

Coaching - ein Ausbildungsinstrument in der Referendarausbildung

Allgemeine Lernbedingungen für Referendare*

Die Rahmenbedingungen für ein systematisches und effektives Lernen angehender Lehrerinnen und Lehrer haben sich in den letzten Jahren zumindest in NRW kontinuierlich verschlechtert. Bedarfsdeckender Unterricht in beachtlichem Umfang, Unruhe und Verunsicherung in den Ausbildungsschulen z.B. durch veränderte Curricula und Konzepte (z.B. Lernfeldkonzept, veränderte didaktische Zuweisungen), allseitige Hektik in den Seminaren bedingt durch Quereinsteiger- und Halbjahreseinstellungen, wachsende Ansprüche in den weiteren Lehrerfunktionen sowie eine Zunahme der allgemeinen Störfaktoren im Alltagsunterricht machen es den Referendarinnen und Referendaren sichtlich schwer, sich mit der erforderlichen Ruhe und Ausdauer auf die eigene Kompetenzentwicklung einlassen zu können. Stattdessen stehen oft schiere Nützlichkeits Erwägungen und die Aneignung von einsetzbaren Rezepten und Strategien im Vordergrund. Schließlich müssen die akuten Alltagsanforderungen ja bewältigt werden.

Und so verwundert es nicht, dass vor allem die in den Hauptseminaren angebotenen Themen, Konzepte, Anforderungen und Hilfen trotz der Einsicht in die sachlichen Zusammenhänge und Notwendigkeiten vielfach als zusätzliche Bürde bzw. als tendenzielle Überforderung empfunden werden. Akzeptanzerschwerend wirkt sicher die Tatsache, dass zwischen den wünschenswerten Zuständen (in der „Seminartheorie“) und der erlebten Alltagswirklichkeit nicht selten gravierende Widersprüche entdeckt werden. Auch die im eigenen Tun empfundene „lernerische Lücke“ kann im Einzelfall entmutigend wirken.

Eine wichtige Konsequenz aus dieser skizzierten Situation ist zunächst, die Seminausbildung so praxisnah und individuell wie möglich zu gestalten. Der gleichwohl nötige Theorieabgleich muss vor allem aus Sicht der Referendare einer besseren Alltagsbewältigung dienen. Überdies ist die inhaltliche Ausrichtung im Seminar auf das Wesentliche, nämlich den Unterricht, zu konzentrieren. Das heißt auch, dass die einzelnen Themen und Inhalte zu den Lehrerfunktionen Diagnostizieren, Erziehen, Beraten und Bewerten so oft wie möglich die Relevanz für den (Fach-)Unterricht in sich tragen und aufzeigen sollten.

Auch müssten die Ausbildungsbemühungen von Schule und Seminar noch deutlicher als bislang zusammengeführt werden. Hier reichen abgestimmte Begleitprogramme in den Schulen und gemeinsame Unterrichtsnachbesprechungen vermutlich nicht aus, denn im Prinzip erfordert die oben skizzierte Situation eine gemeinsame und fortgesetzte Bearbeitung wichtiger Anliegen und Themen. Jedoch fehlen für eine solche Detailarbeit an Inhalten und Konzepten in der Regel die notwendige Kooperationszeit und die personalen Ressourcen. Aus diesem Grunde ist es besonders wichtig, dass Schule und Seminar die Chancen der verschiedenen Lernformen (z.B. Modelllernen; Unterrichtsexperimente, Fallanalysen, Projekte, Gemeinsame Unterrichtsplanungen) nutzen und sich zudem auf wesentliche **Ausbildungsprinzipien** verständigen, an denen sich die Referendare auf ihrem Weg des selbstständigen Lernens orientieren können. In der Kölner Seminausbildung sind dies beispielsweise:

- **Prinzip des erforschenden und reflektierenden Unterrichts**, will heißen, die Referendare ergründen gezielt die Gelingensbedingungen für lernwirksamen Unterricht und analysieren (auch gemeinsam mit Schülern und / oder Mitreferendaren) erfolgreiche und weniger erfolgreiche Realisierungen

*Zwecks besserer Lesbarkeit werden Personenangaben wie Referendar oder Lehrer – außer in bestimmten Zusammenhängen - als Gattungsbezeichnungen ohne weitere Differenzierung nach Geschlecht verwendet.

- **Prinzip des Praxis-Theorie-Abgleichs sowie der Überprüfung von Alltagstheorien**, will heißen, die Referendare vergleichen die erlebte und analysierte Praxis mit den Empfehlungen und Modellen von Experten und der Literatur. Sie überprüfen gleichzeitig ihre persönlichen Ansichten. Plausible Annahmen und erfolgreiche Handlungsmuster werden in der Folge stabilisiert und ausdifferenziert, ungeeignete modifiziert oder aufgegeben.
- **Prinzip des kooperativen Lernens**, will heißen, die Referendare suchen systematisch den Dialog und Diskurs mit anderen Personen (Mitreferendare, Ausbildungslehrer, Seminausbilder), um voneinander profitieren zu können.

