

JOST REISCHMANN

Das Modell »Kursleiterfortbildung durch Coaching«

Reischmann, Jost: Das Modell „Kursleiterfortbildung durch Coaching“.
In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Loseblattsammlung,
Okt. 1991, Nr. 9.10.10.8, S.1-9.

Die Entwicklung des Coaching-Konzepts reiht sich in ein in die Suche nach und das Verständnis von erwachsenengerechten Lehr-/Lernformen. Der Modellaspekt liegt in einer veränderten Rolle des Erwachsenenpädagogen: Nicht Lehrer zu sein, sondern Helfer beim Lernen. Theoretisch orientiert sich das Coaching-Konzept am personenzentrierten Ansatz von CARL ROGERS.

Das hier beschriebene Verständnis von »Coaching« wurde vom Autor als theoriegeleitetes Praxismodell am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen entwickelt. Absicht war, theoretisch begründet ein für die Praxis brauchbares Modell zu entwickeln und aus dieser Erfahrung wieder zur Theorie der Erwachsenenpädagogik beizutragen.

Coaching wird hier verstanden als eine Betreuungsform zur Weiterbildung von Kursleitern: Erwachsenenpädagogisch wenig erfahrene Fachdozenten werden unmittelbar in ihrer Kurs-Praxis unterstützt. Indem ein Fachdozent von einem Erwachsenenpädagogen (Coach) bei der Planung und Durchführung seines Kurses beratend, helfend und reflektierend begleitet wird, erfährt er eine auf seine individuelle Situation bezogene erwachsenenpädagogische »Weiterbildung in Echtzeit«. Über die Fähigkeit zu besserem Wissenstransport hinaus wird auf Methoden- und Sozialkompetenz abgezielt.

Bisher wurde Coaching in etwa 20 Kursen in Betrieben und Volkshochschulen erprobt und durch Interviews und Fragebogen evaluiert.

Die Übertragbarkeit von Coaching im Ganzen oder in Teilen ist hoch: Es kann leicht unterschiedlichen Bedingungen angepaßt und in vielfältigen Weiterbildungszusammenhängen realisiert werden, erfordert geringen organisatorischen Aufwand und kann kurzfristig in gewachsenen Strukturen eingesetzt werden.

Auf theoretischer Ebene erweist sich Coaching als herausfordernder Anlaß, über die Rolle des Erwachsenenpädagogen nachzudenken. Und als ernsthafte Warnung: Solange Weiterbildung nur durch erwachsenenpädagogische Amateure repräsentiert wird, kann es nicht verwundern, wenn diesem Fach wenig Professionalität zugetraut wird.

1. Beschreibung**1.1 Theorie-Hintergrund**

a) *Der Modellaspekt: lernfördernde Partnerschaft.* Soll Erwachsenenbildung zur Aufklärung, Selbständigkeit, Verantwortung und Kooperationsfähigkeit beitragen, dann erfordert dies Lernformen, die Lernen als eigene Aufgabe

erleben lassen. CARL ROGERS hat in seinem personenzentrierten Ansatz (1974, 1978) eine zur Lehrerrolle alternative Rolle entwickelt: der Pädagoge soll nicht den Belehrer spielen, der Stoff präsentiert und Lerner kontrolliert/zensiert, sondern als »Facilitator« (Erleichterer, Unterstützer) selbständiges Lernen anregen und fördern. Mit dem Coaching-Ansatz soll diese Idee einer »lernfördernden Partnerschaft« modellhaft realisiert und erprobt werden.

b) *Das Praxisproblem: Weiterbildung – Pädagogik ohne Pädagogen.* In der Weiterbildung entsteht derzeit ein Bildungsbereich, der nur sporadisch über (erwachsenen-) pädagogische Kompetenz verfügt (vgl. REISCHMANN 1991). Kursleiter in der Erwachsenenbildung sehen ihre Kompetenz vor allem im Fachwissen (KNOLL u. a. 1974, DIECKMANN u. a. 1980, SCHERER 1987). Bei SCHERER (1987) haben drei Viertel der befragten VHS-Kursleiter selten oder nie an einer erwachsenenpädagogischen Aus- oder Weiterbildung teilgenommen; ähnlich verstehen sich die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung »in erster Linie als Fachexperten und Wissensvermittler für einen bestimmten Inhaltsbereich« (VOIGT 1986, S.165). Erwachsenenbildung präsentiert sich demnach den Teilnehmern durch pädagogische Amateure mit begrenzten didaktisch/methodischen Möglichkeiten. Eine vordringliche Aufgabe ist, dieses pädagogische Defizit auszugleichen.

c) *Die Aufgabe: Bildung/Schlüsselqualifikationen.* Weiterbildung soll unter pädagogischer Perspektive nicht nur unmittelbar anwendbares neues Wissen und Können vermitteln, sondern auch zur Weiterentwicklung – zur Bildung – der Person beitragen. Dies fordert eine pädagogische Kompetenz, die von Amateuren kaum zu leisten ist.

