

Schulisches Coaching

Der folgende Text umfasst verschiedene Teile. Im ersten wird kurz auf die Wirksamkeit von Coaching eingegangen. Ferner geht es um ein Forschungsprojekt, in dem rund 50 Coaching-Gespräche von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen vier und sechzehn Jahren videografiert und nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewertet worden sind.

Im zweiten Teil werden praktische Anregungen für Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung von schulischen Coachinggesprächen dargestellt.

Zwei Anhänge, nämlich ein Gesprächsleitfaden und ein transkribiertes Coachingbeispiel, vervollständigen den Text.

Ganz allgemein kann Coaching als ein Prozess definiert werden, der Individuen in herausfordernden Lebenssituationen professionell unterstützt und begleitet. Dabei stehen die Sichtweise des Coachees und seine individuellen Möglichkeiten im Mittelpunkt. Der Coach hilft dem Coachee beim Ergründen dieser Möglichkeiten, um dessen eigenständige Bewältigung des Problems zu fördern und voranzutreiben (Thiel, 2014).

Aus der Coaching-Forschung ist bekannt, dass Coaching wirkt (Jones, Woods & Guillaume, 2016; Sonesh et al., 2015; Theeboom, Beersma & van Vianen, 2014).

Mehrere Studien belegen, dass die Nützlichkeit von regelmässig stattfindenden Coaching-Gesprächen¹ auch in der Schule zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern begründet ist (Hattie, 2014; Reusser, 2009). Diese Erkenntnis nimmt auch der Lehrplan 21 auf, welcher den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule umschreibt. Die Orientierung an Kompetenzen (Weinert, 2001) nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein. Von besonderer Relevanz für schulisches Coaching sind die überfachlichen Kompetenzen, welche die Bereiche personale, soziale und methodische Kompetenzen umfassen. Es gehört zum Auftrag von Lehrpersonen, diese Kompetenzen zu fördern – etwa, indem Gespräche mit Schülerinnen und Schülern dialogisch geführt werden.

Coaching in der Schule versteht sich als ein lösungs- und zielorientiertes Unterstützungsangebot, das Kinder und Jugendliche befähigen soll, Selbstwirksamkeit (Deci & Ryan, 1985), also Autonomie, soziale Zugehörigkeit und Erleben von Kompetenz zu erfahren.

Auch Reusser (2018) spricht in Bezug auf (Lern-)Coaching von einer adaptiven Lernunterstützung, die heute an Schulen – insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Umgangs mit Heterogenität – sehr wichtig ist. Dabei geht es um das Bestreben, durch Coaching und Lerndialoge auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern einzugehen; dies auch im Sinne einer personalisierten Unterrichtsgestaltung.

Eschelmüller (2018) beschreibt Lerncoaching als passende Lernunterstützung, welche nicht zuletzt zu einem angstfreien Lernklima im Schulzimmer beitragen soll.

Eine qualitative Studie (Knapp, 2023) aus Baden-Württemberg zur Frage, wie Schülerinnen und Schüler der Grundschule (1.- 4. Klasse der Primarschule) Lerngespräche verstehen und was sie von ihnen erwarten, hat gezeigt, dass Grundschülerinnen und -schüler eine klare Vorstellung davon haben, wann ein Lerngespräch aus ihrer Perspektive gelungen ist. Nämlich dann, wenn die Lehrperson die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler mit seinen Stärken und seinem Können wahrnimmt und anerkennt. Weiter erwarten sie, dass die Lehrperson Aspekte aufnimmt, die auch für das Kind selbst bedeutsam sind, dass sie das Kind und seine Gefühle versteht und schliesslich, dass die Lehrperson wahrnimmt, was ein Kind kann und was es für sein Weiterlernen braucht.

¹ Der Begriff Coaching-Gespräch wird synonym verwendet mit dem in der Literatur auch verwendeten Begriff Lerngespräch.

Forschungsprojekt Analyse Coaching Unterstrass (ACU)

Im Forschungsprojekt ACU, auf dessen erste Phase im vorliegenden Text näher eingegangen wird, geht es um Coaching an der Schule. Lehrpersonen der Gesamtschule Unterstrass (Schule in privater Trägerschaft) und der Mehrklassen-Primarschule Hinwil (öffentliche Schule) sind seit einigen Jahren daran, ihre Schülerinnen und Schüler mittels Coaching-Gesprächen auch bei alltäglichen Themen zu unterstützen. Ziele der Coaching-Gespräche sind die Anregung zur Selbstreflexion, die Auseinandersetzung mit individuellen (Lern-)Themen und die Unterstützung bei der Erarbeitung von Bewältigungsstrategien. Ca. 50 Einzel-Coaching-Gespräche, welche von den Lehrpersonen in der Zeit von Januar 2017 bis Mai 2019 durchgeführt und auf Video aufgezeichnet worden sind, bilden die Grundlage des Forschungsprojektes.

