

# Die Lehrperson als Coach

Beratung in kreativen und  
künstlerischen Prozessen

Peter Truniger

kopaed

Die Lehrperson als Coach

Beratung in kreativen  
und künstlerischen  
Prozessen

Peter Truniger



# Die Lehrperson als Coach

Beratung in kreativen  
und künstlerischen  
Prozessen

Peter Truniger

*Verfasser*

Peter Truniger

*Redaktion*

Peter Truniger

Katharina Nill

*Recherche*

Andrea Zimmermann

Katharina Nill

*Gestaltung, Satz*

Piero Glina

*Titelbild*

Rainer Trösch

*Druck*

Memminger MedienCentrum, Memmingen

*Bindung*

Buchbinderei Klotz, Jettingen-Scheppach

Mit freundlicher Unterstützung der  
Zürcher Hochschule der Künste ZHdK

Alle Rechte vorbehalten

© 2021 beim Autor

© kopaed 2021 (2. Aufl., EA 2019)

Arnulfstraße 205, 80634 München

[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

ISBN 978-3-96848-037-4

eISBN 978-3-96848-637-6

Printed in Germany

1	Die Lehrperson als Coach	17
1.1	Künstler-Lehrer im Wandel der Zeit	18
1.1.1	Meisterlehre	19
1.1.2	Künstler-Lehrer heute	20
1.1.3	Qualitäten der Lehr-Lernkooperation	22
1.2	Das Lehr-Lernverhältnis in der künstlerischen Lehre und Bildung	24
1.2.1	Geteilte Verantwortung zwischen Lehrenden und Lernenden	24
1.2.2	Das ästhetisch intelligente Subjekt	24
1.2.3	Lernen	25
1.2.4	Natürliche Ressourcen zu lernen	26
1.2.5	Sprechen über Kunst	27
1.3	Einflüsse des Konstruktivismus	29
1.3.1	Konstruktivistische Grundlagen	29
1.3.2	Lernen aus konstruktivistischer Perspektive	30
1.3.3	Missverständnisse sind nicht ungewöhnlich	31
1.3.4	Sozial geteilte Konstruktionen	32
1.4	Einflüsse der Neurowissenschaften	34
1.4.1	Neurowissenschaftliche Grundlagen	34
1.4.2	Eine Haltung der Unvoreingenommenheit	35
1.5	Einflüsse der Humanistischen Psychologie	38
1.5.1	Grundlagen der Humanistischen Psychologie	38
1.5.2	Der Wunsch nach Selbstentfaltung	39
1.5.3	Das Klima der Begegnung	39
1.5.4	Grundlagen der Begegnung	41
1.6	Fazit	44

2	Das Lehr-Lernsetting im Kontext des Gestaltungsprozesses	47
2.1	Gestalterisches Handeln in der Erwachsenenbildung	47
2.2	Lernende vor dem Hintergrund eines Gestaltungsprozesses	48
2.3	Lehrende in wechselnden Rollen	51
2.3.1	Experte, Lehrender, Instruktor	52
2.3.2	Facilitator, Berater, Mentor, Coach, Mediator	53
2.3.3	Prüfer, Bewerter, Kritiker	55
2.4	Das Miteinander von Lehrenden und Lernenden	57
2.4.1	Nutzen und Funktionsweise systemischen Denkens	58
2.4.2	Systeme und ihre Operationsweise	60
2.4.3	Schlussfolgerungen für den Unterrichtsalltag	62
2.5	Fazit	65
3	Zwei Ansätze der Lernberatung: ihre Begründung, Funktion und Ausgestaltung	67
3.1	Lehr-Lernberatung und ihre Konzepte	68
3.2	Systemische Beratung	71
3.2.1	Zur Geschichte systemischer Beratungsansätze	72
3.2.2	Anwendungsgebiete	73
3.2.3	Aufgabe der Beratungsperson	73
3.2.4	Verfahren – Ansatzpunkte, Ziele und Wirkungen systemischer Intervention	74
3.2.5	Fazit	87
3.3	Ressourcen- und lösungsorientierte Beratung	87
3.3.1	Zur Geschichte des Ansatzes	88
3.3.2	Anwendungsgebiete	89
3.3.3	Aufgabe der Beratungsperson	89
3.3.4	Verfahren	91
3.3.5	Wirkung, Ziel und Dauer	92
3.3.6	Ablauf und Struktur	93
3.3.7	Fazit	96