Auch wenn man erwarten darf, dass die meisten Referendare ihre Kompetenzentwicklung selbstverantwortlich vorantreiben wollen, wird es trotzdem erforderlich sein, das Erarbeiten, Erproben, Üben und Anwenden durch entsprechende *Anleitung*, durch *Rückmeldung* und gezielten *Austausch* zu unterstützen. In diesem Zusammenhang kann ein Verfahren herangezogen werden, welches bislang in der Referendarausbildung kaum Beachtung gefunden hat: das Coaching.

Coaching – Begriffsklärung

Der Begriff Coaching wird gegenwärtig in vielen Zusammenhängen verwendet und beschränkt sich keineswegs mehr auf die Beschreibung der individuellen Beratung und Förderung von Führungskräften in der Wirtschaft (vgl. hierzu FISCHER-ERPE, S. 18 ff.). - Ich werde ihn im Weiteren als Sammelbezeichnung für unterschiedlichste Formen des Anleitens, Reflektierens und Beratens gebrauchen, so dass auch Entlehnungen aus anderen handlungs- und arbeitsplatznahen Lernverfahren wie z.B. training-on-the-job, training-near-the-job und Mentoring annehmbar sind. Allerdings sollte sich Coaching vom „klientenzentrierten“ Beratungsgespräch, der Kollegialen Praxisberatung oder der Supervision abgrenzen, da es dort in erster Linie um persönliche Problembewältigung und weniger um eine standardorientierte Kompetenzentwicklung geht. - Dies bedeutet für die Praxis, dass sowohl der Gecoachte als auch der Coach jedes Mal erneut in eine Ziel- und Rollenreflexion eintreten und entsprechend auch das Setting anpassen müssen. Die damit verbundenen Hindernisse und Probleme werden aus meiner Sicht durch eine umfassende und ganzheitliche Förderung der zu betreuenden Person mehr als kompensiert. Außerdem lassen die derzeitigen Strukturbedingungen des Referendariats eine Übernahme der klassischen Form des Coachings (freiwillig gewünschte Beratungsbeziehung, fester Coaching-Kontrakt, eindeutiges Setting, externer Coach) nicht zu.

Inhaltlich verstehe ich unter Coaching ein Lehr-Lerninstrument, welches eingesetzt wird, um Personen in herausfordernden (beruflichen) Situation *gezielt* zu unterstützen. Es will dazu beitragen, dass mögliche Potenziale, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Handlungssituationen besser genutzt und in der Folge *systematisch* weiterentwickelt werden. Es ist gekennzeichnet durch eine Verbindung von unterstützender Problembewältigung, individueller Beratung, persönlichem Feedback, Reflexionen des Selbst und praxisorientiertem Training. Insofern geht Coaching über ein bloßes Trainieren von Lehrerhandwerkszeug weit hinaus, denn kompetentes Handeln setzt nicht nur entsprechendes Wissen und Können voraus, sondern es bedarf dazu auch einer gezielten Betrachtung der situationsübergreifenden Ziele und Pläne, der subjektiven Theorien sowie der emotionalen Dimensionen von Handlungsprozessen (vgl. hierzu WAHL, S. 227 ff.). Coaching im hier verstandenen Sinne ist daher immer personen-, problem- und zielorientiert zugleich.

Für die praktische Umsetzung heißt dies, dass der zu unterstützenden Person die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Sache nicht abgenommen werden darf.

Entsprechend sind die Interaktions- und Anleitungsprozesse so zu gestalten, dass die gecoachte Person möglichst in ihrer Selbstreflexivität, Selbstständigkeit, Problemlösekompetenz, Kreativität und Flexibilität angesprochen wird. Entwicklungs- und Lernziele sowie geeignet erscheinende Übungs- und Trainingsmaßnahmen werden folglich im gemeinsamen Dialog festgelegt.

