

1 Einleitung



Abb. 1: Anforderungsprofil an Lehrpersonen (in Anlehnung an Junger BLLV 2016)

Diese Abbildung zeigt – vielleicht etwas humoristisch überzogen, aber durchaus nicht allzu fern von der Wirklichkeit – die vielseitigen Anforderungen an Lehrpersonen auf. Es ist also nachzuvollziehen, dass wir in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften immer wieder auf eine gewisse Skepsis treffen, wie auch noch die Aufgaben eines Coachs in das facettenreiche Anforderungsprofil integriert werden sollen. Nicht zuletzt hat dies häufig mit der Unsicherheit zu tun, wie sich Lehrkräfte überhaupt im Spannungsfeld zwischen Bewerber bzw. Bewerberin im Unterricht auf der einen und neutralem Coach auf der anderen Seite bewegen können.

Gleichzeitig birgt die Idee von Coachings mit Schülerinnen und Schülern – auch durch Lehrpersonen – zahlreiche Chancen. Gerade ein systemischer Ansatz, bei dem Probleme in ihrer Komplexität ernstgenommen werden, kann Lernenden helfen, mit Herausforderungen im Schulalltag umzugehen. So berichten uns Lehrerinnen und Lehrer, an deren Schulen ein dauerhaftes Coachingkonzept eingerichtet wurde und durchgeführt wird, dass sich das Lernverhalten von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern dauerhaft verändert und sie in ihrer Selbstorganisation strukturierter agieren als Kinder, die kein Coaching in Anspruch genommen haben (Brandtönes 2014, 42ff.).

Daher beschäftigen wir uns seit einigen Jahren mit geeigneten Coaching- und Beratungskonzepten für Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte. In Coachingprojekten sowie in Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften haben wir gemeinsam Wege entwickelt und erprobt, wie an Schulen möglichst ganzheitli-

che Konzepte zum Coaching mit Schülerinnen und Schülern etabliert und coachenden (Lehr-)Personen Raum sowie Zeit für Coachingprozesse eingeräumt werden kann. So konnten Ansätze entwickelt werden, die dauerhaft als Unterstützungselement für Schülerinnen und Schüler implementiert wurden.

Genau an diesem Punkt setzt das vorliegende Buch an. Es richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Studierende sowie Kolleginnen und Kollegen aus anderen pädagogischen Kontexten, die sich dem Thema ›Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern‹ annähern und Ideen für konkrete Umsetzungsmöglichkeiten finden möchten. In den in diesem Buch angeführten Praxisbeispielen beschreiben wir zwar immer wieder Lehrpersonen in der Rolle des Coachs, grundsätzlich sind unsere Ausführungen aber auch auf anderes pädagogisches Personal, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter, übertragbar. Unser Buch soll zum einen Grundzüge systemischen Denkens und Handelns nachvollziehbar und zum anderen Lust auf eine weiterführende Beschäftigung mit dieser facettenreichen Thematik machen. Wir möchten ermutigen, sich diesem Denken anzunähern, auch wenn es an einigen Stellen komplex wirkt und in vielen Handlungsfragen ggf. zum Umdenken anregt.

Diesbezüglich sahen wir uns beim Verfassen dieses Buches vor allem vor eine Herausforderung gestellt: Wir möchten einen Weg finden, der beim Lesen weder überfordert noch durch eine Anspruchslosigkeit gegenüber systemischen Grundsätzen gekennzeichnet ist. Hierzu haben wir versucht, komplexe Ansätze in ihrem für die Praxis relevanten Kern darzustellen und immer wieder durch praktische Beispiele und die Übertragung auf den imaginären Fall Max zu verdeutlichen. Durch Beispiele aus dem sozialen System dieses Schülers lassen wir eigene Praxiserfahrungen einfließen und versuchen unsere Ausführungen – gerade für Coachinganfängerinnen und -anfänger – greifbarer zu machen.

Dabei hat dieses Buch nicht den Anspruch, eine Coaching- oder Beratungsausbildung zu ersetzen. Ein Coach wird vor allem durch das praktische Ausprobieren und Einüben von Methoden und Techniken geschult. Weiter ist aus unserer Perspektive aber gerade die Reflexion von Erlebtem sowie der eigenen Rolle im Austausch mit Dritten wichtig, um eine systemische Grundhaltung zu entwickeln bzw. diese ausprägen.

