

Leseprobe aus Kölln, Kreißig und Iffert,  
Ausbildungskoaching, ISBN 978-3-7799-6347-9  
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6347-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6347-9)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	8
<b>1. Einleitung und Orientierung</b>	11
<b>2. Was ist Ausbildungscoaching?</b>	17
2.1 Ausbildungscoaching im Spannungsfeld von Autonomie, Anforderungen und Prüfungsauftrag	19
2.2 Zur Differenz der Eigenlogiken von selbstbestimmtem Beratungs- und fremdbestimmtem Prüfungsansatz	22
<b>3. Ausbildungscoaching ist Coaching</b>	26
3.1 Professionelles Verständnis von Ausbildungscoaching im Spannungsfeld zwischen Beratung, Supervision und Coaching	26
3.2 Ausbildungscoaching ist Coaching	36
3.3 Abgleich der Kompetenzen des Ausbildungscoaches mit den ICF/DBVC-Kernkompetenzen und Anforderungen	44
<b>4. Ausbildungscoaching ist Ausbildung</b>	49
4.1 Aktionsräume der Ausbildung	53
4.2 Arbeitssettings des Ausbildungscoachings	58
4.3 Zur institutionellen Verortung des Ausbildungscoachings	59
<b>5. Das zugrunde liegende Menschenbild</b>	66
5.1 Grundlagen des Menschenbildes	67
5.2 Grundannahmen des Menschenbildes und Leitideen für das Ausbildungscoaching	69
5.3 Irritationen und Missverständnisse im System Schule	74
5.4 Kennzeichen des Menschenbildes: Das Leben in Balancen	76
5.5 Kompetenzentwicklung und Lernen im Ausbildungscoaching	84
5.6 Wann verändern sich Menschen?	86
5.7 Die Prinzipien des Menschenbildes	88
<b>6. Ermöglichungsdidaktik und konstruktivistisches Lernverständnis</b>	101
6.1 Konstruktivistisches Verständnis vom Lernen	101
6.2 Kompetenzprofile als Zielbeschreibungen	105
6.3 Konstruktion von Lernarrangements	106

6.4	Lernen professionell beraten und begleiten	107
6.5	Kompetenzentwicklung initiieren	110
6.6	Feldkompetenz für das Ausbildungscoaching	110
<b>7.</b>	<b>Paradigmenwechsel: Vom Curriculum zum Kompetenzprofil</b>	<b>114</b>
7.1	Kompetenzprofil für Lehrkräfte in Ausbildung (LiA)	116
<b>8.</b>	<b>Haltung entscheidet</b>	<b>122</b>
8.1	Der Begriff Haltung	122
8.2	Haltung in der Ausbildung und im Ausbildungscoaching	124
8.3	Die Grundhaltungen in der Ausbildung	125
8.4	Aspekte der Haltung in der Ausbildung	131
8.5	Die professionelle Haltung der Ausbilder*in fördert die Selbstwirksamkeit der LiA	141
<b>9.</b>	<b>Zur Umsetzung des Ausbildungscoachings in die Praxis</b>	<b>148</b>
9.1	Wie kann Ausbildungscoaching in der Ausbildung konkret gestaltet werden?	149
9.2	Phasen einer Ausbildungscoaching-Sitzung	155
9.3	Die das Ausbildungscoaching flankierenden Säulen der Ausbildung	164
<b>10.</b>	<b>Auf dem Weg zum Ausbildungscoaching – Das Beispiel Brandenburg</b>	<b>171</b>
10.1	Einführung des Hospitationskonzeptes	172
10.2	Der Weg zum Ausbildungscoaching	174
10.3	Einführung des Ausbildungscoachings	180
<b>11.</b>	<b>Gesprächsführung in der Ausbildung</b>	<b>191</b>
11.1	Entscheidungsbaum für Gespräche – ein Kommunikations-Diagnose-Instrument	192
11.2	Beratungs(teufels)dreieck – ein Kommunikations-Diagnose-Instrument	207
<b>12.</b>	<b>Hospitationen in der Ausbildung</b>	<b>217</b>
12.1	Hospitationen in pädagogischen Kontexten – eine allgemeine Problemeinordnung	217
12.2	Problematische Ausgangspunkte, fehlende Grundentscheidungen und typische Gesprächsrituale	218
12.3	Destruktiver Umgang mit Kritik	228

12.4	Hospitation – Voraussetzungen für den Einsatz als sinnvolles Personalentwicklungsinstrument	229
12.5	Auftragsklärung für Hospitationen: Beratung – Entwicklung – Orientierung – Beurteilung	237
12.6	Auftrags- und Rollenklarheit der Ausbilder*innen	244
12.7	Zur schriftlichen Unterrichtsplanung für die verschiedenen Hospitationsformen	253
12.8	Strukturierte Abläufe für die verschiedenen Hospitationsformen	255
12.9	Professionelle Gesprächsführung bei Auswertungsgesprächen	261
<b>13.</b>	<b>Verständnis von selbsteinschließender Reflexion</b>	266
13.1	Warum viele Vorabstellungnahmen keine Reflexionen sind	266
13.2	Selbsteinschließende Reflexion in Hospitationssituationen unterstützen, fördern und fordern	271
<b>14.</b>	<b>Exkurs: Persönlichkeitsreflexion und Training unterstützt die Arbeit an der Haltung</b>	279
14.1	Können Menschen Grundzüge ihrer Persönlichkeit überhaupt ändern?	280
14.3	Nutzen der Reflexion von Persönlichkeitsanteilen und -tendenzen für die Ausbildung	282
14.4	Modelle für die Persönlichkeitsreflexion und Haltungsarbeit	283
14.5	Ein Arbeitsmodell für die Persönlichkeitsentwicklung und Haltungsarbeit	287
14.6	Die Reflexion und das Training ermöglichen persönlichkeitsorientierte Veränderungen	293
14.7	Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen Kompetenzentwicklung	295
	<b>Ausblick über die Lehrer*innenausbildung hinaus</b>	298
	<b>Literaturverzeichnis</b>	301
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	307
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	310
	<b>Arbeitsbögenverzeichnis</b>	311

## Vorwort

Ausbildung und Coaching – wie kann das zusammengehen, sich gegenseitig unterstützen und gelingen? Mit dieser Frage beschäftigen wir uns schon seit über zwei Jahrzehnten in einem kontinuierlichen Prozess mit verschiedenen Entwicklungsstadien. Unseren gegenwärtigen Stand legen wir hiermit vor und Ihnen besonders ans Herz.

Wir sind im Land Brandenburg 2001 mit dem Vorhaben gestartet, mehr Beratung, Supervision und Coaching in der Lehrer\*innenausbildung zu berücksichtigen und auch konzeptionell in die Ausbildung zu integrieren. Dabei waren wichtige Stationen die Beratungs-, Supervisions- und Coachingsausbildungen zur Qualifizierung von Ausbilder\*innen; die Entwicklung eines Hospitationskonzeptes; die Umstellung der Ausbildungsformate und die offizielle Einführung des Ausbildungscoachings im Frühjahr 2019.

Wir verfolgen damit kontinuierlich das Anliegen, Ausbildungsformate allgemein und speziell die Ausbildung von Lehrkräften zeitgemäß zu denken und weiterzuentwickeln. Die Konzeption des Ausbildungscoachings wagt aber noch mehr: Eine wirkliche Veränderung des Ausbildungsansatzes, die den aktuellen und künftigen Anforderungen an das Berufsfeld Schule und Unterricht mehr gerecht werden kann. Es ist ein Wagen von mehr Individualität und Eigenverantwortung für die auszubildenden Lehrkräfte und damit weniger Regelung und Vorgaben im Ausbildungsverlauf. Ein selbstgesteuerter Ausbildungsprozess fördert und fordert dabei im besonderen Maße die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, die zukünftige Lehrkräfte in der heutigen Realität von Schule und Unterricht besonders benötigen. Indem die Ausbildung ‚mehr in die Hände der Auszubildenden‘ gelegt wird, kann sie – insbesondere von ihnen selbst – auch passgenauer und mehr auf ihre subjektiven und situativen Gegebenheiten und Anforderungen zugeschnitten gestaltet werden.

In dieser Veröffentlichung werden darüber hinaus die strukturellen Prämissen des Vorbereitungsdienstes als der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung eindeutig anerkannt. Dabei gilt für uns der Terminus der ‚Vorbereitung‘ im wahrsten Sinne des Wortes: Vorbereitung auf das Berufsfeld Schule und Unterricht durch Kompetenzentwicklung für ein immer komplexer werdendes und herausfordernderes Tätigkeitsfeld, das nur durch eine individuell und professionell ausgebildete und gestärkte Lehrer\*innenpersönlichkeit mit einer ausgeprägten pädagogischen Haltung gestaltet werden kann. Nach unserer Überzeugung wird die Ausbildung einer solchen Haltung und der entsprechenden berufsbezogenen Kompetenzen mit dem Format des Ausbildungscoachings sowohl intensiv gefördert als auch gefordert.

Zielgruppe für diese Veröffentlichung sind damit vorrangig alle an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligten Personen und auch alle, die konzeptionell mit der Lehrer\*innenausbildung beschäftigt und verbunden sind.

Um einer gendersensiblen Sprache gerecht zu werden, verwenden wir die \*-Schreibweise, mit der sich bitte alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen fühlen sollen. Wir haben uns für die Lesbarkeit des Textes dazu entschieden für die \*-Schreibweise den weiblichen Artikel (z. B. *die* Ausbilder\*in) und beim Ausbildungscoach den männlichen Artikel (z. B. *der* Ausbildungscoach) zu verwenden (obwohl der Duden inzwischen auch die weibliche Form ‚Coachin‘ benennt). Auch hier mögen sich jeweils ebenfalls alle Geschlechter mitmeinend angesprochen fühlen.

Unser erster Dank geht an das Land Brandenburg mit allen an der Lehrer\*innenausbildung beteiligten Personen auf allen Ebenen, das es uns ermöglicht hat, die hier dargelegte Ausbildungsform zu konzipieren und seit Februar 2019 in die Realität umzusetzen. Besonders bedanken möchten wir uns für alle rückgemeldeten Erfahrungen aus erster Hand von den Lehramtskandidat\*innen der ersten Ausbildungscoaching-Durchläufe und natürlich von den Ausbilder\*innen, die sich dem Wagnis einer neuen Ausbildungsform mit großem Engagement gestellt haben. Gerade bei der Entwicklung der ersten Umsetzungsschritte sind hier die damalige Direktorin des Landesinstituts für Lehrerbildung, Hilda Rohmer-Stänner, und der damals zuständige Mitarbeiter Thomas Cammradt sowie alle Mitglieder der landesübergreifenden Arbeitsgruppen Hospitation und Ausbildungsqualität zu erwähnen, denen wir hiermit ausdrücklich danken.

Ebenso möchten wir die sich inzwischen über Jahrzehnte bewährte Zusammenarbeit mit dem Beltz Juventa Verlag und seinem jetzt zuständigen Verlagsleiter Frank Engelhardt hervorheben, die die Veröffentlichung auch dieses Werkes ermöglicht haben. Ein bleibendes Symbol der langjährigen Zusammenarbeit ist bis heute die Bezeichnung der Veröffentlichungsreihe *Pädagogisches Training*, die auf unsere ersten *Arbeitsgruppen Pädagogische Trainings* an der Universität Kiel (1983) und in Lübeck (1989) zurückgeht.

