



Coaching im Fremdsprachenunterricht (Teil 1)

Trummer-Fukada, Stefan

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 10:67-80

(Issue Date)

2013

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81005522>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81005522>



Coaching im Fremdsprachenunterricht

(Teil 1)

Stefan Trummer-Fukada¹

1. Die Nachfrage nach Coaching

Coaching ist ein Modebegriff. Ausgehend von seinen „Stammdisziplinen“, dem Sport und der Psychologie, drang er ins Wirtschaftsmanagement sowie die unterschiedlichsten Bereiche von Persönlichkeits- und Karrierebildung vor. Doch während die „Stammdisziplinen“ auf theoretisch weitreichend diskutierte wie auch praktisch erprobte Grundlagen verweisen können, erfolgte die Übernahme in andere Bereiche oft auf nur sehr wackeligem Grund, bisweilen auch ohne jeglichen Halt. Plötzlich wimmelte es von Coaches, ohne dass es eine wirkliche Ausbildung dazu gab. Auch heute noch sind in vielen Bereichen Coaches in der Regel selbsternannte Coaches, obwohl auch Coaching-Seminare nicht auf sich warten ließen, angeboten wiederum von selbsternannten Coaching-Seminarleitern. Anerkennung brachte das vorerst wenig und unweigerlich folgte eine kaum mehr aufzuhaltende Inflation des Begriffs „Coaching“ selbst. Bezeichnend die Überschrift, die Bärbel Schwertfeger ihrem Artikel über Coaching im *Karriere Spiegel* gab: „Wer nichts wird, wird Coach.“²

Mittlerweile haben jedoch viele Universitäten auf diese Situation reagiert, das Angebot an Coaching-Ausbildung im universitären Bereich wird auch im deutschen Sprachraum von Jahr zu Jahr reichhaltiger. Ohne Zweifel besteht in unterschiedlichen Bereichen, vor allem in der Wirtschaft, eine zunehmende Nachfrage an Coaching. Die wachsende Konkurrenz zwischen den Coaches bestärkt diese auch sicherlich in dem Wunsch danach, die eigene Position zu legitimieren. Akademische Programme treffen hier also auf offensichtliche Marktlücken, die von vielen Universitäten sehr bewusst wahrgenommen werden. Besonders deutlich wird das zum Beispiel bei der Universität Augsburg, die auf ihrer Homepage Coaching Ausbildung mit der Catchphrase „Ihr Anliegen: Eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung“³ anpreist. Auch im unmittelbar folgenden Begleittext wird die Problematik sehr konkret angesprochen:

¹ 神戸大学国際コミュニケーションセンター trummer@phoenix.kobe-u.ac.jp

² <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/karriereziel-coach-meist-bleibt-coaching-ein-nebenjob-a-928744.html> (8.3.2014)

³ http://www.zww.uni-augsburg.de/trainer_berater/coaching_ausbildungen.html (8.3.2014)

Sie wollen als professioneller Coach anerkannt werden und die Möglichkeit nutzen, Ihr Profil durch eine Spezialisierung zu schärfen⁴.

Zertifikate und akademische Titel für eine bestandene Ausbildung können die gewünschte Anerkennung als „professioneller Coach“ sicherlich befördern, wie aber geschieht die Einbindung in die akademischen Curricula? Eine Schlüsselrolle spielt hier, fast möchte man sagen, selbstverständlich die Psychologie.

Kennzeichen der modernen Psychologie ist eine Spezialisierung auf immer kleinere Teilbereiche. Einer der Teilbereiche, der hier bereits auf eine längere Tradition, in den Anfängen bis auf das 19. Jahrhundert, zurückgreifen kann, ist die Arbeitspsychologie, bzw. in größerem Rahmen betrachtet, die Wirtschaftspsychologie. Viele Erkenntnisse dieser Forschungen eignen sich als Grundstock zu einer modernen Coaching-Ausbildung. Dadurch bietet sich an, die Ausbildung zum Coach in Instituten aus dem Bereich der Wirtschaftspsychologie anzusiedeln, an der Universität Trier zum Beispiel am Institut für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie.

Auch die Pädagogik steht in einem Naheverhältnis zur Psychologie, an manchen Universitäten bilden beide Bereiche mitunter sogar eine einzige „Fachschaft“. Folglich stehen der Pädagogik im Zusammenhang mit Coaching reichhaltige lernpsychologische Erkenntnisse zur Verfügung. Schließlich kann auch die moderne Lernpsychologie auf eine Tradition bauen, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht und sich in ihrer Entwicklung größtenteils sehr praxisnah verhielt. Es gehört zu dieser Tradition, dass sich neue Theorien meist von Anfang an im Gewand einer neuen Methodik präsentieren, um damit auch direkt auf sozialpolitische Veränderungen reagieren zu können. Dies begünstigt die Aufnahme einer Coaching-Ausbildung ins Curriculum, denn es handelt sich auch bei Coaching um eine Praxis, bei der die Theorie weit hinter der Methodik zurücksteht und daher ein möglicher Zugang über die Methodik garantiert sein muss.