Die Coaching-Gespräche wurden mittels eines Rating-Verfahrens (Instrument: ‚C-Cube V‘) analysiert. Dieses wurde am Psychologischen Institut der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) entwickelt (Güntert, 2017; Rüschi & von Arx Berger, 2016) und basiert auf den Wirkfaktoren nach Grawe (2000) und dem Working Alliance Inventory WAI-SR (Wilmers et al., 2008).

Die Analyse erfolgte durch ein speziell geschultes Team von Raterinnen (Mitarbeitende und Studierende an der ZHAW), so dass die Auswertungen dann den Lehrpersonen gegenüber in einem Feedback-Gespräch erläutert und im Dialog diskutiert werden konnten.

Zwei bis vier Monate nach dem Feedback-Gespräch erfolgte ein halb-strukturiertes Evaluations-Gespräch mit jeder Lehrperson, in dem es auch um den Transferprozess ging.

Parallel zur Untersuchung führten die Forschenden der ZHAW regelmässig Weiterbildungen/Workshops mit den Lehrpersonen durch, in denen fortlaufend Erkenntnisse aus den Analysen unter praxisrelevanten Aspekten thematisiert wurden.

Projektziel

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die Coaching-Gespräche hinsichtlich Beziehungsgestaltung und Wirkfaktoren zu analysieren, um den Lehrpersonen ein auf wissenschaftlich definierten Kriterien basierendes Feedback zu ihrem Coaching-Verhalten zu geben und um persönliche, professionelle Entwicklungsmöglichkeiten zu diskutieren.

In den Feedback-Gesprächen wurden die Erkenntnisse aus den Videoanalysen im Dialog – indem Betroffene (Lehrpersonen) auch Beteiligte sind – diskutiert. Auf diese Weise sollten mögliche Transferprozesse, die sich im Berufsalltag der Lehrpersonen zeigen, thematisiert werden können.

Methode

In der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie Coaching-Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bezüglich der folgenden Kriterien geführt werden:

- Beziehungsgestaltung: Welches Beziehungsverhalten (z.B. Sympathie und Aufmerksamkeit zeigen) äussern die Lehrpersonen und auch die Schülerinnen und Schüler? Auf welche Weise werden Ziele im Coaching gemeinsam definiert? Und was lässt sich über die Prozessgestaltung (z.B. durch das transparente Kommunizieren von Interventionen) im Coaching aussagen?

Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Beziehung und dem Erfolg eines Coachings ist einer der stabilsten Befunde der Prozess-Wirkungsforschung (Kech, 2008).

- Weitere Wirkfaktoren: In welcher Ausprägung zeigen sich Motivationale Klärung, Problembewältigung, Problemaktualisierung und Ressourcenaktivierung seitens der Lehrpersonen in den Coaching-Gesprächen?

Bei der Motivationalen Klärung geht es darum, dass der Coachee sich über sich selbst klarer wird, sich besser verstehen lernt, um sich annehmen und/oder sich bewusst anders verhalten zu können (Grawe, Donati & Bernauer, 1994).

Mit dem Wirkfaktor der Bewältigung ist gemeint, dass dem Coachee bei der Bewältigung eines Problems geholfen wird. Der Coachee entwickelt Kompetenzen, die ihn in die Lage versetzen, Problemsituationen besser zu meistern. Dadurch baut er eine positive Kompetenzerwartung auf, was sein Vertrauen, Probleme bewältigen zu können, fördert (Kech, 2008).

Ressourcenaktivierung: Als Ressource kann jeder Aspekt des seelischen Geschehens und darüber hinaus der gesamten Lebenssituation eines Coachee aufgefasst werden, also z.B. motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, finanzielle Möglichkeiten sowie zwischenmenschliche Beziehungen (zitiert aus Grawe & Grawe-Gerber, 1999). Das heisst, dass beinahe alles, was einen Menschen ausmacht, als dessen Stärke interpretiert werden kann. Wichtig ist, dass sich der Coachee im Coaching seiner Fähigkeiten bewusst wird und lernt, diese gezielt einzusetzen.