Sehr dankbar sind wir besonders den Korrekturlesenden des Manuskripts für die konstruktive Unterstützung mit ihren sehr hilfreichen und weiterführenden Rückmeldungen und Anregungen: Selim Akarsu (Brandenburg), Kerstin Kölln (Schleswig-Holstein), Mario Rathmann (Brandenburg), Grit Schneider (Sachsen), Miriam Teichmann (Schleswig-Holstein).

Wer mit uns Kontakt aufnehmen möchte, wende sich bitte an:

Dipl.-Päd. Detlef Kölln

Email: [detlef.koelln@t-online.de](mailto:detlef.koelln@t-online.de)

Dr. Carola Kreißig

Email: [CKreissig@t-online.de](mailto:CKreissig@t-online.de)

Dr. Mathias Iffert

Email: [mathias.iffert@gmx.de](mailto:mathias.iffert@gmx.de)

Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Trainings Lübeck

Advanced Studies Association (AS) Kiel

Email: [kontakt@advanced-studies.de](mailto:kontakt@advanced-studies.de)

Homepage: [www.advanced-studies.de](http://www.advanced-studies.de)

# 1. Einleitung und Orientierung

Wir legen diese Veröffentlichung unserer Konzeption vor, weil wir gleichzeitig mehrere Zielrichtungen verfolgen und damit eine Auseinandersetzung mit dem Thema Ausbildungscoaching auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen wollen:

Zunächst ist es unser übergeordnetes Leitmotiv, durch diese Veröffentlichung ein Umdenken in der Lehrer\*innenausbildung anzuregen und zu unterstützen, welches bereits durch viele Impulse aus unterschiedlichen Bundesländern begonnen hat: Neuere psychologische und pädagogische Forschungsergebnisse zu den Themen ‚Menschenbild‘ und ‚Erwachsenenbildung‘ legen nahe, auch den Umgang mit und die Einbindung von Auszubildenden neu zu denken. Ein verändertes Verständnis von Lernen und Begleitung hin zum Konstruktivismus und systemischen Denken gibt einen aus unserer Sicht unumkehrbaren Impuls, sich von tradierten seminaristischen und unterrichtsnahen Formen der Lehrer\*innenausbildung zu lösen.

Ein weiteres Leitmotiv für die hier vorgelegte Konzeption ist es, das Ausbildungscoaching als Format zu verstehen, um bekannte und aktuelle Probleme in der Lehrer\*innenausbildung mit neuen Problemlösungen zu versehen und z. B. Rollenüberschneidungen und Rollenunklarheiten von Ausbilder\*innen gegenüber den auszubildenden Lehrkräften zu vermeiden oder Ausbildungsgespräche und Hospitationen konstruktiver zu gestalten.

Viele unserer Arbeitsschwerpunkte mit ihren Grundlagen und Entwicklungsrichtungen greifen bei dem Thema Ausbildung ineinander, jedoch münden alle in die folgenden Fragen: Wie kann die Ausbildung von Lehrkräften einem veränderten, konstruktivistischen Verständnis von Lernen besser gerecht werden? Wie kann sich Ausbildung von herkömmlichen Seminar- und Unterrichtsformen lösen? Wie gelingt eine Trennung, aber gleichzeitig auch eine vernünftige Vermittlung des Beratungs- und Beurteilungsansatzes in der Ausbildung? Wie kann dabei das Ausbildungsinstrument der Hospitation konstruktiv integriert werden?

Wir laden Sie als Leser\*innen ein, die hier dargestellten Überlegungen und Anregungen für eine Veränderung von Ausbildungskonzeptionen nachzuvollziehen und gegebenenfalls aufzugreifen. In diesem Sinne wünschen wir uns einen lebhaften und konstruktiven Diskurs im Sinne einer inhaltlich-konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehrer\*innenausbildung.

Nicht zuletzt erhoffen wir uns aber auch, dass viele Bundesländer und Ausbildungseinrichtungen für Lehrer\*innenausbildung den hier vorgestellten Entwicklungsweg als Inspiration für einen ähnlichen Veränderungsprozess verstehen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt sich auf den Weg zu begeben – unabhängig davon, ob für einzelne Etappen oder insgesamt.

## Aufbau des Buches

Wir gehen davon aus, dass viele Leser\*innen besonders hinsichtlich der theoretischen Grundlagen unserer Konzeption des Ausbildungscoachings bereits auf ein umfangreiches Vorwissen zurückgreifen können, halten es aber dennoch für sinnvoll, sie mit Bezug auf diesen thematischen Zusammenhang noch einmal ausführlich zu erläutern. Es ist für uns ein entscheidender Ausgangspunkt, gerade die Lehrer\*innenausbildung nicht nur didaktisch-methodisch, sondern auch vom grundsätzlichen Herangehen über die Reflexion des zugrunde liegenden Menschenbildes und der Haltungen der Ausbilder\*innen neu zu denken. Wir berücksichtigen dabei ebenso, dass in einigen Bundesländern gerade in jüngster Zeit viele Veränderungen und Bestrebungen vorgenommen werden, die sich auch in die von uns dargestellte Richtung entwickeln, möchten aber mit der Konkretheit unserer Darstellung der konzeptionellen Überlegungen einen Anstoß für grundsätzliche systemische Veränderungen geben, die wir als notwendig erachten. Wir möchten ermutigen, sich auf den Weg für langfristige Veränderungsprozesse zu begeben, wie ihn alle Beteiligten im Land Brandenburg mit uns zusammen gegangen sind und weiter gehen.

Mit den verschiedenen Erfahrungshintergründen in unserem Autor\*innenteam unternehmen wir den Versuch, die Blickwinkel Theorie und Qualifizierung einerseits und Erprobung von Praxiserfahrungen andererseits miteinander zu verbinden. Dies bildet sich auch im Aufbau dieses Buches ab, das sich in die folgenden drei Teile gliedert:

Teil I: Ausbildungscoaching (Kapitel 2–4)

Teil II: Theoretische Grundlagen (Kapitel 5–8)

Teil III: Umsetzung in die Praxis (Kapitel 9–14)

Im *Teil I: Ausbildungscoaching* wird zunächst beschrieben, was wir unter dieser besonderen Form der Verbindung von Ausbildung und Coaching verstehen. Nach einer einführenden Kennzeichnung finden Sie eine Einordnung des von uns konzipierten Ausbildungsformats im Spannungsfeld zwischen der Umsetzung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung von auszubildenden Lehrkräften einerseits und der Gewährleistung von Ausbildungsanforderungen von institutioneller Seite andererseits. Die Herleitung der Definition des Ausbildungscoachings im Begriffskanon Beratung, Supervision und Coaching macht unser Verständnis deutlich, dass Ausbildungscoaching einerseits wirklich Coaching ist, aber andererseits auch Ausbildung mit allen damit verbundenen Konsequenzen.

Sie finden in diesem Teil I Antworten insbesondere zu folgenden Fragen:

- Was verstehen wir unter Ausbildungscoaching als Format der Lehrer\*innen-ausbildung?
- Welche Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Beratung, Supervision und Coaching und welche Kompetenzen fließen daraus in das Ausbildungscoaching ein?
- Was ist im Ausbildungscoaching Coaching und was Ausbildung? Wie lassen sich diese Bereiche konstruktiv miteinander verbinden?
- Wie kann mit dem entstehenden Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung/Selbststeuerung und Ausbildungsanforderungen umgegangen werden?
- Welche Aktionsräume der Ausbildung insgesamt lassen sich beschreiben, die mit dem zentralen Aktionsraum Ausbildungscoaching in Interaktion gebracht werden müssen?

Im *Teil II: Theoretische Grundlagen* für die Ausbildung und das Ausbildungscoaching werden die Ausgangspunkte unserer Überlegungen für die Entstehung dieser Konzeption erläutert. Beginnend mit dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie und Pädagogik sowie der Skizzierung der Ansätze einer konstruktivistischen und kompetenzorientierten Erwachsenenbildung mit einem Schwerpunkt auf der von Rolf Arnold begründeten Ermöglichungsdidaktik münden diese Grundlagen dann in die Beschreibung, warum ein Kompetenzprofil und nicht ein traditionelles Curriculum im Zentrum der Ausbildungsarbeit steht. Aus den Erläuterungen der theoretischen Grundlagen werden dann abschließend die Haltungen abgeleitet und beschrieben, die Ausbilder\*innen in der Ausbildung und besonders im Ausbildungscoaching realisieren und zur Wirkung bringen müssen.

Sie finden in diesem Teil II Antworten insbesondere zu folgenden Fragen:

- Auf welchen Grundannahmen basiert das dem Ausbildungscoaching zugrunde liegende Menschenbild?
- Warum stehen auf dieser Grundlage die Prinzipien Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Fokus?
- Wie begründet ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Ermöglichung das Ausbildungscoaching?
- Wie ersetzt ein Kompetenzprofil das traditionelle Ausbildungscurriculum als Orientierungsrahmen für die Ausbildung allgemein und für das Ausbildungscoaching im speziellen?
- Welche Haltungen sind für die Ausbilder\*innen und damit als Basis für das Ausbildungscoaching entscheidend, um eine kompetenzorientierte Ausbildung zu ermöglichen?
- Welche akzentuierenden Aspekte der Haltung lassen sich ergänzend in den Fokus der Reflexion stellen?

Im *Teil III: Umsetzung in die Praxis* des Ausbildungscoachings wird zunächst beschrieben, wie die praktische Umsetzung dieses neuen Ausbildungsformates in der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung im Rahmen der Gesamtausbildung gelingen kann. Da die konzeptionellen Überlegungen zum Ausbildungscoaching nachhaltigen Einfluss auf die überfachliche und auch auf die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung haben, wird die Praxis des Ausbildungscoachings auch in ihrem Zusammenspiel mit den anderen Ausbildungssäulen und -formaten erläutert.

Anschließend findet sich eine Beschreibung und Reflexion der spezifischen Bedingungen und Entscheidungen im Land Brandenburg, die die Umsetzung der Konzeption und Ausgestaltung des Ausbildungscoachings maßgeblich ermöglicht haben. Dabei werden auch Herausforderungen und Schwierigkeiten benannt, vor denen die Beteiligten gestanden haben.

Die praktische Umsetzung der Ausbildung und besonders des Ausbildungscoachings rückt die Gesprächsführung und die Gespräche besonders in den Fokus. Die hier beschriebenen Kommunikations-Diagnose-Instrumente ‚Entscheidungsbaum für Gespräche‘ und ‚Beratungs(teufels)dreieck‘ von Detlef Kölln stellen eine Grundlage dar, schwierige Gesprächsverläufe im Ausbildungszusammenhang zu identifizieren und zu vermeiden. Die beiden dargestellten Instrumente zeigen einen Weg auf, um die Gesprächsführung konstruktiver, stringenter und ergebnisorientierter zu gestalten.