Um gleichwohl eine sinnhafte Annäherung an die Theorie zu begünstigen, greifen wir im Buch drei Ebenen professionellen Coachings auf, die u. a. von König und Volmer (2012, 15) benannt werden und aus unserer Perspektive grundlegend für eine Annäherung an die Thematik sind: Coachings sollten auf der Basis einer theoretischen Grundlage durchgeführt werden, durch ein von Autonomie ausgehendes Menschenbild und daraus resultierende Werte geprägt sein sowie ein methodisch geleitetes Vorgehen darstellen.

So stellen wir im folgenden Kapitel dar, welches Beratungs- bzw. Coachingverständnis unseren Ausführungen zugrunde liegt und greifen Merkmale professionellen Coachings auf. Zudem nähern wir uns in einer theoretischen Klärung wesentlichen systemischen Grundgedanken an und führen diese näher aus. Die daraus folgenden Konsequenzen für die Haltung eines Coachs spielen dabei eine zentrale Rolle.

Anschließend skizzieren wir im dritten Kapitel Besonderheiten bei Coachings mit Jugendlichen. Hierzu greifen wir wesentliche Entwicklungsaufgaben in der Zeit der Adoleszenz auf, um uns anschließend mit der körperlichen, kognitiven sowie emotionalen Entwicklung von Jugendlichen näher zu beschäftigen und zentrale Forschungsbefunde zu Coachings mit Jugendlichen darzustellen. Diese Ausführungen münden in die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Konsequenzen diese Themen für die Gestaltung von Coachingprozessen mit Jugendlichen haben.

Das vierte Kapitel widmet sich den Herausforderungen von Lehrpersonen, die auch als Coach arbeiten möchten. Hierzu definieren wir den Begriff der Rolle. Weiter diskutieren wir, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Rollen der Lehrperson und des Coachs in Bezug auf Aufgaben und Haltungen aufweisen. In diesem Kontext stellen wir die Ideen des Personen- und des Rollensplittings vor und erläutern, welche Umstände zentral sind, um den Herausforderungen gerecht zu werden, die mit einem Rollensplitting verbunden sind. Hierzu führen wir aus, worauf der Coach achten kann, um für sich selbst, den Coachee¹, aber auch das weitere Umfeld eine möglichst weitreichende Rollenklarheit anzustreben und wie er reagieren kann, wenn er das Gefühl divergierender Erwartungshaltungen an die eigene Person hat.

Im fünften Kapitel soll ein Bild davon gezeichnet werden, wie Coachinggespräche konkret aufgebaut werden können und welche Vorgehensweisen dem Coachee helfen können, sich und seine Umwelt aus einer anderen Perspektive zu sehen. Bei unseren Ausführungen beziehen wir uns unter anderem auf das GROW-Modell nach Whitmore (2015), das gerade für Coachinganfängerinnen und -anfänger eine hilfreiche Stütze bieten kann. Zudem greifen wir Gesprächstechniken auf, die den Coachee in der Auseinandersetzung mit seiner eigenen Situation unterstützen sollen.

Um Beispiele dafür zu geben, wie Coachingkonzepte an Schulen im Detail umgesetzt werden können, stellen wir im sechsten Kapitel Zielvereinbarungsgespräche und Lerncoachings als zwei besondere Coachingformate mit Schülerinnen und Schülern vor. Beide Konzepte werden zuerst in ihrem Kern dargestellt, um diese anschließend anhand von Praxisbeispielen aus der Schule zu untermauern und so Ideen zur Implementierung beider Formate zu schaffen. Materialien aus Zielvereinbarungsgesprächen (in Anlehnung an die Umsetzung an der Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld) und aus dem Projekt »Offenes Ohr – Coaching in der Schule« (Universität Paderborn in Kooperation mit Partnerschulen der Region) sollen hierbei helfen. Hierdurch zeigen wir einige konkrete Möglichkeiten aus der Praxis auf, wie Coaching in Schule erfolgreich und dauerhaft etabliert werden kann.

Unser ganz besonderer Dank gilt Eva-Christin Koch. Liebe Eva, durch deine Abbildungen bekommen unsere Gedanken einen lebendigen Charakter.

Danke für eure hilfreiche Unterstützung an Mareike Boos, Simone Krächter, Wiebke Kube, Tanja Rotärmel, Florian Söll.