Mit dem Wirkfaktor Problemaktualisierung ist die unmittelbare Erfahrung von Problemen in Therapie oder Coaching gemeint, wodurch eine Veränderung ermöglicht werden kann. Es wird Wert daraufgelegt, dass der Coachee emotional mit dem in Kontakt ist, was er aktuell berichtet. Durch weitere Techniken wie Imaginationsübungen, Rollenspiele o.ä. können Probleme erlebnismässig aktualisiert werden (Kech, 2008).

Erkenntnisse aus den Analysen und den Feedback- bzw. Evaluationsgesprächen

Die Erkenntnisse aus der Untersuchung zeigen, dass auf der Ebene der Beziehungsgestaltung insbesondere die Dimensionen gemeinsame Zieldefinition und gemeinsame Prozessgestaltung oft wenig ausgeprägt sind. Das heisst, die Lehrpersonen definieren das Ziel/Anliegen, an welchem im Coaching gearbeitet werden soll, oft nicht gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler. In vielen Fällen haben die Lehrpersonen zwar eine Vorstellung, an welchem Anliegen die Schülerin oder der Schüler zu arbeiten hat, formulieren und kommunizieren diese Idee jedoch nicht explizit. Ähnliches konnte auch in Bezug auf die Prozessgestaltung in den Coaching-Gesprächen festgestellt werden: Auch hier wird das Vorgehen im Coaching-Prozess oft nicht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Die Lehrperson gibt die Richtung an, macht ihr Vorgehen jedoch nicht transparent (orientiert die Schülerin oder den Schüler oft nicht über die nächsten Schritte).

Der **Wirkfaktor Ressourcenaktivierung** ist in den untersuchten Coaching-Gesprächen oft ausgeprägt. Die Lehrpersonen bieten sich selbst als Ressource an (fachlich und persönlich) und unterstützen die Schülerinnen und Schüler in deren Möglichkeiten und Einschränkungen. Der **Wirkfaktor Klärung** zeigte sich in einigen Coaching-Gesprächen ausgeprägt. Themen und Anliegen wurden ausführlich geklärt und besprochen. Einige Lehrpersonen stellen viele klärende Fragen, um Schülerinnen und Schülern und deren Anliegen zu verstehen. Der **Wirkfaktor Problemaktualisierung** wurde in den Coaching-Gesprächen weniger beobachtet, schwierige Situationen der Schülerinnen und Schüler wurden dann nicht tiefergehend besprochen. Bezüglich des **Wirkfaktors Bewältigung** lässt sich feststellen, dass sich dieser in manchen Coaching-Gesprächen ausgeprägter zeigte, in anderen weniger feststellbar war. Am häufigsten wurden allgemeine oder spezifische Bewältigungsstrategien besprochen, der Transfer in den Alltag wurde weniger thematisiert.

In den dialogischen Feedback-Gesprächen zeigte sich, dass sich die Lehrpersonen in den Coaching-Gesprächen oft zu wenig Zeit nehmen, um mit den Schülerinnen und Schülern herauszufinden, was diese möchten. Die Lehrpersonen zeigten Interesse, künftig den Fokus mehr auf die gemeinsame Ziel- und Anliegenklärung zu legen. Ebenfalls thematisiert wurde in vielen Feedback-Gesprächen die Frage nach der Prozessgestaltung – auch in Bezug auf die Steuerung der Coaching-Gespräche – gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler. In diesem Zusammenhang wurde die mögliche Rollendiffusion zwischen Lehrperson/Coach diskutiert: Wie führe ich den Prozess in der Doppel-Rolle als Lehrperson und Coach in einem Coaching-Gespräch?

In den auf die Feedback-Gespräche folgenden Evaluations-Gesprächen zeigte sich, dass bei den Lehrpersonen ein Reflexionsprozess angeregt worden ist. Die Bereitschaft, die eigenen Coaching-Kompetenzen zu erweitern und das eigene Rollenbewusstsein zu vertiefen, wurde deutlich. Als Beispiel: Im Evaluationsgespräch äusserte eine Lehrperson auf die Frage, was sich aufgrund des Feedbackgesprächs in ihrem Berufsalltag und den Coaching-Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern verändert habe, dass sie

- sich mehr zurücknimmt, weniger «übersteuert»
- eine offenere Haltung entwickelt hat,
- besser zuhört,
- den Hut zwischen Lehrperson im Unterricht und als Coach bewusster wechseln kann,
- fragender, forschender unterwegs ist
- und Themen, die das Kind betreffen könnten, eher anspricht, nachfragt.

