

Systemisches Coaching und hypnosystemische Werkzeuge und Modelle im schulischen Kontext

Abschlussarbeit

Systemische Coachinausbildung 2024/2025
InKonstellation Coaching Akademie

Kontakt Autor: [ctenidium\(at\)t-online.de](mailto:ctenidium(at)t-online.de)

Inhalt

Einleitung	1
Fundamente	2
Konstruktivismus und Autopoiese	2
Systemisches Denken	2
Systemisches Coaching	3
Definition	3
Haltung des Coaches	3
Hypnosystemik	3
Grundlegendes zum hypnosystemischen Ansatz	3
Hypnosystemische Werkzeuge und Modelle – Überblick über eine Auswahl	4
♦ Auftragsklärung mit Pacing und Würdigung	4
♦ Restriktionsmodell	4
♦ Würdigung bisheriger Lösungsversuche und Kontext	4
♦ Was soll unbedingt beibehalten werden?	5
♦ Muster des Gelingens	5
♦ Transformation von Widerständen und Informationen über Bedürfnisse	5
♦ Utilisieren	5
♦ Fokuslenkung: Ressourcen und Selbstverantwortung	5
♦ Haltung: positive Absicht	5
♦ Verbindung bewusst – unbewusst	5
♦ Seitenmodell	5
♦ Nutzung von inneren Bildern und Metaphern	5
♦ Einstreutechnik	6
♦ Auswirkungen	6
♦ Problemlösegymnastik	6
Systemisches Coaching für Schülerinnen und Schüler	6
Coachinganlässe	6
♦ Coaching mit dem Ziel „Entscheidung für eine Prüfung“	7
Umfrage unter Schülerinnen und Schülern zum Coaching	7
Durchführung	7
Auswertung	7
Systemisches Coaching in der Schule – Bedingungen und Grenzen	9
Fazit	9
Elemente systemischen Coachings und hypnosystemische Werkzeuge in der Schule	9
Beispiele aus dem Schulalltag	10
♦ Hans „ist schlecht“ in Rechtschreibung?	10
♦ Gespräche	10
♦ Reaktion auf Mobbing	11
♦ Dialogisches Lernen	11
♦ Angst vor Feuer	12
♦ Spicker willkommen!	13
♦ Prüfungsvorbereitung	13
♦ Wir haben keinen Bock auf diese Klassenfahrt und unser Raum ist so hässlich	14
Fazit	14
Reflexion	15
Literatur- und Quellenverzeichnis	16
Anhang	18
Umfrage – Fragebogen und Ergebnisse	18

Einleitung

Diese Arbeit gibt einen Einblick, wie systemisches Coaching sowie Coaching-Elemente und Werkzeuge der Hypnosystemik die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule bereichern und positiv beeinflussen und damit letztlich auch der Schulentwicklung dienlich sein können.

Als Lehrerin hatte ich Gelegenheit, in mehreren Schulkonzepten zu arbeiten und lernte damit sehr verschiedene Schul(entwicklungs)kulturen kennen, die für mich einerseits mit viel Freude und Herausforderungen, jedoch in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule mit großen Enttäuschungen verbunden waren und sind. Denn immer wieder gab und gibt es Prozesse, die einer Entwicklung entgegenwirken oder diese gar verhindern. Meine Ungeduld und Frustration wuchsen zusehends bis zu dem Punkt, an dem ich vor einigen Jahren für mich erkannte, dass ich trotz aller Versuche derzeit an den Gegebenheiten offenbar nicht viel ändern, jedoch den mir verbliebenen - gar nicht kleinen - Gestaltungsraum besser ausschöpfen kann.

Dieser Gestaltungsraum erinnert mich immer wieder an eine Szene aus *Harry Potter und der Feuerkelch*, als die Weasleys und Harry zur Quidditch-Weltmeisterschaft reisen und Harry ein unscheinbares Zelt betritt und feststellt, dass es innen viel größer ist als von außen angenommen. Und ich war bewusst auf der Suche nach weiteren Strategien und fand! Durch eine gezielte Internetrecherche entdeckte ich die Hypnosystemik und begab mich auf eine spannende Reise, die mich schließlich auch zur Ausbildung im systemischen Coaching führte. Diese Erfahrungen bereichern meine Arbeit spürbar, und es gibt noch viel zu entdecken und auszuprobieren. Trotz der genannten Einschränkungen kann ich so in meinem Beruf Sinn und Erfüllung finden.

Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Fundamente vorgestellt, darunter der Konstruktivismus und das Konzept der Autopoiese. Im Anschluss folgt eine ebenfalls kurze Einführung in das systemische Denken. Darauf aufbauend wird das systemische Coaching definiert und auf die Haltung eines Coaches eingegangen. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit der Hypnosystemik. Es werden grundlegende Konzepte, ausgewählte Werkzeuge und Modelle vorgestellt, die in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern Anwendung finden können. Im praktischen Teil wird das systemische Coaching für Schülerinnen und Schüler betrachtet. Dabei werden typische Coaching-Anlässe genannt und ein konkretes Beispiel gezeigt. Anschließend wird das Thema ergänzt durch eine Umfrage mit dem Ziel, eine erste Bestandsaufnahme über Interesse am Coaching und die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern vorzunehmen. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden in dieser Arbeit aus Datenschutzgründen durch fiktive Namen ersetzt, um keinerlei Rückschlüsse auf die betroffenen Personen ziehen zu können. Anhand mehrerer Praxisbeispiele wird illustriert, wie Elemente des systemischen Coachings und hypnosystemische Werkzeuge im schulischen Kontext eingesetzt werden können.

Fundamente

Systemisches Coaching und Hypnosystemik basieren auf dem Konstruktivismus und der Autopoiese. Systemisches Denken integriert diese Ansätze und nutzt sie für ganzheitliche Veränderungsprozesse.