1.2 Wie verläuft Coaching?

Bei »Coaching« wird die Fachqualifikation und die erwachsenenpädagogische Qualifikation durch zwei Personen in Kurse eingebracht: der Fachdozent wird durch einen Erwachsenenpädagogen (Coach) unmittelbar in seiner Kurspraxis unterstützt. Der Fachdozent bleibt für die fachlichen Inhalte zuständig; die Aufgabe des Erwachsenenpädagogen besteht darin, den Fachdozenten in der pädagogischen Gestaltung des Kurses zu unterstützen.

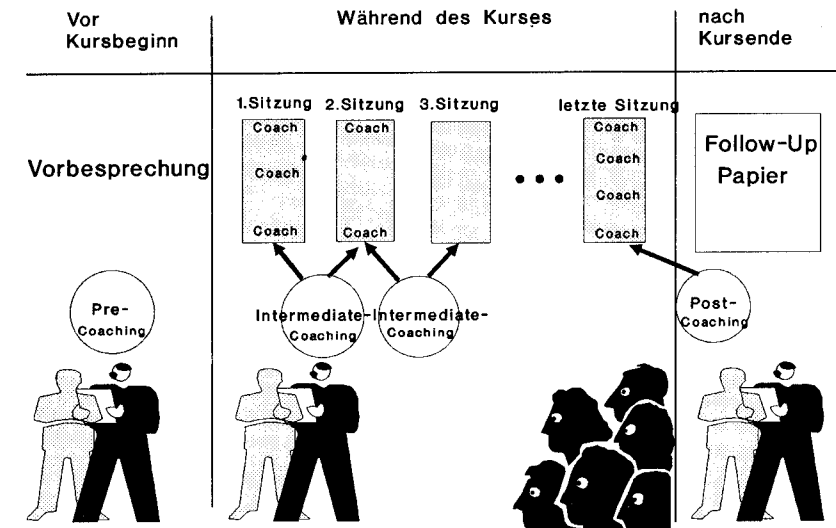
Coaching findet nicht bei jedem Kurs statt, sondern wird eingesetzt, wenn ein hoher Kurserfolg wichtig ist und/oder ein Fachdozent besonders unterstützt werden soll. Coaching wird im Einzelfall zwischen Erwachsenenpädagogen und Fachdozent abgesprochen; Voraussetzung ist, daß der Fachdozent diese Unterstützung selbst will.

Vor Kursbeginn: Pre-Coaching

Einige Tage vor Kursbeginn findet zwischen Fachdozent und Coach das »Pre-Coaching« statt. Es dauert maximal zwei Stunden. Dabei wird die Absicht von

Coaching erklärt, ein Zeitplan für die erste Sitzung erstellt, die Rollenverteilung zwischen Coach und Fachdozent abgesprochen, der Seminarraum besichtigt und vorbereitet sowie allgemein Probleme des Fachdozenten angesprochen.

Abb.1 Ablaufphasen beim Coaching



Das Pre-Coaching ist bewußt kurz gehalten: Dies soll vermeiden, daß der Coach in die Rolle gedrängt wird, den Kurs zu übernehmen. Verantwortlicher Kursleiter bleibt der Fachdozent. Der Coach setzt an den Vorgaben an, die der Fachdozent bereits festgelegt hat, bietet hierfür Reflexionsschemata (»Was wollen Sie damit erreichen? Wohin könnte das führen? Wie sehen das die Teilnehmer? ...«) und Handlungsalternativen (»Könnte man hier auch...«, »Wie wäre es, wenn wir hier...«). Er holt also, um ein altes erwachsenenpädagogisches Bild zu verwenden, den Fachdozenten dort ab, wo er steht, und bietet ihm von dort aus für die individuelle Situation Weiterbildungsmöglichkeiten an. Ändert der Coach zu viel am Kurs, dann entmündigt dies den Fachdozenten. Dies wäre das Gegenteil von dem, was Coaching beabsichtigt. Pre-Coaching bedeutet also keine Kursplanung durch den Coach. Es geht neben einer vertrauensfördernden Kontaktaufnahme darum, einige wenige Maßnahmen zur Förderung des Lernens der Teilnehmer auszuhandeln, und ins Gespräch einzutreten über das Wie und Warum von methodisch-didaktischen Gestaltungselementen. In dieser Phase hat Coaching stark Beratungscharakter.