Ein besonderer Schwerpunkt in diesem Teil liegt auf der Beschreibung der Arbeit mit dem Instrument Hospitation als einem zentralen Bestandteil der Ausbildungsarbeit. Zudem wird anschaulich verdeutlicht, wie ein neues Verständnis von Reflexion der Unterrichtspraxis die Ausbildungsarbeit entscheidend unterstützt.

Sie finden in diesem Teil III Antworten insbesondere zu folgenden Fragen:

- Welcher Phasen und Arbeitssettings bedarf es, um das Ausbildungscoaching in die Praxis umzusetzen?
- Wie können überfachliche und fachdidaktische Inhalte in Angebotsform in eine konstruktivistische Lernlandschaft von den an der Ausbildung Beteiligten eingebracht und aufbereitet werden?
- Warum ist es sinnvoll, Beratung und Beurteilung in der Gesprächsführung konsequent voneinander zu trennen und drohende ‚Schlängelpfade‘ in den Ausbildungsgesprächen zu vermeiden?
- Wie können die Beteiligten ‚Laufburschenwege‘ in der Auftragsklärung, in der Gesprächsführung und im Ausbildungsverlauf erkennen und abschließen?
- Warum ist es sinnvoll, Formen der Hospitation anliegenorientiert zu unterscheiden und welche Hospitationsform sollte von welcher Ausbilder\*in durchgeführt werden?

- Wie können die Hospitationsformen als Instrumente der Ausbildungsarbeit genutzt werden, um die Unterrichtspraxis mit der Ausbildung und dem Ausbildungscoaching sinnvoll zu verbinden? Und wie können die Gespräche nach Hospitationen professionell und zielorientiert gestaltet werden?
- Welches Verständnis von Reflexion sollte bei Hospitationen speziell und bei der Aufarbeitung der Unterrichtspraxis allgemein zugrunde gelegt werden?
- Wie lässt sich die Arbeit an den Haltungen für die Ausbilder\*innen durch eine persönlichkeitsorientierte Reflexion von Eigenschaften, Balancen und Tendenzen unterstützen? Wie kann ein anschließendes Training diese Arbeit flankieren?

Der abschließende Ausblick versteht sich vornehmlich als Einladung an alle Kolleg\*innen die in vergleichbaren Kontexten tätig sind, die hier vorgestellten Überlegungen und Sichtweisen auf andere Felder zu übertragen.

Zum Erarbeiten, Weiterarbeiten und als Orientierungshilfe finden Sie am Ende des Buches neben dem Literaturverzeichnis auch ein Verzeichnis der Abbildungen und Arbeitsbögen.

## Erläuterung der Begrifflichkeiten und Abkürzungen

Das *Ausbildungscoaching* ist ein Ausbildungsformat der überfachlichen Ausbildung für Lehrkräfte in Ausbildung (LiA), das in der Regel an einem Ausbildungsstandort (Studienseminar) stattfindet. Insofern ist das Ausbildungscoaching das institutionelle Nachfolgeformat des vormaligen Hauptseminars (Bezeichnung in anderen Bundesländern: Allgemeindidaktisches Seminar, allgemeines Seminar, pädagogisches Seminar, Kernseminar u. a.). Wie sich das Ausbildungscoaching sowohl hinsichtlich seiner Grundausrichtung als auch in seiner inhaltlichen und didaktisch-methodischen Orientierung vom Hauptseminar unterscheidet, wird im Verlauf dieser Veröffentlichung dargelegt und begründet. Für die überfachlichen Ausbilder\*innen ist im Land Brandenburg die entsprechende Bezeichnung Ausbildungscoach entstanden. Genauer betrachtet bezeichnet das Ausbildungscoaching als Ausbildungsformat *einen zentralen Aktionsraum der Ausbildung* für die auszubildenden Lehrkräfte, den wir hier ‚Sich coachen, beraten, begleiten, unterstützen lassen‘ nennen und der in der Ausbildungspraxis durch weitere Aktionsräume ergänzt wird (siehe auch Kapitel 4). Somit ist die definitorische Eingrenzung auch auf eine spezifische Form des Arbeitens zwischen Auszubildenden und Ausbilder\*innen bezogen (siehe Kapitel 2), die die Eigenverantwortung der Lehrkräfte in Ausbildung (LiA) in den Mittelpunkt rückt.

Nach umfassender Recherche und Diskussion haben wir uns entschlossen, in dieser Veröffentlichung folgende Bezeichnungen und Abkürzungen zu verwenden, die wir hier benennen und erläutern (Tabelle 1.1):

Tabelle 1.1: Übersicht der Bezeichnungen und Abkürzungen

Verwendete Bezeichnung	Erläuterungen
Lehrer*innen in Ausbildung Lehrkräfte in Ausbildung LiA (hier verwendete Abkürzung)	Die auszubildenden Lehrkräfte werden in den Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. Die Bezeichnung (Lehramts-) Referendar*in, Studienreferendar*in (höherer Dienst) und Lehramtsanwärter*in (gehobener Dienst) wird im Sprachgebrauch vielerorts benutzt. Weitere Bezeichnungen: Lehramtskandidat*in (LAK) (Brandenburg), Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) (Schleswig-Holstein) etc.
Ausbilder*in	Alle Ausbildungspersonen, die in der Ausbildung tätig sind als Ausbildungscoaches, überfachliche und fachdidaktische Ausbilder*innen. Häufig verwendete Bezeichnung: Studienleiter*in. In Brandenburg: Vor Einführung des Ausbildungscoachings waren die alten Bezeichnungen noch Hauptseminarleiter*in (überfachlich) und Fachseminarleiter*in (fachbezogen)
Ausbildungscoach	Überfachliche Ausbilder*innen im Einsatz im Ausbildungscoaching im bewertungsfreien Unterstützungs- und Beratungsraum
Fachausbilder*in	Fachdidaktische Ausbilder*innen, die die LiA in den beiden Fächern betreuen. Häufig verwendete Bezeichnung: Fachleiter*in
Ausbildungslehrkraft Ausbildungslehrer*in	Die an den Ausbildungsschulen für die schulpraktische Ausbildung zuständigen Lehrkräfte. Häufig verwendete Bezeichnung: Mentor*in. In Brandenburg: Ausbildungslehrkraft/Ausbildungslehrer*in
Vorbereitungsdienst	Zweite Phase der Lehrer*innenausbildung, in der das Ausbildungscoaching stattfindet. Häufig verwendete Bezeichnung: Referendariat. In Brandenburg: Vorbereitungsdienst
Studienseminar	Ausbildungsstandorte, an denen die Ausbildungsveranstaltungen regional und damit auch das Ausbildungscoaching stattfinden. Andere Bundesländer bilden dezentral an den Ausbildungsschulen aus. In Brandenburg: Drei Studienseminare: Bernau, Cottbus, Potsdam
Leiter*in des Studienseminars	Leiter*in des Ausbildungsstandortes in Brandenburg / Dienstvorgesetzte*r der Ausbilder*innen
Prüfer*in	Ausbildungspersonen, die im Ausbildungssystem mit einem Prüfungsauftrag ausgestattet sind. In Brandenburg: Mitglieder der Prüfungskommission: Vorsitzende*r, Schulleitung, Ausbildungslehrkräfte (von den Ausbildungspersonen können nur die jeweiligen Ausbildungscoaches der zu prüfenden LiA nicht als Prüfer*in eingesetzt werden)
für Bildung zuständiges Ministerium	Sammelbezeichnung für die Ministerien, die in den einzelnen Bundesländern für Schule und Lehrkräfteausbildung zuständig sind. Unterschiedliche Bezeichnungen je nach Bundesland. In Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) Potsdam

## 2. Was ist Ausbildungscoaching?

*Ausbildungscoaching* versteht sich im Kontext von Ausbildung als eine konkrete personenorientierte Form der Ausbildungsbegleitung Erwachsener, die sich am Kompetenzprofil der jeweiligen Profession orientiert.

Gegenstand des Ausbildungscoachings ist eine kontinuierliche Reflexion, Weiterentwicklung und Bilanzierung der berufsbezogenen Kompetenzen. Gemeinsam mit dem Ausbildungscoach (und mit der Unterstützung der Gruppe) setzt sich die LiA mit Rückmeldungen zum Stand der persönlichen Kompetenzentwicklung und Anforderungen bzw. Problemen im Berufsalltag auseinander, formuliert eigene Anliegen und leitet daraus Entwicklungsziele ab.

Ausgehend vom Kompetenzprofil der anzustrebenden Profession erarbeitet die Lehrkraft in Ausbildung (LiA) gemeinsam mit dem Ausbildungscoach persönliche Zielsetzungen für die eigene Weiterentwicklung bzw. Veränderungen und leitet daraus zweckmäßige Handlungsschritte für den Weg zur Zielerreichung ab. In der weiteren Arbeit reflektiert die Coachee (LiA) ihre Handlungsschritte und den erreichten Ausbildungsstand entsprechend der persönlichen Zielsetzungen.

Im Zentrum des Ausbildungscoachings steht das Setting *Einzelcoaching* (in der Kleingruppe); es wird flankiert durch gruppenorientierte Arbeitsformen, Inputs, Arbeit an Entwicklungsaufgaben, kollegiale Interventionsarbeit etc.

Die Arbeit im Ausbildungscoaching ist bedarfs- und ressourcenorientiert, sie fordert und fördert die Eigenverantwortung der lernenden LiA. Im Zentrum der Arbeit stehen die Professionalisierung des beruflichen Handelns und die Entfaltung des individuellen Selbstgestaltungspotenzials der Persönlichkeit im beruflichen Handlungsfeld.

Das Ausbildungscoaching orientiert sich an den individuellen Potenzialen der Auszubildenden und an einem Kompetenzprofil für das jeweilige berufliche Handeln.

Aus diesem allgemeinen Verständnis heraus lässt sich berufliche Professionalisierung in unterschiedlichen Handlungsfeldern neu konzipieren. Ausbildungscoaching als Form der individuellen Begleitung erwachsener Lernender ist einsetzbar in der originären Berufsausbildung und stellt ebenso ein gutes berufsbegleitendes reflexives Unterstützungsformat für ein lebenslanges Lernen im Beruf dar.

Für das hier von uns konzipierte Ausbildungscoaching ergeben sich in der gesamten Berufsausbildung breite Einsatzmöglichkeiten. Die konzeptionellen Wurzeln liegen u. a. in empirischen Befunden der Bildungsforschung, die besagen, dass Formen des Lehrer\*innentrainings im Vergleich zu traditionellen Formen der Lehrer\*innenbildung eine höhere Effektivität aufweisen (vgl.

Toepell 2009). Die professionelle Heimat des Autor\*innenteams ist das Training und die Ausbildung von Lehrkräften, insbesondere in der zweiten Phase. Für diese wurde das Ausbildungscoaching entwickelt und erprobt. Daher beziehen sich auch die von uns verwendeten Beispiele und Einsatzmöglichkeiten auf die Ausbildung von Lehrer\*innen.