Konstruktivismus und Autopoiese

Meine erste Bekanntschaft mit dem Konstruktivismus und dem Begriff Autopoiese hatte ich noch vor meiner Lehrerausbildung, als ich mit einem von Rebecca Wild und ihrem Mann Mauricio Wild entwickelten reformpädagogischen Konzept auseinandersetzte, das stark von konstruktivistischen und systemtheoretischen Ansätzen geprägt ist (Wild, 1998 und Wild, 2001). Ihr Bildungsansatz, bekannt durch das von ihnen gegründete "Pesta" in Ecuador, basiert auf der Idee, dass Kinder ihr Wissen selbst konstruieren und ihre Entwicklung autopoietisch, also selbstorganisiert, verläuft. Inspiriert von den Theorien des radikalen Konstruktivismus (u. a. Ernst von Glasersfeld) und der biologischen Autopoiese von Humberto Maturana und Francisco Varela (Wild 2001, S. 67) betonten sie, dass Lernen ein individueller, aktiver Prozess ist, der nicht durch äußeren Zwang, sondern durch intrinsische Motivation gesteuert wird. Ihr Ansatz steht im Gegensatz zu herkömmlichen Bildungssystemen, die Wissen nicht selten als etwas Vorgegebenes betrachten, das oftmals vorgefertigt an Lernende weitergegeben wird.

Zentral nicht nur bei Rebecca Wild, sondern auch bei Emmi Pikler (Pikler, 2008) ist dabei eine vorbereitete Umgebung, die es bereits den jüngsten Kindern ermöglicht, sich in ihrem eigenen Rhythmus zu entfalten, ohne durch Belehrung gestört zu werden. Erwachsene sind achtsame Begleiter, die Impulse geben, aber nicht in die Entwicklung der Kinder eingreifen. Die Verbindung von Konstruktivismus und Autopoiese, wie Rebecca und Mauricio Wild es im „Pesta“ beabsichtigten, ist auch Grundlage für Sudbury-Schulen oder Summerhill, in denen es Heranwachsenden ermöglicht wird, sich als eigenständige, kreative und verantwortungsbewusste Individuen zu entwickeln. Eine Auflistung von Literatur zu diesen Schulen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Gedanke, dass „lebende Systeme ihre Wahrnehmung als innere, autonom selbst organisierte Prozesse gestalten, also von außen zu keinem Erleben gezwungen werden können“ (Schmidt, 2023, S. 34) war für mich einleuchtend, entlastend und vor allem für meine Arbeit inspirierend.

Autopoiese beschreibt die Fähigkeit von Systemen, sich selbst zu organisieren und zu erhalten, indem sie kontinuierlich aus sich selbst heraus neue Strukturen hervorbringen. Konstruktivismus heißt, dass Wirklichkeit individuell wahrgenommen und interpretiert wird. Eine Prämisse im systemischen Coaching und in der hypnosystemischen Arbeit ist, dass Lösungen und Veränderungen aus den internen Ressourcen des Klienten selbst entstehen. Autopoiese und Konstruktivismus bilden somit nicht nur das Fundament für eine neue Pädagogik, sondern auch für das systemische Coaching und eine hypnosystemische Haltung.

Systemisches Denken

Eine systemische Grundhaltung fokussiert sich nicht auf die inhärenten „Eigenschaften“ einzelner Systemelemente, sondern auf deren Wechselwirkungen und wechselseitige Beeinflussung innerhalb des Systems. (Schmidt, 2020, S. 51). Anstatt isolierte Elemente oder Ursachen zu analysieren, richtet die systemische Perspektive den Fokus darauf, wie die einzelnen Teile eines Systems, sei es eine Familie, eine Schulgemeinschaft oder eine Gesellschaft, miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen.

Zu den Kernprinzipien einer systemischen Haltung in Pädagogik und Coaching gehören Ressourcen- und Lösungsorientierung. Das Augenmerk liegt auf den Stärken. Wertschätzung, Neutralität und Allparteilichkeit sind zentral, um verschiedene Sichtweisen respektvoll in Prozesse einzubeziehen. Anstelle linearer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden Wechselwirkungen betrachtet: „Nicht nur der individuelle Zustand einzelner Beteiligter ist von Bedeutung, sondern besonders die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen. Jedes Verhalten jedes Beteiligten ist gleichzeitig Ursache und Wirkung des Verhaltens der anderen Beteiligten (Zirkularität). So ist es auch wenig sinnvoll, bestimmte „Charaktereigenschaften“ zu definieren, etwa eine Person „sei“ so oder so, sondern ihr „Sosein“ wird verstanden als Teil eines Wechselwirkungsprozesses, einer Interaktion in ihrem systemischen Sinnzusammenhang“ (Schmidt, 2020, S. 53).

Eine systemische Haltung umfasst eine veränderte Art des Denkens, Fühlens und Handelns, die der Unvorhersehbarkeit und Vielschichtigkeit pädagogischer Situationen gerecht wird. „Wer pädagogisch professionell handeln möchte, muss deshalb die mechanistisch linearen Muster, mit deren Hilfe er sich möglicherweise viele Jahre orientiert und neue Situationen interpretiert hat, hinter sich lassen...“ (Arnold & Preischer, 2014). Diese Haltung stärkt Autonomie und Selbstwirksamkeit und ermöglicht eine reflektierte, ganzheitliche und wertschätzende Arbeit mit Individuen und Gruppen. „Und wer weiß, vielleicht kann eine systemische Haltung entscheidend bei dem Übergang dazu sein, die Leistung der Lernenden nicht mehr zu

benoten, sondern zu betonen (Kuhn, Jahr o. A.)“, denn nach dem systemischen Ansatz ist Schule als ein vernetztes System zu betrachten, in dem Veränderungen einzelner Elemente das gesamte Gefüge beeinflussen können.

Systemisches Coaching

Im Folgenden wird eine Definition von systemischem Coaching vorgenommen. Zudem wird die Haltung eines systemischen Coaches beschrieben und auf die damit verbundenen Verantwortungen von Coach und Coachee eingegangen, nicht aber auf die Methoden systemischen Coachings, weshalb auf die entsprechende Literatur verwiesen wird, z.B. Kremers & Schlüter (2018), Migge (2023), Radatz (2010) und Radatz (2023).

Definition

Systemisches Coaching ist ein ressourcen- und lösungsorientierter Kooperationsprozess, in welchem der Coach den Coachee durch gezielte Fragen, Reflexion und Perspektivwechsel dabei unterstützt, eigenständig Lösungen für seine Situation oder Frage zu entwickeln, indem er seine Ressourcen aktiviert und die Wechselwirkungen in seinem persönlichen System erkennt – eine typische Definition, wie sie auch in Fachquellen zu finden ist, wie in Kremers & Schlüter (2018) oder in Beilfuß (Jahr o. A.) oder auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF).