Während des Kurses: Intermediate Coaching

Während des Kurses hospitiert der Coach nicht nur als stiller Besucher, sondern übernimmt vereinbarte Kursanteile. Er berät also nicht nur, sondern wird selbst im Kurs aktiv.

Solche Aktivitäten sind zunächst vorher abgesprochen. Für die erste Sitzung werden zumeist drei Coach-Aktivitäten vereinbart: (a) der Coach übernimmt die Anfangsphase und begrüßt die Gruppe, begründet die Anwesenheit von zwei »Kursleitern«, initiiert die Vorstellung der Teilnehmer und spielt dann dem Fachdozenten den Ball so zu, daß dieser nach einem Inhaltsüberblick zum Stoff kommt. Ferner (b) wird vereinbart, daß der Coach nach Arbeitsphasen zur Pause überleitet und danach wieder zur Arbeit zurückführt. Außerdem (c) zeigt der Coach am Ende der Sitzung, daß und wie zusammengefaßt wird, wie offene Fragen gesammelt werden und wie ein Vorblick auf die nächste Sitzung gegeben wird.

Diese Interventionen sind hinreichend Anlaß zum Gespräch mit dem Fachdozenten und den Teilnehmern über günstige Lern-Bedingungen. Es gehört zu den Intentionen von Coaching, diese Metareflexion über das Lernen anzustoßen.

In der zweiten Sitzung kann der Coach die gleichen Funktionen wieder übernehmen, legt dann aber dem Fachdozenten nahe, sie selbst zu erproben. Der Coach führt nicht kontinuierlich dieselbe Serviceleistung aus, sondern tut dies in der Absicht, daß der Fachdozent an seinem Beispiel orientiert selbst solche Kursteile übernimmt.

Nach jeder Sitzung reflektieren Fachdozent und Coach die abgelaufene Kurs-einheit. Aus diesem Gespräch entsteht dann die methodisch-didaktische Kurs-planung der nächsten Sitzung und die Absprache, welche Teile der Coach übernimmt.

Da Coaching ein auf eine individuelle Situation zugeschnittenes Verfahren ist, läßt sich nicht angeben, welche Interventionen jeweils vom Coach angeboten werden sollen. Es gehört zu den schwierigen Aufgaben eines Coachs, situations-angemessen den richtigen Inhalt und Zeitpunkt zu erkennen. Coaching setzt eine hohe professionelle Kompetenz voraus. Dies gilt insbesondere für spontane Interventionen. Es ist im Einzelfall schwierig zu entscheiden, wann solche Interventionen angebracht sind. Im Zweifelsfall soll nicht interveniert werden und der Kursleiter erfahren, wie sich bestimmte Situationen entwickeln. Nach der Sitzung kann dies aufgearbeitet und Verhaltensalternativen können besprochen werden.

Die Coach-Aktivitäten im Kurs sind grundsätzlich kurz. In der Regel gestaltet der Coach in einer Kurssitzung nur wenige Minuten selbst. Selbst solche minimalen Impulse können einen Kurs entscheidend beeinflussen (»Plötzlich reden die Teilnehmer mit...«). Außerdem bietet diese teilnehmende Beobachtung die Grundlage für die Rückmeldungen nach jeder Sitzung und für die methodisch-didaktische Weiterplanung.

Nach dem Kurs: Post-Coaching

Nach dem Ende des Kurses findet zunächst ein kurzes Nachgespräch statt. Etwa eine Woche nach Kursende faßt der Coach die gemeinsamen Erfahrungen in einer schriftlichen Rückmeldung an den Fachdozenten zusammen: Er bestärkt Fähigkeiten, die der Fachdozent von sich aus mitgebracht hat, führt aus, was miteinander gelernt wurde, und gibt sparsam Empfehlungen. Absicht ist einerseits Wiederholung und Vertiefung; andererseits kann der Fachdozent bei späteren Kursen auf diese Empfehlungen zurückgreifen.