Notwendigkeiten, Lernbereiche und Ansatzpunkte

Größere Wirtschaftsunternehmen nutzen das Coaching im Rahmen von Personalentwicklung und -ausbildung ebenso selbstverständlich wie beispielsweise Ausbildungsinstitute, die sich um die Professionalisierung von Beratern und Supervisoren bemühen. Auch in anderen Ausbildungsbereichen (z.B. bei angehenden Ärzten) setzt man bewusst oder unbewusst auf dieses Instrument und seine positiven Wirkungen. Im Leistungssport ist eine Arbeit ohne Coaching kaum denkbar. - Um so erstaunlicher ist, dass dieser Ansatz in der Lehrerbildung meines Erachtens bislang keinen nennenswerten Niederschlag gefunden hat, und dies, obschon die sach- und kompetenzbezogenen Erfordernisse des Lehrerberufes geradezu „danach rufen“: Zunächst einmal, weil die Anforderungen im beruflichen Handlungsfeld hochkomplex und vielschichtig sind sowie eine starke personale und interaktive Präsenz bzw. Durchdringung verlangen. Des Weiteren ist die Arbeit von einer großen Ziel-, Produkt- und Prozessoffenheit gekennzeichnet, was u.a. bedeutet, dass sowohl in der Planung und Durchführung von Unterricht als auch bei allen außerunterrichtlichen Praxisanlässen fortwährend Aktionen, Reaktionen und Entscheidungen gefordert sind, bei denen es a priori kein „richtig“ und „falsch“ geben kann. Immer ist die Frage nach der Plausibilität und Nützlichkeit aufzuwerfen; stets gilt es mögliche Alternativen abzuwägen. Und dabei steht der Lehrer trotz aller Bemühungen um vermehrte Teamarbeit und kollegialem Austausch nach wie vor zumeist alleine da. Nur in den seltensten Fällen kann er auf eine unmittelbare Unterstützung und Hilfe Dritter rechnen.

Möchte man Lehrerinnen und Lehrer auf die skizzierten Anforderungen so gut wie möglich vorbereiten, so tauchen zwangsläufig die Fragen nach dem wie und womit auf. Und es braucht nicht weiter betont zu werden, dass es in diesem Zusammenhang einen Königsweg nicht geben kann. Vieles spricht aber dafür, dass neben den bisher üblichen Vorgehensweisen auch das Coaching gezielt eingesetzt werden sollte. Zwecks anschaulicher Begründung dieser Forderung sei mir ein kleiner Exkurs in den Leistungssport erlaubt:

Dort wird die maximale Lern- und Leistungsentwicklung eines Aktiven (Anstrengungsbereitschaft vorausgesetzt!) nur bei größtmöglicher Individualisierung der Trainingsprozesse erzielt. Das heißt, Übungs- und Trainingsinhalte, vor allem aber die Aufgabenstellungen müssen sich exakt auf die jeweiligen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten beziehen. Ziel dieser Aufträge ist es u.a., dass der Aktive seine handlungsleitenden (Bewegungs-)Vorstellungen, Fertigkeiten und Techniken genauestens betrachtet, analysiert und ggf. modifiziert. Beim beständigen Üben am Detail dürfen sich keine gravierenden Fehler einschleichen und automatisieren, schließlich müssen die Teilaktionen im Wettkampf punktgenau abgerufen und optimal eingesetzt werden. Und jeder erfahrene Coach weiß, dass sich die dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht automatisch beim Tun und Üben, sondern in ergiebiger und effizienter Weise nur bei entsprechender **Anleitung** und **Unterstützung** einstellen. Zu den wichtigsten Fördermaßnahmen zählen neben den Aufgabenstellungen vor allem das aktionale und postaktionale Feedback sowie alle nützlichen Formen der Bewegungskorrektur. Grundbedingung für die gemeinsame Arbeit sind eine positive Trainer-Sportler-Beziehung, klare Rollenzuweisungen und eine hilfreiche Trainer-Athlet-Kommunikation.

Auch wenn die Anleihe beim Leistungssport sicher etwas „hinkt“, so lassen sich dennoch starke Parallelen zum Erlernen des Lehrerhandelns ziehen. Denn auch hier ist es wichtig, dass

das Können *systematisch* durch sinnvolles Üben angeeignet und eine Fehlerautomatisierung vermieden wird, dass zweckmäßige Handlungsstrategien internalisiert werden und insgesamt soviel Selbstvertrauen entsteht, dass man auch im harten „Wettkampf“ bestehen kann. Die bestmögliche Förderung dieser und anderer Voraussetzungen ist - ähnlich wie im Spitzensport auch - von einer individuellen Betreuung und Begleitung abhängig: eben vom Coaching. Im Referendariat bleibt leider nur wenig Zeit zum Üben und „Trainieren“. Um so wichtiger ist es, sich auf die hauptsächlichen Lern- und Aufgabenbereiche zu konzentrieren. Folgende Übersicht markiert diese und erfasst die dazu passenden Coachingmaßnahmen.