Überdies verdankt sich die Beachtung, die Coaching in der neueren Pädagogik geschenkt wird, ebenso sicherlich weniger einer Entwicklung innerhalb der Pädagogik selbst, als einer Reaktion der Pädagogik auf sozialpolitische Veränderungen. Dies gilt vor allem auch für Fremdsprachenlernen, bzw. allgemein interkulturellem Lernen. Vielfach wird hier von einem Paradigmenwechsel gesprochen. So schreiben z.B. Helene Decke-Cornhill, Adelheid Hu und Meinert A. Meyer:

Die Sprachdidaktik der Vergangenheit interessierte vor allem zweierlei: Ihr ‚Gegenstand‘, die Sprache, und seine Lehrbarkeit: Was sollten die Schüler/innen lernen und welche Vermittlungsverfahren waren dabei hilfreich? Die lebendigen Lernenden blieben als Anhängsel außerhalb des zentralen Blickfelds. Seit geraumer Zeit hat sich nun aber ein Paradigmenwechsel

⁴ Siehe Fußnote 3.

vollzogen und den Lernenden wird zunehmend Aufmerksamkeit gezollt. (...)

Aus Lehrer/innen werden *Coaches*, Lernberater/innen, Moderator/innen. Das Zeugnis wird durch das Portfolio von unten ergänzt. Der Klassenraum erhält eine neue Architektur, bei der die Katheter verschwinden und Lernwerkstätten mit offenen Lernumgebungen an ihre Stelle treten (Decke-Cornhill u.a. 2007, p7).

Dieser Textausschnitt, in erster Linie der obere Absatz, der auch den ersten Absatz des Buches bildet, verweist auf einen der Hauptgründe für die steigende Nachfrage an Coaching, damit aber auch indirekt auf eine Problematik, die in den Diskussionen um Coaching immer wieder anzutreffen ist. Obiger Text erschien im Jahr 2007, und es handelt sich eindeutig um einen Text, der heutige, aktuelle Vorgänge beschreiben möchte. Rein vom Inhalt her betrachtet, könnte er aber ohne Weiteres auch hundert Jahre älter sein. Statt „Gegenstand“ verwendete man vor hundert Jahren meist in gleicher Bedeutung den Begriff „Stoff“. Dies ist jedoch nur ein sehr geringer Unterschied, der überdies vom Ausdruck „lebendige Lernende“ überdeckt wird. Dieser erinnert besonders stark an die Diktion der damaligen Reformbewegung. Es stellt sich somit die Frage, worin das Moderne an Coaching liegen mag. Die Autorinnen und der Autor des obigen Textes führen selbst einige wichtige Punkte an, die den Text der heutigen Zeit gemäß verständlich machen (Decke-Cornhill u.a. 2007, p7). Und zwar verweisen sie dazu auf einige Gründe, warum den einzelnen Lernenden heute vermehrt Aufmerksamkeit zukommt und nicht mehr verallgemeinernd von „dem Schüler“ gesprochen werden kann:

(1) In der Folge jahrzehntelanger Arbeitsmigration ist der Mythos von der Homogenität der Lerngruppen unhaltbar geworden, auch wenn der Fremdsprachenunterricht sich lange schwer tat mit Einsichten wie der, dass Lernende bei der Begegnung mit weiteren Sprache (sic) nie am Punkt Null beginnen. (2) Die Rede von der Heterogenität der Lerngruppen erhielt weiteren Zuspruch durch lern- und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse, insbesondere aus dem Konstruktivismus, die eine direkte Anschließbarkeit von Lehren und Lernen in Frage stellten. (3) Sie wird seit Jahrzehnten bekräftigt aus den schulbezogenen *Gender Studies*, die die sprachlich, inhaltlich und strukturell induzierte Homogenisierung der Lerner/innen zum generischen Schüler in Frage stellten. (Decke-Cornhill u.a. 2007, p7)

Die Infragestellung von Homogenität, Konstruktivismus und *Gender Studies*, hierbei handelt es sich beim obigen Text eindeutig um eine Argumentation, die sich zeitlich auf die Zeit seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschränkt.

Mit der Thematik einer zunehmenden Individualisierung und der Frage, wie Pädagogik darauf zu reagieren habe, beschäftigt sich heutzutage insbesondere die sogenannte Bildungsgangforschung. Hierzu kommt jedoch noch ein weiterer wichtiger Aspekt, nämlich der der Bildungsstandard- und Kompetenzorientierung, der hier, grob gesehen, auf eine ganz entgegengesetzte Richtung zu

verweisen scheint. Adelheid Hu erläutert:

Während die Perspektive der Bildungsgangforschung gerade durch die Orientierung am lernenden Subjekt sprachlich- kulturelle Pluralität zu einem zentralen Aspekt wurde und zahlreiche didaktische Umorientierungen für den Sprachunterricht vorgeschlagen wurden und in Zukunft noch ausdifferenziert werden, findet dieses Thema in den kompetenzorientierten Ansätzen bislang keine Beachtung. Es wird an einer traditionellen Begrifflichkeit festgehalten; Migration – auch als europäisches Phänomen – und die damit verbundenen Konsequenzen gerade für sprachliches Lernen bleiben ausgeblendet (Hu 2007: 246).