1.3 Lerntheoretische Grundlagen

Der Coaching-Ansatz fügt eine Reihe lerntheoretischer Prinzipien zusammen:

- Lernen erfolgt beim Coaching zum einen durch **kognitive Instruktion**: Der Coach informiert den Fachdozenten über didaktisch-methodische Möglichkeiten. Und er erklärt Zusammenhänge, und zwar sowohl konstruktiv-planend - »An dieser Stelle sollten wir so verfahren, weil...« als auch analytisch - »Das lief so ab, weil...«. Damit werden die hinter den Einzelmaßnahmen stehenden Prinzipien zugänglich.
- Coaching gibt dem Fachdozenten die Möglichkeit, Methoden »**unter Schutz**« zu erproben. Der Coach steht zur Verfügung, wenn etwas schief-läuft.
- Der Coach gibt **Feedback**; damit kann der Fachdozent sein Verhalten kontrollieren.
- **Transferprobleme** werden verringert, da Coaching unmittelbar in der Ernstsituation der eigenen Praxis erfolgt. Es wird also nicht erst gelernt und später angewendet.
- **Individualisierung**: Es werden unmittelbar auf den Fachdozenten bezogene Probleme thematisiert und nicht allgemeine Fragen des Lehrplans abgehandelt.
- **Lernen am Modell**: Der Coach führt dem Fachdozenten methodisch-didaktische Möglichkeiten konkret vor Augen, es wird nicht nur »darüber geredet«. Dadurch erhält das pädagogische Angebot besondere Glaubhaftigkeit. An diesem Modell kann der Fachdozent sein zukünftiges Lehrverhalten orientieren.

1.4 Innovative Aspekte

Coaching verbindet Aspekte von Beratung, Supervision und Team-Teaching. Innovativ ist die Trennung von Fachkompetenz und pädagogischer Kompetenz. Diese unterschiedliche Zuständigkeit verhindert Konkurrenz zwischen den beiden Kursleitern und führt den Teilnehmern kooperatives Verhalten von Experten vor Augen. Durch die Integration von Methoden- und Sozialkompe-

tenz tragen »normale« Kurse über eine bessere Wissensvermittlung hinaus gleichzeitig auch zur Personalentwicklung bei.

2. Anwendung

Coaching wurde bisher in etwa 20 Kursen in Betrieben und Volkshochschulen unter kontrollierten Bedingungen, bei unterschiedlichen Themen (z.B. Computer für Frauen, Einführung in die Psychologie, Fehlersuche bei Spinnanlagen) und Kursabläufen (z.B. eine Woche kompakt oder zehnmal abends) erprobt. Coaching ließ sich problemlos in unterschiedlichen Kursen einsetzen. Nicht problemlos war es, Kursleiter zu finden, die sich durch einen Coach unterstützen lassen wollten. Zwar beurteilten die meisten die Idee des Coachings positiv, doch wollte sich nur ein Teil darauf einlassen.

Die direkte Beobachtung in den Kursen bestätigte, daß die didaktisch-methodische Kompetenz der meisten Fachdozenten begrenzt ist. Daß »jeder« Wissen weitergeben kann, erwies sich als Mythos – von weitergehenden Bildungszielen wie Personalentwicklung oder Schlüsselqualifikationen ganz zu schweigen. Insbesondere waren viele Fachdozenten auf unrealistische Stoffmengen konzentriert und hatten keinen Blick und keine Überlegung für Teilnehmer und Lernprozeß übrig. Da, wie zu erwarten, kritisiert wurde, daß für Wiederholungen und andere didaktische Maßnahmen Zeit verbraucht wurde, die für die Stoffdarbietung fehlte, wurde dann auf ein Intervenieren im Kurs verzichtet; Coaching mußte sich auf Beratung und Feedback vor und nach den Sitzungen beschränken.

Coaching erwies sich in diesen Anwendungen als hoch flexibles Instrument: es kann kurzfristig eingesetzt werden, erfordert keinen besonderen Raum- oder Zeitrahmen und ist unabhängig von Kursthemen und Zielgruppen.