4	Methoden und ihre Anwendung	97
4.1	Sprechen	97
4.1.1	Ich-Botschaften	97
4.1.2	Aktives Zuhören	98
4.1.3	Paraphrasieren	101
4.1.4	Interesse vs. Hypothesen	103
4.1.5	Feedback	105
4.1.6	Fazit	108
4.2	Fragen und beraten	109
4.2.1	Ideenfindung	110
4.2.2	Fragestellung	111
4.2.3	Kontextualisierung	111
4.2.4	Eingrenzung	112
4.2.5	Entscheidung	112
4.2.6	Zielklärung	113
4.2.7	Präzisierung	113
4.2.8	Evaluierung	114
4.2.9	Reflexion	114
4.2.10	Fazit	115
4.3	Systemisch intervenieren	116
4.3.1	Wechselwirkungen durchbrechen	116
4.3.2	Beeinflussungen bewusst machen	119
4.3.3	Die Perspektive wechseln	121
4.3.4	Stören/Perturbieren	124
4.3.5	Kohärente Narrative befördern	125
4.3.6	Narrative neu denken	130
4.3.7	Die Anzahl der Möglichkeiten erhöhen	132
4.3.8	Verständigung verbessern	133
4.3.9	Selbstheilung aktivieren	134
4.3.10	Fazit	135
4.4	Lösungen und Ressourcen finden	135
4.4.1	Phase 1: Synchronisation/Problemanalyse	136
4.4.2	Phase 2: Lösungsvision und Ressourcen- fokussierung	141
4.4.3	Phase 3: Lösungsverschreibung/Lösungs- begleitung	151
4.4.4	Phase 4: Lösungsevaluation/Lösungssicherung	155
4.4.5	Fazit	159



Die Teilnahme an Zwischenbesprechungen, Prozessanalysen und Abschlusskolloquien unserer Studierenden übt auf mich seit Beginn meiner Tätigkeit im Studiengang Art Education<sup>1</sup> der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK einen besonderen Reiz aus. Als Psychologe fasziniert es mich und schätze ich es, in die Überlegungen und Abwägungen der Lernenden involviert zu sein und nachzuvollziehen, wie die betreffende Person ihre Einfälle, Widerstände und Ideenflauten erlebt und wie sie damit umgeht. Beim Zuhören gehen mir neben Gedanken auch Fragen durch den Kopf wie »Bei diesem Entscheid hat er gelitten«, »Weshalb hat sie die andere Idee verworfen?«, »Sie wirkt entspannt und überzeugt – daschwingt Stolz mit« oder »Was hat die Kritik der Kollegin tatsächlich ausgelöst?«. Im Verlauf von Gesprächen können sich manche dieser Fragen klären und gewisse Puzzlesteine fügen sich zu sinnvollen Bildern. Durch Beschreibungen und Erläuterungen ermöglicht der Lernende einen Einblick in seine Innenwelt, in den gestalterischen Kosmos. Manchmal ist dieser eng und monochrom, ein anderes Mal erstaunlich weit, bunt und facettenreich. Vor allem im Austausch mit Dozierenden werden die Dimensionen der Vorstellungskraft und der Beweglichkeit des Denkens schrittweise erkennbar. Im Idealfall lenken die Künstler-Lehrer mit ihrer Expertise den Blick auf bestimmte Phänomene, die weder ich noch der Lernende als Neuling im Fachgebiet wahrgenommen haben. In den sich daraus ergebenden Dialogen tariert der Lernende die eigenen Überlegungen neu aus oder er verteidigt die persönliche Sichtweise, überzeugt von der von ihm angestrebten Lösung.