1 Eine ratsuchende Person in Coachingprozessen wird u. a. als Coachee bezeichnet.

2 Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern – einige Grundlagen

Der wiederholt als »Containerbegriff« (z. B. Fietze 2015, 9) verschriene Begriff ›Coaching‹ stammt ursprünglich vom Bild des Coachs (engl. Kutsche). Dabei wird die Analogie zur Kutsche als Beförderungsmittel von einem Ausgangspunkt zu einem Ziel genutzt: »Der Insasse bedient sich dieses Hilfsmittels, entscheidet aber selbst über die Richtung bzw. das Reiseziel« (Fischer-Epe 2016, 21). Genau dieses Prinzip trifft auf das Ziel von Coaching zu: Ein Ratsuchender nutzt die Gesprächsform eines Coachings bzw. die Unterstützung des Coachs dazu, sich in Bezug auf bestimmte Situationen seines Lebens weiterzuentwickeln, sozusagen fortzubewegen. Wichtig ist es dabei vor allem, dass er selbst die Entscheidungen trifft, wohin er möchte (Reiseziel) und was er dafür tun möchte (Richtung). Genau dieses Prinzip sollte auch bei Coachings mit Schülerinnen und Schülern greifen. Im Vergleich dazu kann der Begriff ›Beratung‹ unseres Erachtens im Schulkontext missverständlich sein, da hierunter oftmals eine Expertenberatung verstanden wird, in der den Schülerinnen und Schülern eine Lösung vorgegeben wird, die sie für sich nutzen sollen. Daher werden wir in diesem Buch den Begriff des Coachings nutzen (z. B. Migge 2018, 30ff.). Um unsere Position weiterführend zu begründen und potenzielle Missverständnisse bezüglich der Begriffsnutzung als eine Art ›Modebegriff‹ zu vermeiden, werden wir die Bedeutung von ›Coaching‹ im Folgenden – auch im Zusammenspiel mit dem Begriff ›Beratung‹ – näher klären. Somit stellt dieses Kapitel den Sockel für die späteren Ausführungen zu Coachings mit Schülerinnen und Schülern dar.

2.1 Coaching – eine Annäherung

In der einschlägigen Literatur existiert eine hohe Dichte an Coachingdefinitionen, die sich zumeist nicht maßgeblich voneinander unterscheiden. Wir möchten hier Überblickshalber einige aufzeigen:

»Coaching bezeichnet einen personenzentrierten Beratungs- und Betreuungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann, zeitlich begrenzt ist und auf der Basis einer tragfähigen *Beratungsbeziehung* in vertraulicher Sitzung abgehalten wird« (West-Leuer 2007, 19).

»Coaching bedeutet, andere Menschen darin zu unterstützen, die Situation aus einer neuen Perspektive zu sehen und selbst neue Lösungen zu finden« (König/Volmer 2012, 16).

»Coaching wird verstanden als Sonderform von Beratung, die sich dadurch auszeichnet, dass sie bei beruflichen Themenbereichen, Frage- und Problemstellungen verschiedener Zielgruppen zum Einsatz kommt« (Wiethoff 2011, 21).

»Coaching ist die in Form einer Beratungsbeziehung realisierte individuelle Einzelberatung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- bzw. Managementfunktionen« (Looss/Rauen 2005, 156).

»Coaching ist zuallererst eine Frage der Haltung; erst auf dieser Basis soll der reflektierte Einsatz von sog. Tools erfolgen« (Webers 2015, 15).

Diese Definitionen weisen v. a. in Bezug auf drei Ebenen starke Gemeinsamkeiten auf. Sie betonen

1. die Haltung des Coachs, die u. a. die Beziehungsebene zwischen Coach und Coachee beeinflusst,
2. den prozessualen Charakter eines Coachings und
3. die Eingrenzung auf berufliche Themenbereiche.

Um dem Kern von Coaching näher zu kommen, möchten wir auf diese drei Aspekte näher eingehen. Hierfür gilt es anzumerken, dass gerade die Haltung des Coachs und der prozessuale Charakter in engem Zusammenhang gedacht werden sollten. Daher stellen wir diese beiden Punkte im Folgenden gemeinsam vor, gehen danach auf mögliche Themenbereiche ein und definieren abschließend »Coaching mit Schülerinnen und Schülern« als eine besondere Form des Coachings.