Haltung des Coaches

Gut gefällt mir das folgende Zitat, das verdeutlicht, dass systemisches Coaching mit einer ganz bestimmten Haltung verbunden ist: „Systemisches Coaching ist ein Tanz zwischen gleichwertigen Partnern, von denen nicht einer über mehr und der andere über weniger Wissen verfügt und der „Klügere“ pausenlos versucht, den „Dummen“ über die richtigen Tanzschritte zu belehren; sondern einer der Partner führt über Fragen, und der andere führt über die Tanzfiguren, die er auf dem Parkett vollbringt und beide Partner passen sich im Idealfall laufend aneinander an - in Form, Dynamik, Ausführung und nonverbalen Ausdruck“ (Radatz, 2010, S. 14).

Der *Coach* ist somit allein für den Prozess verantwortlich, das heißt für alles Organisatorische, wie Termin, Räumlichkeit, Sitzordnung, die Strukturierung des Prozesses, Auswahl und Umsetzung geeigneter Tools sowie eine wertschätzende Kommunikation in einer ressourcen- und lösungsorientierten Haltung, während er dem *Coachee* allein die Verantwortung für die Festlegung seines Themas, das Ziel, für das, was er lernen will, überlässt. Außerdem entscheidet der Coachee, wie stark er sich im Gespräch öffnet, über seine Bereitschaft, etwas zu verändern und die Reflexion seines Verhaltens. Er selbst findet die Lösung für sein Anliegen und legt die nächsten Handlungsschritte fest (Kremers & Schlüter, S. 10).

Ein Gedankenexperiment: Angenommen, man würde in den beiden Textabschnitten darüber den Begriff Coach durch Lehrer und den Begriff Coachee durch Schüler ersetzen, welche *Auswirkungen* hätte das auf das System Schule, auf die Entwicklung unserer Kinder und auf unsere Gesellschaft?

Hypnosystemik

Der Begriff „hypnosystemisch“ wurde von Gunther Schmidt, dem Begründer des hypnosystemischen Modells, geprägt. Er beschreibt ein Konzept, das systemisch-konstruktivistische Ansätze mit Konzepten der Hypno- und Psychotherapie von Milton Erickson verknüpft, mit Aspekten anderer therapeutischer Konzepte verbunden ist und durch Erkenntnisse der Embodiment-Forschung, der Hirnforschung, der Neurobiologie, Priming-Forschung, autobiographischen Gedächtnisforschung und weiterer Konzepte erweitert und bereichert wird (Schmidt, 2024, S.23).

Grundlegendes zum hypnosystemischen Ansatz

Der hypnosystemische Ansatz betrachtet Lebensprozesse als Ausdruck regelhafter *Muster*, die durch bewusste und vor allem unbewusste *Prozesse der Aufmerksamkeitsfokussierung* (Schmidt, 2004) erzeugt werden. Dabei ist unser Erleben kein objektives Abbild der Realität, sondern wird durch komplexe Wahrnehmungsprozesse, die maßgeblich unwillkürlich gesteuert werden, subjektiv konstruiert. Eine "Wirklichkeit" ist somit nicht existent. Veränderungen erfolgen durch das Erkennen und gezielte Modifizieren dieser regelhaften Muster (Schmidt, 2023, S. 114ff), und zwar immer auf der Grundlage von *Unterschiedsbildung*: „Außerdem muss ohnehin Information über die Lösungsmuster entwickelt werden, es müssen Unterschiede

produziert werden. Es gibt praktisch keine hilfreiche Kontrastbildung (Unterschiedsbildung), die die relevanten Elemente eines Lösungsmusters erhellen, als die zwischen Lösungsmustern und den gegensätzlichen Problemmustern“ (Schmidt, 2023, S. 128). Denn erst, wenn neue Perspektiven oder Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden, können sich alternative und hilfreiche *Erlebnisnetzwerke* bilden.

In der Hirnphysiologie werden solche Muster, die über unsere Sinneskanäle visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch und gustatorisch gestaltet werden, als das aktive Feuern neuronaler Netzwerke (Verbindung vieler Synapsen) verstanden, die sich immer dann herausbilden, wenn alle bei einem emotional erlebten Prozess feuernden Zellen sich verbinden (*Gesetz von Hebb*: „Neuronen, die gemeinsam feuern, vernetzen sich“). Bereits das Feuern einzelner Elemente des Netzwerkes reicht, um das gesamte Netzwerk zu aktivieren (Schmidt, 2022, S. 31f). Hypnosystemisches Arbeiten wendet dieses Gesetz gezielt an, um unerwünschte Muster zu unterbrechen und gewünschte Erfahrungen zu stärken, indem durch systematische *Aktivierung ressourcenreicher Zustände* alte, problembehaftete Erlebensmuster durch neue, hilfreiche Netzwerke ersetzt werden. Hypnosystemik nutzt dies systematisch, indem es bewusst unwillkürliche wirksame Prozesse gezielt beeinflusst.

Der Begriff „hypno“ im hypnosystemischen Ansatz bezieht sich nicht auf eine klassische hypnotische Trance im therapeutischen Sinne, sondern auf Alltagsphänomene, bei denen unwillkürliche Prozesse dominieren. „Trance“ ist ein natürlicher, ja alltäglicher Zustand (Schmidt, 2004), in dem bewusste Kontrolle vorübergehend in den Hintergrund tritt und das Gehirn effizient auf Erlebnismuster zugreift. Ziel ist nicht, das bewusste Denken als rigide zu betrachten – wie es Milton Erickson teilweise noch tat –, sondern eine *optimale Kooperation zwischen Bewusstsein und Unwillkürlichem* zu ermöglichen (Schmidt, 2024, S.41).

Zentral ist die *Aktivierung zieldienlicher Kompetenzen*: Statt Defizite zu therapieren, werden bereits vorhandene Ressourcen gestärkt und für gewünschte Veränderungen nutzbar gemacht. Ein weiteres wesentliches Prinzip ist *Transparenz*: In Beratungssituationen werden alle Interventionen zuvor in *Produktinformationen* erläutert. Dies fördert nicht nur eine vertrauensvolle, gleichwertige und wertschätzende Beziehungsgestaltung, sondern steigert nachweislich auch die *Wirksamkeit* der Interventionen, wie Evaluationsstudien gezeigt haben (Schmidt, 2024, S. 43f).