Individualisierung und Kompetenzorientierung stellen sich hier einander in den Weg, und es erwies sich als eine der größten Herausforderungen heutiger Bildungspolitik, diese beiden auf möglichst fruchtbare Weise zu vereinen. Das berühmteste Beispiel eines umfassenden Versuches, diese Herausforderung anzunehmen, ist sicherlich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der gewiss auch für die beiden oben angesprochenen großen Forschungsbereiche richtungsweisend war. Beide Bereiche, die „Individualisierungs- und Standardisierungstendenz“ (Decke-Cornhill u.a. 2007, p8)“ beherrschen spätestens seit dem Referenzrahmen die Sprachenausbildung in Europa, und da dieses Phänomen und die Widersprüche, die es unweigerlich mit sich führt, einen unabwendbaren Teil der sogenannten Globalisierung darstellen, betreffen sie im Prinzip jede Gesellschaft, die sich selbst eine aktive Rolle innerhalb der Globalisierung zu geben sucht. Auch in Japan kreisen in den letzten Jahren an den Universitäten die Diskussionen insbesondere auch im Fremdsprachenunterricht um „Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen“.

Wenn nun vor diesem Hintergrund, sei es in Japan, Europa oder sonst wo auf dem Globus, Lehrer/innen zu Coaches werden, so stellt sich nun aus der Sicht des Coachings die Frage nach dem Warum. Was sind vor dem Hintergrund dieser konkreten bildungspolitischen Situation die Besonderheiten von Coaching als Methode in der Pädagogik und worin unterscheidet sich modernes Coaching trotz einiger Ähnlichkeiten im Vokabular und auch in der Methodik von anderen Ansätzen früherer Jahre, konkret zum Beispiel von denen der pädagogischen Reformbewegung?

Dies zu ermitteln, bedarf es zu allererst einer Definition von Coaching. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Coaching auf bestimmten Voraussetzungen beruht, die, sofern die Wahl des Begriffs berechtigt ist, auch bei den eigentlichen „Stammdisziplinen“ des Coachings, der Psychologie und des Sports, zu belegen sein müssen.

Eine Definition soll des Weiteren dazu beitragen, Coaching als Unterrichtsmethode zu positionieren. Gerade Institute, die Sprachenunterricht zur Aufgabe haben, sehen sich gewöhnlich

mit Problemen konfrontiert, ihre Methoden gegenüber anderen Abteilungen als akademisch zu legitimieren. Claire Kramersch schreibt:

Just as foreign language departments in general are traditionally misunderstood (and maligned) within the academy, language program directors may find themselves undervalued within their departments (Kramersch 1995: 31).

Ohne Zweifel kann Coaching als Methode in einem traditionellen akademischen Umfeld auf keine Anerkennung hoffen, sofern es sich nicht als eine professionelle Lernsituation erkenntlich gibt. Dazu ist neben einer Definition auch eine möglichst konkrete Positionierung von Coaching im Lehrangebot nötig. Erst aufgrund dieser kann über Möglichkeiten und Grenzen von Coaching nachgedacht und bestimmt werden, ob und, wenn ja, inwieweit Coaching im Fremdsprachenunterricht imstande ist, das gesamte akademische Programm zu bereichern.

2. Die Voraussetzungen von Coaching. - Versuch einer Definition.

2.1 Outcome-Orientierung

Coaching braucht ein Ziel in einer Praxis, das außerhalb des Bereiches steht, welchen Coaching selbst umfasst.

Diese Erkenntnis ist gleichsam der kleinste gemeinsame Nenner allen Coachings. Coaching an sich bereitet auf Situationen vor, die prinzipiell außerhalb seiner selbst liegen. Ein Coach in der Psychologie hilft Menschen dabei, konkrete, schwierige Lebenslagen zu überwinden, die die jeweilige Person im Regelfall ohne Beisein des Coaches zu meistern hat. Ein Coach im Sport bereitet Sportler/innen konkret auf einen Wettkampf vor, wobei es im Sport vorkommen mag, dass ein Coach etwa vom Spielfeldrand aus mit den Sportler/innen kommunizieren kann, also auch während der Situation, die das Hauptziel des Coachings ausmacht, unterstützend eingreifen kann. Dies ist jedoch eine Ausnahme, keineswegs die Regel. In der Regel nehmen Personen Coaching in Anspruch, um selbst und alleine⁵ bessere Leistungen bieten zu können. Der Erfolg von Coaching wird an diesen Leistungen gemessen, d.h. nicht unmittelbar am Coach und seiner Arbeit selbst.

2.2 Coaching vertraut auf die Fähigkeiten der Personen, die das entsprechende Coaching in Anspruch nehmen. Ziel ist es, vorhandene Fähigkeiten zu fördern bzw. weiterzuentwickeln.

Den Extremfall dieser Voraussetzung von Coaching findet man im professionellen Sport. Dort ist

⁵ Das gilt auch für Teamarbeit, da auch ein Team letztlich immer auf Einzelleistungen angewiesen ist.

es selbstverständlich, dass die aktiven Sportler/innen in ihren Disziplinen bessere Leistungen bringen können als der jeweilige Coach. Coaching erscheint in diesen Disziplinen häufig in der Form einer Förderung von besonders begabten Personen. Auch in der Psychologie muss ein Coach prinzipiell davon ausgehen, dass die Person, die sein Coaching beansprucht, über die notwendigen Fähigkeiten verfügt, sich der zu meisternden Lebenssituation, für die das konkrete Coaching in Anspruch genommen wurde, zu stellen. Anderenfalls könnte er seine Aufgabe nicht wahrnehmen und müsste eine andere Vorgangsweise, zum Beispiel eine klinische Behandlung etc., in Erwägung ziehen.