Übersicht 1: Lernbereiche und Maßnahmen

Lernbereiche der Referendare	Maßnahmen beim Coaching
<p>Sicherheit bei Interaktionen und Entscheidungen (im Unterricht) gewinnen</p> <p><i>(z.B. im Umgang mit Schülerinnen u. Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Ausbilderinnen und Ausbildern; bei Unterrichtsstörungen, bei wichtigen Nahtstellen des Lehr-Lernprozesses etc.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche und Hilfen zur Wahrnehmung, Deutung und Analyse von erlebten Situationen - Aktionales und Postaktionales Feedback sowie geeignete Korrekturmaßnahmen - Nicht-direktive Interventionen in der unmittelbaren Handlungssituation - Direkte Steuerung und Anweisung in der Handlungssituation nach Aufforderung des Referendars - Gemeinsame Entwicklung von Alternativen auf der Basis von Eigenreflexionen, Mitschnitten, schriftlichen Aufzeichnungen - Rollenspiel zwecks Verhaltensreflexion - Entwicklung und spielerische Erprobung von Handlungsalternativen - Lautes Denken
<p>Entscheidungssicherheit in planerischen Zusammenhängen gewinnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Heranziehen unterschiedlicher Denkgerüste und Modelle, von Informationen und Literatur - Lautes Denken, um planungssteuernde, subjektive Theorien bewusst u. bearbeitbar zu machen - Simulation vermuteter Schülerumgangsweisen / Rollenspiel / Szenarien / Perspektivenwechsel - Nutzung u. Reflexion bewährter Unterrichtsansätze - Planungen im Team
<p>Selbststeuerungsfähigkeit verbessern</p> <p><i>(z.B. realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten, Zielfestlegungen, Umgang mit Gefühlen u. Widerständen, genutzte Strategien etc.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metakognition - Postaktionales Feedback - Nicht-direktive Beratung - Rollenspiel zwecks Bewusstmachung des Verhaltens - Gemeinsame Entwicklung von Alternativen auf der Basis von Eigenreflexionen, Mitschnitten, schriftlichen Aufzeichnungen - Entwicklung und spielerische Erprobung von Handlungsalternativen - Gemeinsame Suche und Festlegung von Förderzielen, Erprobungs-, Übungs- und Trainingsbausteinen - Mentales Training / Bewusste Selbststeuerung /

Mögliche Hemmnisse und notwendige Gelingensbedingungen

Betrachtet man Coaching vor dem Hintergrund der systemischen Rahmenbedingungen von Schule und Seminar, so muss man sich zunächst von den idealtypischen Zielannahmen und Gelingensbedingungen lösen. Beispielsweise stehen professionell ausgebildete und Neutralität versprechende (externe) Coaches nicht zur Verfügung. Schlüpfen aber Ausbildungslehrer oder Mitreferendare in diese anspruchsvolle Rolle, so können unzureichende Kompetenzen, fehlende Akzeptanz, gegenseitige Abhängigkeiten, Betriebsblindheit usw. das Gelingen stark beeinträchtigen. Übernehmen Seminaarausbilder diese Aufgabe, so lauern wegen denkbarer Zielverwerfungen (z.B. wenn sich ein Fachleiter selber unter Erfolgsdruck gesetzt hat) und Rolleninterferenzen (einerseits Berater und andererseits Bewerter des Referendars) Konflikte und gegebenenfalls Beziehungsverrat (vgl. FISCHER-EPE, S. 26 ff.). Die Coachingsituation wird dann nie ganz frei von überlagernden Aspekten sein. Vermutlich werden in einer solchen Abhängigkeit unsichere oder gar ängstliche Referendare auf ein Coaching gänzlich verzichten.

Ungeachtet der beschriebenen Grenzen und Gefahren sowie der beeinträchtigenden Rahmenbedingungen plädiere ich dennoch dafür, Coaching wahrzunehmen und zu erproben. Allerdings sind folgende Grundüberlegungen und Gelingensbedingungen zu berücksichtigen:

- Prinzipiell kommen alle **Lehrkräfte** und **Mitreferendare** für die Rolle eines Coaches in Frage, wengleich folgende Haltungen, Eigenschaften und Fähigkeiten besonders zweckdienlich erscheinen:

Übersicht 2: Wünschenswerte Haltungen, Eigenschaften und Fähigkeiten eines guten Coaches
(vgl. auch WALTHER, P.; S. 76)

- **Freude an der Referendarausbildung und Bereitschaft zum Coaching**
- Wissen zum Handlungsfeld von Schule, Unterricht und Ausbildung
- Wissen über kommunikative und interaktive Prozesse
- Gute kommunikative Fähigkeiten
- Fähigkeit zur Entschlüsselung komplexer Sachverhalte
- Gutes Wahrnehmungsvermögen nach innen und außen
- Intuitives Gespür für Menschen und Fingerspitzengefühl
- Konflikttoleranz
- Selbstdisziplin - Rollendisziplin
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion

- Ungeübte Personen sollten sich durch diese Anforderungsliste nicht abschrecken lassen, denn auch beim Coaching gilt die Devise: Coachen lernt man nur durch Coachen. Empfehlenswert ist es, zu Beginn in den besonders geläufigen und erst allmählich in den weniger vertrauten Bereichen zu agieren. - Treten fachliche Probleme oder Beratungsschwierigkeiten auf, die gemeinsam nicht gelöst werden können, sollte – das Einverständnis des Gecoachten vorausgesetzt - Rat bei Experten eingeholt werden.
- Coach und Referendar müssen in ihren Rollen selbstreflexiv agieren; das heißt u.a., dass sich der Coach bewusst ist, dass er in der Coachingsituation in erster Linie als Berater, kritischer Begleiter, Feedbackgeber und Mitsuchender agiert und weniger als Modell oder Lehrmeister. Der Gecoachte muss die zeitweilige Berater-, Feedbackgeber- und „Expertenrolle“ des Coaches auch dann akzeptieren können, wenn die Botschaften und

Hinweise kritischer Natur sind. Er verpflichtet sich, aktiv an sich selbst zu arbeiten und die dabei gemachten Erfahrungen erneut in die Beobachtung und in den Dialog zu stellen.

- Es sind Offenheit nach innen und Verschwiegenheit nach außen sicherzustellen.
- Für das Coaching kann ein befristeter Zeitraum vorgesehen werden. Treten zwischenzeitlich unüberwindbare Konflikte auf, sollte der informelle Kontrakt aufgelöst werden.
- Für ein Coaching während des laufenden Unterrichts gelten wegen der besonders herausfordernden und sensiblen Situation spezifische Bedingungen. Daher wird das Verfahren weiter unten getrennt dargestellt.
- Geeignete **Seminarausbilder** können ebenfalls Coach sein, auch wenn dadurch der ohnehin vorhandene Berater-Bewerter-Konflikt sicher verstärkt wird. Voraussetzungen sind aber:
 - (1) **Es handelt sich um eine freiwillig gewünschte Betreuung.** Dies schließt nicht aus, dass bei sehr guter Beziehungssituation der Impuls dazu auch vom Seminarausbilder kommen kann.
 - (2) Der Seminarausbilder muss sich als Persönlichkeit eignen und einem positiven Menschenbild folgen. Zudem muss er die Coachingrolle verantwortungsvoll und integer ausfüllen, z.B. Vertraulichkeit herstellen und bewahren können, professionell mit der Interferenz von Beraten und Bewerten umgehen können, die eingenommene Rolle kritisch reflektieren können usw.
 - (3) Nur der Referendar kann den Seminarausbilder aus der Verschwiegenheit entbinden und beispielsweise wichtige Erkenntnisse und Sichten in das Fachseminar, Hauptseminar oder Begleitprogramm einbringen.
 - (4) Die Coachingsituation kann durch den Referendar jederzeit – auch ohne Angabe von Gründen – aufgelöst werden.
- Es müssen keine freundschaftlichen Beziehungen zwischen Coach und Referendar vorliegen, zumal dann die Gefahr von „Kuschelgesprächen“ oder der Durchfärbung mit Beziehungsaspekten besteht. Viel wichtiger erscheint dagegen der Wille, ein gemeinsames Grundverständnis in den intentionalen, sachrationalen, sozialen und emotiv-volitiven Fragen herbeiführen zu wollen. Und dieses Verständnis sollte nicht in belastender Weise von der gängigen Lehrmeinung und den in Frage kommenden Theorieannahmen abweichen.
- Der Erfolg des Coachings hängt auch von der Interaktions- und Kommunikationsgestaltung ab. Feedback geben und Feedback annehmen können, sind zwingende Grundvoraussetzungen. Damit der Gecoachte ertragreicher in die Eigenreflexion und aktive Suche (auch nach den „blinden Flecken“) gehen kann, sollte der Coach möglichst auch aktives Zuhören, Paraphrasieren, zirkuläres und lösungsorientiertes Fragen einsetzen. Außerdem kann es für eine Gesprächssituation hilfreich sein, wenn die Gesprächspartner zwischen emotional-entlastenden, beschreibenden, deutenden, analysierenden und lösungsbezogenen Momenten und Gesprächsaktent unterscheiden. Was damit gemeint ist, soll am Beispiel einer zu besprechenden Unterrichtsszene deutlich gemacht werden

Beobachtete und zu besprechende Unterrichtsszene

Nach einer Gruppenarbeit präsentieren die einzelnen Arbeitsgruppen ihr Ergebnis im Plenum. Die Vorgabe des Referendars im schriftlichen Arbeitsauftrag lautete hierzu: „*Möglichst alle Mitglieder der Gruppe sollen in der Präsentation aktiv werden!*“

Während der Präsentation von Gruppe C steht diese zwar geschlossen neben ihrem Plakat, es referiert aber ausschließlich der Schüler Christof - und dies in beredsamer Weise, sodass seine Gruppenmitglieder nicht zu Wort kommen.