2.1.1 Coaching als Prozess

Zuerst möchten wir an dieser Stelle auf einen Ansatz von Edgar H. Schein (2010) eingehen. Er unterscheidet drei Beratungsformen in Abhängigkeit davon, wie »Hilfe durch den Berater« verstanden wird und welche Haltung der Berater im Beratungsprozess einnimmt:

- die Expertenberatung,
- die Arzt-Patienten-Beratung und
- die Prozessberatung

Expertenberatung

»Das Telling-and-selling-Modell der Beratung geht davon aus, dass der Klient vom Berater Informationen und eine Expertendienstleistung erwirbt, die er selbst nicht erbringen kann« (Schein 2010, 25). Diese Form der Beratung ist u. a. in der klassischen Produktberatung zu finden. Wenn bspw. Herr Kunze in einen Elektronikfachhandel geht, um sich beim Kauf eines neuen Fernsehers beraten zu lassen, erwartet er eine Expertenberatung. Herr Kunze als Kunde bzw. Ratsuchender entscheidet hierbei, an wen er die Verantwortung für das Problem – im Beispiel die Frage nach einem geeigneten Fernseher – delegiert. Da-

durch ist die ratsuchende Person für die Lösung des Problems nur noch indirekt verantwortlich. Die Verantwortung für die Problemlösung liegt bei der beratenden Person. Diese Form der Verantwortungsübergabe vereinfacht zwar teilweise eine Lösungsfindung, geht jedoch in gewissem Maß mit dem Verlust von Einflussmöglichkeiten einher. Viele Coachees gehen mit der Erwartung in ein Coaching, eine solche Expertenberatung und damit eine ›schnelle und richtige Lösung‹ zu erhalten: »Nehmen SIE mir mein Problem von den Schultern und lösen SIE es!« (Radatz 2015, 88). Unter anderem in pädagogischen Feldern wird diese Form der Beratung wegen der Annahme kritisiert, ein Klient oder eine Klientin müsse ›einfach nur‹ eine Lösungsstrategie einer anderen Person adaptieren, um seine oder ihre Probleme zu lösen (Schein 2010, 27).

»[Es] wird unterschwellig vermittelt, es gäbe ›da draußen‹ dieses Wissen, das in das Klientensystem geholt werden muss, und dass der Klient diese Information oder dieses Wissen verstehen und für sich einsetzen kann« (ebd., 27).

Ein solcher Gedanke spricht laut Radatz (2015, 89) für ein hierarchisches Verhältnis zwischen der ratsuchenden und der beratenden Person, das im Kontext einer Beratung zu einer Abhängigkeit im negativen Sinn führen kann:

»Die Haltung impliziert ein Oben-Unten-Verhältnis: Der Berater ... weiß die Lösung (oben) und der Kunde ... weiß sie nicht und muss daher um Unterstützung bitten (unten). Dadurch entsteht eine (belastende) Verantwortung beim Berater ... und eine Entlastung beim Kunden ... – eine Entlastung, die allerdings mit einem hohen Preis für den Kunden ... verbunden ist. Dem Preis der Abhängigkeit und Unselbstständigkeit« (ebd., 89).

Dadurch entsteht bei den Klientinnen und Klienten der Eindruck, es gäbe die ›richtige‹ Lösung für ihr Problem. Wenn sich Ratsuchende vor diesem Hintergrund zurücklehnen und die Lösung ihres Problems dem Expertenberater oder der Expertenberaterin überlassen, laufen sie Gefahr, dass die Lösung nicht zu ihrer individuellen Situation passt. Bezogen auf das oben genannte Beispiel des Fernsehkaufs weiß die verkaufende Person nichts über die Sehgewohnheiten des Kunden oder der Kundin, die Eigenschaften des Raumes, in dem der Fernseher aufgestellt werden soll usw.

Arzt-Patienten-Beratung

In der Auseinandersetzung mit den Beratungsmodellen nach Schein bezeichnet Radatz die Arzt-Patienten-Beratung als »eine verstärkte Form der Expertenberatung« (ebd., 91). Im Unterschied zur eben beschriebenen Form der Expertenberatung werde hierbei auch die Analyse des Problems dem Berater oder der Beraterin zugewiesen. Geht Herr Kunze bspw. aufgrund eines stechenden Schmerzes in der Brust zu einer ärztlichen Untersuchung, hat er vielleicht eine Idee, welche Ursachen dies haben könnte. Die genaue Diagnose und die Medikation liegen jedoch in der Verantwortung seiner Ärztin Frau Müller. Somit weist diese Form der Beratung ähnliche Herausforderungen auf wie bei der ›klassischen‹ Expertenberatung. Hinzu kommt jedoch,

»dass sich das Verantwortungs- bzw. Expertisefeld (des Beraters oder der Beraterin) enorm vergrößert, da auch Hintergründe und unterschiedliche Ursachen sowie Nebenschauplätze in das Know-how miteinbezogen werden müssen« (Radatz 2015, 92).