2.3 Die Aufgaben von Coaching sind die Bereitstellung von Informationen, insbesondere “research-based interventions” [Knight 2009: 1], und objektivere Leistungskontrolle.

Bei dieser Voraussetzung handelt es sich konkret um Informationen und Methoden, von denen man annehmen muss, dass es ineffizient wäre, wenn sich die gecoachte Person selbst um deren Bereitstellung zu kümmern habe. Die Informationen und Methoden ihrerseits stellen keinesfalls ein Privileg des Coaches dar. Aus den beiden obigen Voraussetzungen ist bereits hervorgegangen, dass die gecoachte Person ihre Leistungen letztlich alleine auf sich gestellt zu verbringen hat. Sie muss daher für die Informationen und Methoden des Coaches prinzipiell zugänglich sein. Dem Coach muss es also daran gelegen sein, Informationen und Methoden sozusagen aus der Reichweite der gecoachten Person zu wählen. Dazu ist es in der Regel erforderlich, dass offenliegt, woher die Informationen selbst kommen, bzw. inwieweit diese Informationen bereits anerkannt sind.

Zur Situation in Amerika schreibt Jim Knight:

After the No Child Left Behind Act of 2001 became law on January 8, 2002, educational leaders’ question about the effectiveness of traditional professional development became more frequent, and many came to see that moving schools forward requires a variety of approaches to professional learning. One of the most promising approaches appeared to be coaching (Knight 2009: 1).

Auf das angesprochene Gesetz und seine Hintergründe kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Wichtig ist in erster Linie, zu bemerken, dass hier eine inhaltlich klar zu bezeichnende und überdies exakt datierbare Situation als Basis für Coaching erscheint. Somit ist eine gemeinsame Basis für die Bildungsinstitutionen, deren Lehrpersonal und ebenso die herangezogenen Coaches gegeben. Auch wenn es sich in vielen Fällen nur um einige Schlagworte handelt, ohne ein gemeinsames Problembewusstsein aller Beteiligten wird Coaching seine Aufgabe nur sehr schwer erfüllen können. Und Coaching zeigte sich, folgt man Jim Knight und seinen Coautoren, hier gerade deshalb als geeignet, weil dieser konkreten gemeinsamen Basis “a

variety of approaches to professional teaching” gegenüberstand. Wir finden hier also wieder ein Beispiel von gleichzeitigen „Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen“ als Grund für einen Einsatz von Coaching.

Knights Publikation berichtet von Coaching für Lehrer und verweist dabei unter vielen anderen Punkten auf die Wichtigkeit von “research-based interventions”. Ohne Zweifel ist es eine der Aufgaben eines Coaches, eine objektivere Auswahl von Informationen und Methoden zu treffen, als es der gecoachten Person selbst möglich wäre.

Dazu bedarf es möglichst objektiver Evaluationen durch den Coach auf zwei von einander getrennten Ebenen, nämlich einerseits einer Evaluation innerhalb der Coaching-Situation, z.B. zur Frage, inwieweit sich die gecoachte Person die vom Coach durch “research-based interventions” eingebrachten Daten und Methoden aneignen konnte, und andererseits, gemäß Punkt 2.1, einer Evaluation jener Leistungen, die die gecoachte Person außerhalb des Coachings vollbringt. Erstere Form evaluiert die Leistungen der gecoachten Person auf Grundlage von durch den Coach vorgebrachten Inhalten, letztere evaluiert die gecoachte Person und das Coaching auf Grundlage außerhalb der Coaching-Situation erbrachter Leistungen.

Beides dient nicht nur einem “professional learning“ an sich. Das Einbringen von fundiertem Fachwissen und möglichst objektiver Evaluation durch den Coach trägt sicherlich auch zu der bei Coaching so wichtigen Vertrauensbasis bei.

2.4 Partnerschaftliches Feedback. - Coaching bedarf eines intakten Beratungsverhältnisses.

Coaching unterscheidet sich prinzipiell etwa von einer Inspektion durch übergeordnete Stellen schon alleine durch die Tatsache, dass die Interessen des Coaches in jedem Fall bei der gecoachten Person liegen und die unter Punkt 2.3 geforderten „interventions“ wie jegliche Evaluation prinzipiell auf partnerschaftlicher Ebene zu erfolgen hat. Gemäß obiger Voraussetzungen liegt das eigentliche Ziel eines Coachings in der Regel außerhalb der Coaching-Situation selbst. Coach und gecoachte Person müssen notwendigerweise an einem Strang ziehen, um dieses Ziel zu erreichen. Dazu kommt im Idealfall, wie z.B. bei professionellen Sportler/innen, die Annahme, dass die gecoachte Person die geforderten Leistungen erfolgreicher verrichten kann als der Coach selbst, und der Coach mit seinen “research-based interventions” in der Regel hinter der gecoachten Person zu stehen hat und nicht davor. Die von einem intakten Beratungsverhältnis⁶ getragene Evaluation innerhalb der Coaching-Situation hat ihrer Form nach „Individualisierungstendenzen“ zu dienen. Andererseits unterliegt die zu meisternde Praxis außerhalb der Coaching-Situation in der Regel den Vorzeichen von Standardisierungstendenzen.