Übersicht 3: Gesprächsphasen und mögliches Verhalten

Gesprächsakte/ Ziel der Phasen	Verhalten Referendar	Verhalten Coach
Entlastung	<ul style="list-style-type: none"> Er kann sich spontan, auch impulsiv äußern. Z.B. <i>„Das hatte ich mir ganz anders vorgestellt. Dieser blöde Christof; immer muss er sich in den Vordergrund stellen“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Aktives Zuhören oder paraphrasieren: Z.B. <i>„Das mit Christof ärgert Sie?“</i> <i>„Enttäuscht, hmm...?“</i>
Genauere Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> Er soll die Situation möglichst genau und umfassend beschreiben; auch seine eigene innere Verfassung. Z.B. <i>„Sebastian und Thomas stellten sich sofort ganz außen hin, Maria und Susanne standen dagegen viel dichter beim Plakat. Christof hat das Plakat aufgehängt und stand dann davor“</i> <i>„Ich habe gedacht, nicht schon wieder dieser Christof. Der hält sich einfach nicht an meine Vorgaben. Unverschämter Kerl. Und ich war unsicher, was ich tun sollte“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Er fordert den Referendar zum Beschreiben und lauten Denken auf: Z.B. <i>„Beschreiben Sie die Situation“</i> <i>„Wie ist es dazu gekommen? Beschreiben Sie die Szene noch einmal ganz genau von Beginn an?“</i> <i>„Was haben Sie selber vor und während der Präsentation getan, gedacht etc.?“</i> <i>„Was war Ihr erster Gedanke?“</i> Er gibt Feedback oder skizziert seine Sicht
Deutung	<ul style="list-style-type: none"> Er soll die erlebte und gerade beschriebene Situation mit Blick auf die Sache und das Ich interpretieren. Z.B. <i>„Ich glaube, dass Sebastian u. Thomas ganz froh waren, dass Christof sie entlastet hat. Bei Susanne bin ich mir nicht sicher, aber Maria hätte gerne etwas gesagt“</i> <i>„Ich erkläre mir das so: Ich war in der Situation gefangen und konnte nicht dazwischengehen, weil Außerdem war sowieso die Stunde bald vorbei, da habe ich ...“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Er stellt nachdenklich machende und weiterführende Fragen: Z.B. <i>„Was denken Sie über die einzelnen Schülerinnen und Schüler?“</i> <i>„Was war das Belastende, Verunsichernde in der Situation und warum hatte das auf Sie diese Wirkung?“</i> <i>„Was wäre passiert, wenn Sie Christof unterbrochen hätten?“</i> Er entwickelt selber Phantasien dazu
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> Er soll die Situation unter verschiedenen Gesichtspunkten analysieren. Z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Erzieherisches Ziel - Organisation und Klassenmanagement - Arbeitsauftrag und Nachhaltigkeit - Initiierungsphase u. Kommunikation - Gruppendynamik - Eigene Konfliktbereitschaft - 	<ul style="list-style-type: none"> Er verweist auf weitere Aspekte und fordert zum lauten Denken auf. <i>„Worüber haben Sie im planerischen Vorfeld nachgedacht?“</i> <i>„Welche anderen Bezüge wären noch denkbar gewesen?“</i> <i>„Wie beurteilen Sie die Relevanz der Arbeitsanweisung?“</i> <i>„Wie hätten Sie die Initiierungsphase noch anregender gestalten können?“</i> Er stellt eigene Analyseüberlegungen vor und erörtert sie
Lösungssuche / Zielverhalten	<ul style="list-style-type: none"> Er soll neue Ansätze und Veränderungen für zukünftige Situationen entwickeln und dabei Theorievorstellungen mit berücksichtigen. Z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Gelingensbedingungen für erfolgreiche Gruppenpräsentationen und Konsequenzen - Erfolgreiche Strategien bei Unterrichtsstörungen 	<ul style="list-style-type: none"> Er arbeitet mit zielorientierten Impulsen. Z.B. <i>„Welche Bedingungen wollen Sie demnächst ändern?“</i> <i>„Welche Möglichkeiten sehen Sie für den weiteren Umgang mit Christof und den anderen Schülern der Gruppe?“</i> <i>„Welche anderen Verhaltensweisen wollen Sie in einer ähnlichen Situation demnächst nutzen?“</i> Er rückt Alternativen in den Blick

Es versteht sich von selbst, dass ein Gespräch keinesfalls in dieser analytisch aufgegliederten Weise ablaufen sollte. Allerdings ist den Gesprächspartnern zu empfehlen, dem Dialog eine gewinnbringende Struktur zu geben. Mit ein klein wenig Gesprächsdisziplin und Erfahrung entstehen auf Dauer hilfreiche Teilabläufe.

