

Odgojne znanosti
Vol. 8, br. 2, 2006, str. 385-399
Izvorni znanstveni članak

COACHING IN PÄDAGOGISCHEN HANDLUNGSFELDERN

Dr. Wolfgang Müller-Commichau

Johann Wolfgang Goethe-Universität
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung
Frankfurt am Main

mueller-commichau@wivat.de

Zusammenfassung - *Coaching gewinnt in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern immer mehr an Bedeutung. Der Text greift drei Handlungsfelder auf:*

Beratung,

Unterricht und

psychosoziale Animation.

Dabei führt er vor, wie Coaching wirken kann.

Nach einer Darstellung des "Klienten-Coachings" als Spezialfall wird die Relevanz eines ressourcenorientierten Herangehens an die Lerner herausgestellt, um schließlich den Konstruktivismus als angemessene Referenztheorie zu diskutieren.

Der Text schließt mit Forderungen an die akademische Erziehungswissenschaft, das Wissens- und Handlungsfeld Coaching mit mehr systematischer Aufmerksamkeit zu bedenken.

Schlüsselwörter: *Coaching als Beratungsform und methodisch-didaktische Grundhaltung, Konstruktivismus als Lerntheorie, Ressourcenorientierung, Empowerment*

In den Reflexionen des nachfolgenden Aufsatzes geht es zum einen um die Frage, was Coaching zu einem Ort pädagogischen Handelns macht. Zum zweiten soll überlegt werden, welche Rolle Coaching in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern spielen kann. Dabei wird unterschieden zwischen den Handlungsfeldern Beratung, Unterricht und psychosoziale Animation, die als professionelle Arbeitsformen in allen Bereichen verinstitutionalisierter Pädagogik zu finden sind: Von der Vorschul- und Schulpädagogik über die Sozial- und Heilpädagogik bis zur Erwachsenenpädagogik.

Übergreifend stellt dieser Text aber auch einen Appell an die Kolleginnen und Kollegen der akademisch agierenden Erziehungswissenschaft wie der praktisch wirkenden Pädagogik dar, das Coachen als Gegenstand der Forschung wie als Instrument von Unterricht und Beratung nicht den Betriebswirten und Psychologen zu überlassen - auch wenn es seine Herkunft aus dem Business-Bereich und seine Verwandtschaft mit therapeutischem Handeln nicht leugnen kann (vgl. Looss 1993, Rauen 2000, 2005, Schreyögg 2004). Zumal die Schulpädagogik sollte sich verstärkt um die Instrumentarien kümmern, die andere Pädagogiken entwickelt haben und nunmehr bereithalten.

Der Coaching-Begriff kommt ursprünglich aus dem Ungarischen, wo „Kotscha“ dem deutschen Wort für „Kutsche“ entspricht, und ist - wie man vermuten kann - mit ungarischen Emigranten in die USA gelangt. Als Methode wurde Coaching dort ausdifferenziert und zunächst ausschließlich in Form von entwicklungsbezogenem Führen durch Vorgesetzte genutzt. Ein Führungsmodus, der vielerorts mit dem Begriff „Mentoring“ überschrieben wird: Ältere Führungskräfte sorgen dafür, dass talentierte junge Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in verantwortliche Positionen hineinwachsen.

Seit Mitte der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts ist Coaching auch in den deutschsprachigen Ländern beheimatet, und zwar vor allem als

- Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater,
- entwicklungsorientiertes Führen durch Vorgesetzte sowie
- interne Beratung von mittleren Führungskräften durch Personalentwickler in den eigenen Betrieben.

Seit einigen Jahren hat das Coaching die Grenzen des Business-Bereiches überschritten und Einzug in viele andere Berufsfelder gehalten:

Vom Hochleistungssport über die Politikberatung bis zur Künstlerbetreuung.

Nunmehr haben sich auch die Psychologen dieser Beratungsform angenommen.

Wenngleich Coaching mittlerweile Gegenstand von Dissertationen und Habilitationen ist, befindet es sich als Methode noch immer in einer innovativ-experimentellen Grundsituation. Deshalb sind allgemein gestützte Definitionen nach wie vor nicht zu finden, sondern abhängig von der wissenschaftlichen Disziplin des jeweiligen Autors.

Analytisch sinnvoll ist es für unsere Überlegungen, Coaching als Beratungsform von Coaching als methodisch-didaktischer Grundhaltung zu unterscheiden.