In der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung geht es vornehmlich um den berufspraktischen Kompetenzerwerb in Verbindung mit berufsbezogenen Theorien. Der Vorbereitungsdienst ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gestaltet und endet mit der (Zweiten) Staatsprüfung. Gegenwärtig befindet sich die zweite Phase der Lehrer\*innenausbildung bundesweit in einer Phase der Transformation, angestoßen u. a. durch den Bologna-Prozess und die Einführung eines Praxissemesters in die Lehrer\*innenausbildung an vielen Universitäten. Im Zusammenhang mit dem Praxissemester wurde u. a. die Dauer des Vorbereitungsdienstes diskutiert und ggf. reduziert.

Eine für die Professionalisierung der Lehrerkompetenzen wirksame Ausbildung ist jedoch nicht allein von der Dauer des Vorbereitungsdienstes abhängig, vielmehr geht es in der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung darum, die Eigenverantwortung und die Fähigkeiten zur eigenen Professionalisierung zu stärken.

Geht man davon aus, dass die Professionalisierung einer Lehrperson – unabhängig von der Länge einzelner Ausbildungsphasen – ohnehin viele Jahre benötigt, so kann eine angemessene Kompetenzreife in der zweiten Phase nur angebahnt werden. Aufgrund der heterogenen individuellen Voraussetzungen kann der Erwerb der für die selbstständige Ausübung des Berufes notwendigen Kompetenzen zeitlich nicht genau determiniert werden, vielmehr wäre ein zeitlich flexibel gestaltbare, an einem Kompetenzprofil orientierte und die Eigenverantwortung stärkende zweite Phase der Lehrer\*innenausbildung eine angemessene Antwort auf die bestehenden und künftigen komplexen beruflichen Herausforderungen.

Im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte haben sich die Anforderungen im Arbeitsfeld Schule in allen Schularten – über die traditionellen Tätigkeitsfelder Unterrichten und Erziehen hinaus – deutlich erhöht und sind breiter und komplexer geworden. Die Anforderungsfelder Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen, Integration und Inklusion, gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen, Umgang mit neuen Medien, Lernen in einer Kultur der Digitalität, Globalisierungstendenzen und dazu eine hohe, altersbedingte Fluktuation und neue Durchmischung der Kollegien seien hier nur exemplarisch genannt.

Das hier vorgestellte Konzept des Ausbildungscoachings versucht als neues Ausbildungsformat nicht nur eine angemessene Antwort auf den Umgang mit den bestehenden und künftigen Anforderungsfeldern zu geben, sondern auch und vor allem, die LiA mit ihrer gelebten Eigenverantwortung in den Mittelpunkt

der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung zu rücken. Das Ausbildungscoaching betont dabei – neben der Eigenverantwortung – besonders die von den Lehrkräften zu erwerbenden Grundkompetenzen Selbstreflexion, Selbstaktualisierung und Selbststeuerung zur Generierung von pädagogischer, didaktischer und unterrichtlicher Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus verbindet es Elemente der Beratung und des Coachings mit den Ansprüchen zur Qualifizierung von auszubildenden Lehrkräften. Dabei wird es in seiner Zielstellung sowohl den Anforderungen an die Qualifizierung als Lehrkraft (zur Erreichung des (zweiten) Staatsexamens) gerecht als auch ermöglicht es – über die Erfüllung von Prüfungsanforderungen hinausweisend – einen individualisierten Zugang zum nachhaltigen Erwerb beruflicher Kompetenzen. Das Ausbildungscoaching soll den LiA geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, damit diese sich weiterentwickeln und im Bedarfsfall Veränderungen im eigenen Denken, Vorgehen und Handeln vornehmen können. Dem Ausbildungscoach kommt dabei eine begleitende, unterstützende und beratende Rolle zu, die mit dem Begriff der *Ermöglichung* von persönlichen Lernprozessen und persönlicher Weiterentwicklung für die auszubildenden Lehrkräfte‘ umschrieben werden kann.

In der Lehrer\*innenausbildung ergeben sich für das Ausbildungscoaching folgende Einsatzmöglichkeiten:

- Bereits im Praxissemester an der Universität können Lehramtsstudierende während der Praxisphase mit dem Format des Ausbildungscoachings unterstützt und begleitet werden.
- In der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung ist das Ausbildungscoaching als Ausbildungsformat neben der schulpraktischen Ausbildung, der Fachausbildung und anderen Ausbildungsformen ein zentrales Element der beruflichen Professionalisierung.
- Für die Berufseingangsphase kann es in modifizierter Form als „Berufseingangskoaching“ oder „Fortbildungskoaching“ in kleinen Gruppen eine begleitende Unterstützung bei der weiteren Professionalisierung sein.
- Solche Begleitungsgruppen können sich auch über die Berufseingangsphase hinaus als ein fester Bestandteil der lebenslangen beruflichen Professionalisierung etablieren.

## 2.1 Ausbildungscoaching im Spannungsfeld von Autonomie, Anforderungen und Prüfungsauftrag

Die Diskussion über die Vereinbarkeit von mehr Individualisierung und Realisierung von Eigenverantwortlichkeit bzw. Selbststeuerung mit dem Ziel einer umfassenden Kompetenzentwicklung auf der einen Seite und der Berücksichtigung von Ausbildungsanforderungen einer staatlich organisierten Ausbildung

mit dem Abschluss Staatsexamen andererseits hat eine lange Tradition und hält bis heute an. Diese Veröffentlichung soll hier einen konstruktiven Beitrag leisten.

Wir haben die Konzeption und Einführung von inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung in Brandenburg maßgeblich mitgestaltet. Hintergrund unserer Bemühungen waren gesetzliche Rahmenbedingungen, die ab dem Jahr 2019 einen 12monatigen Vorbereitungsdienst für Absolvent\*innen eines Lehramtsstudiums mit einem absolvierten Praxissemester vorsahen. Schnell wurde klar, dass wir der konzeptionellen Herausforderung der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes im Hinblick auf die veränderten Rahmenbedingungen mit einem traditionellen, curricular orientierten Ansatz nicht mehr gerecht werden konnten. Wir entschieden uns, auch vor dem Hintergrund von aktuellen wissenschaftlichen Befunden insbesondere aus den Bereichen der Lerntheorie und Erwachsenenbildung, die Ausbildung im Vorbereitungsdienst nicht mehr nur zu modifizieren, sondern grundsätzlich neu zu denken. Die damit verbundenen Herausforderungen und Veränderungen betrafen und betreffen insbesondere eine Abkehr von curricular und vermittlungsdidaktisch geprägten Ansätzen hin zu einer kompetenzorientierten und stärker individualisierten Ausbildung unter dem Dach eines Kompetenzprofils, die didaktische Neuausrichtung der Ausbildung von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung, die Stärkung der Autonomie der Auszubildenden im Sinne einer stärkeren Verantwortungsübernahme für die eigene Ausbildung sowie ein neues Verhältnis von Beratung und Unterstützung einerseits und Beurteilung und Bewertung andererseits.

Von Beginn unseres Weges an, d. h. von der Konzeption bis zur Implementierung des Ausbildungscoachings konfrontierten wir uns sowohl selbst als auch wurden wir mit der Frage konfrontiert, wie es gelingen könnte, Ausbildung und Coaching glaubwürdig ‚unter einen Hut‘ zu bringen. Dabei war klar, dass wir zunächst die Differenz zwischen den das Spannungsfeld charakterisierenden Eckpunkten herauszuarbeiten und auch anzuerkennen hatten, bevor wir ihre Korrespondenz in einer Ausbildungskonzeption planen und beschreiben konnten. Diese Eckpunkte lassen sich wie folgt benennen:

- ‚Autonomie‘ im Sinne von angestrebter Eigenverantwortung im Rahmen der Selbst-Ausbildung der Auszubildenden,
- inhaltlich und organisatorisch determinierte ‚Ausbildungsanforderungen‘ und
- der an das Ausbildungssystem gekoppelte ‚Prüfungsauftrag‘.

Insbesondere dann, wenn Eigenverantwortung und Selbststeuerung zu Leitbegriffen hinsichtlich der Konzeption und Ausgestaltung von Ausbildungskontexten erklärt werden, ist deren Verhältnis zu formalen Ansprüchen, die mit hoher Verbindlichkeit an die Auszubildenden gestellt werden, zu klären. Zunächst in Kürze zu den drei genannten Aspekten im Einzelnen:

## Autonomie

Das ausdrückliche Plädoyer für eine autonome und insofern freie, eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Ausbildung begründet sich vor allem aus unserem Wissen über gelingende Lernprozesse. Es ist inzwischen sowohl theoretisch als auch empirisch nachgewiesen, dass Kompetenzen nicht von außen vermittelt, sondern ausschließlich individuell entwickelt und aufgebaut werden können. Daraus ergeben sich die Erkenntnis und der Anspruch, dass Ausbildung vor allem im Sinne der Ermöglichung einer erfolgreichen Selbst-Ausbildung zu konzipieren und zu gestalten ist, wenn sie erfolgreich und nachhaltig sein will. Unter dieser Prämisse sind externe Ausbildungsanforderungen und -impulse dann – und nur dann – wirklich sinnvoll und wirksam, wenn sie von den Auszubildenden selbst als unterstützend und fördernd im Sinne ihrer Selbst-Ausbildung wahrgenommen werden. Diese können und müssen dann ein eigenes, autonomes Verhältnis und eigene Einschätzungen und Positionen zu diesen Anforderungen entwickeln.

## Ausbildungsanforderungen

Jedes Ausbildungssystem hat grundsätzlich Anforderungscharakter. Auf der inhaltlichen Ebene sind die Ausbildungsanforderungen in der Regel explizit beschrieben, zumeist in Form von Kompetenzprofilen, Curricula oder sonstigen Formen der Outcome-Beschreibung. Um die inhaltlichen Ausbildungsziele zu erreichen, sind darüber hinaus auch auf der Ebene der Ausbildungsorganisation Anforderungen formuliert. Sie bestehen in der Regel in Verbindlichkeitsaussagen hinsichtlich der Qualifizierung in ausbildungsrelevanten Tätigkeitsbereichen, in der Teilnahmeverpflichtung an Ausbildungsveranstaltungen und in der Beschreibung von Leistungs- bzw. Beteiligungsnachweisen im Ausbildungsverlauf. Der Leitmaßstab für die Formulierung der ausbildungsorganisatorischen Ausbildungsanforderungen besteht in ihrer Zweckmäßigkeit hinsichtlich der Möglichkeit für die Auszubildenden, die inhaltlichen Ausbildungsziele zu erreichen und nachzuweisen. Verantwortlich für deren Formulierung sind in der Regel die Personen, die sowohl gegenüber den Auszubildenden als auch gegenüber dem Auftraggeber und ggf. Gesetzgeber die Ordnungsgemäßheit und Zweckmäßigkeit des jeweiligen Ausbildungsganges verantworten.