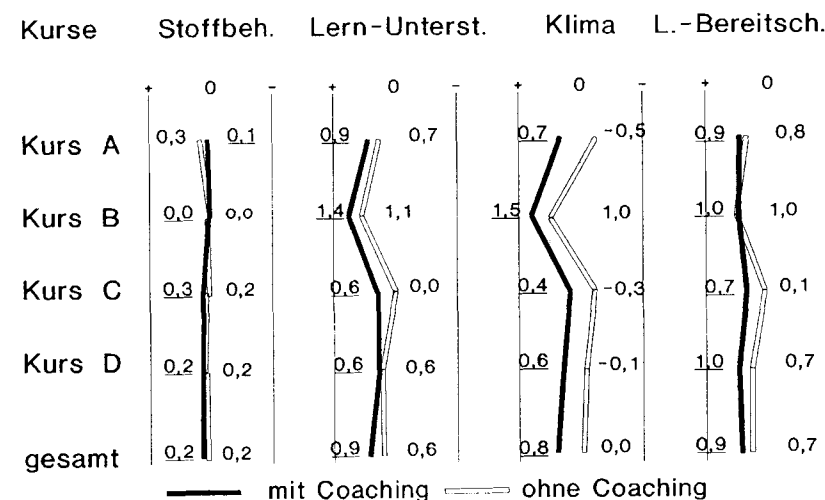
3. Ergebnisse

Wichtigste gemeinsame Erfahrung der das Coaching durchführenden **Erwachsenenpädagogen** war, daß die neue erwachsenenpädagogische Rolle des »Lernhelfers« in der Praxis durchführbar ist und in hohem Maße als hilfreich erfahren wurde. In Erfahrungsgesprächen von Coachs wurde sogar provozierend gefragt, ob Fachwissen überhaupt notwendig sei, um einen Kurs zu halten. Die Unterstützung von Bildungsprozessen ohne spezifische Fachkenntnisse – die zentrale Innovation von Coaching – scheint ein neues Rollenverständnis erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns zu begünstigen. Die **Fachdozenten** benannten bei den Interviews über ihre Erfahrung mit Coaching eine hohe Zahl von beim Coaching wahrgenommen methodisch-didaktischen Maßnahmen; offensichtlich nutzen sie, wie beabsichtigt, die Zeit

ihrer Nicht-Aktivität, um den Coach zu beobachten: »Ich konnte als Außenstehender beobachten, in ihrem Dialog mit den Hörern, ja da ist irgendwie wieder etwas angekommen«. Alle Fachdozenten wollten als Konsequenz aus dem Coaching ihre Kurse ändern. Das umfaßte spezifische Operationen wie z.B. Vorstellung der Teilnehmer, Visualisieren, Konzentrieren des Stoffs, aber auch allgemeinere Einstellungen: »Einen persönlichen Kontakt herstellen... die Teilnehmer mehr zu aktivieren, mehr einzubinden in das Kursgeschehen«. »Ich bin den Kurs als Mathematiker angegangen, nicht als Didaktiker.« ... »die Hörer mehr im Auge behalten«.

Sicherlich wäre es eine Illusion, zu glauben, dies würde alles sofort realisiert. Dennoch geht aus den Interviews deutlich hervor, daß Coaching die Fachdozenten für erwachsenenpädagogische Ideen und Maßnahmen aufschließt. Und die Coachs berichteten aus ihrer teilnehmenden Beobachtung, wie die Fähigkeit und Bereitschaft der Fachdozenten, pädagogische Probleme zu sehen und anzugehen, oft bereits nach kurzer Zeit in einem erstaunlichen Maß zunahm.

Abb.2: Teilnehmer-Einschätzung Coaching



Legende zu Abb. 2: Vier Kurse wurden sowohl mit Coaching als auch ohne Coaching durchgeführt (Kurs A: Einführung in Betriebssystem DOS, Kurs B: Computer für Frauen, Kurs C: Parallelverarbeitung in Rechnersystemen, Kurs D: Einführung in die Psychologie). Die Kursteilnehmer schätzten die Kurse mit einer Rating-Skala ein (sehr gut = +2, sehr schlecht = -2). Geringe Unterschiede ergaben sich in der Dimension »Stoffbeherrschung«, während »Lernunterstützung«, »Klima« und »Lernbereitschaft« mit Coaching zumeist besser beurteilt wurde.

Die **Teilnehmer** nahmen die Coachsituation überwiegend wohlwollend-gelassen hin. Lediglich in stoffüberfüllten »Vorlesungen« wurden Interventionen durch den Coach als irritierender Zeitverlust und Einbruch in ein geschlossenes System gesehen; die Teilnehmer äußerten sich zum Teil verwirrt oder verärgert. Deshalb mußte bei diesen Veranstaltungen die Beratung auf Pre- und Post-Coaching reduziert werden.