Fazit für schulische Coaching-Gespräche

In der Tendenz lässt sich sagen, dass sowohl die konstruktive Bindungsgestaltung im Sinne eines wertschätzenden, empathischen Verhaltens der Lehrperson als auch der Wirkfaktor der Ressourcenaktivierung über viele Coaching-Gespräche ausgeprägt feststellbar sind. Letzteres bedeutet auch, dass sich die Lehrpersonen an den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern orientieren. Die Lehrpersonen fokussieren auf die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen und bieten sich auch selber unterstützend als solche an.

Dies bildet eine wichtige Grundlage dafür, dass sowohl die gemeinsame Zieldefinition im Coaching als auch die Prozessgestaltung weiterentwickelt werden können. Lehrpersonen, die bemüht darum sind, zu erfahren, welche Themen und Anliegen die Schülerin oder den Schüler beschäftigen, legen eine wichtige Basis für weitere Schritte zur Zielerreichung – gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler. Werden die nächsten Schritte im Coaching-Prozess von der Lehrperson transparent gemacht, unterstützt dies das gemeinsame Fortschreiten und den Erfolg der Beratung.

Quelle und Literatur

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Eschelmüller, M. (2018). Gelingensbedingungen für Lerncoaching schaffen. Journal für Schulentwicklung. 2/18. S. 66 - 71.
- Grawe, K. (2000). Psychologische Therapie (2. korrigierte Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Güntert, J. (2017). V-Cube-R. Ein Kodierinstrument zur Analyse von Wirkfaktoren von Face to-Face Coaching-Prozessen (unveröff. Masterarbeit). Zürich: Psychologisches Institut der ZHAW.
- Hattie (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jones, R. J., Woods, S. A. & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89, 249-277. doi:10.1111/joop.12119
- Knapp, D. (2023). Was Kinder von Lerngesprächen erwarten – Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S. 403-409).
- Kech, S. (2008). Einflussfaktoren auf den Behandlungserfolg der Interpersonellen Psychotherapie bei stationären Depressionspatienten: Analyse der Wirkmechanismen. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Freiburg i. B.: Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Lehrplan 21: <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php> (abgerufen am 23.05.2024).
- Reusser, K. (2009). https://www.nzz.ch/mehr_in_die_tiefe_gehendes_verstehen_als_breite_des_stoffes-1.2442837 (abgerufen am 23.05.2024)
- Reusser, K. (2018). Lerncoaching. Journal für Schulentwicklung. 2/18. S. 61 - 65.
- von Arx Berger, E. & Rüscher, S. (2016). ‚C-Cube‘ – Wirkfaktorenanalyse im Einzelchat-Coaching. Entwicklung eines Rating-Instruments zur Analyse von Coaching- Interventionen und Beziehungsverhalten von Coach und Klient (unveröff. Masterarbeit). Psychologisches Institut der Zürcher Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürich.
- Weinert, F. E. (2001) (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Wilmers et al. (2008). Die deutschsprachige Version des Working Alliance Inventory - short revised (WAI-SR) - Ein schulenübergreifendes, ökonomisches und empirisch validiertes Instrument zur Erfassung der therapeutischen Allianz. Klinische Diagnostik und Evaluation, 1(3), 343 – 358.

Schulisches Coaching-Gespräche

Anregungen für Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung

Aus dem Fazit für schulische Coaching-Gespräche² (vgl. Dokument «Schulisches Coaching») stellen sich folgende Fragen:

Wie können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, ihr eigenes Anliegen für das Coaching zu definieren und an einem selbstkongruenten Ziel zu arbeiten?
Wie kann der Beratungsprozess gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler gestaltet werden?

² Der Begriff Coaching-Gespräch wird synonym verwendet mit dem in der Literatur auch verwendeten Begriff Lerngespräch.

Grundsätzliches

Die Herausforderungen von Coaching-Gesprächen sind vielschichtig: Sie zu führen, gehört zu den pädagogischen Aufgaben von Lehrpersonen; das heisst, dass Coaching-Gespräche im schulischen Kontext meist nicht auf Freiwilligkeit basieren und entsprechend von der Lehrperson initiiert werden. Dies kann bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler zu dem von der Lehrperson definierten Gesprächszeitpunkt kein eigenes Anliegen haben, das sie dazu bewegen würde, ein Coaching in Anspruch zu nehmen. Oder Lehrpersonen nutzen (unter genannten Umständen) Coaching-Gespräche dazu, um ihre Themen, die sie mit der Schülerin oder dem Schüler besprechen möchten, anzubringen.