## Prüfungsauftrag

Bis auf wenige Ausbildungskontexte, die lediglich eine Teilnahmeverpflichtung an definierten Ausbildungsveranstaltungen zur Zertifizierungsgrundlage haben,

wird Ausbildung mit einem Prüfungsverfahren abgeschlossen, in dem von einem Prüfungsausschuss der Erfolg bzw. Nichterfolg der Ausbildung der Auszubildenden festgestellt wird. Eine erfolgreiche Prüfung ist mit einer positiven Befähigungsaussage verbunden, die einen zumindest ausreichenden Stand der Kompetenzentwicklung zertifiziert und damit definierte Berechtigungen erteilt bzw. Zugangsmöglichkeiten eröffnet. Im Falle der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung sind das die Befähigung für ein bestimmtes Lehramt, verbunden mit der Lehrbefähigung für die ausgebildeten Fächer, sowie die Zugangsmöglichkeit zum Berufsfeld einschließlich der entsprechenden tariflichen Einstufung und den ggf. eröffneten Alimenterungsmöglichkeiten. Der Prüfungsauftrag an eine Institution bzw. Einrichtung ergibt sich in der Regel aus einem öffentlichen Auftrag zur Auswahl, zur Selektion und zum leistungsbezogenen Ranking von Bewerber\*innen hinsichtlich ihrer Eignung und Befähigung für eine(n) jeweils definierte(n) Berechtigung, Zugangsmöglichkeit, Tätigkeit bzw. Beruf. Insofern ist die Prüfung als formaler Akt ebenfalls inhaltlich gebunden – sie dient der Zertifizierung und Examinierung der für den jeweiligen Ausbildungsgang beschriebenen Kompetenzen.

## **2.2 Zur Differenz der Eigenlogiken von selbstbestimmtem Beratungs- und fremdbestimmtem Prüfungsansatz**

Sowohl der Aspekt der Autonomie der Ausbildungsgestaltung als auch die Aspekte der Ausbildungsanforderungen und des Beurteilungs- bzw. Prüfungsauftrags sind – wie eben gezeigt wurde – jeweils für sich genommen in Ausbildungszusammenhängen inhaltlich begründet und relevant. Gleichzeitig ist die Tatsache anzuerkennen, dass der Autonomie-Begriff auf die Eigenbewegung und Selbststeuerung der Auszubildenden verweist, während die Begriffe der Ausbildungsanforderungen und der Beurteilung bzw. Prüfung an die mit den entsprechenden Aufträgen ausgestatteten Ausbilder\*innen bzw. Prüfer\*innen gebunden sind.

Wenn wir mit der Konzeption des Formats Ausbildungscoaching eine sinnvolle Vermittlung dieser beiden Perspektiven anstreben, ist es zunächst notwendig, die jeweilige Eigenlogik des auf Beratung verweisenden Coaching-Begriffs auf der einen und des auf extern formulierte Anforderungen verweisenden Prüfungsbegriffs auf der anderen Seite zu verdeutlichen:

Die dargestellten Eigenlogiken in ihrer Differenz und damit die Entstehung eines Spannungsfeldes aus Selbst- und Fremdbestimmung sind strukturell jedem Ausbildungssystem eingeschrieben, das einerseits programmatisch und faktisch auf die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Auszubildenden setzt und andererseits Anforderungen im Sinne einer Outcome-Orientierung formuliert, deren Erfüllung am Ende in Form einer Prüfung zertifiziert wird. Im übertragenen Sinne gilt dies „von der Seepferdchen-Prüfung bis zum Kapitänspatent“.

Tabelle 2.1: Gegenüberstellung der Eigenlogiken von Beratung/Coaching und Ausbildung/Prüfung

	Beratung/Coaching	Ausbildung/Prüfung
Ansatz	Selbstbestimmter Beratungsansatz	Fremdbestimmter Prüfungsansatz
Leitbegriff	Autonomie	Heteronomie
Leitmotiv	Eigenverantwortung/Selbststeuerung	Vorgabe, Verpflichtung
Hintergrund	Eigeninteresse	Öffentliches Interesse
Grundlage	Eigenes Anliegen	Definierte Anforderungen
Modus	Selbstbestimmte Wahl bzw. Auswahl aus vorhandenen Angeboten	Absolvierung vorgegebener und als solche gekennzeichnete Pflicht-, Wahlpflicht- und ggf. fakultativer Ausbildungselemente
Struktur	„Freier“ Markt aus Angebot (Beratung) und Nachfrage (Anliegen)	(Institutionalisiertes) Ausbildungssystem
Charakter	Freie Beratungspraxis	Outcome-orientierte und durch Anforderungen gekennzeichnete Ausbildungspraxis
Ziel	Erfolgreiche Bearbeitung des eigenen Beratungsanliegens	Erfolgreiche Prüfung / entsprechende Zertifizierung einschließlich deren Anerkennung im öffentlichen Raum

Vor diesem Hintergrund geht man am Kern der Sache vorbei, wenn man den Anspruch der Autonomie und das Faktum der Heteronomie gegeneinander ausspielt, indem man beispielsweise im Hinblick auf die schulische Ausbildung die Schulpflicht einerseits und das eigenverantwortliche Lernen der Schüler\*innen andererseits oder bezogen auf die zweite Phase der Lehrer\*innenausbildung die Ausbildungsverpflichtung an den Studienseminaren einerseits und den Anspruch der die Übernahme von Eigenverantwortung der LiA andererseits als sich abschließende Gegensatzpaare kritisiert.

Für unseren Fragezusammenhang ist es hier möglich, auf einen bekannten philosophischen Kontext zu verweisen und Kants berühmte ‚Gretchenfrage‘ der Erziehung ‚Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange‘ (Kant 1803, 27) im Hinblick auf die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung umzuformulieren: Wie können wir Autonomie und Eigenverantwortung (‚Freiheit‘) im Rahmen der Ausbildungsanforderungen (‚Zwang‘) kultivieren? Unsere Antworten auf diese Frage verdeutlichen wir im Verlauf dieser Veröffentlichung.

Studienseminare als Ausbildungsinstitutionen haben ja nicht nur damit *umzugehen*, dass es eine für die Auszubildenden zu absolvierende Ausbildungspraxis und eine diese Praxis abschließende Staatsprüfung gibt – sie sind vielmehr selbst *institutionalisierter Ausdruck* dieser Praxis. Mit anderen Worten: Gäbe es das öffentliche Interesse an einer Zertifizierung von Lehrpersonen und den daraus abgeleiteten staatlichen Auftrag zur Ausgestaltung einer zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung einschließlich einer abschließenden Prüfung und

ggf. Selektion der Absolvent\*innen nicht, so gäbe es auch keine Studienseminare. Sofern man also die Ausbildungsverpflichtung an Ausbildungseinrichtungen als systemische Ursache für die fehlende Möglichkeit der Übernahme von Eigenverantwortung durch die Lehrkräfte in Ausbildung (LiA) kritisiert, delegitimiert man die offizielle Ausbildung in Gestalt der Studienseminare selbst. Dies ist natürlich argumentativ zulässig, allerdings sollte man sich dabei bewusst machen, dass die Frage nach der Legitimität von Studienseminaren nicht auf der Ebene der Konzeption und Gestaltung der Ausbildung und Prüfung, sondern auf einer übergeordneten Ebene der allgemeinen politischen Willens- und Meinungsbildung angesiedelt ist.

Das dem Prinzip der Heteronomie entgegenstehende Modell einer freien Beratungspraxis wiederum schließt den institutionellen „Zwang“ einer für die zu Beratende verbindlichen Ausbildungs- und Prüfungskultur bereits in seiner Grundanlage aus. Die Initiierung, Steuerung und Beendigung von Beratungsprozessen durch die Berater\*in sind grundsätzlich an die Initiative bzw. Zustimmung der zu Beratenden gebunden und ebenso grundsätzlich ist die Tätigkeit der Beraterin auf das Anliegen der zu Beratenden bezogen – und nicht auf einen wie auch immer gearteten im öffentlichen Raum anerkannten Qualifikationsnachweis. Ziel einer Beratung sind weder Zertifizierung noch Selektion, sondern die Unterstützung der zu Beratenden hinsichtlich einer erfolgreichen Bearbeitung des Beratungsanliegens. Hier sieht man noch einmal deutlich, dass die Studienseminare in ihrer systemischen Grundausrichtung keine Beratungsinstitution sind und sein können. Bewerber\*innen für den Zugang zum Vorbereitungsdienst können sich nicht aussuchen, ob sie die Staatsprüfung zum Abschluss der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung an einer anderen Institution absolvieren möchten. Es gibt schlichtweg keine andere – und zwar deshalb, weil das in staatliche Institutionen überführte öffentliche Interesse genau dieses und kein anderes institutionelles Nadelöhr eingerichtet hat, um eine für inhaltlich und strukturell notwendig erachtete Zertifizierung und Selektion von Lehrpersonen mit Lehramtsbefähigung vorzunehmen. Auch dies lässt sich natürlich hinterfragen und kritisieren; allerdings bewegen wir uns dann erneut auf einer übergeordneten Ebene der politischen Willens- und Meinungsbildung. Dies wiederum kann hier nicht unser Gegenstand sein; wir wollen vielmehr aufzeigen, wie ausbildungsrelevante Beratungs- und Coachingelemente sinnvoll in die Ausbildung integriert werden können.

Auf der Grundlage der mit dem Beratungs- dem Prüfungsansatz jeweils verbundenen Eigenlogik stellt sich nun zuerst die Frage, warum es vor dem Hintergrund der beschriebenen Differenz überhaupt lohnt, eine glaubwürdige und tragfähige Vermittlung beider Perspektiven in einem Ausbildungsformat eines Studienseminars anzustreben. Und zweitens stellt sich die Frage, wie eine solche Vermittlung gelingen kann. Dabei sollte nunmehr klar sein, dass es dabei nicht darum geht, eine der beiden Logiken außer Kraft zu setzen – eine glaubwürdige

Vermittlung setzt vielmehr die Anerkennung ihrer Existenz und ihrer beschriebenen Differenz im Sinne eines konstruktiv auszugestaltenden Spannungsfeldes zwingend voraus.

Die erste der beiden Fragen beantworten wir mit dem Rückbezug auf unser Wissen über das Wesen von Lernprozessen: Dass sie nur dann erfolgreich und nachhaltig sind, wenn sie durch das lernende Subjekt selbst gestaltet werden, ist inzwischen unbestritten und eigentlich auch trivial. Nichtsdestotrotz ist bei der Gestaltung von Lernumgebungen durch Lehrpersonen immer wieder zu beobachten, dass nicht den Aneignungsprozessen der Lernenden die zentrale Aufmerksamkeit gewidmet wird, sondern allzu oft der Performanz der Lehrenden. Dies ist insofern nachvollziehbar, als sich Lehrprozesse im Unterschied zu Lernprozessen genauer planen, beschreiben und kontrollieren lassen – zumindest aus der Perspektive der Lehrenden. So liegt die Frage: „Welche Aufgabenstellungen und Impulse bringe ich für die Lernenden ein?“ vielen Lehrenden immer noch näher als die Frage „Was und wie können die Lernenden auf der Grundlage der Aufgabenstellungen und Impulse lernen?“ Bezogen auf die Initiierung und Begleitung von Lernprozessen ist diese Frage die entscheidende – und sie ist eben nicht gleichzusetzen mit der zuerst genannten, wenn man denn wirklich über Lernprozesse spricht.