Der hypnosystemische Ansatz ist nicht nur in Therapie und Coaching anwendbar, sondern auch in der Team- und Organisationsentwicklung sowie in spezifischen Gruppentherapien (Schmidt, 2024, S. 34). Seine integrative und praxisnahe Herangehensweise macht ihn zu einem wertvollen Werkzeug in unterschiedlichsten Kontexten, in denen Veränderungsprozesse unterstützt und nachhaltige Entwicklungen gefördert werden sollen.

Hypnosystemische Werkzeuge und Modelle – Überblick über eine Auswahl

In der systemischen Coachinausbildung erhielten wir einen Werkzeugkoffer, den ich in meinen eigenen Aufzeichnungen festgehalten habe. Dieser Koffer ist gefüllt mit *hypnosystemischen Werkzeugen*, mit denen wir trainiert haben, außerdem üben wird uns in der Anwendung *hypnosystemischer Modelle*. Ich bin mir bewusst, dass die folgenden Ausführungen lediglich einen vagen Eindruck von dem Potential vermitteln können, dass in diesen Werkzeugen und Modellen steckt, denn auf meiner begonnenen Reise stelle ich fest, dass sich deren Kraft und Vielschichtigkeit erst durch intensives Studium der Literatur, Hören der Aufzeichnungen von Seminaren und Workshops und vor allem eigene Erlebnisse und Erfahrungen erschließen.

♦ Auftragsklärung mit Pacing und Würdigung

Ein wichtiger Aspekt der hypnosystemischen Auftragsklärung ist das Pacing (Schmidt, 2020, S. 85ff), bei welchem sich der Coach oder Therapeut an die Erlebniswelt des Coachees annähert und dabei an seine Emotionen, Sprache und Denkmuster anlehnt. Dabei ist die Würdigung bisheriger Lösungsversuche von großer Bedeutung, die zusammen mit dem Pacing eine wertschätzende Grundlage für den weiteren Prozess schafft.

♦ Restriktionsmodell

Gunther Schmidt (2022, S. 78ff) hat mit dem Restriktionsmodell eine Interventionsmöglichkeit entwickelt, die hilft, unbewusste, nicht zieldienliche Überzeugungen zu erkennen. Da diese nicht weggeschafft werden sollen, hat Gunther Schmidt den Begriff *Sehnsuchtsziel* eingeführt und legt den Fokus des Coachees auf *Zweitbestes*, um Ziele zu entwickeln, die in der gegebenen Situation auch tatsächlich verwirklicht werden können.

♦ Würdigung bisheriger Lösungsversuche und Kontext

Hypnosystemische Ansätze würdigen alle bisherigen Lösungsversuche und untersuchen, welche Umstände, Beziehungen oder inneren Muster dazu geführt haben, dass diese Lösungen in ihrem Kontext einen Sinn ergaben. Diese Würdigung schafft eine wertschätzende Grundlage für Veränderung.

♦ Was soll unbedingt beibehalten werden?

Nicht jede Veränderung ist sinnvoll, doch manche bewährten Ressourcen und Strategien sollten bewusst erhalten bleiben. Die Untersuchung dessen, was sich bereits bewährt hat und was beibehalten werden soll, ist eben falls eine wichtige Grundlage für Veränderung.

♦ Muster des Gelingens

Hypnosystemik lenkt die Aufmerksamkeit auf Erfolgsmuster: In welchen Situationen hat es bereits funktioniert? Wie waren die Bedingungen? Welche Ressourcen hat der Coachee dann genutzt? Durch die bewusste Aktivierung von Erfolgsstrategien kann Veränderung gelingen. An dieser Stelle sei verwiesen auf das Kapitel „Wie „bastelt“ man ein Problem, und wie kann man gerade dies für erfüllende „Lösungen“ nutzen?“ in Schmidt (2023, S. 101ff).

♦ Transformation von Widerständen und Informationen über Bedürfnisse

Widerstände sind keine Hindernisse, sondern werden als wichtige Botschafter angesehen, die auf unbewusste Bedürfnisse hinweisen. Welche Funktion hat ein Widerstand? Welches anerkennenswerte Bedürfnis ist mit ihm verknüpft?

♦ Utilisieren

Ein weiteres Prinzip ist das Utilisieren, d. h. das Nutzbarmachen aller vorhandenen Ressourcen – auch solcher, die auf den ersten Blick ungewöhnlich oder gar hinderlich erscheinen. Es kann somit „jedes in der Kooperation auftauchende Phänomen konstruktiv genutzt werden“ (Schmidt, 2020, S. 94), auch Ängste oder innere Konflikte enthalten wertvolle Informationen, die gezielt in den Veränderungsprozess eingebunden werden.

♦ Fokuslenkung: Ressourcen und Selbstverantwortung

Die Art der Wahrnehmung beeinflusst das Erleben, daher arbeitet die Hypnosystemik mit bewusster Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Ressourcen und Selbstverantwortung. Das stärkt Selbstwirksamkeit und aktiviert bereits vorhandene Potenziale zu einer Lösung.

♦ Haltung: positive Absicht

Ein grundlegendes Prinzip der Hypnosystemik ist die Haltung, dass jeder Mensch seine Realität auf Basis eigener Erfahrungen konstruiert. Der Coach wertet nicht und erkennt an, dass jedes Verhalten eine positive Absicht verfolgt, auch wenn sie nicht offensichtlich ist. *Jeder ist o.k. und hat in seiner Welt recht*, habe ich in meinen, während der Ausbildung angefertigten, Notizen festgehalten und deutlich hervorgehoben. Solch eine wertschätzende Haltung ist die Basis für Vertrauen im Beratungssystem.

♦ Verbindung bewusst – unbewusst

Das zentrale Thema der hypnosystemischen Arbeit ist die „gezielte Beeinflussung unbewusster und unwillkürlicher Prozesse“ (Schmidt, 2020, S.11). Trance, Imagination oder körperbasierte Ansätze ermöglichen den Zugang zu diesen Ressourcen (Schmidt, 2022). Dabei geht es immer darum, eine optimale Kooperation zwischen Willkürlichem und Unwillkürlichem zu erreichen (Schmidt, 2004).