Dreierlei Dynamiken in der Interaktion zwischen Dozierenden und Lernenden schienen sich im Verlauf meiner Beobachtungen als zentral für den Erfolg nicht nur des gestalterischen Prozesses, sondern auch des Lernerlebnisses der Studierenden zu erweisen: Das eine waren Situationen, in denen es Dozierenden gelang, die Lernenden durch geschickt formulierte Fragen zum Nachdenken und manchmal auch aus dem Konzept zu bringen. Das andere war die Art und Weise, wie die Mentoren ihre Betreuung gestalteten, insbesondere, in welchem Rollenverständnis sie in Erscheinung traten: Manche traten eher als Mentoren auf, andere in der Rolle als Experten, wieder andere reicherten ihre Aufgabe um eine Funktion als Ideenlieferanten an. Zuletzt beschäftigte mich die Verlaufsstruk-

---

1 Im BA Art Education werden Fachleute für Unterricht, Kurswesen und weitere Lehr- und Vermittlungstätigkeiten in den Bereichen Kunst, Gestaltung und Kultur ausgebildet. Die Studierenden wählen zwischen zwei Ausbildungsrichtungen: Die Vertiefung Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen bereitet als erster Teil einer zweistufigen Ausbildung auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Gymnasium vor. Die Vertiefung Ästhetische Bildung und Soziokultur ist auf ein breites Spektrum (nicht formaler) Lehr- und Vermittlungsfelder ausgerichtet.

tur gestalterischer Prozesse. Insbesondere diese drei Faktoren motivierten mich, die Studierenden zu befragen, wie sie die Begleitung durch die Dozierenden erlebten und was aus ihrer Sicht an Unterstützung wünschenswert sei.

Ich begann, mich systematisch mit den Kunst- und Design-Dozierenden über Fragen wie *Kriterien für gestalterische Aufgabenstellungen*, *Formen des Feedbacks* oder *Verläufe in künstlerischen Prozessen* auszutauschen. Uns interessierte, wie Studierende so gecoacht werden können, dass sie wichtige Entscheidungen selbstständig treffen und wesentliche Teile des gestalterischen Werks eigenverantwortlich entwickeln. Die Rolle der Dozierenden wurde damit hinterfragt und gleichzeitig durch neue Erkenntnisse und Sichtweisen angereichert. In den Resultaten zeigte sich, dass die Befürchtungen der Dozierenden, sie würden zur Nebenrolle mutieren, unbegründet waren. Die Studierenden verlangten nach einem Rollenverständnis der Lehrperson im Spannungsfeld *Experte – Begleiterin – Berater* und damit in Richtung *Prozessmoderatorin*. Dies erwies sich als herausfordernd und anspruchsvoll. Es brauchte die umfassende Expertise gepaart mit einer elaborierten Erfahrung – letztere kam auf eine veränderte Weise ins Spiel. Der neue »Kurs« verlangte, das fachliche und gestalterische Wissen dafür zu nutzen, die Lernenden zu differenzierter Wahrnehmung und zu divergentem Denken anzuregen.

Mir wurde in dieser Zeit die Parallelität zwischen psychologischer Beratung und Coaching in kreativ-künstlerischen Prozessen bewusst. Im psychologischen Setting trifft die Beraterin auf Menschen, die vor einer Problemstellung stehen, für die sie unmittelbar keine brauchbaren Lösungsansätze parat haben. In Supervision und Coaching sind es problematische Herausforderungen der beruflichen Tätigkeit, Meinungsverschiedenheiten mit einem Vorgesetzten, Team- und Perspektivenfragen. Fragestellungen also, die nicht auf *eine* ganz bestimmte Lösung hinauslaufen, sondern ein Spektrum möglicher Lösungen aufweisen. Als Berater tut man demnach gut daran, nicht mit Tipps und Tricks aufzuwarten und jene Lösungen vorzuschlagen, die einem selber als aussichtsreich erscheinen. Eigene Erfahrungen als Supervisor und Coach lehrten mich, dass die Klientinnen und Klienten davon profitieren, wenn der Berater ihren Schilderungen präzise zuhört und z.B. aufhorcht, wenn Widersprüche, Zweifel oder auch kategorische Setzungen zur Sprache kommen. Ich erlebte, wie das Gespräch Fahrt aufnimmt, wenn in solchen Situationen Fragen gestellt werden. Fragen, die auf ganz unterschiedliche Weise Denkprozesse in Gang setzen und Fragen, die dem Gegenüber die Widersprüche durch eigene Antworten erfahrbar machen oder die danach forschen, wann Zweifel nicht auftauchen.