⁶ In Schulen lässt sich das partnerschaftliche Beratungsverhältnis bei innerinstitutionellen Leistungsüberprüfungen gewöhnlich nicht immer aufrechterhalten. Daher wird die Funktion eines Coaches an vielen Institutionen bereits von einer anderen Person als der Kursleiterin oder dem Kursleiter übernommen. Die Beratungslehrkräfte an berufsbildenden Schulen wären ein Beispiel dafür. (Siehe zum Beispiel Pahl 2007: 335).

Um beiden Tendenzen gerecht zu werden, bedarf Coaching prinzipiell zweier, von einander strikt getrennter, Evaluationen.

3. Coaching im Unterricht

Versuchen wir nun obige Voraussetzungen von Coaching auf die unter Punkt 1 angegebenen, bildungspolitischen Hintergründe und die konkrete Situation im Unterricht an Bildungsinstitutionen anzuwenden.

Geht man von der Annahme aus, dass Outcome-Orientierung eine der Voraussetzungen für Coaching sei, und dass das Ziel dabei außerhalb der Coaching-Situation liegen müsse, hieße das für ein Coaching als Methode in schulischem Unterricht, dass konkrete Leistungsziele gefunden werden müssen, die außerhalb des Unterrichtsinhalts selbst liegen. Hier wird ein Diskussionspunkt berührt, der wahrscheinlich so alt ist, wie das Nachdenken über institutionalisiertes Lernen selbst, doch stellt er sich bei Coaching nicht so abstrakt dar, wie die sich immer wieder auf Seneca berufende Diskussion, ob man in unseren Schulen jetzt für das Leben lerne oder doch nur für die Schule. Coaching bedarf eines klar definierten, konkreten Anlasses. Sportler/innen bereiten sich mit ihren Coaches auf einen bestimmten Wettkampf vor. Auch in der Psychologie kommt Coaching seinem Wirkungskreis entsprechend vor allem in Problemlagen zur Anwendung, die auf eine bestimmte Lösung drängen und dadurch als zeitlich begrenzt oder zumindest begrenzbar erscheinen müssen. In der Regel kann überdies davon ausgegangen werden, dass bei diesem konkreten Anlass andere Personen oder Bezugssysteme beteiligt sind, als in der Coaching-Situation selbst. Die notwendige Trennung, die hier besonders auch in der Evaluation vorgenommen wird, bedeutet für die Situation an Schulen oder Universitäten, dass bei einem Kurs mit Coaching eine Semesterarbeit oder ähnliche Leistungsüberprüfungen mit Inhalten aus dem betreffenden Kurs, wohl ein wichtiger Teil des Coachings sein können, nicht aber als Anlass für Coaching selbst genommen werden dürfen.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei hier nochmals erwähnt, dass der für Coaching nötige Anlass nicht unbedingt auf einer Gegenüberstellung von Schule und Leben, wie etwa in Senecas berühmter Kritik, beruhen muss. Man denke z. B. an eine Eintrittsprüfung in eine nächsthöhere Schule. Dabei handelt es sich um ein neues Bezugssystem, wodurch eine solche Prüfung zum Anlass von Coaching genommen werden kann. Eine solche Unterscheidung in Bezugssysteme mag auf den ersten Blick wie eine übertriebene Spitzfindigkeit aussehen. Jemand könnte einwenden, dass schulische Praktiken eben schulische Praktiken seien, gleich ob sie jetzt an einer Institution oder zwei verschiedenen Institutionen durchgeführt werden. Jedoch berührt diese Unterscheidung einen ganz bedeutenden Punkt von Coaching. Es handelt sich dabei übrigens auch

um einen Punkt, an dem sich modernes Coaching von früheren reformpädagogischen Ansätzen scheidet.

Eines der Schlagworte der Reformbewegung war neben dem Begriff des „Lebens“ auch der der „Natürlichkeit“. Was genau darunter zu verstehen sei, darüber gab es gewiss unterschiedliche Auffassungen, die Gemeinsamkeit lag jedoch in einem Wunsch nach Abkehr von einerseits als „lebensfremd“ empfundenen Inhalten und andererseits von Zwang oder, moderner formuliert, unangemessenem Stress in Unterrichts- und Lernsituationen. „Lebensnähere“, somit auch „natürlichere“ Lernerfahrungen sollten dabei nicht zuletzt auch eine „natürlichere“, d.h. von „lebensfremden Zwängen“ möglichst unbeschadete Lebensführung befördern. Der Begriff der „Natürlichkeit“ wurde in der gesamten Reformbewegung zum Ausdruck gegen moderne Formen der Zivilisation, insbesondere der Verstädterung. Diese und anderes, vor allem auch die Schule als Institution, wurden dafür verantwortlich gemacht, den Menschen ihre für sie natürlichste Lebensform nicht ausreichend zu gewähren, ja vielmehr bewusst vorzuenthalten. Die Forderungen zielten daher in vielem auf eine Rücknahme von Entwicklungen, um dadurch den Menschen wieder seinen eigenen, ursprünglicheren Bedürfnissen näher zu bringen.