Coaching im laufenden Unterricht – Besondere Chance und Herausforderung

Beim Coachen im laufenden Unterricht soll die unmittelbare Handlungssituation zum Zwecke des Lernens genutzt werden (situationsspezifisches Coaching). Anders als beispielsweise beim Teamteaching, wo es primär um Lehrerentlastung oder Erprobung einer Gestaltungsform geht, ist hier von vornherein klar, dass der Unterricht dem gezielten Lernen des Referendars gilt. Deshalb gibt es klare Rollentrennungen zwischen Lernendem und Coach und je nach Ziel und Vereinbarung wird festgelegt, welche(r) Aspekt(e) des Lehrerhandelns im Beobachtungs- und Lernzentrum stehen soll(en). Feedbackgespräche und Einzelbetrachtungen gehören ebenso zum Instrumentarium des Coaches wie Interventionen und kleinste Formen der Fremdsteuerung. - Der besondere Vorteil des situationsspezifischen Coachens besteht darin, dass das Handeln ohne Zeitverzögerung, auch aus dem Stegreif heraus ausgeformt und beeinflusst werden kann. Der Referendar kann also in der unmittelbaren Situation die (hoffentlich) positiven Wirkungen seiner erfolgreichen (modifizierten) Maßnahmen und Strategien erleben und zudem von den positiven Folgeketten bereits im laufenden Unterricht profitieren. Dies ermutigt und fördert zugleich die Fähigkeit, in einer stressbelasteten Situationen „klug“ zu handeln.

Es ist schon weiter oben betont worden, dass dieses Verfahren höchste Ansprüche an alle Beteiligten stellt: Z.B. hohe fachliche Sicherheit beider Partner; sehr gute Beobachtungs- u. Interpretationsfähigkeit des Coaches; Entschlusskraft und Mut von beiden Seiten zumal weiterer Verlauf und Ergebnisse nicht genau abzuschätzen sind; Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollfähigkeit beider Personen; permanente Rollenreflexion des Coaches. Besonders der Coach muss sich darüber im Klaren sein, dass die Selbstbestimmung und Autorität des Referendars in keiner Weise gefährdet werden darf. Insofern müssen die Einzelmaßnahmen und Aktionen äußerst empathisch und sensibel eingesetzt werden. - Die vorgestellten Bedingungen machen klar, dass das Coachen im laufenden Unterricht nur von einem **erfahrenen und in jeder Hinsicht kompetenten Coach** sowie mit **ausdrücklicher Zustimmung des Referendars** bzw. der Referendarin eingesetzt werden sollte.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass der Unterricht in erster Linie ja dem Lernen der Schüler dient. Dieses Ziel darf durch die Lernsituationen des Referendars nicht gefährdet, sondern sollte durch diese Maßnahme eher begünstigt werden. Erprobungsversuche dürfen deshalb niemals willkürlich erfolgen. Das heißt auch, dass bei den Schülerinnen und Schülern um Verständnis und Unterstützung geworben wird. Auch sind ihnen Verfahren, Umgangsweisen und mögliche Konsequenzen transparent zu machen. Sofern es der Referendar möchte und für sinnvoll hält, können die Ergebnisse des Coachingprozesses später aufgedeckt und gemeinsam mit den Schülern diskutiert werden.

Grundsätzlich lassen sich drei Ansatzpunkte des situationsspezifischen Coachens unterscheiden. Diese dienen jeweils eigenen Zwecken und erfordern unterschiedliche Umgangsweisen:

Übersicht 4: Formen und Umgangsweisen beim Coaching im laufenden Unterricht

Formen und Funktionen	Umgangsweisen
Proaktionales Coaching = dient der Vor-Steuerung eines beabsichtigten Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzanalyse der im Focus stehenden und sogleich zu bewältigenden Situation • Gemeinsame Festlegung der in Frage kommenden Strategie • Mentale Vorsteuerung durch den Referendar unmittelbar vor der Situation und Ermutigung durch den Coach
Aktionales Coaching = dient der Überprüfung, Verstärkung oder Modifizierung von Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Eine kleine Auszeit (nach vereinbartem Signal) für Kurzbesprechung nutzen • Soufflieren / Zuflüstern beim Handeln • Kurzzeitige Einnahme einer Schülerrolle • Vorgabe einer Aktion bzw. eines Handlungsschrittes • Aktionales Feedback • Nonverbale Steuerungsimpulse
Postaktionales Coaching = dient der erneuten Überprüfung des Verhaltens sowie der Festlegung neuer Schritte	<ul style="list-style-type: none"> • Postaktionales Feedback • Analyse und Bewertung der Situation • Festlegung neuer Schritte

Im Allgemeinen gilt, dass der Referendar selber darüber entscheidet, ob und wann er sich eine Auszeit zwecks kurzer Besprechung nimmt. Je nach Dringlichkeit und unter sorgfältigster Abwägung der Konsequenzen kann aber auch der Coach ein Signal dazu geben. Es versteht sich von selber, dass eine solche Auszeit nur in einer Situation genommen werden kann, wo der laufende Unterricht dies auch zulässt. Coach und Referendar treffen sich dann an einem dafür geeignet erscheinenden Platz in der Klasse und besprechen ganz kurz das weitere Vorgehen. Umfangreicheres Feedback, eine rückwärts gewandte Analyse oder gar Beanstandungen und Klagen sind zu diesem Zeitpunkt völlig unangebracht.