Ähnliches erlebte ich in den künstlerischen Kolloquien. Bei den Arbeiten der Studierenden lag zwar eine Lösung in Form des präsentierten Werks vor. Die Lösung – das zeigte sich im Verlauf der Analyse und Wür-

digung der Arbeit – hätte auch anders sein können, etwa in der Dimensionierung, der Farbgebung oder der Inszenierung. Diese Tatsache führte zur gezielten *Einführung in* und zur *Anleitung von* Coachingmethoden. Erste Übungen und Erprobungen fanden mit Studierenden der Kunst- und Designpädagogik in Seminaren zu Gesprächsführung und sozialer Interaktion statt. Es folgten Einführungen und Übungen mit Dozierenden anlässlich von Weiterbildungen und Teamevents. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Andrea Zimmermann beobachtete ich gezielt Coachinggespräche und ganze Coachingzyklen (vgl. Zimmermann, 2013/15). Mit Studierenden erarbeiteten wir grundlegende Methoden, etwa aktives Zuhören, das Abgrenzen eigener Hypothesen oder auch die Aufforderung zum Perspektivenwechsel. Die Analyse der Beobachtungen und Übungen wies auf die unterstützende Wirkung dieser Art von Begleitung und Beratung hin. Lernenden, die zum »Was-wäre-wenn-Überlegen« und zum »Nochmals-anders-Denken« herausgefordert wurden, fiel es leichter, zu erkennen, was ihnen wichtig ist bzw. wohin die gestalterische Reise führen soll.

Ebenso wie Supervisionsklienten die Beratungspraxis zufrieden verlassen, wenn sie im Verlauf der Sitzung selber auf eine aussichtsreiche Lösung gestoßen sind, fühlen sich Lernende in Kunst und Design stolz, wenn sie nach einem abgeschlossenen Prozess vor einem Werk stehen, von dem sie sagen können: »Es repräsentiert meine Absicht und ist das Resultat meiner Entscheidungen!« In beiden Fällen ist es eminent, dass die Lösung in der Umsetzung die erwünschte Wirkung erzielt. Damit dies geschieht, braucht es Dozierende und Kursleiterinnen, die den entsprechenden Denk- und Spielraum gewähren: Coaches also, die Einstellungen und Überzeugungen vertreten, welche die Ideen und Überlegungen der Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Lehrpersonen, die über das methodische Wissen und die Verfahren verfügen, um kreative Entscheidungsprozesse sorgfältig zu begleiten. Die konkrete Anwendung dieser Kommunikationsformen im Alltag ist anspruchsvoll. Ich rate zu Nachsicht mit sich selber, wenn die optimalen Fragen nicht auf Anhieb einfallen oder man sich zu einem längeren Monolog inklusive Lösungsvorschlägen hinreißen lässt. Es gibt nächste Gelegenheiten, um den Studierenden und ihren Ideen den Vortritt zu lassen.

In den vier folgenden Kapiteln sind schrittweise und mit unterschiedlichem Fokus Anregungen präsentiert und zur Diskussion gestellt, die differenziertes, respektvolles Coaching gestalterisch handelnder Lernender ermöglichen.