Bezogen auf Ausbildung bedeutet das, dass sich Ausbildungsanforderungen keineswegs nur daran messen lassen müssen, dass sie möglichst gut auf die die Ausbildung abschließenden Prüfungen ausgerichtet sind. Viel wichtiger ist, dass sie die Kompetenzentwicklung der Lernenden selbst in den Mittelpunkt stellen, d. h. dass Ausbildung im Sinne der Ermöglichung einer Selbst-Ausbildung konzipiert und gestaltet wird. Der Anspruch, in der Ausbildungspraxis eine gute Vermittlung zwischen der Autonomie der Auszubildenden einerseits und den Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen andererseits auszugestalten, ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil sich die in der Ausbildung angestrebte Kompetenzentwicklung keineswegs im erfolgreichen Bestehen der Prüfung erschöpft. Ein(e) gute(r) Lehrer\*in zu sein, ist ein Anspruch, der aus dem Tätigkeitsfeld selbst erwächst und der sich in der Praxis dieser Tätigkeit tagtäglich reproduziert. Insofern weist er weit über die Anforderungen einer Staatsprüfung hinaus und hat über den Prüfungstag hinaus ein Berufsleben lang Bestand. In diesem Sinne bezieht sich das Ziel einer Ausbildung als Selbst-Ausbildung auf die Anbahnung einer erfolgreichen Berufsbiografie. Die Staatsprüfung ist in diesem Horizont zwar eine wichtige erste Etappe, der im Falle des Erfolgs aber nach dem Verlassen des Auszubildenden-Status als Lehrkraft noch viele weitere folgen sollen.

### 3. Ausbildungscoaching ist Coaching

Die im vorangegangenen Kapitel formulierte Definition von Ausbildungscoaching soll hier noch einmal auf den begrifflichen Grundlagen der für unseren Ansatz maßgeblichen Beratungs- und Konsultationsformen vertiefender erläutert werden.

Ausbildungscoaching wird also im Kontext von Ausbildung als eine konkrete personenorientierte Form der Lern- und Ausbildungsbegleitung Erwachsener in Richtung auf Weiterentwicklung und Professionalisierung verstanden, die sich am Kompetenzprofil der jeweiligen Profession orientiert. Das Ausbildungscoaching stellt dabei besonders die professionelle Beratungs- und Konsultationsform Coaching in den Mittelpunkt. Damit ersetzt das Ausbildungscoaching die traditionell in der Lehrer\*innenausbildung verbreiteten Formen des curricular und vermittlungsdidaktisch orientierten allgemeinpädagogischen Ausbildungsseminars.

Auf den Punkt gebracht heißt das: Ausbildungscoaching ist (vorrangig) Coaching und baut auf den in den Kapiteln 5–8 erläuterten theoretischen Grundlagen auf. Unser Anliegen ist es an dieser Stelle, die definitorischen Ausgangspunkte der zu berücksichtigenden Beratungs- und Konsultationsformen einzuordnen und deren Zusammenspiel zu erläutern. Wir haben die Konzeption des Ausbildungscoachings als ein möglichst organisches Ineinandergreifen dieser definitorischen Bestandteile entworfen, um dem komplexen Ausbildungsauftrag und den Anforderungen des Arbeitsfeldes Schule und Unterricht in konzeptioneller und ausbildungspraktischer Hinsicht gerecht zu werden.

#### 3.1 Professionelles Verständnis von Ausbildungscoaching im Spannungsfeld zwischen Beratung, Supervision und Coaching

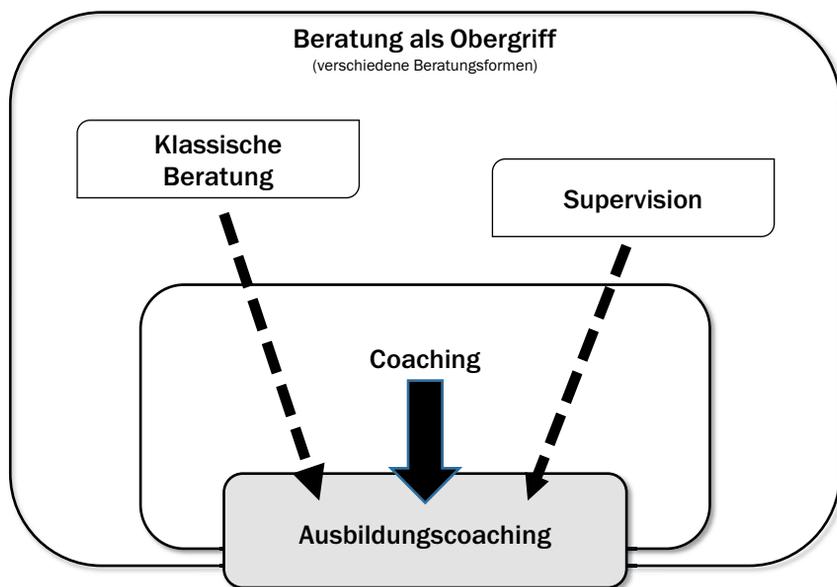
Ein weiteres Anliegen ist, ein professionelles Verständnis von Coaching und daraus abgeleitet auch ein Verständnis für Ausbildungscoaching zu etablieren, damit deutlich wird, dass Coaching keineswegs eine ‚bunte, gerade ‚angesagte‘ Modeform der ‚Bespäßung‘ zum Selbstzweck ist, sondern zielgerichtet und vielfältig gewinnbringend den jeweiligen individuellen Ausbildungsprozess voranbringt. Aus der Vielzahl an Beiträgen und Meinungen zur vermeintlichen Beliebtheit von Coachingansätzen sei hier exemplarisch auf einen Beitrag aus dem Jahre 2009 verwiesen, der kritisch die These einer Gefahr in den Raum stellt, dass Coaching sich mehr als Entertainment denn als Problemlösung etabliert hat (vgl. Schwertfeger 2009, 34–37). Obwohl dieser Beitrag schon über 10 Jahre alt ist, ist die Diskussion um

die Professionalität und Seriosität von Coaching auch heute noch – und vielleicht mehr denn je – aktuell. Dies gilt umso mehr, als nicht nur Coaching-Angebote ohne professionellen Schutz und ohne Akkreditierung des Coaching-Begriffs aus dem Boden sprießen, sondern dass sich gleichzeitig auch eine Vielzahl von „Bindestrichcoaching-Angeboten“ wie Sand am Meer verbreitet hat (z. B. Lifestyle-Coaching, Diät-Coaching, Aufräum-Coaching, Umzugs-Coaching, ...).

Wir wollen uns hier mit dem Ausbildungscoaching nicht einreihen lassen, sondern plädieren für eine umfassende professionelle Qualifizierung der Ausbilder\*innen in den Bereichen Beratung, Supervision und Coaching für eine passgenaue Begleitung und Unterstützung der LiA in deren Ausbildung. Gleichzeitig benötigen die Ausbilder\*innen eine qualifizierte Feldkompetenz für die Bereiche Schule und Unterricht als sichere inhaltliche Basis für das Ausbildungscoaching.

Um den Begriff Coaching im Konsultationskomplex Beratung, Supervision und Coaching genauer zu verorten und Abgrenzungen und Überschneidungen zu verdeutlichen, werfen wir zunächst einen Blick auf die grundlegenden Definitionen.

Abb. 3.1: Definitorische Verortung des Ausbildungscoachings im Beratungsfeld



### Definition Beratung

Es ist nicht möglich und würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, die Bandbreite an Definitionsangeboten für den Begriff Beratung aufzuführen.

Viele Veröffentlichungen, auch unsere eigenen, bemühen sich um eine Zusammenführung der wesentlichen Kennzeichen von Beratung (vgl. Schnebel 2017, 14 ff. und Kölln, Pallasch 2020, 25 f.). Wir schlagen hier eine zweiteilige Definition vor, die aus unserer Sicht eine praktikable und professionelle Handhabung ermöglicht:

### **Beratung als Oberbegriff**

Als Beratung bezeichnet man zunächst den übergeordneten *Sammelbegriff für die spezifischen, professionellen Konsultationsformen* Klassische Beratung, Supervision und Coaching mit den entsprechenden Unterformen. Somit ist auch Coaching eine Beratungs- und Konsultationsform. Beratung kann allgemein als zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation beschrieben werden. Die unter dem Oberbegriff subsumierten spezifischen Beratungsformen stellen dann jeweils den entsprechenden Beratungsschwerpunkt in den Mittelpunkt.

### **Klassische Beratung**

Beratung, als spezifische professionelle Konsultationsform definieren wir – auf den Punkt gebracht – als zielgerichtete Erarbeitung von Lösungen für klar umrissene und benannte Probleme über einen freiwilligen und kooperativen Beratungsprozess zwischen Berater\*in und Klient\*in (Ratsuchende/r) in Form von Gesprächen. Der Beratungsprozess ist damit vorrangig problem- und lösungsorientiert. Beratung dient neben der Vermittlung von Informationen und der Erweiterung von Kenntnissen (vertikale Beratung, Fachberatung, Expertenberatung) auch der Verbesserung der Selbststeuerung und Selbstregulation des Klienten, der Aufarbeitung von Defiziten, der Entscheidungshilfe, der Erweiterung von Handlungskonzepten und der Hilfe bei der Bewältigung von Schwierigkeiten (horizontale Beratung, persönliche Beratung, Prozessberatung) (vgl. Schnebel 2017, 15).

„Professionelle Beratung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in einem ausgewiesenen Setting abspielt und durch einen dazu ausgebildeten Berater mit professionellen Methoden ausgeübt wird. Die Professionalität in der Beratung bezieht sich damit ebenso auf die Ebene der Prozessgestaltung wie auf die inhaltliche Ebene der Problemsituation“ (Feldkompetenz). (Schnebel 2017, 16) (vgl. auch Kölln 2006, 33 f.)

Der zeitliche Umfang einer Beratung orientiert sich am Bedarf des Klienten und ist in der Regel nach der Erarbeitung und Umsetzung von Lösungen abgeschlossen (kurz- bis mittelfristiger Zeitumfang) (vgl. Advanced Studies Association Kiel 2018).