Für ein Coaching als Beratungsform läßt sich folgende Definition nutzen:

Coaching ist eine professionell betriebene, sowohl prozeß- als auch lösungsorientierte individuelle Beratung von Menschen zu der Frage, wie diese ihre jeweiligen sozialen Rollen zukünftig ressourcengeleitet handhaben können und wollen. (Müller-Commichau 2002).

Für ein Coaching als methodisch-didaktische Grundhaltung soll folgende Definition gelten:

Die Haltung des Coach im Lehr-Lernprozeß ist dadurch gekennzeichnet, dass er nicht vorrangig Wissen vermittelt, sondern ein förderliches Lehr-Lernsetting bereithält, in dessen Rahmen er Lerner ressourcenorientiert in ihrem Lernprozeß begleitet.

Beratung

Coaching als formalisierte Gesprächsform ist von Expertenberatung zu unterscheiden. Ihre Intention besteht nicht darin, dem Ratsuchenden (dem Coachee) zu vermitteln, was er zu tun bzw. zu lassen hat, was richtig oder falsch ist, sondern gemeinsam mit ihm darüber zu reflektieren, welches die ihm angemessenen Wege sind, um die ihm angemessenen Ziele zu erreichen. Zentrales Kriterium für die Angemessenheit ist die Beantwortung der Frage:

Was tut dem Ratsuchenden kurz-, mittel- und langfristig gut?

Der Coach pendelt in seiner Haltung gegenüber dem Coachee stets zwischen Intervention und Zurückhaltung. Mal formuliert er konstruktive Irritationen, dann wieder beschränkt er sich darauf zu spiegeln, was er beim Coachee sieht und hört. Spiegeln und Begleiten, mit diesen beiden Worten lassen sich die zentralen Haltungs- und Handlungs-Elemente des Coaches im Beratungsprozeß überschreiben.

Er nutzt seine Sinne,

- um auch das wahrzunehmen, was zwischen den Worten bzw. Sätzen *hörbar* ist,
- um auch dem Sprache zu verleihen, was *gesehen* werden kann, wenn unterschiedliche Blickwinkel auf den Coachee und seine Themen gewählt werden.

Dabei erhebt er keinen Wahrheitsanspruch, sieht sich nicht in der Position, über ein Deutungsmonopol zu verfügen, sondern klassifiziert das, was er sieht und hört, als seine subjektiven Wahrnehmungen. Von überragender Bedeutung für das Gespräch zwischen Coach und Coachee ist, dass sich der Coach immer wieder dialogisch vergewissert, ob Übereinstimmungen oder Differenzen zwischen den Wahrnehmungen des Coachee und seinen eigenen existieren.

Übereinstimmungen müssen nicht in jedem Falle erreicht werden. Vielmehr ist es möglich, Differenzen als Mittel der Perspektivenerweiterung zu nutzen. Dafür ist es allerdings notwendig zu *wissen*, dass Wahrnehmungsdifferenzen bestehen. Deshalb die dialogische Vergewisserung.

Der Coach ermöglicht Lernprozesse, das macht Coaching zu einem Ort pädagogischen Handelns. Das Coaching ist ein Lehr-Lernort, der sich dadurch auszeichnet, dass der Coach lehrt, ohne zu lehren. Das berufliche Handeln des Coaches ist vorrangig nicht durch pädagogische Intention, sondern durch pädagogisch wirkende Begegnung gekennzeichnet.

Unterricht

An dieser Stelle auch wird die Brücke ganz offensichtlich, die sich zwischen dem pädagogischen Handlungsfeld Beratung und dem pädagogischen Handlungsfeld Unterricht schlagen läßt: Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf dem Wege zu mehr Coaching im Unterricht befinden, wagen es, eine Pädagogik zu realisieren, die neben der Wissensvermittlung zumindest mit gleichen Anteilen eine pädagogisch wirkende Begegnung zuläßt.

Einem Unterrichtsgeschehen, das auf die möglichst exakte Wiedergabe korrekter Antworten abzielt, werden Lehr-Lernarrangements gegenübergestellt, die von den Schülerinnen und Schülern die Bewältigung komplexer Situationen verlangen. Dort, wo bisher Faktenwissen präjudiziert wurde, wird nunmehr die Einübung sozialer Praktiken ermöglicht. Wenn bislang der Monolog des Lehrers vorherrschte, steht jetzt die dialogische Erschließung von Wissens- und Kompetenzfeldern im Vordergrund der Aufmerksamkeit.