## Einleitung

Wie im Vorwort dargelegt, ist dieses Fachbuch angestoßen durch jahrelange Erfahrungen des Autors in einem Art Education-Studiengang<sup>2</sup>. Mit zunehmender Dringlichkeit manifestierten sich hierbei offenkundige Fragen hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden: Wie lassen sich künftige Lehrerinnen und Vermittler in den Bereichen Kunst, Gestaltung und Kultur so ausbilden, dass sie wichtige Entscheidungen selbstständig treffen und wesentliche Teile des gestalterischen Werks eigenverantwortlich entwickeln können? Und wie kann den Ausbilderinnen, Dozierenden und Kursleitern eine Begegnung und Beziehungsgestaltung mit Lernenden gelingen, welche die vielfältigen Rollen als Experte und Instruktorin, aber auch als Mentorin und Prüfer einerseits einschließt, ohne die Lernenden andererseits zu bevormunden? Erste Versuche, Lösungen zu finden, liegen mehrere Jahre zurück (vgl. Truniger, 2004; Truniger, 2005). Dieses Fachbuch legt nun als umfassende Antworten *Haltungen, Strategien und Methoden* eines zeitgemäßen und unterstützenden Dialogs mit Lernenden im gestalterischen Kontext vor. Es erweitert aktuelle Lehr-Lernberatungskonzepte um den Aspekt nicht-direktiver Formen der Begleitung künstlerischer Prozesse. Die Lehrperson begleitet den von ihren Lernenden eingeschlagenen Weg als kritisch-konstruktive Fachperson im Sinne eines Coaches.

Die Auseinandersetzung mit den im Buch dargelegten Einstellungen und die Anwendung der im vierten Kapitel erläuterten Methoden wird die Effekte gestalterisch-künstlerischer oder generell kreativer Bildung verstärken. Das schöpferische Selbstvertrauen der Lernenden wird entwickelt und gesteigert. Die Lehrperson wird entlastet, weil sie die künstlerische Verantwortung konsequent delegiert. Damit verbessert sie die Entscheidungsfähigkeit sowie die funktionale Bandbreite des Ausdrucks der Lernenden – und damit deren Autorschaft. Das Buch leitet Lehrpersonen in künstlerisch-kreativen Ausbildungen dabei an, Offenheit und Entdeckergeist sowie Selbstverantwortlichkeit zu mobilisieren – allesamt Voraussetzungen und Anforderungen in einer zunehmend komplexen Welt.

Der vorliegende Text ist in erster Linie auf die Arbeit mit (jungen) Erwachsenen ausgerichtet. Viele der Beispiele, der praktischen Erkenntnisse und der Überlegungen resultieren aus der Arbeit mit Studierenden an der Zürcher Hochschule der Künste. Die im Buch geschilderten Vorgehensweisen lassen sich mit wenig Aufwand auf die Arbeit mit anderen Ziel-

---

2 In Deutschland ist der Begriff Kunstpädagogik gebräuchlich. Art Education-Studiengänge in der Schweiz umfassen kunst- und designorientierte Ausbildungen für den schulischen und außerschulischen Bereich.

und Altersgruppen übertragen, etwa die Arbeit mit Lernenden in Gymnasien oder in Freizeitkursen der Erwachsenenbildung. Didaktisch sorgfältig aufgebauter, inhaltlich interessanter Gestaltungsunterricht motiviert in jeder Altersgruppe zu entsprechender Leistung. Insofern lassen sich die Vorschläge auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Volksschule umsetzen. Inhaltlich ist kreativ-gestalterisches Handeln nicht auf künstlerische oder designbezogene Themen begrenzt. Prinzipiell können die im Buch dargelegten Inhalte auf jegliche Begleitung von kreierender Tätigkeit übertragen werden.

Den im Buch vorgestellten Haltungen liegen einerseits die Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers, wonach der Mensch eine inhärente Tendenz zur Entfaltung seiner Kräfte aufweist, sowie die sozial-konstruktionistische Theorie von Kenneth J. Gergen – die Bedeutung der Dinge wird sozial verhandelt – zugrunde. Beide Ansätze korrespondieren deutlich mit Prinzipien einer konstruktivistischen Didaktik. Auf dieser Grundlage erfolgt die Empfehlung zweier Lernberatungsansätze. Zum einen ist dies der Ansatz der systemischen Beratung, angeregt durch Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer sowie durch Überlegungen von Fritz B. Simon. Zum anderen ist das die lösungs- und ressourcenorientierte Beratung, inspiriert von den Texten Steve de Shazers und im deutschen Raum von Günter Bamberger und Herbert Eberhart. Die im Buch vorgeschlagenen Strategien, Methoden und Interventionen der Beratung sind deutlich an psychologischen Beratungsformen orientiert, in denen es darum geht, individuelle, für den Ratsuchenden viable Problemlösungen zu entwickeln. Das heißt, die Lösungen sind weitgehend vom Ratsuchenden erdacht, entworfen und ausgearbeitet. Denn genau das, so die Hoffnung des Autors, sollte in der künstlerischen Arbeit von erwachsenen Lernenden ermöglicht werden.