An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass Lehrpersonen in einem Rollenkonflikt zwischen unterstützendem Coach und beurteilender Lehrperson sein können. Dieses Spannungsverhältnis nehmen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls wahr, was dazu führen kann, dass sie es im Coaching «gut machen wollen», sie möglicherweise sozial erwünschte Antworten geben und ihre Schwierigkeiten nicht von sich aus einbringen. Es stellt sich zudem die Frage, inwiefern sich Lehrpersonen in der Coaching-Situation eher als Fachexpertinnen und nicht als Prozessberater sehen. Dies kann dazu führen, vermehrt Tipps/Ratschläge geben zu wollen und Ansätze zur Bewältigung weniger gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler zu suchen und zu finden.

Im Folgenden sollen ein paar Ideen zum Umgang mit diesen Herausforderungen zur Diskussion gestellt werden: In Bezug auf den Aspekt, wie mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden kann, die kein eigenes Anliegen ins Coaching-Gespräch bringen, stellt sich die Frage, ob dann die Gesprächszeit vor allem für die Beziehungspflege genutzt werden kann. So ergibt sich vielleicht ein aufschlussreiches «Befindlichkeitsthema», aus dem sich ein Coaching-Anliegen ableiten lässt. Ein gewisser Trainingseffekt ist auch nicht zu unterschätzen: Schülerinnen und Schüler, die an regelmässig stattfindende Coaching-Gespräche gewöhnt sind, können ihre selbstreflexiven Fähigkeiten entwickeln und eigene Themen/Ziele, an denen sie arbeiten möchten, eher erkennen und äussern.

Geht es um die gemeinsame Prozessgestaltung, kann die Ausgangslage jeweils zusammen mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen werden. Mittels transparenter Kommunikation seitens der Lehrperson gleich zu Beginn des Coachings (z.B.: «In diesem Gespräch geht es um dich und deine Themen und Ziele, und ich versuche dich dabei zu unterstützen, einen Schritt weiterzukommen») werden die Rahmenbedingungen geklärt. Selbst wenn die Bedingungen für ein Coaching nicht klar gegeben sind, weil etwa die Lehrperson das Gespräch dafür nutzen möchte, ihre Ideen und Vorstellungen, woran die Schülerin oder der Schüler arbeiten sollte, anzubringen, ist eine Offenlegung dieser Umstände und die Bereitschaft seitens der Lehrperson, die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zum Vorgehen einzuholen, hilfreich. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler dadurch die Möglichkeit, Erwartungen an das Gespräch zu äussern, und die Beteiligten entscheiden gemeinsam, welche nächsten Schritte anstehen. Diese können dann wiederum zusammen evaluiert werden.

Vorbereitung

Hilfreich ist es, wenn die Lehrpersonen innerlich auf ein Coaching-Gespräch vorbereiten und sich Zeit nehmen, um sich die Schülerin oder den Schüler, mit dem sie ein Gespräch führen, zu vergegenwärtigen. Manchmal helfen dabei auch einige bewusste Atemzüge, um ganz präsent zu sein. Ein Moment des Innehaltens, um eine positive Erwartungshaltung an die Schülerin oder den Schüler zu erzeugen, verändert das Coachinggespräch (Rüttimann, 2014).

Vielleicht gibt es noch Notizen aus dem letzten Gespräch, die vorbereitend gelesen werden sollen.

Unter Umständen kann es nötig sein, den Besprechungsraum oder -ort herzurichten, zu lüften, gleiche Stühle hinzustellen und die Sitzordnung vorzubereiten.

Durchführung

Einstieg: In einem Erstgespräch, wo es zunächst um die Frage des Wohlbefindens geht, leisten sogenannte Gefühlskarten oft gute Dienste: «Kannst du eine Karte auswählen, die aufzeigen kann, wie es dir geht? Gibt es eine zweite oder dritte Karte, mit der du weitere Gefühle ausdrücken magst?» Gerade für jüngere und noch nicht sprachgewandte Kinder können projektive Verfahren hilfreich sein. Bei jungen Kindern kann auch in der dritten Person über die Karten gesprochen werden: «Erzähl mir doch, wie es der Figur auf der Karte gehen mag!»

Für ältere Schülerinnen und Schüler kann die sogenannte Skalierungsfrage einen wertvollen Gesprächsbeginn leisten: «Auf der Skala 1 bis 10, 10 bedeutet, dass du dich sehr wohl fühlst, 1 das Gegenteil – wo würdest du dich einordnen?»