Lehrer, die sich in einem wesentlichen Teilsegment ihrer beruflichen Identität als Coaches verstehen, geben den Lernern immer wieder Gelegenheit, handelnd zu lernen. So schaffen sie zum Beispiel Lerninseln, bestehend aus Büchern, Schreibgerät, Lap Tops etc., bei denen sich die Schülerinnen und Schüler selbständig bedienen können. In anderen schulischen Kontexten ist es möglich und sinnvoll, dass diese Lerninseln aus Hämmern, Sägen, Bohrmaschinen und ähnlichem bestehen. Dabei lautet die primäre Aufgabe der Nutzerinnen und Nutzer dieser Lerninseln nicht, Lehrerfragen zu beantworten, sondern ganz individuelle eigene Fragen zu finden, die das Erkenntnis- und Lerninteresse leiten sollen. Fragen, die sich von denen der anderen Lerner völlig unterscheiden können, aber nicht müssen. Die Chance zur Unterscheidung existiert, ein Zwang zur Exklusivität des Fragens besteht allerdings nicht.

Lehrerfragen haben hier - vergleichbar den gelegentlichen Interventionen des Coaches in der Beratung - eher die Funktion, als konstruktive Irritation zu

wirken, sollen die Suche nach eigenen Fragen anregen, nicht die Bewegung hin zu den (vermeintlich) richtigen Antworten vorantreiben. Wünschenswert ist es in diesem Zusammenhang, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer ihre ureigenen Fragen an das jeweilige Wissens- und Handlungsfeld entwickeln.

Denn in dieser Weise organisierte Lehr- Lernprozesse entfalten sich dann mit besonderer Kreativität und Lebendigkeit, wenn sich Lehrende auch als Lernende verstehen, dazu noch zulassen können, dass Lernende zuweilen die Rolle von Lehrenden übernehmen. Idealtypisch wird eine Lehr-Lernsituation angestrebt, die alle Beteiligten als einen co-evolutionären Lernprozess erleben: Jeder lernt mit jedem und jeder interaktiv. Dabei befindet sich sowohl der Prozeß als auch das angestrebte Ergebnis des gemeinsamen Lernhandelns im Fokus der Beteiligten.

Psychosoziale Animation

Mit dem dritten der hier befragten Handlungsfelder sind jene eher sozialpädagogisch akzentuierten Interventionsformen gemeint, die nicht in einem originären Sinne als Beratung oder Unterricht bezeichnet werden können: Das reicht von der Ausstattung der Räumlichkeiten im Heimbereich über die Aufmerksamkeit, mit der „Tür und Angel“-Gespräche mit Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit wahrgenommen werden, bis zur Gestaltung von Elternabenden im Kindergarten. Immer geht es um eine Herangehensweise an die Situation, bei der sich sowohl die psychische Disposition des jeweiligen Gegenübers wie auch dessen Eingebundenheit in ein soziales System (der Kindergarten, das Jugendzentrum, das Wohnheim) im Blickfeld animatorischen Wirkens befindet.

Auch hier wieder zeichnet sich ein vom Coaching geprägtes Handeln dadurch aus, dass der Pädagoge lehrt, ohne zu (be-)lehren. Auch hier wieder ist Professionalität nicht vorrangig durch pädagogische Intention, sondern durch pädagogisch wirkende Begegnung gekennzeichnet.

An den benannten Beispielen exemplifiziert, heißt das:

- Die Räumlichkeiten im Wohnheim werden grundsätzlich nicht (neu) ausgestattet, ohne dass zuvor die Bewohnerinnen und Bewohner gehört wurden. Dabei hat sich der verantwortungsbewußte Heimpädagoge umso mehr um ein besonderes Maß an Einfühlungsvermögen zu bemühen, je weniger die Bewohner (zum Beispiel, weil geistig und/ oder körperlich behindert) in der Lage sind, ihre Wünsche an die Ausstattung in einer differenzierten Weise zu versprachlichen.
- In der einschlägigen sozialpädagogischen Literatur (zum Beispiel Dörr / Müller 2006) läßt sich nachlesen, dass nachhaltig wirkende Impulse in der Offenen Jugendarbeit immer wieder quasi im Vorübergehen

vermittelt werden. Nicht (ausschließlich) die tiefschürfenden Gespräche sind es, sondern kleine Begegnungen zwischen einer Mitarbeiterin und einem Jugendlichen, die im Sinne psychosozialer Animation Wirkung tun. Eine Mitarbeiterin, die ein Verständnis von Coaching als professioneller Disposition hat, weiß diese „Tür-und-Angel“-Begegnungen, Segmente einer längerfristigen Lernprozeß-Begleitung, als besondere Chance zu schätzen und nimmt sie deshalb sehr ernst.