Das erste Kapitel leitet das diesem Buch zugrunde gelegte Verständnis der Lehrperson als Coach und Berater her. Es zeigt in einem Überblick, was die Wandlung vom Meister-Schüler-Prinzip hin zu einer coachenden Haltung der Lehrperson im Gestaltungskontext erforderlich macht (1.1). Es erkundet die Charakteristika schöpferischer und kreativer Prozesse und Kontexte (1.2) und leitet daraus der Begegnung und dem Dialog mit Lernenden dienliche Einstellungen und Werthaltungen ab. Diese werden mit konstruktivistischen (1.3), neurologischen (1.4) und humanistisch-psychologischen (1.5) Erkenntnistheorien belegt. So stehen am Ende des ersten Kapitels das gemeinsame Erkunden und Entdecken, die Einsicht und das Aufzeigen von Möglichkeiten im Vordergrund der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernendem.

Das zweite Kapitel thematisiert das Lehr-Lernsetting im Kontext gestalterischer Prozesse. Hierzu nimmt es zunächst Erwachsene als Lernende (2.1) sowie typische sich im Verlauf eines Gestaltungsprozesses ergebende Anforderungen in den Fokus (2.2). Weiter nimmt es Bezug auf die Lehrpersonen im Dilemma ständig wechselnder Rollen im Allgemeinen sowie im Kontext von Gestaltungsprozessen im Besonderen (2.3). Weil sich im Verlauf des Miteinanders von Lehrenden und Lernenden für gewöhnlich »Verwicklungen« ergeben, führt das Kapitel in wesentliche Aspekte systemischen Denkens ein und leistet den Transfer dieser Theorieelemente für die Beschreibung von Phänomenen, Herausforderungen und Störungen im Unterrichtsalltag eines Lernenden (2.4). Auf diese Weise werden die Interaktionen und Kommunikationen beschreib-, erklär- und vor allem reflektierbar. Probleme sind dann nicht länger Wesensmerkmale einer Person – vielmehr zeigt sich, dass Lehren und Lernen ein hochgradig vernetztes, in alle Richtungen wirkendes Geschehen ist.

Das dritte Kapitel gibt zunächst einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung von Konzepten der Lernberatung. Es propagiert ein psychologisch eingebettetes Lernberatungsverständnis als das Mittel der Wahl in der (didaktischen) Begleitung Lernender in kreativen Prozessen (3.1). Im Verlauf führt das Kapitel in die zwei o.g. Ansätze der Lernberatung und ihre jeweilige Begründung, Funktion und Ausgestaltung ein. Einerseits widmet es sich sodann mit der Einführung in die *systemische Beratung* (3.2) einem eher explorierend-analytischen Vorgehen. Dieses bietet sich an, um eine Problemstellung zu durchleuchten und etwa Mehrdeutigkeiten, Denkroutrinen oder behindernde Zirkularitäten im betreffenden Lehr-Lernsetting zu hinterfragen. Andererseits führt es in die *lösungsorientierte Beratung* (3.3) ein, welche sich – anstelle der Analyse von Problemen und Ursachen – eher durch pragmatische, handlungsorientierte Interventionen und Problembearbeitungen kennzeichnet.