Für ältere wie jüngere Schülerinnen und Schüler gilt grundsätzlich, dass der Coach immer wieder zurückfragt, um eine möglichst klare Vorstellung zu erhalten, wie sie sich fühlen.

Zielentwicklung: Möglicherweise ergeben sich aus der Klärung der Befindlichkeit grundlegende Bedürfnisse, die dazu führen, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler etwas wünscht, das anders sein soll oder eben nicht mehr so, wie es aktuell ist (Rüttimann, 2023).

Die «Wunderfrage» eignet sich für eine erste Klärung eines möglichen Ziels: «Stell dir vor über Nacht, während du tief schläfst, geschieht ein Wunder – und dein Problem oder deine Schwierigkeit sind gelöst. Am Morgen erwachst du. Weil du aber geschlafen hast, weisst du nicht, dass dein Problem gelöst wurde. Woran würdest du merken, dass dein Problem gelöst ist? Woran würden es andere Menschen, mit denen du lebst, bemerken?»

Nochmals die Skalierungsfrage: «Wo befindest du dich jetzt? Wo möchtest du gerne sein?»

Dann kommt es zur Versprachlichung des Ziels, das positiv und in eigener Verantwortung formuliert sein sollte – und nach verschiedenen Kriterien überprüft wird («Wie würde es aussehen, klingen, sich anfühlen, wenn du dein Ziel erreicht hast?»).

Manchmal zeigt sich an dieser Stelle, dass das Ziel noch nicht ganz passt, dass es nochmals neu oder anders formuliert sein müsste, damit es für die Schülerin oder den Schüler stimmig ist. Deshalb auch die Fragen: «Sind wir überhaupt am Thema, passt unser Vorgehen für dich, entspricht es deinen Erwartungen?»

Ressourcen: «Welche deiner Ressourcen würden dir beim Erreichen deines Zieles helfen?»

Oft hilft die Frage nach den Ressourcen, um zu erkennen, dass es tatsächlich Ausnahmen oder Situationen gegeben hat, in denen die Schülerin oder der Schüler mindestens ein, wenn auch kleines, Teilziel schon einmal realisiert hat: «Wann hast du dein Ziel teilweise oder schon fast erreicht? Wie hast du das gemacht? Was hat dir dabei geholfen? Welches waren die Unterschiede zwischen kaum und teilweise erreicht?»

Planung erster kleiner Schritte: Ziele müssen nicht ganz und vollständig erreicht werden. Viel wichtiger ist es, den ersten oder die ersten, aber kleinen, Schritte zu planen: «Wann genau, wie und unter welchen Umständen willst du die ersten Schritte einleiten? Was könnte dich daran hindern, was könnten die ‚guten Gründe‘ sein, die dich davon abhalten? Welche Unterstützung brauchst du möglicherweise?» Die Präzision bei den Antworten vergrössert die Chancen der Umsetzung.

Was soll dabei verschriftlicht werden, was soll wie festgehalten werden? Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten: Der Coach sagt, was er aufschreibt; Coach und Coachee verfassen gemeinsam am Bildschirm die Zusammenfassung des Coachings; ältere Kinder oder Jugendliche schreiben ihr Ziel und den Umsetzungsprozess selbst auf und bringen den Text zum Folgecoaching mit.

Abschluss: Vielleicht braucht es mehr als ein Coaching-Gespräch, lohnend kann es sein, auf den ganzen Prozess zurückzublicken: «Wie fühlst du dich jetzt? Können wir so abschliessen?»

An dieser Stelle wird auf die Dokumente «Gesprächsleitfaden» und «Transkript – Ausschnitt eines schulischen Coaching-Gesprächs», in welchem die verschiedenen Prozessschritte ersichtlich sind, verwiesen.

Auswertung

Zu einem Coaching gehört auch eine Phase der Reflexion: Wie gelungen war dieses Coaching? Bin ich an den Zielen der Schülerin oder des Schülers geblieben? Habe ich den laufenden Prozess mit ihr oder mit ihm überprüft? Herausfordernd dabei ist, dass der Coach selbstreferentiell ist, es keine aussenstehende Sicht des ganzen Prozesses gibt.

Weiterentwicklung im Team

Aus o.g. Gründen empfehlen wir, Coaching-Gespräche von Zeit zu Zeit mit dem Handy/Tablet aufzunehmen und im Idealfall einen mehrminütigen Ausschnitt zu transkribieren. Das kostet etwas Zeit, hilft aber aus der Distanz, die eigenen Sprechanteile genauer zu betrachten. Vor allem eignen sich Videos auch dazu, sie in einer Gruppe von mehreren Lehrpersonen anzuschauen und Rückmeldungen zu geben. Wir empfehlen folgendes Vorgehen, das jeweils von wechselnden Moderatorinnen oder Moderatoren geleitet wird.