- Bei der Gestaltung von Elternabenden sind eine Reihe von Ambivalenzen auf Seiten der Eltern zu berücksichtigen: Einerseits nehmen sie für sich in Anspruch, am besten zu wissen, was ihren Kindern gut tut, andererseits vertrauen sie auf die Fachkompetenz der Erzieherinnen. Einerseits wollen sie als Beobachter von außen registrieren, wie professionelle Erziehungsarbeit abläuft, andererseits schmeichelt es ihnen, in die pädagogischen Geschehnisse des Kindergartens eingebunden zu sein. Psychosoziale Animation, die sich der Mittel des Coachings bedient, weiß das zu berücksichtigen, indem sie den Eltern authentisch vermittelt, dass Erziehungsarbeit im Vorschulbereich nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie im familiären Kontext aufgegriffen und weitergeführt wird. Basal dafür ein kontinuierlicher Austausch zwischen Vorschule und Elternhaus.

Wertschätzende Zuwendung und echte Partizipation charakterisieren das Verhältnis zwischen den Akteuren. Zumal dann, wenn es sich auf der einen Seite dieses Interaktionsverhältnisses um Menschen handelt, die sich zeitlich befristet oder lebenslang als Klienten definieren müssen (Behinderte, Strafgefangene, Langzeitarbeitslose und so weiter), sind solche stilbildenden Charakteristika keineswegs selbstverständlich. Hier bietet sich die Chance eines *Klienten-Coachings*, dessen tragende Elemente eine Schnittmenge zwischen Beratung und psychosozialer Animation darstellen:

Klienten-Coaching als Spezialfall

Klienten-Coaching ist die professionell betriebene, sowohl prozeß- als auch lösungsorientierte individuelle Beratung von Menschen, die sich in einem Teilsegment ihres Selbst als abhängig von der Alimentation eines öffentlichen Zuwendungsgebers definieren müssen, zu der Frage, wie sie ihre jeweiligen sozialen Rollen zukünftig ressourcengeleitet handhaben können und wollen.

Klienten-Coaching achtet darauf, dass Klienten bzw. Klientinnen stets Subjekte des Coaching-Prozesses bleiben und nicht zu fremdbestimmten Objekten degradiert werden. Das heißt, die Klienten als Coachees behalten während des gesamten Coaching-Prozesses die Verantwortung für ihr Handeln bzw. Nicht-Handeln.

Kernpunkte des Klienten-Coachings sind Gegenseitigkeit und Inter-Aktion, die sich in einer durchgehend dialogischen Verfahrensweise niederschlagen: Der Coach monologisiert nicht, sondern ermöglicht einen erkenntnisstiftenden Dialog. Daraus ergeben sich im Idealfall Wege, deren Begehrbarkeit sich dem Coachee Schritt für Schritt erschließen kann.

Grundlage für ein dialogisches Verhältnis sind Transparenz und Diskretion:

Coaching-Ziele werden gemeinsam mit dem Coachee definiert; Methoden, die der Coach anwendet (Rollenspiele, systemisches Fragen etc.) in ihrer Funktion und Bedeutung dem Coachee erklärt und nur nach dessen Einwilligung realisiert. Der Coach unterliegt einer Schweigepflicht, die von den Kolleginnen und Kollegen jenseits des Coaching-Verhältnisses uneingeschränkt zu respektieren ist. Zum Diskretionsgebot gehört auch die Wahl eines Raumes, der während der einzelnen Coaching-Sitzung von anderen Personen nicht betreten werden kann.

Klienten-Coaching intendiert die Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion sowie die Steigerung der Handlungskompetenz. Folglich sollen die Abstände zwischen den einzelnen Coaching-Terminen so groß sein, dass der Coachee Gelegenheit hat, die neu gewonnene Handlungskompetenz in praktischen Alltagssituationen auszuprobieren.

Abgesehen von der Chance, im Coaching erweiterte Handlungskompetenz für die zukünftige Wahrnehmung eigener sozialer Rollen zu gewinnen, besteht für den Coachee die herausragende Attraktivität des Coachings darin, in einer Weise mit Aufmerksamkeit bedacht zu werden, wie sie von ihm zumeist noch nie zuvor erlebt worden ist.