♦ Seitenmodell

Gunther Schmidt hat das Seitenmodell entwickelt, um zu beschreiben, dass Menschen nicht nur eine „einheitliche Persönlichkeit“ haben, sondern aus diversen inneren Seiten oder Fraktionen bestehen, die bestimmte Bedürfnisse haben. Konflikte entstehen oft, wenn verschiedene Seiten gegensätzliche Bedürfnisse haben. Statt unerwünschte Seiten zu bekämpfen, nutzt die hypnosystemische Arbeit metaphorische Konkretisierungen durch Zuweisung von Geschlecht, Größe, Gestalt und anderen Eigenschaften dieser Seiten sowie wertschätzende Dialoge zwischen diesen. Sie sollen deren gegenseitiges Verständnis fördern, um gemeinsam stimmige Lösungen zu entwickeln (Schmidt, 2022, S. 94f). Ziel ist es nicht, eine Seite zu beseitigen, sondern alle Anteile konstruktiv zusammenzubringen, um eine optimale innere Balance zu erreichen.

♦ Nutzung von inneren Bildern und Metaphern

Innere Bilder und Metaphern sind kraftvolle Werkzeuge, um Veränderungen auf emotionaler Ebene zu unterstützen, da bildhaftes Denken in der lösungsorientierten Arbeit besonders bedeutsam ist. Durch symbolische Darstellungen lassen sich tief verankerte Überzeugungen umstrukturieren und so für eine Neuausrichtung nutzen (z.B. Meyer-Erben & Zander-Schreindorfer, 2021, S. 49ff). Metaphern sind so kraftvoll, weil sie die Zusammenarbeit von im Neokortex verarbeiteten willkürlichen Prozessen und unwillkürlichen Prozessen im limbischen System und Stammhirn fördern. Dem „dreifältigen Gehirn“, das bei der Arbeit mit Metaphern

eine zentrale Rolle spielt, widmet Gunther Schmidt in seinem Buch „Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung“ (Schmidt, 2020, S.22 ff) ein grundlegendes Kapitel.

♦ Einstreutechnik

Statt Menschen direkt zu konfrontieren oder zu belehren, können hilfreiche Informationen oder Impulse, die dann unbewusst verarbeitet werden, „nebenbei“ in die Kommunikation eingestreut werden. Von dieser sogenannten Einstreutechnik habe ich das erste Mal erfahren, als ich einen Mitschnitt von einem Seminar „Imaginative Verfahren und Selbsthypnose“ (Schmidt, 2003) hörte, in der Gunther Schmidt erzählt, wie Milton Erickson einen Schwerkranken, der jegliches Interesse am Essen und Trinken verloren hatte und nahe am Verdurstenden war, dabei unterstützen soll, wieder Flüssigkeit zu sich zu nehmen. Da der Mann sein Leben lang begeisterter Tomatenzüchter war, fing Erickson ein belangloses Gespräch mit ihm über das Tomatenzüchten an, in das er immer wieder Wortgruppen einflocht, die mit dem Trinken zusammenhängen. Ohne den Mann überreden zu müssen, begann dieser, wieder Flüssigkeit zu sich zu nehmen. Diese Geschichte zeigt, wie mächtig die Einstreutechnik ist: Anstatt direkt zu argumentieren, werden hilfreiche Botschaften sanft und unauffällig „eingestreut“, mit einem für die Person bedeutsamen Kontext verknüpft, sodass bereits vorhandene Ressourcen aktiviert werden können.

♦ Auswirkungen

Hypnosystemische Arbeit führt oft zu tiefgreifenden Veränderungen nicht nur im Klienten selbst, sondern wirkt sich auch auf die Umgebung des Klienten aus. Die Berücksichtigung der Auswirkungen, die eine erfolgreiche Therapie oder ein erfolgreiches Coaching auf Coaching oder Therapie selbst wiederum haben (Entstehung von Zwickmühlen!), spielen in der hypnosystemischen Arbeit eine wichtige Rolle. In seinen Vorträgen schildert Gunther Schmidt, wie er seinen Klienten solche Zwickmühlen aufzeigt und mit ihnen im Wissen darüber arbeitet, z. B. in Schmidt (1997) oder Schmidt (2004).

♦ Problemlösegyrnastik

Die Problemlösegyrnastik nutzt Bewegung, Perspektivwechsel und humorvolle Interventionen, um schwer zu beeinflussende unwillkürliche Problemmuster zu unterbrechen und so zu beeinflussen, dass sie in Lösungen überführt werden können. Nach Schmidt (2022, S. 97f) wird dazu eingeladen, mit dem Körper das „vorher ausführlicher in seiner Komplexität behandelte Problemmuster noch einmal in einer extra übertriebenen und zweitlupenartig verlangsamten Form stilisiert auszudrücken“, sich übertrieben vorzustellen und zweitlupenartig auszuführen, um diese Problemmuster-Bewegung über eine Ausholbewegung mit der "intensiv aufgerufenen Koordination" des Lösungsmusters zu verbinden.

Im Zentrum der hypnosystemischen Arbeit steht die Überzeugung, dass Menschen über alle notwendigen Ressourcen zur Problemlösung bereits verfügen. Oftmals sind diese jedoch noch nicht bewusst zugänglich. Hypnosystemische Werkzeuge und Modelle helfen, nicht zielfdienliche Muster aufzulösen und den Zugang zu hilfreichen Ressourcen zu ermöglichen und zu stärken.

Systemisches Coaching für Schülerinnen und Schüler

In meinem Schulalltag ist systemisches Coaching von Schülerinnen und Schülern durch Lehrer als personenzentriertes Gespräch mit klarer Ziel- und Auftragsklärung, zu welchem sich Lehrer als Coach und Coachee in einem gesonderten Raum treffen, äußerst wünschenswert, jedoch in meinem Bundesland aufgrund fehlender Ressourcen kaum etabliert. Deshalb haben Schulsozialarbeiter, die immer vor Ort sind, eine wichtige Beratungsfunktion und sind als vertrauensvolle Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler vor Ort.

Im Rahmen von Fortbildungen werden Veranstaltungen angeboten, die systemische Beratung thematisieren. Meist handelt es sich hierbei aber um Fortbildungen für das Lehrerkollegium besonders zur kollegialen Beratung und Schulentwicklung und nicht um im Schulalltag integrierte Coaching-Projekte.