Was modernes Coaching betrifft, werden diesbezüglich jedoch ganz andere Töne angeschlagen. Hier ein Beispiel von der Internetseite des Universitätslehrgangs *Supervision und Coaching* am Postgraduate Center der Universität Wien:

Supervision und Coaching sind Formen professioneller Beratung, bei denen das berufliche Handeln von Menschen in Organisationen im Fokus steht. Dabei kann es um die Bearbeitung von Fällen aus der beruflichen Praxis, um Rollen- und Funktionsklärungen von Einzelnen, von Teams und von Führungskräften sowie um Konflikte innerhalb von Organisationen/Unternehmen bzw. Organisationseinheiten gehen. Supervision und Coaching stellen Instrumentarien dar, um Verstehens- und Veränderungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten⁷.

Es geht in dieser Beschreibung offensichtlich nicht um eine dem Menschen ursprüngliche Natürlichkeit, sondern ganz im Gegenteil um neues, modernes Wirtschaftsleben, dem sich die Menschen zu fügen haben. Von vornherein wird davon ausgegangen, dass man sich Konflikten zu stellen hat. Die angesprochenen notwendigen „Verstehens- und Veränderungsprozesse“ sind eindeutig in die Zukunft gerichtet.

Hier noch ein Beispiel aus dem universitären Bereich: Auch die Humboldt Universität in Berlin bietet eine Ausbildung zum Coach an und gibt dazu folgende Erklärungen auf ihrer Internetseite:

⁷ <http://www.postgraduatecenter.at/suco/inhalte-und-fakten/> (8.3.2014)

Technologischer Fortschritt, immer kürzer werdende Produktzyklen, Globalisierung und enormer Wissenszuwachs verlangen von Organisationen, Führungskräften, Teams und Mitarbeitern/innen sich permanent zu verändern und in unsicheren Kontexten zu justieren. Die anhaltende Bedeutung von Coaching ist die Antwort auf die Veränderungskultur unserer Zeit.

Coaching unterstützt Personen oder Teams dabei, Themen der Positionierung, der Identität und Zielbildung, der Rollenerwartungen in Bezug auf Führung, Kommunikation und Konflikte zu klären, zu bearbeiten, zu lösen und umzusetzen. Systemisches Coaching heißt dabei für uns, eine Beratungsbeziehung tragfähig zu gestalten, Menschen, Teams und Organisationen mit systemischem Blick zu betrachten und relevante Impulse zu geben. Damit werden Entwicklungen angestoßen und Veränderungsprozesse begleitet⁸.

Sich verändern und in unsicheren Kontexten zu justieren, dieses zu erlernen bzw. zu vermitteln, erscheint als die eigentliche Zielsetzung von Coaching, wobei es hier offensichtlich nicht nur um eine notwendige Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche, in der ersten Linie wirtschaftspolitische, Situationen geht. Vielmehr wird auch erwartet, „relevante Impulse“ zu geben, und zwar in der Art, dass dadurch weitere Entwicklungen angestoßen werden. An der Humboldt Universität zeigt sich, wie leicht zu erkennen, die Ausbildung zum Coach wie an vielen Universitäten besonders wirtschaftsorientiert, selbstverständlich gehören jedoch auch gesellschaftspolitische Veränderungen wie die von Decke-Cornhill, Hu und Meyer wiederholt betonte Migration zur „Veränderungskultur unserer Zeit“. Für all die unter dem Schlagwort Globalisierung zusammengefassten Veränderungen gilt, dass jeder Mensch sich auf Situationen in der Zukunft gefasst machen muss, die das, was er zum jetzigen Zeitpunkt gewöhnt ist, überschreiten werden. Genau auf dieser Annahme basiert auch die für Coaching charakteristische Outcome-Orientierung, da das durch diese Annahme geforderte Überschreiten des jetzt bereits Gewöhnten einfacher Logik zufolge, sein Ziel außerhalb heutiger Praxis zu suchen hat und somit auch das Ziel von Coaching außerhalb der Coaching-Situation selbst liegen muss.

Zur „Veränderungskultur“ gehört letztlich auch die Kompetenzorientierung unserer Ausbildungssysteme selbst. Outcome verweist daher nicht nur auf Outcome außerhalb dieser Systeme sondern notwendigerweise auch innerhalb. Eine schulische Prüfung kann somit ebenso zum Anlass von Coaching genommen werden, sofern diese außerhalb des Coachings selbst stattfindet, also von Personen bzw. Instituten getragen wird, die an der konkreten Coaching-Situation nicht beteiligt sind.

Aus dieser Logik heraus ergibt sich für akademischen Unterricht, dass Coaching nicht einfach als neue Methode in bestehende Veranstaltungen eingeführt werden kann, sondern vielfach einer

⁸ <http://www.artop.de/ausbildung-zum-coach> (8.3.2014)

Reorganisation von Lehrveranstaltungen bedarf. Traditionell finden sich in universitären Lehrgängen Lehrveranstaltungen, die sich auf einen klaren, meist in Frontalunterricht vorgetragenen „Gegenstand“ beziehen. Der vorgetragene Gegenstand selbst bleibt auch Gegenstand jener Evaluationen, meist in Form von Semesterprüfungen, mittels der die Lernfortschritte der Studierenden gemessen werden sollen. Darüberhinaus gibt es Lehrveranstaltungen, bei denen die Studierenden danach evaluiert werden, inwieweit sie in der Lage sind, Inhalte einzubringen, die im Unterricht selbst nicht vorgetragen wurden. Im Idealfall, insbesondere bei Arbeiten zur Erlangung von akademischen Titeln, sollen diese Inhalte über im Fachbereich bereits Bekanntes hinausreichen, also neue Regionen erschließen.