### **Qualitätsmerkmale von Beratung**

Ergänzend zu den genannten Definitionen lassen sich Qualitätsmerkmale benennen, die sich in der Regel dem Oberbegriff Beratung mit allen spezifischen

Beratungs- und Konsultationsformen zuordnen lassen. Sie können als Checkliste für die Professionalität des Beratungssettings angewendet werden und müssen für das Ausbildungscoaching in das Rollenverständnis der Ausbildungscoaches sowie zur Strukturierung des Ausbildungssettings einfließen. Bei Bedarf können sie immer wieder geklärt und bewusst gemacht werden (vgl. Kölln 2006, 54–57; ergänzt durch Schnebel 2017, 15 ff.):

- **Freiwilligkeit.** Beratung kommt nur zustande, wenn die Ratsuchenden an die Berater\*in mit einem eigenen Anliegen herantreten. Die Ratsuchende bringt Veränderungswilligkeit mit und beteiligt sich aktiv am Prozess. Dabei gilt die Freiwilligkeit für die Berater\*in und die Ratsuchenden. Die Berater\*in entscheidet ebenfalls, ob sie sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen auf die Beratung einlassen kann und will.
- **Unabhängigkeit und Unparteilichkeit.** Die Berater\*in benötigt ein hohes Maß an Unabhängigkeit in Bezug auf das Problem und seine Lösung. Die Berater\*in ist nicht an formale Zwänge gebunden, muss keinen Vorgaben oder Richtlinien folgen und steht nicht in Abhängigkeiten zu den Beteiligten. Sie darf weder abhängig sein von eigenen anderen Rollen noch von Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligter. Sie kann frei im Sinne der Ratsuchenden agieren.
- **Intentionslosigkeit.** Die Beratung stellt allein die Anliegen und Probleme der Ratsuchenden in den Fokus der Bearbeitung. Die Berater\*in bringt keine eigenen Anliegen in die Beratung ein, sondern reflektiert für sich mögliche Überschneidungen und eigene Betroffenheiten und hält sie aus der Beratung heraus. Die Berater\*in agiert in der Beratung intentionslos. Sie stellt ihre möglichen Intentionen zurück und agiert ausschließlich im Dienst der Ratsuchenden. Die Beratung ist Verbalisierungs-, Orientierungs-, Strukturierungs-, Klärungs- und Lösungshilfe allein für die Ratsuchenden. Die Berater\*in hält sich dementsprechend auch hinsichtlich eigener Redeanteile zurück und stellt den Ratsuchenden ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung.
- **Vertrauensverhältnis, Vertraulichkeit und Verschwiegenheit.** Die Berater\*in gewährleistet eine absolute Verschwiegenheit in Bezug auf die Inhalte der Beratung, um dem Ratsuchenden einen vertrauensvollen Rahmen und die Möglichkeit zu bieten, sich zu öffnen. Die Ratsuchenden müssen sich sicher sein können, dass alle Äußerungen vertraulich behandelt werden und nur mit ihrer ausdrücklichen Erlaubnis bei Bedarf weitergegeben werden.
- **Selbstverantwortung der Ratsuchenden.** Die Ratsuchenden sind im Verlauf der Beratung für die Auswahl der Inhalte und im Anschluss an die Beratung für das Umsetzen von erarbeiteten Lösungen und die daraus erwachsenden Konsequenzen selbst verantwortlich. Die Berater\*in gewährleistet diese Eigenverantwortlichkeit der Ratsuchenden, hält Distanz und identifiziert sich nicht mit von ihr favorisierten Inhalten und Lösungsansätzen. Die Berater\*in

mischt sich inhaltlich nicht in den Beratungsprozess und die Lösungsfindung ein.

- **Beachten der Verantwortungsstruktur im System.** Wenn die Beratung in einem institutionalisierten Rahmen stattfindet, berücksichtigt die Berater\*in, wer wofür verantwortlich ist und klärt dies im ersten Schritt mit den Ratsuchenden. Im Anschluss werden ggf. und bei Bedarf möglichst früh die im Prozess unmittelbar Beteiligten bzw. eigentlich zuständigen Personen einbezogen.
- **Bewertungsfreier Raum.** Die Beratung findet in einem ‚bewertungsfreien Raum‘ statt, der den Ratsuchenden ermöglicht, alle Probleme, Gedanken, Ideen und Gefühle offen zu äußern, ohne sich durch die Person und das Verhalten der Berater\*in bewertet zu fühlen. Die Berater\*in erteilt keine ungefragten und voreiligen Ratschläge, vermeidet gezielte Beeinflussungen auf ein von ihr favorisiertes Ergebnis oder Ziel und drängt die Ratsuchenden nicht zu bestimmten Lösungen. Sie nimmt jedes angesprochene Anliegen bzw. Problem ernst und spielt es nicht herunter. Die von den Ratsuchenden erarbeiteten Ergebnisse und Lösungen werden von der Berater\*in nicht bewertet oder kommentiert und in keinem Fall mit Konsequenzen belegt.
- **Anerkennung der Subjektivität.** Die Berater\*in und die Ratsuchende erkennen die Subjektivität von Beratung an, da die Schilderung von Problemen und das Erarbeiten von passenden Lösungen immer nur auf der subjektiven Realität und subjektiven Wahrnehmung der Ratsuchenden basieren. Die Berater\*in thematisiert gegebenenfalls den Wunsch der Ratsuchenden nach ‚objektiven‘ Ratschlägen und Lösungen und weist auf das Problem hin, dass solche externen Lösungsangebote erstens nie objektiv sein können und zweitens nur in den seltensten Fällen für die subjektiven Konstellationen der Ratsuchenden stimmig und passend sind.
- **Angemessener zeitlicher Rahmen.** Die Beratung findet in einem vorher abgesprochenen, angemessenen zeitlichen Rahmen statt, der den Anliegen und Problemen der Ratsuchenden Rechnung trägt. Das Beratungsgespräch leidet nicht unter dem Diktat einer formal vorhandenen Zeitstruktur und wird nicht unter Zeitdruck geführt.
- **Anmeldung und Klärung von Störungen.** Ratsuchende und Berater\*in nehmen sich jederzeit das Recht heraus, Störungen oder Unklarheiten möglichst zeitnah anzusprechen und eine tragfähige Klärung herbeizuführen. Bei Nicht-Klärung steht beiden Seiten jederzeit die Möglichkeit offen, die Beratung zu beenden.
- **Klarheit, Transparenz und Offenheit in der Entscheidung für oder gegen Beratung.** Die Berater\*in entscheidet sich vor Beginn der Beratung, ob sie sie leisten kann oder nicht. Sie macht den Ratsuchenden transparent, welche Gründe ggf. zu der Entscheidung geführt haben, die Beratung nicht durchzuführen.

- **Professionalität.** Die Berater\*in verfügt über fundierte fachliche und beraterische Qualifizierungen und Kompetenzen.

Für das Ausbildungscoaching – als Beratungsform – müssen in der Ausbildungsarbeit aus dieser Auflistung bestimmte Qualitätsmerkmale besonders in den Blick genommen werden. Es ist nicht nur notwendig, diese Merkmale in ihrer Bedeutung und in ihrem möglichen Konfliktpotenzial zu reflektieren und zu überprüfen, sondern es müssen auch in der Umsetzung institutionelle und konzeptionelle Konsequenzen gezogen sowie entsprechende Absprachen und Festlegungen vorgenommen werden. Übertragen auf das Ausbildungscoaching lauten diese Merkmale:

- Orientierung auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung der LiA im Rahmen der Ausbildungsanforderungen, die durch ein Kompetenzprofil repräsentiert sind
- Prinzip einer durch den Ausbildungscoach begleiteten und moderierten Selbst-Ausbildung der LiA
- Ermöglichung von Freiwilligkeit für die LiA im Ausbildungscoaching unter Berücksichtigung der in der Ausbildungsvereinbarung genannten Bedingungen, Verpflichtungen und Grenzen
- Unabhängigkeit und Unparteilichkeit der Ausbildungscoaches im Ausbildungscoaching
- Gewährleistung von Vertraulichkeit und Verschwiegenheit im Ausbildungscoaching zur Unterstützung der Ausbildung der LiA und zum Schutz von vertraulichen und persönlichen Anliegen
- Klärung der Verantwortlichkeiten aller Beteiligten
- Ausbildungscoaching als bewertungsfreier Raum und Anerkennung von Subjektivität für die Ausbildungsarbeit.

Wir werden besonders in den Kapiteln *Ausbildungscoaching ist Ausbildung* (Kapitel 4) und *Zur Umsetzung des Ausbildungscoachings in die Praxis* (Kapitel 9) Einordnungen für diese Merkmale vornehmen und Vorschläge zur Umsetzung unterbreiten.

## Definition Supervision

Für die Definition des Begriffes und der spezifischen Beratungs- und Konsultationsform Supervision greifen wir zunächst ebenfalls auf unsere vorliegende Definition zurück (vgl. Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001, 49 ff. und Kölln, Pallasch 2020, 26):

## Supervision

Supervision ist eine zeitlich begrenzte, möglichst vorurteilsfreie, wertoffene, angeleitete Reflexion der beruflichen Tätigkeit unter Einbeziehung persönlicher Anteile mit dem Ziel einer Kompetenzerweiterung. Ausgehend vom konkreten Geschehen im Berufsalltag werden berufsbezogene Sichtweisen, Gedanken und Handlungen betrachtet sowie Probleme und Konflikte thematisiert und aufgearbeitet. Supervision dient der kooperativen Begleitung und Unterstützung der Supervisand\*innen und erfolgt stets prozessorientiert, berufsbegleitend und freiwillig. Supervision setzt also die Reflexionsbereitschaft der Supervisand\*innen voraus und kann nicht verordnet werden.

Der Supervisionsprozess ist damit vorrangig reflexionsorientiert, prozessorientiert und per Definition lösungsoffen angelegt. Die Supervision ermöglicht die Reflexion des eigenen Arbeitskontextes mit dem Ziel der Steigerung der Selbst- und Systemreflexionskompetenz sowie der Orientierungssicherheit im Arbeitsfeld. Die Vermehrung von Perspektiven und Möglichkeiten sowie die Erweiterung von Spielräumen stehen im Mittelpunkt der Supervisionsarbeit. Damit richtet sich Supervision an Personen, die ihr berufliches Handeln in vertiefter Weise verstehen wollen und bereit sind, ihre Sichtweisen und Perspektiven zu reflektieren und zu verändern. Wenn Supervision gelingt, dient sie auch der Qualitätssicherung des (eigenen) beruflichen Handelns (vgl. Jetzschke 2018, 28 f.).

Der zeitliche Umfang von Supervision orientiert sich am Bedarf der Supervisand\*innen und ist in der Regel als kontinuierlicher Prozess mit einer vereinbarten Anzahl von Sitzungen verbunden (mittel- bis langfristiger Zeitumfang) (vgl. Advanced Studies Association Kiel 2018).

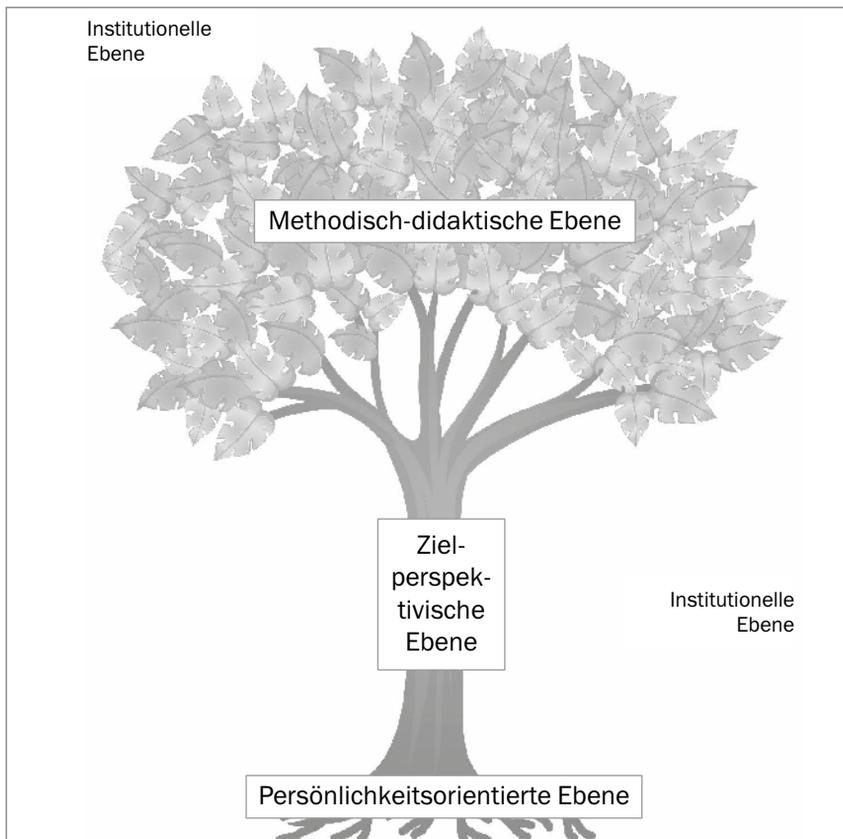
Schlussfolgernd aus dieser definitorischen Einordnung lässt sich noch einmal ausdrücklich betonen: Supervision hat nichts mit Überwachung und Kontrolle zu tun, wie es aus der Wortbedeutung fälschlicherweise abgeleitet werden könnte (vgl. Jetzschke 2018, 17).