Das vierte Kapitel führt sämtliche Methoden und Interventionen der im ersten, zweiten und dritten Kapitel vorgestellten Ansätze und Strategien zusammen. Im Sinne eines Methodenkoffers ist es für den Alltagsgebrauch konzipiert und mit zahlreichen Fallbeispielen und Musterformulierungen aus dem Coachingkontext illustriert. So thematisiert *Sprechen* (4.1) die methodisch am Konstruktivismus und der Humanistischen Psychologie orientierten Grundlagen einer wohlwollend-unterstützenden Begegnung: eine verbindliche Art des Zuhörens, das Signalisieren von Subjektivität (Ich-Botschaft) oder die Rückversicherung des Verstehens (Paraphrasieren). *Fragen und beraten* (4.2) ist – von Ideenfindung bis Reflexion – dem strukturierten Austausch in künstlerischen Entwicklungsprozessen gewidmet und orientiert sich methodisch an Ansätzen psychologischer Gesprächsführung und Beratung. *Systemisch intervenieren*

(4.3) listet und erläutert die Anwendung der wichtigsten Methoden systemischer Lernberatung und berücksichtigt z.B. das soziale Umfeld sowie die Biografie der Betroffenen. *Lösungen und Ressourcen finden* (4.4) erläutert das Vorgehen entlang von vier Phasen angesichts beliebiger Problemsituationen, die nach einer raschen Lösung verlangen und das Potenzial unterstützender Ressourcen optimal ausschöpfen.

# Die Lehrperson als Coach

Im Bildungskontext wird Coaching neben Begriffen wie Mentorat, Lernberatung oder auch Lernprozessbegleitung verwendet. Bezeichnet wird je das Verhältnis der (projektbezogenen) Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Mit den verschiedenen Begriffen wird die Tatsache betont, dass die Ratsuchenden bzw. die Lernenden einen hohen Grad an Verantwortung für das Geschehen tragen und ihnen die zugewiesene Lehrperson beratend zur Seite steht.

Nachdem der Begriff ursprünglich v.a. in Sportkontexten und in der Beratung von Führungskräften verbreitet<sup>3</sup> war, zeichnet sich laut Roth und Ryba (2016) der Trend ab, »Coaching zunehmend in *neuen Praxisfeldern* wie Politik, Wissenschaft, Bildung, sozialer Arbeit sowie im Gesundheits- und Pflegewesen anzubieten« (S.25). Loebbert (2015), der Coaching-Definitionen systematisch untersucht hat, definiert den Begriff bündig: »Coaching ist eine auf den Leistungs- und Handlungsprozess von Personen bezogene Form der Beratung« (S.199). Er listet als Merkmale von Coaching die *Optimierung von Problemlöseprozessen*, die *Erleichterung von Lernen*, die *Erhöhung der persönlichen Wirksamkeit*, das *Erreichen nachhaltiger Verhaltensänderungen*, die *Verbesserung von Fähigkeiten und Leistungen* und damit *das persönliche Wachstum*. Dabei betont er, dass Coaching den Ratsuchenden in einem umfassenden Sinne unterstützt. Es werden nicht nur Lernen und die Leistungsverbesserung angestrebt, sondern es geht ebenso um die Analyse von Maßstäben und Werten, die den Coachee in seiner Zielverfolgung leiten, und um die Zweckmäßigkeit der gewählten Lösungsoptionen (vgl. S. 200 f.).

---

3 Definition Coaching: Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung BSO: »[...] Coaching hat die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen, die Erweiterung des Handlungsspektrums und die persönliche Reflexion zum Ziel. Coaching setzt den Fokus auf die Person, deren Positionen, Rollen und Rollenhandeln. Die Arbeitsweise von Coaching ist, je nach Situation, aufgaben-, personen- und prozessorientiert. [...] Die Inhalte des Coaching orientieren sich an den Erfordernissen der Aufgabe und dem individuellen Lernbedarf des Coachee. Coaching hat zum Ziel, die Coachees zu befähigen, für die selbstgewählten [...] Themen gewünschte Veränderungen selbst zu entwickeln und umzusetzen. Coaching kann auch als Ziel beinhalten, die Leistung zu verbessern, zu neuen Aufgaben zu befähigen, Entscheidungen und Wandel zu steuern [...].« ([https://www.bso.ch/fileadmin/user\\_upload/02\\_Beratung\\_Qualitaet/Beratung/PDF\\_s/Beratungsformat\\_Coaching.pdf](https://www.bso.ch/fileadmin/user_upload/02_Beratung_Qualitaet/Beratung/PDF_s/Beratungsformat_Coaching.pdf) [4.11.2018])