Wählt man nun Coaching als Methode, bedarf es, wie wir gesehen haben, beider Formen der Evaluation innerhalb derselben Lehrveranstaltung, dort jedoch strikt voneinander getrennt, wobei die in der Regel leichter durchzuführende Evaluation bezüglich des Gegenstandes auf einem intakten Beratungsverhältnis zu basieren hat. Die Ergebnisse dieser sollten vom Prinzip her nicht zu einer auf einem hierarchischen Verhältnis basierenden Bewertung im Sinne etwa einer Benotung mit Zeugnisvergabe etc. herangezogen werden. Hier wird von den Bildungsinstitutionen also eine Zurückhaltung erwartet, die viele wahrscheinlich nicht gerne zu geben bereit sind, da Prüfungen zum gelehrten Gegenstand leichter durchzuführen und zu benoten sind, als eine Evaluation von Leistungen die darüber hinausweisen.

4. Zur Wahl des Bildungsziels beim Unterricht durch Coaching.

Besonders schwierig für Coaching an Bildungsinstitutionen ist auch die Wahl des Ziels. Dieses muss, wie oben ausgeführt, einerseits außerhalb der Coaching- Situation selbst stehen, andererseits aber klar definiert sein, also nicht in so abstrakten Bahnen wie „für das Leben lernen“ etc. verlaufen. Wie aber kann so ein Ziel gefunden werden und welche Voraussetzungen hat es zu erfüllen?

Innerhalb der Diskussionen zu dieser Problematik waren in den letzten 20 Jahren die Theorien Klaus Holzkamps besonders aufschlussreich. Holzkamp unterschied zwischen defensivem und expansivem Lernen (Holzkamp 1993, p191) .

Ich zitiere hier Jürgen Straub, der Holzkamps Überlegungen wie folgt zusammenfasst:

[Defensives Lernen] ist ein Tribut an auferlegte Zwänge und dabei die Wahl des kleineren Übels. Durch defensives Lernen wendet man befürchtete negative Folgen ab, zum Beispiel Sanktionen wie schlechte Zensuren oder das Nichtbestehen von Prüfungen. Es geht hier um Schadensvermeidung oder -begrenzung unter Bedingungen der Fremdbestimmung, also *eigentlich nicht um Lernen*. (...)

Es geht beim expansiven Lernen nicht um irgendwelche lustvollen Befriedigungen, die die Ausführung bestimmter Lernhandlungen bereiten mag. Man lernt nicht um des Lernens willen. Ein reines Vergnügen ist das Lernen ohnehin nicht (jedenfalls so gut wie nie). Lernhandlungen sind vielmehr häufig eine Qual, zumindest mühsam und ermüdend. Sie verlangen dem Subjekt den Aufschub unmittelbarer Befriedigungen ab. Sie bringen Anstrengungen mit sich. Sie fordern das Subjekt, bevor sie es fördern. Worin besteht diese Förderung genauer? Beim expansiven Lernen geht es um den anvisierten, nach subjektiven Einschätzungen in Aussicht stehenden Zugewinn an Erlebnis- und Handlungspotenzial, *Verfügungsmacht* und *Lebensqualität*. In Holzkamps holprigen Worten: es geht ‚um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben‘ (Hozkamp 1993, p191). (Straub 2010: 51f)

„Wenn Lehrer/innen zu Coaches werden“ sollen, muss dies für die schulische Situation einen Schritt von defensivem zu expansivem Lernen, für die Lernenden also einen „in Aussicht stehenden Zugewinn an Erlebnis- und Handlungspotenzial, *Verfügungsmacht* und *Lebensqualität*“ bedeuten. Folgt man Holzkamp, führt dieser Schritt zu einem Lernen „nicht um des Lernens willen“. Dabei handle es sich nicht unmittelbar um „irgendwelche lustvolle Befriedigung“, mitunter sogar um Qual.

Um hier Missverständnisse zu vermeiden: Selbstverständlich handelt es beim Versuch expansives Lernen zu etablieren nicht um vermehrte Qual im Unterricht! Schließlich gehört, wie wir gesehen haben, die Forderung nach partnerschaftlichem Feedback zu den Voraussetzungen von Coaching. Gestützt von einem intakten Beratungsverhältnis sollen konkrete Leistungen außerhalb der Coaching – Situation vollbracht werden.

„Außerhalb“ bedeutet einerseits, dass andere Bezugspersonen oder –systeme als in der Coaching-Situation selbst beteiligt sind, andererseits, unter Hinzunahme von Holzkamps und Straubs Ausführungen, einen „nach subjektiven Einschätzungen in Aussicht stehenden Zugewinn an Erlebnis- und Handlungspotenzial, *Verfügungsmacht* und *Lebensqualität*“ anzuvisieren.

Konkrete Beispiele für Anwendungsgebiete von Coaching beim Fremdsprachenunterricht an Universitäten wären somit Kurse, die etwa auf ein Auslandsstudium oder Praktikum, Rede- bzw. Schreibwettbewerbe, Fieldwork im Bereich der Kultur der Zielsprache oder auch Zertifikatsprüfungen vorbereiten, sofern diese außerhalb des konkreten Kurses, also innerhalb eines anderen Bezugssystems abgehalten werden.