Die folgenden Formen der Supervision lassen sich aus dem vereinbarten Konsultationsformat ableiten: **Einzelsupervision**, **Gruppensupervision** und **Teamsupervision**. Darüber hinaus lässt sich das Format der **Intervision** als kollegiale, selbst angeleitete Supervision für Arbeitsteams und -gruppen ergänzen.

### Ebenen der Supervision

Im Rahmen der Veröffentlichung des Kieler Supervisionsmodells unterscheiden wir zwischen vier Ebenen der Supervision, auf denen die Reflexion und Bearbeitung der Supervisionsanliegen anzusiedeln ist. Durch die Zuordnung von formulierten Anliegen lassen sich geeignete und passende Vorgehensweisen und Methoden für die Supervisionsarbeit ableiten (vgl. Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001, 52–56):

Abb. 3.2: Ebenen der Supervision



Die Abbildung verdeutlicht, dass die Ebenen immer verzahnt im jeweiligen Arbeitsfeld zu sehen sind. Für die Supervisionsarbeit und die Gestaltung des Supervisionsprozesses ist es außerordentlich hilfreich zu klären, auf welcher Ebene die Arbeit sich gerade befindet, um Orientierung zu geben und eine zielgerichtete Reflexion zu ermöglichen. In Kurzformel benannt, lässt sich die Arbeit auf den jeweiligen Ebenen wie folgt skizzieren:

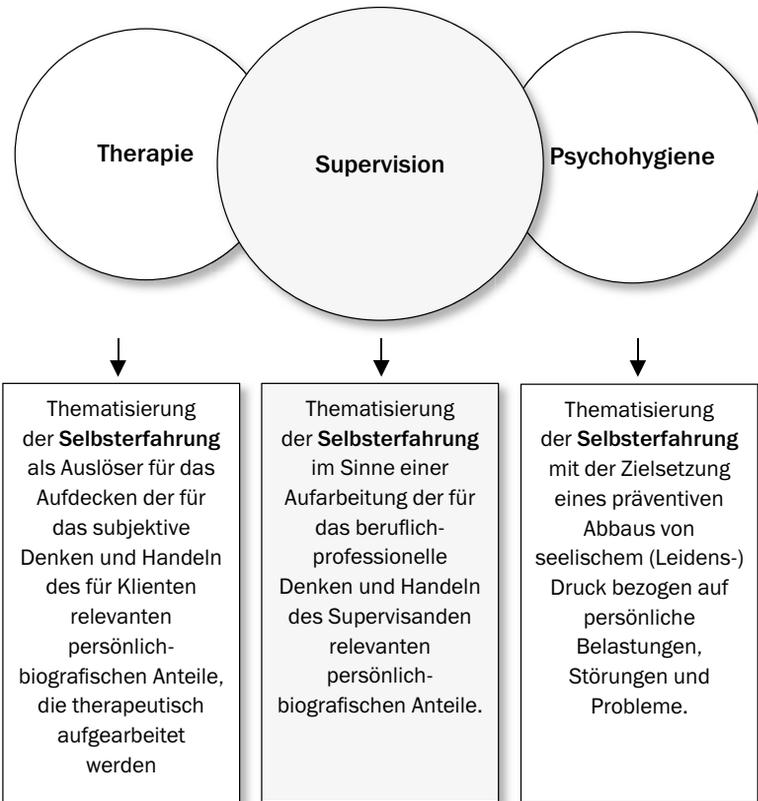
- Arbeit auf der **methodisch-praktischen Ebene**: Reflexion und Bearbeitung des konkreten beruflichen Tuns und Handelns im Arbeitsfeld.
- Arbeit auf der **zielperspektivischen Ebene**: Reflexion und Bearbeitung des Gewollten und Gemeinten hinter dem Handeln – und damit der beruflichen Ziele und Ideale.
- Arbeit auf der **persönlichkeitsorientierten Ebene**: Reflexion und Bearbeitung der biografischen und personenbezogenen Aspekte mit Bezug auf die berufliche Tätigkeit.

- Arbeit auf der **institutionellen Ebene**: Reflexion und Bearbeitung der organisationsbedingten Vorgaben und Rahmenbedingungen der Institution bzw. des Arbeitgebers für die berufliche Tätigkeit.

### Abgrenzung der Supervision zur Therapie und Psychohygiene

Die folgende Abbildung aus dem Kieler Supervisionsmanual verdeutlicht, dass die Supervisionsarbeit sich immer klar von Therapie und Psychohygiene abgrenzen sollte, wenngleich in Ausnahmefällen im Verlauf der Supervisionsarbeit auch therapeutische und psychohygienische Anteile kurzfristig Berücksichtigung finden können. Die Thematisierung der Selbsterfahrung sollte auf den supervisorischen Blickwinkel fokussiert sein. Die Grenzen sind häufig fließend, sodass die Supervisor\*in der Abgrenzung kontinuierlich die notwendige Aufmerksamkeit widmen sollte (vgl. Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001, 231).

Abb. 3.3: Abgrenzung der Thematisierung von Selbsterfahrung in Supervision, Psychohygiene und Therapie



Die folgenden Definitionen sollen Hilfestellung für die angesprochene Abgrenzung geben, denn solche fließenden Übergänge können sich auch in der Praxis des Ausbildungscoachings ergeben (vgl. Kölln, Pallasch 2020, 26 f. und Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001, 62 ff.):

## Therapie

Unter Therapie verstehen wir die mehr oder weniger freiwillige Arbeit an persönlichkeitspezifischen Problemen, die – punktuell, partiell oder komplett – als so stark belastend erlebt werden, dass die/der Klient\*in in persönlichen und/oder beruflichen Bereichen nicht mehr bestehen kann. Die Ziele von Therapie sind die Heilung psychischer Störungen, die Befreiung von beeinträchtigenden Symptomen und die Wiederherstellung der ‚Funktionstüchtigkeit für das Leben‘. Meist findet die Arbeit als lang andauernder Prozess, bei Vorhandensein von subjektiv empfundenem hohen Leidensdruck statt. Der Therapeut muss vielfach diffuse, für die/den Klient\*in selbst nicht benennbare Problemlagen bearbeiten.

Eine professionelle Therapie setzt eine langjährige therapeutische Ausbildung voraus.

## Psychohygiene

Unter dem Begriff der Psychohygiene fassen wir alle präventiven Maßnahmen zusammen, die einer Person helfen, um mit aktuellen Belastungen des Alltags besser umzugehen und die damit der Förderung der seelisch-körperlichen Gesundheit dienen. Psychohygiene ermöglicht eine freie oder kanalisierte Ventil-Funktion, um einen subjektiv empfundenen Belastungsdruck abbauen zu können.

Berufliche Psychohygiene-Strategien sind: Sich mal ungehindert und richtig aussprechen, aber auch Schimpfen, Jammern, Klagen, Meckern.

Alltägliche Psychohygiene-Strategien können sein: Entspannung, Meditation, Sport, Yoga, Holz hacken, Gartenarbeit, Musik hören, Lesen, Achtsamkeitsübungen etc.

Das Ausbildungscoaching stellt in beiden Bereichen Formate zur Verfügung, die den entsprechenden, in der Praxis auftretenden Anliegen Raum geben oder zumindest eine Abklärung des weiteren Vorgehens ermöglichen:

- **Angebot von Beratung und Supervision** außerhalb des Settings Ausbildungscoaching als flankierende Maßnahme, um den LiA die Möglichkeit zu

eröffnen, persönliche Probleme und Krisen thematisieren und Vereinbarungen für eine hilfreiche Weiterarbeit treffen zu können. Anschließend kann bei Bedarf auch eine Vermittlung von externen therapeutischen Angeboten angezeigt sein.

- **Intervision und kollegialer Austausch** findet in den Ausbildungscoaching-Gruppen ohne Anwesenheit der Ausbildungscoaches statt. Sie eröffnen die Möglichkeit der Psychohygiene und des umfangreicheren Erfahrungsaustausches sowie die Vereinbarung von kollegialen Gruppenhospitationen.

## 3.2 Ausbildungscoaching ist Coaching

Die bisherigen definitorischen Eingrenzungen, besonders der Bereiche Beratung und Supervision, umreißen das konstruktive Spannungsfeld, in dem sich das Format unseres Ausbildungscoachings in der Praxis bewegt. Aus unseren Erfahrungen in den letzten Jahren lässt sich der Anspruch ableiten, dass die Konzeption des Ausbildungscoachings als einem zentralen Element der zweiten Phase der Lehrer\*innenausbildung sehr individuell auf die jeweiligen auszubildenden Lehrkräfte mit ihren Voraussetzungen und den sich daraus ergebenden Bedarfe zugeschnitten sein muss.

Die notwendige individuelle Ausgestaltung dieser Ausbildungsphase liegt, wie bereits ausführlich beschrieben und begründet, vorrangig in den Händen der LiA selbst und ist ausbildungsseitig wesentlich gekennzeichnet durch die Förderung und Forderung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Auszubildenden. Deshalb ist es definitorisch selbsterklärend, dass die LiA selbst entscheiden, welchen Umfang mögliche Beratungs-, Supervisions- und Reflexionsanteile und auch die Wissensimpulsanteile im Ausbildungsverlauf einnehmen. In seinem konzeptionellen Kern ist das Ausbildungscoaching jedoch als Coaching angelegt.

Nachdem wir oben zunächst die Definitionen *Beratung* und *Supervision* umrissen haben, sollen die folgenden Einordnungen und Erläuterungen zum Begriff *Coaching* verdeutlichen, dass das Ausbildungscoaching hier seine definitorische Zuordnung findet.

### Definition Coaching

Für die Definition des Begriffs und der spezifischen Beratungs- und Konsultationsform Coaching greifen wir auch hier zunächst auf unsere vormaligen Begriffsbestimmungen (für die Masterstufe Coaching) zurück (vgl. Advanced Studies Association Kiel 2020):

**Coaching** ist ein maßgeschneidertes, professionelles Beratungsangebot, im Spannungsfeld zwischen den Aufgaben und Rollen der Coachee einerseits und