Coachinganlässe

Anlässe, zu denen das systemische Coaching Schülerinnen und Schülern wertvolle Unterstützung bieten kann, gibt es im System Schule viele, z. B. Prüfungsängste, Lernschwierigkeiten, Konflikte, Mobbing, Berufswahl, Wahl von Prüfungsfächern, Schullaufbahnentscheidungen. Mir ist es wichtig, nur dann zum Coaching einzuladen, wenn es sich situativ anbietet und meine Ressourcen es zulassen – denn die Methode soll den Schülerinnen und Schülern dienen und nicht umgekehrt. Gleichzeitig kann ich derzeit nicht absehen, in welchem Umfang sich weitere Anlässe ergeben und ob ich die notwendigen Ressourcen haben werde,

um an der Schule zu coachen. Zudem ist die Implementierung an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft und kann aus meiner Sicht nur dann nachhaltig gelingen, wenn sie behutsam und bewusst erfolgt.

♦ Coaching mit dem Ziel „Entscheidung für eine Prüfung“

Im 10. Schuljahr stehen Prüfungen an, und in meinem Bundesland haben die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen drei Naturwissenschaften. Immer wieder fällt es einigen schwer, sich zu entscheiden – ein Thema, das auch in meinem Unterricht für eine Diskussion sorgte. Diese wollte ich nicht einfach unterbinden, denn für manche war die Entscheidung so belastend, dass die gerade behandelte Aufgabe völlig in den Hintergrund rückte. Ein einfaches Übergehen zur Tagesordnung hätte ihre Aufmerksamkeit sicher nicht zurück auf die partielle katalytische Oxidation der Alkanole gelenkt. Daher war es mir wichtig, Verständnis zu zeigen und die Schülerinnen und Schüler einzuladen, ihre Sorgen und Bedenken offen zu äußern. Gleichzeitig bot ich ihnen vorsichtig meine Unterstützung an und lud sie – ohne ihre Optionen selbst zu kennen, um ihre Entscheidung nicht unbeabsichtigt zu beeinflussen – zu einem Coaching ein.

Ulrike hatte Interesse, Diana fragte, ob sie zuschauen dürfe, was für Ulrike in Ordnung war. Ulrike und ich trafen uns in einer Freistunde. Einen besonderen Raum hatten wir nicht, jedoch wenigstens einen, in dem wir ungestört arbeiten konnten. Zunächst war eine klare Ziel- und Auftragsklärung wichtig. Als Methode bot ich danach die *Affektbilanz* an, die ich Ulrike zunächst kurz erläuterte. Da ich selbst in den Naturwissenschaften als Lehrerin in Klasse 10 unterwegs bin, war mir in diesem Falle wichtig, dass die Schülerin nur von Option A und B sprach. Die Anwendung der Methode unterstützte Ulrike bei ihrer Entscheidungsfindung offenbar sehr gut. Bei der *Skalierung* (die Skalenpunkte definierte ich zuvor von eins bis zehn) kam Ulrike von einer Fünf auf eine Acht. Nachdem ich Ulrike noch eine *Timeline* anbot, die ihr Option A und Option aus unterschiedlichen zeitliche Perspektiven (vor, nach und während der Prüfung) mit Hilfe von Bodenankern aufzeigte, setzte sie ihren Punkt auf der Skala auf eine Neun. Diana war während des Coachings dabei und so begeistert, dass sie sich ebenfalls zum Coaching anmeldete.

Umfrage unter Schülerinnen und Schülern zum Coaching

Im Folgenden erkundete ich, inwiefern Schülerinnen und Schüler an der Schule ein Coachingangebot wahrnehmen würden. Mit dem Ziel einer ersten Bestandaufnahme über Interesse am Coaching und die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, wenn es in der Schule ein Coachingangebot gäbe, führte ich in meiner Schule eine Umfrage durch.

Durchführung

Die Umfrage startete ich am Ende des ersten Schulhalbjahres 2024/2025 an meiner Schule, in welcher derzeit 460 Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 1 bis 12 lernen. Für die Teilnahme an der freiwilligen und anonymen Umfrage, die zuvor durch die Schulleitung genehmigt wurde, visierte ich die Klassenstufen 7 bis 12 an. Denn in diesen Altersklassen bin ich nicht nur im Unterricht eingesetzt, sondern konnte mit Vorwissen rechnen oder im Vorfeld der Umfrage systemisches Coaching in Grundzügen erläutern und damit ein gewisses Verständnis bewirken. Insgesamt haben 100 Schüler und Schülerinnen dieser Jahrgänge teilgenommen, sodass sich ein brauchbarer Schnitt durch diese Jahrgänge ergab. Fünf der angesprochenen Schüler wollten den Fragebogen (siehe Anhang) nicht ausfüllen. Zu dieser Zeit wusste keiner der Befragten, dass ich in Ausbildung zum systemischen Coach bin.

Auswertung

Die Ergebnisse vermitteln einen Eindruck über die Bedürfnisse der befragten Schüler, wenn es an der Schule ein Coachingangebot durch Lehrer gäbe.

Die Ergebnisse der Umfrage (siehe Abb.1 und Tabelle im Anhang) zeigen, dass Schüler und Schülerinnen vor allem ein Coaching für *Lernen und Prüfungsvorbereitung* in Anspruch nehmen würden. Auch *Unterstützung bei Prüfungsängsten* oder *Entscheidungen* spielt für viele eine wichtige Rolle. Etwas weniger häufig wurde *Hilfe bei zwischenmenschlichen Konflikten* und *persönlichen Anliegen* genannt. Gleichzeitig gibt es einige, die keine Unterstützung benötigen. *Außerdem wurden genannt:* Coaching als Hilfe bei *mental*en Problemen.

Hinsichtlich der Zeiten bevorzugen die meisten Schüler ein Coaching *während der Schulzeit*, während ein kleinerer Teil es eher *nach der Schule* wahrnehmen würde. Ein Teil kann sich auch andere Zeiten vorstellen, insbesondere *online*. *Außerdem wurden genannt:* Coachings während der *Lernbürozeit*, der *Stammzeit* oder auch *während des Unterrichts*. Ein einzelner Schüler nannte *den Abend* als mögliche Zeit.