Eine besondere Herausforderung für den Klienten-Coach lautet, keine Rat-Schläge (vgl. Sonja Radatz 2006) zu erteilen, sondern konsequent nach dem Prinzip der behutsamen Begleitung zu verfahren.

Ressourcen und Empowerment

Konstitutiv für das Coaching ist ein ressourcenorientierter Ansatz (siehe die beiden Definitionen zu Beginn dieses Textes). Immer geht es darum, an Wissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten anzuknüpfen, die im jeweiligen Coachee erkennbar sind. Ressourcen lassen sich dabei als ein Potential verstehen, das erst in relativ wenigen Situationen seine praktische Operationalisierbarkeit unter Beweis stellen konnte. Darin unterscheiden sie sich von Kompetenzen, auf die vom Individuum häufiger zurückgegriffen wird. In der Folge sind für einen Beobachter Ressourcen beim jeweiligen Gegenüber oft schwerer identifizierbar als Kompetenzen. Hingegen sind beide Innenwelt-Potentiale als dynamische (und damit eben nicht als statische) Elemente anzusehen:

Ihre Beschaffenheit ist - in Abhängigkeit von den biografischen Erfahrungen des Individuums - immer neu Veränderungsprozessen ausgesetzt.

Coaching geht - wie viele andere Beratungsmethoden unter dem Dach der Humanistischen Psychologie (vgl. zum Beispiel die Klientenzentrierte Beratung bei Carl Rogers) - davon aus, dass Menschen dann außerordentliche Energien zur Bewältigung der unterschiedlichsten Aufgabenstellungen entfalten, wenn sie in aktivierender Weise auf diese Ressourcen angesprochen werden. Unter der Überschrift 'Empowerment' hat diese Annahme während der vergangenen fünfzig Jahre weltweit eine globale Verbreitung erfahren und ist immer wieder bestätigt worden. Empowerment läßt sich mit „Selbstbemächtigung von Menschen (vornehmlich in Krisensituationen)“ übersetzen (vgl. Herriger 1997). Empowerment fokussiert die Selbstgestaltungskräfte des Menschen und die Ressourcen, die er produktiv zur Reduzierung belastender Lebensumstände einzusetzen vermag. Deshalb ist Empowerment die Weiterführung einer Haltung, die in der empathischen Beachtung der Ressourcen eines Ratsuchenden ihre Basis hat.

Der Begriff 'Empowerment' stammt aus der Bürgerrechtsbewegung der USA in den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, als die afroamerikanische Bevölkerungsminderheit sich gegen ihre alltägliche Diskriminierung durch die weiße Mehrheit zur Wehr zu setzen begann. Aus einem vorsichtigen Protest wurde augenfälligerweise von dem Moment an eine schlagkräftige Massenbewegung, als sich die Menschen bewußt wurden, über welche Kräfte sie als Einzelne wie als Gruppe verfügen. Das Bewußtsein von der eigenen Macht potenzierte die Macht.

Heute spielt der Begriff 'Empowerment' an all den Orten eine Rolle, wo Menschen dabei unterstützt werden, sich aus Abhängigkeiten zumal von anderen Menschen zu lösen:

- Etwa in der Entwicklungszusammenarbeit mit Ländern des Südens,
- in Alfabetisierungskursen mit Slumbewohnern lateinamerikanischer Großstädte oder
- (weltweit) in einem bedeutenden Segment von Sozialarbeit, der Familienhilfe.

Erhellend dabei die Erinnerung an einen Ausspruch des früheren nordamerikanischen Präsidenten Abraham Lincoln, der da meinte:

„Man hilft den Menschen nicht, wenn man für sie tut, was sie selbst tun können.“ Ein Appell, den auch und vor allem professionelle Helfer zu beherzigen haben, wenn sie im Verhältnis zu den Hilfesuchenden nicht neue Abhängigkeiten konstituieren wollen: die Abhängigkeit vom Helfer.

Letztlich sei auf die Erfahrung hingewiesen, dass Professionelle, und das gilt auch für Sozialarbeiter und Pädagoginnen, dann am ehesten in der Lage

sind, Empowermentprozesse bei anderen anzustoßen und in angemessener Weise zu begleiten, wenn sie lernen, ihre eigenen Ressourcen zu entdecken und zielorientiert zu nutzen. (vgl. Irmeler / Miller 2000)

Konstruktivismus als Lerntheorie

Den theoretischen Hintergrund, damit zugleich eine Argumentationsquelle für die zuvor formulierten Analysen und Voten stellt ein Verständnis von Lehr-Lernprozessen dar, das mit dem Begriff „Konstruktivismus als Lerntheorie“ überschrieben werden kann. Dessen Zentrum besteht in der Überzeugung, dass Menschen vornehmlich dann lernen, wenn sie neues Wissen an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können, das sich in den Denk-, Gefühls- und Handlungswelten des Individuums bewährt hat (vgl. Müller-Commichau 2003). Lernimpulse werden auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft, (seitens der Beraterinnen oder Lehrer) aufgezeigte Wege auf ihre „Viabilität“, ihre Begehbarkeit, hin getestet.