Am Zentrum für Internationale Kommunikation der Universität Kobe läuft z.B. ein gemeinsames Projekt mit dem Asien-Afrika Institut, Abteilung für Sprache und Kultur Japans der Universität Hamburg, bei dem die Studierenden beider Institute per Internet Videokonferenzen auf der Basis von Tandem-Lernen, also abwechselnd jeweils für einen bestimmten Zeitraum auf Deutsch und einen auf Japanisch, durchführen. In Kobe sind die Teilnehmer/innen in der Regel in ihrem ersten

Studienjahr und lernen daher zu Beginn der betreffenden Veranstaltung erst ein halbes Jahr Deutsch⁹. Ein Gespräch auf Deutsch zu führen, und sei es auch wie beim konkreten Projekt nur 15, bisweilen auch 45 Minuten lang, bedeutet für Lerner/innen in diesem Stadium selbstverständlich eine große Anstrengung, die wiederum dieses Tandem-Projekt zu einem geeigneten Anlass für Coaching werden lässt.

Die Kriterien für die Wahl von konkreten Bildungszielen lassen sich somit wie folgt zusammenfassen:

Als gemeinsame Basis für Coaching muss für die Lernenden ein Zugewinn an Erlebnis- und Handlungspotenzial in Aussicht stehen. Dies bedingt Aufgabenstellungen, die über das Gewöhnliche hinausreichen, also nur über schwierigere „Verstehens- und Veränderungsprozesse“ zu erreichen sind.

Die Outcome-Orientierung von Coaching verlangt, dass die geforderten konkreten Anstrengungen (im besten Fall mit dem Erreichen des Ziels) zeitlich möglichst nahe zur Coaching-Situation erlebbar sind¹⁰.

Ein detaillierter Bericht über die Möglichkeiten von Coaching bei einem Projekt, wie dem oben erwähnten Unterrichtsversuch mit Videokonferenzen ist hier aus Platzgründen noch nicht möglich, soll aber im zweiten Teil dieser Studie nachgebracht werden. In dieser Arbeit ging es vorerst nur um die Voraussetzungen von Coaching überhaupt. Unter diesen ist ohne Zweifel das Vorhandensein einer konkreten Anstrengung im Sinne einer Outcome-Orientierung außerhalb der Unterrichtssituation selbst die bedeutendste. Erst in Notwendigkeit zu expansivem Lernen im Sinne von Lernhandlungen die das „Subjekt fordern, bevor sie es fördern“, findet sich eine für alle Beteiligten unerlässliche gemeinsame Basis, die den Einsatz von Coaching ermöglicht.

Literatur

Decke-Cornhill, H/ A. Hu/ M. A. Meyer (2007) *Sprachen lernen und lehren*. Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich.

⁹ In Hamburg konnten auch Studierende höherer Semester an diesem Projekt teilnehmen. Siehe Trummer-Fukada u.a. (2014).

¹⁰ Im Fall von Fremdsprachenlernen zum Beispiel sind Ziele wie bessere Chancen im späteren Berufsleben oder der Wunsch fremde Länder und Menschen kennen zu lernen etc. prinzipiell ungeeignet, da ihnen eine direkte Dringlichkeit fehlt, die „dem Subjekt den Aufschub unmittelbarer Befriedigungen“ abverlangen würde. Für das „Subjekt“, also die Lernenden, fehlte damit auch der unmittelbare Anlass, Coaching in Anspruch zu nehmen. Befänden sich die Lernenden unter solchen Umständen in einer Lehrveranstaltung mit Coaching als Unterrichtsmethode, bliebe diese sicherlich ohne Erfolg, da viele der Lernenden höchst wahrscheinlich zu nicht mehr als zu „defensivem Lernen“ zu bewegen wären. Die Aufgabenstellungen zum Beispiel beim oben erwähnten Tandem-Projekt sind hingegen sehr konkret. Dort müssen die Studierenden an einem bestimmten Tag zu bestimmter Uhrzeit mit Studierenden in Hamburg via Skype für 15 oder 45 Minuten Deutsch sprechen. Das ist eine schwierige Aufgabe für Studierende im ersten Studienjahr, gleichzeitig aber auch ein Anreiz, weil dadurch das Lernen selbst unmittelbar seinen Sinn bekommt.

- Holzkamp, K. (1993) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hu, A. (2007) „Sprachen, Leistung, Bildung: Schulisches Sprachenlernen und –lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards.“ In: H. Decke-Cornhill (Hg.) *Sprachen lernen und lehren* (pp.233-250). Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich.
- Knight, J. (2009) Introduction. In J. Knight (Ed) *Coaching. Approaches & Perspectives*. (pp.1-6). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kramsch, C. (1995) *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pahl, J.-P. (2007) *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Straub, J (2010) „Lerntheoretische Grundlagen“ in Arne Weidemann, Jürgen Straub, Steffi Nothnagel (Hg.) *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* (pp. 31-98) Bielefeld: transcript.
- Trummer-Fukada, S./ Y. Masuda/ S. Sugihara/ R. Hayashi (2014) „Kursunterstütztes 'Skype-Tandem' und die Möglichkeit selbstbestimmten Lernens in institutionell durchgeführten Sprachkursen. In 『神戸大学国際コミュニケーション論集』No.9 (pp.1-18).