Beim situationspezifischen Ermutigen und Verstärken sollten vorwiegend nonverbale Impulse genutzt werden. Ein guter Coach ist in der Lage, über kurzen Blickkontakt und unter Anwendung kleinster Formen von Mimik und Gestik das Verhalten des Referendars zu beeinflussen, z.B. beim Aufrufen u. Drannehmen, beim Raumverhalten, bei Schülerpräsentationen, beim Tafelanschrieb u.v.a.m. Auch das Zuflüstern im Vorbeigehen kann eine hilfreiche Maßnahme sein, sofern es gezielt und behutsam eingesetzt wird.

Eine indirekte Hilfe könnte es auch sein, wenn sich der Coach in einer bestimmten Situation als eine Art Schüler meldet, z.B. bei einer Klassendiskussion eine Meinung äußert, um so die gewünschte Erörterungsbreite oder –tiefe indirekt herbeizuführen. Jedoch muss unter allen Umständen verhindert werden, dass er dabei als „besserwisserischer Mitschüler“ auftritt oder weiterführend in die Rolle eines „Ersatz- oder Oberlehrers“ schlüpft. In solchen Fällen käme es zu einer nicht zu tolerierenden Belastung des Gesamtsystems von Unterricht sowie zu einer gravierenden Beeinträchtigung der Beziehungen. Ohnehin gilt ja das Gebot, dass bei allen Interventionsmaßnahmen des Coaches Selbstbestimmungsfähigkeit und Autorität des lernenden Lehrers nicht leiden dürfen.

Statt Resümee einige Appelle

Im Umgang mit den negativen Ergebnissen existierender Bildungsstudien (PISA, TIMSS) schlagen Experten und politisch Verantwortliche vor allem Schulstrukturreformen vor, die

m.E. nur bedingt geeignet erscheinen, tatsächlich zu einer verbesserten Unterrichtsqualität zu gelangen. Und auch unterrichtsmethodische Empfehlungen sowie Fortbildungen im Methodentraining (Klippert) greifen ebenfalls zu kurz. - Nach meiner Einschätzung werden vor allem Fragen zur Lehrerbildung und damit zur Eignung, Qualifizierung und Fortbildung ausgeblendet. Insbesondere bleiben eine Betrachtung und ein möglicher Umgang mit der Lehrerpersönlichkeit, dem Berufsethos von Lehrern, ihren Werten, Einstellungen, Haltungen, etc. außen vor. Auch der wenig offene und selbstkritische Umgang mit Arbeitsgewohnheiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten steht einer Qualitätsentwicklung von Unterricht entgegen. Und solange es in der Schule (und in den Seminaren) keinen offenen und professionellen Umgang mit Problemen gibt, Formen der konstruktiven Rückmeldung, des ehrlichen Dialogs und der gegenseitigen Beratung fehlen, solange wird es auch keine wirkliche Qualitätsentwicklung geben.

Dringender als Umstrukturierungen des Schulsystems, als curriculare Veränderungen oder bundesweite Leistungsvergleiche sind m.E. ...

1. eine verbesserte Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer,
2. eine verbindliche und qualitativ hochstehende Lehrerfortbildung,
3. ein Klima von Offenheit und Ehrlichkeit in der Schule, in dem sich eine Feedbackkultur entwickeln kann,
4. Formen des gegenseitigen Assistierens, Beratens und Besprechens,
5. ein fest verankertes **Stütz- und Begleitsystem** für Lehrerinnen und Lehrer; insbesondere auch ein Mentoren- oder Patensystem für Berufseinsteiger
6. ein effektives Evaluations-, Kontroll-, Belohnungs- und Disziplinierungssystem.

Sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen, sich Hilfe zu holen und zu unterstützen, keine Angst mehr vor den vermeintlich kritischen Blicken des Kollegen zu haben und das eigene Klassenzimmer offen zu halten etc.; all dies könnten wichtige Abfallprodukte positiver Coachingerfahrungen im Referendariat sein.

Literatur:

FISCHER-EPE, Maren: COACHING: MITEINANDER ZIELE ERREICHEN. Reinbek 2004.

WAHL, D.: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/2002 (Training des Lehrerhandelns)

WALTHER, Petra: Teamcoaching. So wird ein Team draus. In: Zeitschrift managerSeminare, Heft 67, 6-2003