- 1 Kurzvorstellung der Situation, des Kontextes, der Gesprächsphase, persönliche Fragestellung, falls vorhanden, nennen (muss die Person, die ihre Videoaufnahme vorstellt, betreffen); ca. 2 Minuten
- 2 Video anschauen nach den entsprechenden Kriterien; ca. 5 Minuten
 - Paraverbal: Lautstärke, Modulation, Tempo der Stimme, Pausen (auf Übereinstimmung zwischen Coach und Coachee achten)
 - Nonverbal: Mimik, Gestik, Körperhaltung, Atmung (auf Übereinstimmung zwischen Coach und Coachee achten)
 - Verbal / Inhalt: angepasste Sprache, offene Fragen, Beziehungs- und Prozessgestaltung, Zielklärung, Ressourcenaktivierung
- 3 kurze Rückfragen der Gruppenmitglieder zum Verständnis; ca. 3 Minuten
- 4 Die Gruppenmitglieder teilen ihre Wahrnehmungen mit (keine Bewertungen, keine Interpretationen, keine Diskussion!); die Person, die die Videoaufnahme gezeigt hat, hört nur zu; ca. 5 Minuten
- 5 Die Gruppenmitglieder sprechen über ihre innere Resonanz (Gefühle), im Wissen darum, dass diese Aussagen vielleicht mehr mit ihnen selber als mit dem Video zu tun haben, keine Diskussion; die Person, die die Videoaufnahme gezeigt hat, hört nur zu; ca. 5 Minuten
- 6 Falls persönliche Fragestellung vorhanden, können Lösungsansätze gegeben werden, die nicht diskutiert werden. Die Person, die die Videoaufnahme gezeigt hat, hört nur zu und entscheidet selbst, was für sie hilfreich sein könnte; max. 5 Minuten
- 7 Die Person, die die Videoaufnahme gezeigt hat, äusserst sich zu ihrem Lernprozess; max. 3 Minuten
- 8 Die Gruppenmitglieder äussern sich zu ihrem Lernprozess; max. 3 Minuten

Das Verfahren lehnt sich an bekannte Intervisionsleitlinien an und kann zur Evaluations- wie auch Schulentwicklung verwendet werden. Voraussetzung dafür ist ein stabiles Vertrauensverhältnis der Lehrpersonen untereinander, da die Videos Persönliches offenbaren. Gleichzeitig befördert das gemeinsame Betrachten eigener Coaching-Videos das gegenseitige Vertrauen und damit eine sinnvolle Teambildung. Manchmal lassen sich Interventionsteam von Zeit zu Zeit supervidieren, um einen kritischen Blick von aussen einzubeziehen.

Quelle und Literatur

- Rüttimann, D. (2023). Coaching in der Schule. Punktum. 10/23. S. 5 – 7.
- Rüttimann, D. (2014). Eigene Wege sichtbar machen. Lehr-Lerngespräche beim Coaching. Lernchancen 97/14.

Gesprächsleitfaden

1. Positive Leistungserwartung, Präsenz und Danksagung; evtl. Klärung des Gesprächstyps, Sinn des Coachings
2. a) Was muss geschehen, dass du zufrieden bist mit diesem Gespräch?
b) Wunderfrage: Stell dir vor, über Nacht ist dein Problem gelöst, du weisst es aber nicht. Woran würdest du es merken? Woran würden es andere merken? Skalierung: Wo stehst du jetzt? Wo möchtest du hin?
c) Was ist dein Ziel (positiv, in persönlicher Verantwortung); woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast? Visuell, auditiv und taktik-kinästhetisch, emotional vorstellen! Was wäre sachlich anders? Was wird dir klar?
d) Rückfragen: Achtung bei «man, es, muss, kann, immer, nie»
3. Was ist besser seit dem letzten Mal? Skalierungsfrage 1 - 10, damals und jetzt?
4. Ressourcen: Was ist dir gelungen? Was sind die Unterschiede? Ausnahmen?
5. Was würden andere dazu sagen (zirkulär)?
6. Erste kleine Schritte Richtung Ziel? Wann, wo, wie? Was könnte dich an der Umsetzung hindern? Utilisieren: Was sind deine guten Gründe für ein bestimmtes Verhalten?
7. Würdigung und Danksagung