Die Verantwortung liegt hier also auch im Bereich der Problemanalyse deutlich stärker bei der beratenden Person. Herr Kunze übergibt in einem solchen Fall die gesamte Verantwortung für seine Situation an seine Ärztin.

Prozessberatung

Bei dieser Form der Beratung sieht Schein (2010, 35ff.) schon den Moment der Problemdiagnose im Verantwortungsbereich der Klienten und Klientinnen. Der Berater oder die Beraterin nimmt hierbei die Rolle einer begleitenden Person im Beratungsprozess ein, statt allein als Experte oder Expertin für das Problem und dessen Lösung verantwortlich zu sein. Stattdessen werden die Ratsuchenden als Expertinnen und Experten für sich, die eigene Umwelt und möglichst aussichtsreiche Lösungsansätze für die eigenen Probleme gesehen (ebd., 19). Um die Klientinnen und Klienten im Prozess der Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Umwelt zu begleiten, liegt die Aufgabe der Beraterinnen und Berater darin, ein vertrauensvolles Setting zu schaffen und den Beratungsprozess möglichst genau an die Bedürfnisse des bzw. der Ratsuchenden anzupassen. Die Bedeutung der beratenden Person liegt also nicht mehr in ihrem Expertendasein für das Problem und mögliche Lösungen, sondern für die Gestaltung des Beratungsprozesses.

Solche Unterscheidungen von Beratungstypen, vor allem in Bezug auf die Rolle der Beraterin und des Beraters, finden sich in der einschlägigen Literatur in vielen Ausführungen wieder (z. B. Migge 2018, 523f.; Lippmann 2013, 21; Radatz 2015, 88ff.; König/Volmer 2012, 13f.). Hierbei findet häufig eine Reduktion auf zwei der oben genannten drei Formen statt: Experten- und Prozessberatung. Dieser Ansatz widerspricht Scheins Idee der drei Beratungstypen nicht, sondern sieht die Arzt-Patienten-Beratung als eine »verstärkte Form der Expertenberatung« (Radatz 2015, 91) an, die besonders in einem pädagogischen Kontext in dieser Reinform nicht auftritt.

Betrachten wir im Kontext des Begriffs Coaching die beiden Formen, Experten- und Prozessberatung, lohnt es sich, eine Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Coaching (DGfC) hinzuzunehmen, in der die Aufgabe eines Coachs wie folgt dargestellt wird: »Den Suchprozess eines Coachee zu begleiten bedeutet auch, Schleifen, Umwege, Rückschritte und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen, diese aber nicht als störend und hinderlich zu bewerten, sondern sie als Teil des Entwicklungsprozesses zu sehen« (DGfC 2013, 3). In dieser Ausführung wird der Prozessberatung bzw. dem prozessualen Charakter im Coaching eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Gewisse »Schleifen, Umwege« usw. werden bereits als Teil von Veränderungsprozessen und somit als wichtig angesehen. Um im am Anfang genannten Bild zu bleiben: Die Kutsche bewegt sich und genau diese Bewegung ist ein wesentliches Ziel der Kutschreise.

König und Volmer gehen einen Schritt weiter: »Coaching ist in der Regel sowohl Prozess- als auch Expertenberatung« (König/Volmer 2012, 14). Demnach

kann ein Coach in der gelebten Haltung als Begleiterin oder Begleiter von Entwicklungsprozessen auch Expertenratschläge geben. Hierbei ist jedoch wichtig, dass solche Ratschläge als eine Art Impuls verstanden werden. Im Sinne von eigenständigen Ratsuchenden muss auch hierbei eine vollkommene Positionierungsfreiheit gegenüber dem ›Ratschlag‹ möglich sein, sodass der Suchprozess des Klienten bzw. der Klientin in einem möglichst wertneutralen Kontext ermöglicht wird (z. B. Webers 2015, 15; Radatz 2015, 109ff.). Ein Expertenratschlag durch den Coach sollte somit immer im Rahmen von Prozessberatung als übergeordnetem Prinzip stattfinden. Gerade vor dem Hintergrund eines systemischen Coachingansatzes sollte dies sowohl dem Coach als auch dem Coachee klar sein (► Kap 5.3).

