

Christoph Wiethoff, Miriam Stolcis

Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autoren



Dr. Christoph Wiethoff, Diplom Pädagoge und Systemischer Berater. Seit 2014 Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Tätigkeitsbereich ist u. a. die Koordinierung des Praxissemesters im Master of Education. Inhaltliche Schwerpunkte liegen in den Bereichen Beratung und Coaching in der Schule, Theorie-Praxis-Relationierung und Forschendes Lernen im Praxissemester, Übergangsforschung sowie Schulentwicklungsberatung.



Miriam Stolcis, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Systemische Beraterin. Seit 2014 tätig am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn – PLAZ-Professional School. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen hierbei in der Koordinierung der Praxisphasen im Lehramtsstudium sowie der Konzeptionierung und Etablierung des Paderborner Portfolio-konzepts »AIMs«.

Gemeinsam leiten die beiden Autoren das Paderborner Projekt »Offenes Ohr – Coaching in der Schule«. In diesem Rahmen verfasst Miriam Stolcis eine Promotion über das Projekt als hochschuldidaktisches Konzept.

Christoph Wiethoff
Miriam Stolcis

Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2018

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032085-7

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-032086-4

epub: ISBN 978-3-17-032087-1

mobi: ISBN 978-3-17-032088-8

Vorwort

Das Führen von Beratungsgesprächen gehört zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Im schulischen Kontext spricht man mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Anlässe und Problemlagen ergeben sich im sozialen System Schule immer wieder neu, u. a. weil sich Kinder und Jugendliche tagtäglich mit Entwicklungs- und Lernaufgaben konfrontiert sehen.

Im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Universität Paderborn entwickelten wir im Bereich Schulpädagogik im Jahr 2009 ein spezifisches Angebot zum Erwerb von Beratungskompetenzen für Lehramtsstudierende. Das Interesse an einem solchen Angebot wurde auch von Studierenden selbst vorgetragen, die sich im Praktikum mit dem Beratungsbedarf konfrontiert sahen. Insbesondere Claus Wiesenthal stellte anfangs den Kontakt zur Schule her. Gemeinsam mit Christoph Wiethoff entwickelten wir eine kompakte Qualifizierung im universitären Rahmen, die interessierte Studierende in die Lage versetzen sollte, Coachinggespräche mit Schülerinnen und Schülern zu führen. In Absprache mit Schulen der Region wurden für interessierte Lernende Coachings durch Studierende angeboten. Das Projekt »Offenes Ohr« nahm damit seinen Anfang. Studierende und wissenschaftliche Mitarbeitende wie Miriam Stolcis waren bei der organisatorischen und inhaltlichen Entwicklung des Angebots massiv beteiligt.

Für Coaching und Beratung im Kontext Schule lagen einzelne Veröffentlichungen vor (z. B. Palmowski 2007), die Anregungen bieten. Doch an grundlegenden klaren inhaltlichen Strukturen für die Qualifizierung zum Coach im Feld Schule gibt es noch Bedarf.

Mit der vorliegenden Veröffentlichung wird eine wesentliche Lücke geschlossen: Der vorliegende Band bietet wissenschaftlich fundierte und klar strukturierte Grundlagen für diese Art der Beratung. Nicht zuletzt die dabei verarbeitete Literatur bietet allen Leserinnen und Lesern zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine weitergehende Qualifizierung. Durch einschlägige Beispiele, die sich als roter Faden durch das Buch ziehen (»Der Schüler Max«), wird die Übertragung der Prinzipien und Strukturen auf die konkreten Problemlagen in der Schule nachvollziehbar unterstützt. Die langjährigen Erfahrungen aus dem Projekt »Offenes Ohr«, aber auch aus anderen Zusammenhängen wie Fortbildungen zum Thema Beratung und Coaching in Schule (bspw. zum Format der

Zielvereinbarungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern), werden verarbeitet.

Florian Söll, Juli 2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Einleitung	9
2 Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern – einige Grundlagen	12
2.1 Coaching – eine Annäherung	12
2.2 Merkmale professionellen Coachings	17
2.3 Systemtheoretische Grundlagen	22
2.4 Die Haltung des Coachs im systemischen Coaching	39
3 Jugendliche Schülerinnen und Schüler als besondere Zielgruppe von Coachinggesprächen	50
3.1 Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen	50
3.2 Körperliche, kognitive und emotionale Entwicklung von Jugendlichen	53
3.3 Forschungsbefunde zum Coaching mit Jugendlichen	57
3.4 Konsequenzen für die Gestaltung von Coachinggesprächen mit Jugendlichen	60
4 Die Lehrperson als Coach	63
4.1 Rollendiffusion Lehrperson vs. Coach	63
4.2 Umgang mit der Rollendiffusion	67
4.3 Rollenklarheit für Coach und Coachee sowie deren Umfeld	74
5 Der Coachingprozess konkret – Coaching mit Schülerinnen und Schülern nach dem GROW-Modell	80
5.1 Goal: Orientierung und Zielvereinbarung	82
5.2 Reality: Klärung der Situation für den Coachee	95
5.3 Options: Sammlung und Auswahl möglicher Lösungen	108
5.4 Will: Festlegung eines Handlungsplans und des weiteren Coachingprozesses	112
5.5 Ablauf eines Folgegesprächs	114

6	Zielvereinbarungsgespräch und Lerncoaching: Praxisbeispiele für die Anwendung der GROW-Struktur	116
6.1	Zielvereinbarungsgespräche	116
6.2	Lerncoaching: das Projekt »Offenes Ohr – Coaching in der Schule«	136
	Literatur	144
	Register	151

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 Haltungsfragen 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 auszuprägen.

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