Angebotene Informationen werden daraufhin befragt, ob sie relevant, also bedeutsam und sinnvoll, aber auch neu, also nicht redundant sind (vgl. Arnold / Siebert 1995). Erst wenn diese Befragung vollzogen wurde (was Bruchteile von Sekunden oder viele Wochen dauern kann) und ein „Ja“ nach sich zieht, besteht für angebotene Informationen die Chance, Stück für Stück zu Wissen transformiert zu werden: Aus verarbeiteten Informationen entwickelt sich Wissen.

Im Zuge dieser Transformationsprozesse spielen Deutung, Um- und Neu-Deutung als Reflexionsinstrumente eine wichtige Rolle. Phänomene in der Innen- wie in der Außenwelt des Individuums werden vor dem Hintergrund neu adaptierten Wissens einer veränderten Betrachtung unterzogen. Dabei kann es geschehen, dass bislang stabile Deutungsmuster mehr oder minder heftigen Erosionen in Form von Zweifeln ausgesetzt sind und bislang bestehende Handlungssicherheit in Frage stellen. Hier zum Beispiel steckt - neben den anderen aufgezeigten Wirkmöglichkeiten - eine der großen Chancen von Coaching: Aufgabe des Coaches kann es sein, den Coachee bei der Bewältigung eingetretener Verunsicherung und beim Aufbau neuer Deutungen in einer behutsamen Weise zu begleiten. Deutungen, die dann nach und nach zu Deutungsmustern gerinnen können.

Wichtig aber in diesem Kontext die konstruktivistische Grundüberzeugung von der Unmöglichkeit unmittelbaren Zugriffs auf das Lerngeschehen im jeweiligen Gegenüber. „*Menschen sind lernfähig, aber unbelehrbar*“, hat der Hannoveraner Erwachsenenpädagoge Horst Siebert treffend formuliert.

Damit nimmt eine konstruktivistische Lerntheorie Abschied von allen behaviouristischen Vorstellungen, die die Konditionierbarkeit und damit auch

Vorhersagbarkeit menschlichen Lernens in Rechnung stellen. Der Mensch ist keine „triviale Maschine“ (Heinz von Foerster). Konstruktivistische Lehr-Lernorganisation beschränkt sich stattdessen darauf, Lerneinladungen zu formulieren. Angebote, die, wie jede andere Einladung auch, von den Lernern angenommen oder abgelehnt werden können.

Mit dem Konstruktivismus als Handeln prägender Lerntheorie wird jedem methodisch-didaktischen Machbarkeitswahn („*Man muß nur wissen, wie man's vermittelt...*“) der Boden entzogen. Die Konsequenz heißt nicht pädagogische Resignation, sondern pädagogische Gelassenheit (Arnold). Pädagogen sind vor diesem Denkhintergrund in erster Linie für ihr lehrendes, beratendes, animierendes Handeln zuständig, nicht aber für die „Produktion“ ganz bestimmter Lernprozesse. Sie ermöglichen Lernen, erzeugen es aber nicht (vgl. Arnold / Schüßler 2003) Das entbindet sie keineswegs von der Verantwortung für exzellentes berufliches Handeln, nimmt sie im Gegenteil noch mehr in die Pflicht als vor dem Hintergrund anderer lerntheoretischer Horizonte.

Menschenbild

Mit der dargestellten Lerntheorie eng verknüpft ist ein Menschenbild (vgl. Müller-Commichau 2003), das in seiner Mitte die Überzeugung hat, der Mensch sei einzigartig, unwiederholbar und tendenziell fähig zur selbstbestimmt-individuellen Gestaltung seines Lebens. Seine biografische Entwicklung beinhaltet immer auch die Chance eines Wachsens hin zu mehr Souveränität. Aufgabe der für die Modalitäten von Lehr-Lern-Settings Verantwortlichen - Lehrer, Erzieherinnen, Berater - ist es, Menschen bei der Erhöhung ihrer Selbstorganisationskompetenz zu unterstützen. Denn der Mensch hat ein Recht auf ein gutes Leben - auch und gerade dann, wenn sich seine Vorstellungen von einem guten Leben von denen der Mehrheit der Menschen seiner jeweiligen Bezugsgruppe unterscheiden. Damit hat er auch ein Recht auf Unterschiedlichkeit.