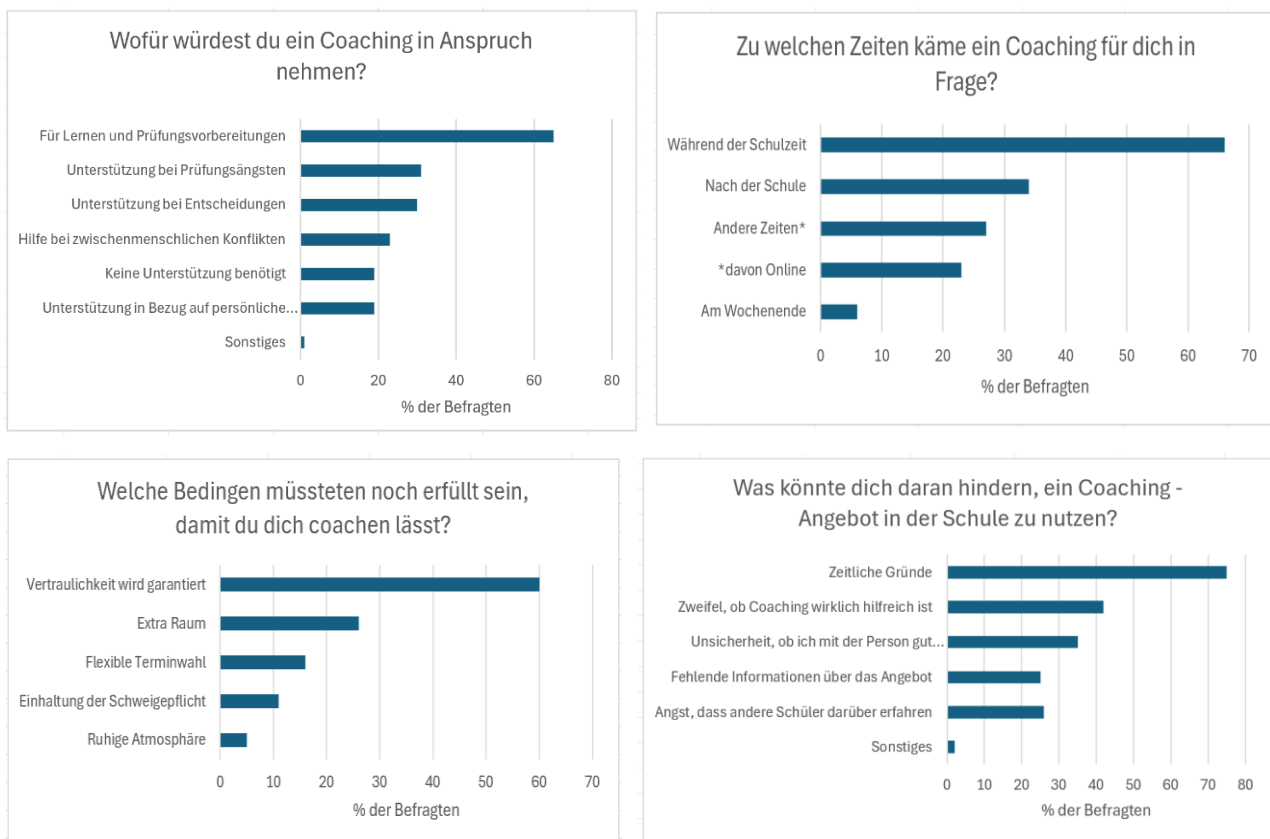


Abb. 1: Ergebnisse der Umfrage unter 100 Schülerinnen und Schülern der Klasse 7 bis 12

Damit ein Coaching in Frage kommt, ist den Schülern vor allem *Vertraulichkeit* wichtig. Auch ein *extra Raum* oder eine *flexible Terminwahl* werden als relevante Bedingungen gesehen. Außerdem wurden genannt: Ein Coach sollte *empathisch sein, die Anliegen ernst nehmen und keine vorschnellen Urteile fällen*. Ebenso wurden *Verlässlichkeit, eine ruhige Ausstrahlung und eine gewisse Sympathie zum Coach* als wichtig genannt. Einige Schüler würden es bevorzugen, sich eher Freunden anzuvertrauen als einem Coach. Erwähnt wurden zudem der Wunsch nach *Professionalität, thematischer Spezialisierung und zeitlicher Flexibilität*. Das Coaching sollte nicht unnötig lange dauern und beendet werden, wenn es nicht mehr benötigt wird.

Die größte Hürde für ein Coaching-Angebot in der Schule ist die *fehlende Zeit*. Auch *Zweifel an der Wirksamkeit* sowie Unsicherheiten, ob man mit dem Coach klarkommt, halten einige Schüler davon ab. Ein nicht unerheblicher Teil sorgt sich darüber, dass *andere Schüler von der Teilnahme erfahren könnten*. Außerdem wurden genannt: *Unangenehme Stille oder fehlendes Verständnis des Coaches, mangelnde Sympathie sowie eventuelle Kosten*.

Zusätzlich gab es einige offene Fragen und Anmerkungen. Viele Schüler möchten wissen, *wie ein Coaching abläuft, wie es organisiert werden könnte und ob es verschiedene Coaches für unterschiedliche Themen gibt*. Auch die Qualifikation der Coaches wird hinterfragt: *Hat der Coach eine spezielle Ausbildung? Kostet das Coaching Geld?* Einige Schüler wünschen sich *Gruppencoaching als Option*. Zudem wurde gefragt, *ob Coaching mit Psychotherapie vergleichbar ist und welche Themenbereiche konkret angeboten werden*. Ein wichtiger Punkt war auch die Frage, *wie man sich anmelden kann, ohne dass andere es mitbekommen*. Weitere Anmerkungen betrafen die Auswahl der Coaches – einige Schüler wünschen sich, dass sie *eine bereits bekannte oder vertraute Person als Coach haben können*. Zudem sollte der Coach *locker, offen und vorurteilsfrei* sein. Ein Schüler äußerte Bedenken, ob ein solches Angebot nicht *eine zu große Belastung für eine einzelne Person* sein könnte, empfindet jedoch Coaching an der Schule als *eine gute Idee*.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Coaching in der Schule auf Interesse stößt, aber an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Besonders wichtig sind für die Schülerinnen und Schüler eine vertrauensvolle Atmosphäre und ein Coach, der empathisch, professionell und flexibel agiert. Auch die Organisation und Transparenz des Angebots müssen geklärt werden, um Unsicherheiten abzubauen. Die zeitliche Verfügbarkeit von Lehrern bleibt eine Herausforderung.