Transkription

Legende: Lehrperson / **Schülerin: Lisa (4. Klasse)**

Ausschnitt eines schulischen Coaching-Gesprächs

Einstieg

1. So, Lisa, wie geht es dir?
2. **Gut.**
3. Gut?
4. **Nickt**
5. Freust du dich auf die Ferien?
6. **Ja.**
7. Geht ihr weg?
8. **Nein.**
9. Nicht? Bleibt ihr auch zu Hause?
10. **Mhm.**
11. Ist ja auch gemütlich, oder?
12. **Ja.**
13. Hast du schon alle Weihnachtsgeschenke?
14. **Ähm..., noch nicht ganz alle.**
15. Noch nicht ganz alle....

Rückblick und Ziel

16. Ja, zum Ziel, Lisa, weisst du noch dein altes Ziel?
17. **Ja, Ordnung halten.**
18. Schreibt auf. Wenn jetzt Null wäre: «Ich hab's nie erreicht» und zehn: «ich hab's immer erreicht oder meistens». Was denkst du, was ist das höchste was du erreicht hast?
19. **Etwas vier.**

Ressourcen

20. Etwas vier. Ähm ist aber trotzdem schon ein Fortschritt. Beim letzten Mal hattest du zwei angegeben im Moment. Wie hast du das geschafft, dass du eine Vier erreicht hast?
21. **Also ich habe immer auf den Zettel geschaut und nachher Ordnung gemacht.**
22. Schreibt. Gab es da eine bestimmte Uhrzeit als ähm du da auf den Zettel geschaut hast? Am Morgen oder vor der Pause? Oder um 12? Oder war es sehr unterschiedlich?
23. **Also manchmal schaue ich einfach drauf und manchmal nicht.**
24. Ja, je nach dem. Mhm. Möchtest du das Ziel verlängern, noch behalten?
25. **Nickt. Ein bisschen schon.**
26. Einfach noch ein bisschen verlängern. Was wäre dann das Ziel? Welche...ähm... also von Null bis Zehn... welche Zahl wäre das Ziel?
27. **Etwas fünf.**
28. Also jetzt wärst du bei vier und das Ziel wäre fünf.
29. Brauchst du noch einen Trick oder irgendetwas, dass es dir besser gelingt? So dass du dein Ziel erreichst.
30. **Ja.**

Planung nächster kleiner Schritte

31. Hast du eine Idee?
32. **Also irgendwie bei den Mäppchen fallen immer so Blätter raus...**
33. Was hast du für ein Mäppchen? Weisst du das gerade?
34. **Die Sichtmäppchen**
35. Ja. Und wann fallen die Mäppchen raus? Wenn du etwas rausholst oder wenn du sie mit nach Hause nimmst? Oder wann passiert denn das?
36. **Wenn ich einmal drankomme, dann fallen immer alle raus.**
37. Aso, aha! Mit dem Knie so unter dem Pult.
38. **Mhm.**
39. Ok. Das heisst das müssten wir noch ändern. Hast du eine Idee?

40. Sonst kann ich das Mäppchen in den Thek tun.

41. Mhm. Hast du viel in deinen Mäppchen drin oder ist es schwer um jeden Tag zu transportieren?

42. Nicht so.

43. Sind die Mäppchen in einer Kartonmappe drin? Oder weisst du so in einem Akkordeonmäppchen?

44. Hmm. Schüttelt den Kopf.

45. Wäre das noch eine Möglichkeit? Dass ich dir eine Kartonmappe gebe? Weisst du so eine mit dem Gummi den man so über die Ecken nimmt. Damit sie nicht raus- oder runterfallen.

46. Mhm. Aso ich glaube ich hab so eine.

47. Hast du schon eine? Die du nicht brauchst? Also, dass man sie in der Schule lassen könnte?

48. Ja.

49. Willst du die Mäppchen lieber in den Thek nehmen oder lieber in eine Kartonmappe?

50. Nein, in eine Kartonmappe.

51. Also, soll ich das aufschreiben?

52. Nickt

53. Schreibt. Also Mäppchen in eine dickere Mappe. Und die nimmst du mit oder soll ich dir eine geben?

54. Also ich nehm sie mit.

55. Auf morgen?

56. Mhm.

57. Oder heute Nachmittag?

58. Auf heute Nachmittag.

59. Geht das?

60. Mhm.

Anschliessend Abschluss und Danksagung

Eine Publikation von:

- Dr. Eveline von Arx
- Dieter Rüttimann, Prof. (ZFH)