Voraussetzung für ein gutes Leben ist ein selbstbestimmtes Leben. Wenn das Individuum lernt, selbstbestimmt zu leben, läßt sich die Empfehlung des Berliner Lebenskunst-Philosophen Wilhelm Schmid in die Tat umsetzen: „*Gestalte dein Leben so, dass du es bejahen kannst.*“ (vgl. Wilhelm Schmid 1998). Bejahtes Leben ist gutes Leben. Und die Erfahrung mit dem bejahten Leben wirkt wiederum auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation zurück.

Es ist das kantische „*Sapere Aude - Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen,*“ worauf ein dem Konstruktivismus nahestehendes Menschenbild rekurriert, mithin ein Bild von Lernern, das deren Fähigkeit zur Mündigkeit gleichermaßen voraussetzt und intendiert.

Grenzen des Coachings

Coaching als *Beratungsform* lässt sich überall dort im sozialen und pädagogischen Feld einsetzen, wo Menschen formalisierte Gespräche miteinander führen: Externe Berater mit Führungskräften, Sozialpädagoginnen mit Langzeitarbeitslosen, Mentoren mit Junglehrern und so weiter. Grenzen existieren zum einen dort, wo Menschen unfreiwillig an einem Coaching teilnehmen und es ihnen auch im Verlaufe des Beratungsprozesses nicht gelingt, von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Motivation für ihre Präsenz zu wechseln. Zum anderen lässt sich von einem Coaching im hier entfalteten Sinne nicht mehr sprechen, wenn ausschließlich Expertenberatung betrieben wird, das heißt, eine Beraterin einem Ratsuchenden ihr Expertenwissen zu dem jeweiligen Sachthema vermittelt - zumal dann, wenn sie ihre Analysen mit der Aura eines Deutungsmonopols versieht.

Coaching als *methodisch-didaktische Grundhaltung* im Handlungsfeld 'Unterricht' dort ihre Grenzen, wo vorrangig die Weitergabe von Faktenwissen angesagt ist, verbunden mit der Erwartung, dass Lerner im Rahmen von Klassenarbeiten, Klausuren oder ähnlichem korrekte Antworten auf gestellte Fragen und nicht individuelle Sichtweisen auf ein behandeltes Phänomen wiedergeben können. Hier ist eine Form lehrerzentrierter Wissensvermittlung notwendig, die es dem Pädagogen schwermacht, zeitgleich die Haltung des Lehr-Lerncoaches einzunehmen.

Im Handlungsfeld 'Psychosoziale Animation' sind Grenzen für eine coachende Grundhaltung dort identifizierbar, wo sich primär Disziplinierung, die Erfüllung von Auflagen oder die Einhaltung von Regeln im Fokus der Aufmerksamkeit befinden. Dabei wäre an den Strafvollzug oder die Arbeit mit ehemals Drogenabhängigen zu denken.

Bilanz und Ausblick

Abschließend sei noch einmal ein bilanzierender Blick auf 'Coaching in pädagogischen Handlungsfeldern' geworfen, wobei es zum einen um Haltung und Handeln geht, die idealtypisch das Agieren des Coaches im Coaching bestimmen (A), zum anderen um pädagogische Kompetenzen, die im Coaching erworben (bzw. vertieft) und in den unterschiedlichsten Lehr-Lernsituationen genutzt werden können (B):

A.

- Bejahend und wertschätzend mit dem jeweiligen Gegenüber umgehen, wie abstrus auch immer dessen Auffassungen erscheinen.

- Keine Wahrheiten verkünden, sondern kommunikative Tast-Versuche unternehmen: Der Dialog als Verstehens-Versuch.
- Im eigenen Verhalten / Handeln und dessen Bewertung nicht die Dichotomie „richtig/falsch“, sondern jene eines „angemessen/unangemessen“ nutzen. Das entlastet Coachee wie Coach gleichermaßen.
- Mehrperspektivisch und multikausal auf das Anliegen/Thema des Coaches schauen. Dabei die Existenz mehrerer Lösungswege in Rechnung stellen.
- Coachee wie Coach als Lernende definieren.