2.1.2 Themenbereiche im Coaching

Überwiegend wird Coaching als Beratung zu beruflichen Themen verstanden (Wiethoff 2011, 19) und dies vor allem im Kontext von Führungskräfteentwicklung (Schreyögg 2012, 19f.; Looss/Rauen 2005, 157; Thiel 2003, 320). Zunehmend wird der Begriff aber auch im sozialen Bereich wie bspw. der Unterstützung von Jugendlichen bei verschiedenen Fragestellungen genutzt (z. B. Müller-Commichau 2016, 561f.; Methner 2014; Pallasch/Hameyer 2012; Wiethoff 2011). Eine ganze Breite möglicher Inhalte im Coaching zählt Migge (2018) in seinem »Handbuch Coaching und Beratung« auf, darunter bspw. auch Themen wie Partnerschaft, Life-Balance, Gesundheit und Rolle (ebd., 27). Auch hieraus lässt sich erkennen, dass Coaching sich nicht mehr nur auf berufliche Themenbereiche beschränkt. Im Kontext dieses Buches, in dem das Coaching mit Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen im Mittelpunkt steht, ist es aus unserer Erfahrung heraus jedoch ratsam, eine klare Abgrenzung von möglichen Themengebieten vorzunehmen. Es wäre zu kurzgefasst, private Themen grundsätzlich auszuschließen, allerdings sollten sie immer in Zusammenhang mit schulischen Belangen stehen. So hat die Scheidung der Eltern häufig Einfluss auf die schulischen Leistungen eines Kindes und kann dann nicht einfach aus einem Coaching ausgeklammert werden. Allerdings sollte der Fokus des Coachings klar auf den schulischen Auswirkungen liegen. Stellt sich in einem Gespräch bspw. heraus, dass sich hinter einem schulischen Problem schwerwiegendere private Probleme verbergen, sollte der Coachee eher darin unterstützt werden, sich in einem Kontext Unterstützung zu suchen, der für das jeweilige Thema professionalisiert ist (bspw. Familien- oder Drogenberatung).

Unter Berücksichtigung der drei anfänglich genannten Aspekte von Coaching – Haltung, Prozesscharakter und Themenbereiche – sowie in Anlehnung an Rauen (2014, 2) verstehen wir unter Coaching mit Schülerinnen und Schülern Folgendes:

Coaching mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern stellt einen interaktiven und personenzentrierten Begleitprozess dar, der schulische und private

Themen umfassen kann, die mit der Schülerrolle und damit einhergehenden Anliegen des jugendlichen Coachees in Zusammenhang stehen. Die Haltung des Coachs hat wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung eines Coachingprozesses an sich: Sie sollte geprägt sein von einer konsequenten Offenheit für den Prozesscharakter des Gesprächs.

2.2 Merkmale professionellen Coachings

Die Professionalität eines Coachs ist aus unserer Sicht einer der wichtigsten Bausteine für ein gelingendes Coaching. Wie bereits einleitend erläutert, ist Professionalität im Coaching durch eine theoretische Grundlage, ein Menschenbild und daraus resultierende Werte sowie ein methodisch geleitetes Vorgehen des Coachs gekennzeichnet (König/Volmer 2012, 15). Um unser Coachingverständnis jedoch noch expliziter vom landläufigen ›einen Ratschlag geben‹ zu unterscheiden, möchten wir verschiedene Prinzipien von Coachingprozessen aufzeigen, die wir als grundlegend für ein professionelles Handeln in Coachings mit Jugendlichen verstehen und die vor allem die Haltung im Sinne eines systemischen Menschenbildes beeinflussen (z. B. König/Volmer 2012; Webers 2015, 15). In der einschlägigen Beratungs- und Coachingliteratur (z. B. Webers 2015, 29ff.; Migge 2018, 30ff.; König/Volmer 2012, 12ff.; Schnebel 2017, 17) finden sich eine Reihe solcher Prinzipien bzw. Merkmale, von denen wir im Folgenden die aus unserer Perspektive zentralen Aspekte aufgreifen und auf Coachings mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern beziehen:

1. Freiwilligkeit und Autonomie
2. Verantwortung
3. Vertraulichkeit und Verschwiegenheit
4. Neutralität und Allparteilichkeit

2.2.1 Freiwilligkeit und Autonomie

Einigkeit in den meisten Beratungs- und Coachingansätzen herrscht über die Bedeutung von Freiwilligkeit und Autonomie der Ratsuchenden (z. B. Beushausen 2016, 98; Grewe 2015, 23; Methner 2014, 180; Schnebel 2017, 17; Greif 2008, 172). So sollte der Coachee selber bestimmen, inwiefern er eine Beratung bzw. ein Coaching in Anspruch nehmen möchte (Beushausen 2016, 98). Aber auch im Coachingprozess selbst gilt es, dauerhaft die Autonomie des Coachees zu wahren:

»dem Klienten [wird die] Kontrolle und Verfügungsmacht über sich und seine Umwelten [zugesprochen sowie] ... das Recht und die Verantwortung ..., seine eigene Wahl zu treffen, respektiert und unterstützt« (Beushausen 2016, 98).

Die Wichtigkeit von Freiwilligkeit beim Coaching lässt sich auf empirischer und theoretischer Grundlage ausführlich diskutieren (vgl. Greif 2008, 172ff.). Systemisch betrachtet gilt:

»Menschen [können]... Anschlussbereitschaft und Anschlussfähigkeit nur aus sich selbst heraus schaffen ... Hilfesuchende werden daher konsequent als autonom, als nichtinstruierbar und als Experten ihres eigenen Lebens angesehen« (Schlippe/Schweitzer 2016, 201).

Allerdings ist gerade in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern eine Freiwilligkeit in Beratungssituationen oftmals nicht bis ins Letzte gegeben (Methner 2014, 180; Schnebel 2017, 29). In schulischen Kontexten sind dabei nicht unbedingt Zwangscoachings gemeint, wie sie teils in Unternehmen verordnet werden (Greif 2008, 184). Vielmehr werden Coachingprozesse über sozialen Druck initiiert. Dieser Druck muss nicht unbedingt beabsichtigt sein, sondern kann durch unterschiedliche Aspekte ausgelöst werden. So werden Jugendliche z. B. von einer Lehrperson zum Lerncoach oder Schulsozialarbeiterinnen resp. arbeiten geschickt, weil sie ›Beratung brauchen‹, oder sie werden von einer Lehrperson zu einem Beratungsgespräch ›vorgeladen‹. Dieser Umstand ist nicht immer ganz zu umgehen:

»Es ist zu akzeptieren, dass viele Klienten zunächst ›nicht freiwillig‹ (ambivalent motiviert) an der Beratung teilnehmen. Ziel ist es, möglichst auch eine Eigenmotivation zu erreichen« (Beushausen 2016, 98).

In vielen Coachinggesprächen, die von uns an Schulen begleitet wurden, kam es zu eben diesen Phänomenen. Schülerinnen und Schüler wurden zum Coaching geschickt. Dies geschah immer in guter Absicht (»Max, geh mal zum Coaching bei Herrn Meyer. Das hilft dir bestimmt gut weiter«), steht aber dem für uns zentralen Prinzip der Freiwilligkeit entgegen und stellt auch das Prinzip der Autonomie in Frage: Wie soll der Coachee eigene Lösungen entwickeln, wenn er nicht aus eigenem Ansporn in ein Coaching kommt und ein Problem der Lehrperson ggf. gar nicht als Problem ansieht? Eine solche Bereitschaft kann ein Coach oder eine Lehrperson nicht einfach vorgeben, indem eine Schülerin oder ein Schüler zum Coaching geschickt wird. Diese Bereitschaft muss vom Coachee selbst ausgehen. Im beispielhaften Fall des Schülers Max, der von einer Lehrperson zum Coaching geschickt wurde und somit nicht freiwillig erscheint, sollte im Sinne Beushausens (ebd., 98) wie folgt vorgegangen werden: Zu Beginn des Coachinggesprächs muss es ein Ziel des Coachs sein, »eine Eigenmotivation [beim Coachee] zu erreichen« (ebd., 98). So soll sichergestellt werden, dass der Coachee autonom an der eigenen Situation arbeitet, Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und sich für die – aus seiner Sicht – angemessensten Möglichkeiten entscheidet. An späterer Stelle werden wir diesbezüglich auf ein konkretes Vorgehen eingehen (► Kap. 5.1).