: theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung.* 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schüler-merkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* Weinheim u.a.: Beltz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44. S. 28 – 53.

Spitzer, Manfred (2012): *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise.* Heidelberg: Springer.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.): *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich.* Ausgabe 2021. [Online abrufbar](#) [11.04.2022].

Stiehler, Sabine (2014): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder.* 3. Auflage. Tübingen: dgvt. S. 877 – 889.

Über die Autorin:

Debora Occhipinti lebt in Münster. Die ehemalige Grundschullehrerin und Konrektorin ist seit 2022 als Coach und Trainerin selbstständig. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich Lerncoaching. Dass Lernen leicht sein darf und Spaß machen kann, ist ihr dabei ein besonderes Herzensthema.

Die Forschungsarbeit aus diesem Artikel ist im Rahmen ihres Masterstudiengangs Beratung, Mediation und Coaching entstanden.



IMPRESSUM

Herausgeber

BVPPT e.V.
Berufsverband für Beratung, Pädagogik & Psychotherapie
German Association for Counseling, Education & Psychotherapy

* Die Vertretung der Counselor in Europa *
Gründungsmitglied der DGfB
Deutsche Gesellschaft für Beratung
German Association for Counseling
Mitglied im nfb/Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf
und Beschäftigung

Der Vorstand

Christina Pollmann, Angela Keil, Dagmar Lumma, Kirsten
Böttger, Lea Gentemann

Web: bvppt.org

E-Mail: kontakt@bvppt.org

E-Mail: redaktion@counselingimpulse.org

Redaktion (Vi.S.d.P)
Prof. Dr. Laura Best

Mitherausgeberin und Redaktionsleitung der Counseling Impulse

Erscheinungsweise

1-2 mal jährlich

Mediadaten und Anzeigenschaltung

redaktion@counselingimpulse.org
Telefon: +49 2403 / 839059

Einsenden von Manuskripten
Das Copyright liegt - soweit nicht anders angegeben - bei den
Autoren. Namentlich gekennzeichnete Beiträge verantworten die
Autoren. Kürzungen und redaktionelle Änderungen durch die
Redaktion sind möglich.
Bei unaufgefordert eingesandten Beiträgen übernimmt die
Redaktion keine Verantwortung für Manuskripte, Fotos etc.
Layout und Grafik-Design:
Semo. Wir gestalten / Patricia Jaeger
www.semo-gestaltung.de
ISSN: 1438-6836