B.

- Die Anschließbarkeit des aufzeigbaren Wissens an das Wissen der Lerner berücksichtigen.
- Soviel Intervention wie nötig - soviel Zurückhaltung wie möglich, denn das stets mittfließende Lernziel lautet: Erhöhung der Selbstorganisationskompetenz bei den Lernern.
- Verflüssigung der Grenzen zwischen Unterricht und Beratung zulassen. Deshalb werden auch „Tür-und-Angel-Gespräche“ als Segmente eines Vermittlungs- und Aneignungsprozesses von Wissen und Kompetenz angesehen und entsprechend wertgeschätzt.
- Lehr-Lernprozesse im Sinne einer Zulassungsdidaktik als Begegnungen gestalten, bei denen nicht jeder Schritt im vorhinein geplant ist, sondern vieles offen bleibt.

Bleibt, am Ende zwei Forderungen zu stellen:

Zum einen ist es unabdingbar, dass verstärkt empirische Forschung im Themenfeld Coaching betrieben wird, damit im wissenschaftlichen Diskurs mehr als bisher auf überprüfte Ergebnisse zurückgegriffen werden kann.

Zum anderen sollten sich auch die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche, Institute und Lehrstühle an den Universitäten um die Ausbildung eines pädagogisch qualifizierten Nachwuchses für das Arbeitsfeld Coaching bemühen, denn die wissenschaftlich argumentierende Pädagogik hat diesem Handlungsfeld eine Menge zu geben.

LITERATUR:

- Arnold, Rolf / Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995.
- Arnold, Rolf / Schübler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Kronach 2003.
- Dörr, Margret / Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim / München 2006.
- Herriger, Norbert: Empowerment in der sozialen Arbeit. Stuttgart 1997.
- Irmeler, Brigitte / Miller, Tilly: Empowerment im Studium. Fähigkeitsorientierte Familienrekonstruktionen zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. In: Miller, Tilly / Pankofer, Sabine (Hrsg.): Empowerment konkret. Stuttgart 2000, S. 231 - 248.
- Looss, Wolfgang: Coaching für Manager. Konfliktbewältigung unter vier Augen. Landsberg/Lech 1993.
- Müller-Commichau, Wolfgang: Coaching im sozialen Feld. In: Sozialmagazin, 4, 2002.
- Müller-Commichau, Wolfgang: Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik. Mainz 2003.
- Müller-Commichau, Wolfgang: Fühlen lernen. Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mainz 2005.
- Radatz, Sonja: Beratung ohne Ratschlag. Wien, unveränderte 4. Auflage 2006.
- Rauen, Christopher: Handbuch Coaching. Göttingen 2000.
- Rauen, Christopher: Coaching-Tools. Bonn 2005.
- Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt am Main 1998.
- Schreyögg, Astrid: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt am Main / New York, 6. Auflage 2004.

COACHING U PEDAGOŠKIM PODRUČJIMA DJELOVANJA

Wolfgang Müller-Commichau

Sažetak

Coaching dobiva sve veće značenje u raznim područjima pedagoškoga djelovanja. Tekst obuhvaća tri područja djelovanja: savjetovanje, nastavu i psihosocijalnu animaciju. Pritom prikazuje kako coaching može djelovati.

Nakon predstavljanja coaching-a za klijenta kao posebnog slučaja naglašava se važnost pristupa studentu usmjerenog na resurse. Potom se diskutira konstruktivizam kao primjerena referentna teorija.

Na kraju se postavlja zahtjev pred akademske odgojne znanosti o potrebi sustavnijeg i pažljivijeg promišljanja coaching-a kao znanstvenog područja i područja djelovanja.

Ključne riječi: *coaching kao oblik savjetovanja i metodičko-didaktičko temeljno ishodište, konstruktivizam kao teorija učenja, usmjerenost na resurse, empowerment*

COACHING IN DIFFERENT PEDAGOGICAL FIELDS OF ACTION

Wolfgang Müller-Commichau

Summary

Coaching is gaining increasing importance in different pedagogical fields of action. This paper studies three of these fields of action – counselling, lessons, psychosocial animation – in order to show how coaching can work.

After a description of “client-coaching” as a special case, the relevance of a resource-oriented approach to learners is emphasised. Subsequently, the role of constructivism is discussed as an appropriate theory of reference.

The text concludes with the request that academic educational sciences pay more systematic attention to the coaching field of knowledge and action.

Key words: *coaching, counselling, constructivism, resources, empowerment*