In vier Kursen, die vom gleichen Dozenten zweimal durchgeführt wurden (die erste Durchführung ohne, die zweite mit Coaching), schätzten die Teilnehmer die Kurse mittels eines Fragebogens (REISCHMANN 1990) in vier Dimensionen ein (»Stoffbeherrschung«, »Lernunterstützung«, »Klima« und »Lernbereitschaft«). Abbildung 2 zeigt die Einschätzung der Kurse durch die Teilnehmer.

In der Dimension »wahrgenommene Stoffbeherrschung« liegen Kontrollgruppe und Versuchsgruppe ähnlich, während in den drei anderen Dimensionen die Kurse mit Coaching überwiegend besser beurteilt werden. Daß die Stoffbeherrschung nach Coaching von den Teilnehmern nicht besser wahrgenommen wird, könnte daran liegen, daß die Teilnehmer beim Coaching immer wieder aktiviert wurden, Stellung zu beziehen und ihren Lernerfolg zu prüfen. Dadurch wurden ihnen Lücken bewußt. Dagegen konnten sich die Teilnehmer der traditionellen Kurse stärker passiv verhalten und sich damit ein unkontrolliertes Erfolgsgefühl vortäuschen.

Für die Weiterentwicklung des Konzeptes war es ermutigend, daß nicht nur die Fachdozenten, sondern auch die Teilnehmer bereits bei kurzen und erstmaligen Coachings positive Veränderungen in den Kursen feststellten.

4. Kommentar

Didaktische Modelle sollen eine pädagogische Leitidee exemplifizieren und damit zur Klärung dieser Idee beitragen; zugleich sollen sie als Vorbild für weitere Abbilder wirken. Deshalb ist an didaktische Modelle ein besonderer Anspruch an »Bündigkeit« hinsichtlich der konkretisierten Idee und der gewählten Form zu stellen, an die Interaktion zwischen Methodik und Didaktik, an das wechselseitige Zusammenwirken zwischen dem Was, Wie und Warum im Modell. Didaktische Modelle sind damit sowohl in der Konstruktion als auch für die Analyse ein herausforderndes Vehikel, pädagogische Theorie und Praxis ineinander zu verweben.

In der Praxis hilft das Modell Coaching bei einem brennenden Problem: der oft begrenzten erwachsenenpädagogischen Kompetenz der Kursleiter. Die individuelle Betreuung ermöglicht eine intensive, personbezogene Heranführung an erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln.

Theoretisch fordert und fördert Coaching die Reflexion der Rolle von Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenpädagogen im Bildungsprozeß. Insbeson-

dere die Trennung von Fachwissen und pädagogischer Kompetenz eröffnet eine Alternative zur Lehrerrolle und bietet eine neue Form der personalen Interaktion; an der und in der Erwachsenenpädagogen ihr Selbstverständnis und Aufgabenverständnis überprüfen können.

Schließlich gehört zu den ermutigenden Erfahrungen beim Coaching, daß die Fachdozenten wahrnehmen, daß (Erwachsenen-) Pädagogik eine professionelle Tätigkeit ist: »Mir bleibt das Bewußtsein, wieviele Möglichkeiten der geschulte Pädagoge hat, etwas anzugehen, auf die man als Ingenieur nicht sofort kommt.« – und daß ein intensiver Bedarf für eine solche Unterstützung besteht: »Ich habe die didaktisch-methodischen Vorschläge aufgesaugt wie ein trockener Schwamm«.

Literatur

DIECKMANN, B. u. a.: Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West). Hannover: AUE, 1980; KNOLL, J. H. u. a.: Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Wermelskirchen: g-Druck, 1974; REISCHMANN, J.: Wie mißt man »pädagogische Kompetenz«? In: Hessische Blätter für Volksbildung 40 (1990), H. 4, S. 330–337; *ders.*: Berufliche Weiterbildung als Herausforderung an die Erwachsenenpädagogik. In: Friedenthal-Haase, M./Reischmann, J./Tietgens, H./Vogel, N. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, S. 90–108; ROGERS, C.: Lernen in Freiheit. München: Kösel, 1974; *ders.*: Die Kraft des Guten. München: Kindler, 1978; SCHERER, A.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Lang, 1987; VOIGT, W.: Berufliche Weiterbildung. München: Hueber, 1986.