Systemisches Coaching in der Schule – Bedingungen und Grenzen

Coaching wird von Kremers & Schlüter (2018) bewusst als freiwilliger, personenzentrierter Prozess beschrieben. Gunther Schmidt (1997) zeigt in seinem Vortrag „Systemische und hypnotherapeutische Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Eltern“ eindrucksvoll, welche Auswirkungen der Zuweisungskontext haben kann: Ein gut gemeintes, aber verpflichtendes Coaching, das von Eltern oder Lehrkräften initiiert wird, birgt die Gefahr, das Autonomiebedürfnis des Jugendlichen zu untergraben. Dies kann zu Widerstand führen und eine Zwickmühle erzeugen, in der sich der Jugendliche entweder gezwungen anpasst oder verweigert – beides mit negativen Folgen für den Coaching-Prozess.

Coaching in Schule bräuchte zur ungestörten Arbeit einen extra Raum, sodass besonders belastende Themen nicht irgendeinen Unterrichtsraum besprochen werden müssen. Coaching in der Schule ist nicht nur an räumliche und zeitliche, sondern vor allem auch an personelle Ressourcen gebunden. Dass es ein Lehrer neben seinen vielfältigen Tätigkeiten schafft, regulär Coaching in der Schule anzubieten, ist unter dem zurzeit herrschenden Lehrermangel auch in meinem Umfeld so gut wie ausgeschlossen. Beratungslehrer, die sich in diesem Bereich eventuell fortgebildet haben, bekommen zwar eine festgelegte Zahl Anrechnungsstunden, die aufgrund ihres Aufgabenspektrums jedoch zur Implementierung eines schulweiten Coachingangebotes niemals ausreichen würden. Bietet ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich zu seinen Aufgaben systemisches Coaching an, kann es aufgrund seines ohnehin großen Arbeitspensums zur Überlastung mit Auswirkungen auf seine Gesundheit und damit für das gesamte System kommen.

An welchen Stellen Coaching in der Schule auf Grenzen stößt, wird von Kremers & Schlüter (2018, S. 127 ff) in einem umfangreichen Kapitel unter Hinzuziehung von Fallbeispielen eingehend erläutert und lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Coaching kann – im Rahmen der Kompetenzen und Qualifikationen des Coaches – einen wertvollen Beitrag zur Bewältigung psychosozialer Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern leisten. Coaching kann und darf jedoch eine Psychotherapie nicht ersetzen. Werden während des Coachings ernsthafte gesundheitliche oder psychische Probleme erkennbar, kann Coaching eine wertvolle Brücke zur Einleitung einer psychotherapeutischen Behandlung sein.

Fazit

- ♦ Systemisches Coaching kann Schülerinnen und Schülern bei schulischen und persönlichen Herausforderungen wie Prüfungsangst, Konflikten oder Schullaufbahnentscheidungen gezielt in der eigenen Lösungsfindung unterstützen.
- ♦ Systemisches Coaching kann in der Regel nur erfolgreich sein, wenn es auf freiwilliger Basis erfolgt. Ein verpflichtendes Coaching hat in der Regel Zwickmühlen zur Folge, die den Coachingprozess beeinflussen.
- ♦ Die Implementierung von Coaching in Schulen scheitert oft an fehlenden räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen, insbesondere angesichts des Lehrkräftemangels. Qualifizierte Beratung erfolgt in der Regel nur durch wenige ausgebildete Personen, z.B. in der Schulsozialarbeit.
- ♦ Systemisches Coaching kann psychische Belastungen aufdecken, darf aber keine psychotherapeutische Behandlung ersetzen. Wird während des Coachings ein ernsthaftes psychisches Problem erkennbar, kann es den betroffenen Schülerinnen und Schülern helfen, professionelle Unterstützung zu finden.
- ♦ Trotz bestehender Herausforderungen kann systemisches Coaching zur Verbesserung des Schulklimas beitragen und die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern stärken.

Elemente systemischen Coachings und hypnosystemische Werkzeuge in der Schule

Elemente des systemischen Coachings und hypnosystemische Werkzeuge bereichern meine Arbeit als Lehrerin inzwischen enorm. In alltägliche Unterrichtssituationen können Erfahrungen im systemischen Coaching und eine hypnosystemische Haltung einfließen, wertvolle Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen bieten und sich positiv auf die Schulentwicklung auswirken. Dabei tragen Lehrer, insbesondere in ihrer täglichen Sprache und der bewussten Anwendung bestimmter Methoden eine besondere ethische Verantwortung. Durch gezielte sprachliche Impulse und die Wirkung im Sinne von Bahnung (*Priming*) können Lehrkräfte Denk- und Lernprozesse nachhaltig beeinflussen und ein unterstützendes, ressourcenorientiertes Lernklima schaffen. In diesem Kapitel zeige ich anhand von Beispielen, welche positiven Auswirkungen die alltägliche Nutzung von Coaching-Elementen und hypnosystemischen Werkzeugen und die Entwicklung einer systemischen und hypnosystemischen Haltung in der Schule haben können.

Beispiele aus dem Schulalltag

Der Schulalltag ist geprägt von einer Vielzahl von Herausforderungen – von der Organisation des Unterrichts über soziale Dynamiken bis hin zu unerwarteten Ereignissen, die schnelles Handeln erfordern. Die folgenden Beispiele stammen aus meinem persönlichen Schulalltag und umfassen sowohl zurückliegende als auch ganz aktuelle Erlebnisse. Sie gewähren einen kleinen Einblick in meine eigenen Erfahrungen.

♦ Hans „ist schlecht“ in Rechtschreibung?

„Systemisches Denken, Fühlen und Gestalten ist von Suchbegriffen getragen. Diese geben nicht nur Zukunft (z.B. des Lernenden, der Partnerin), sondern auch der Verschiedenheit eine Chance. Es könnte diesmal ganz anders sein und ist es möglicherweise auch“ (Arnold & Prescher, 2014, S. 5).

Hans war in der 5. oder 6. Klasse. Im Zuge des beginnenden Aufwachsens der Schule aus einer Grundschule heraus wurde ich in seiner Stammgruppe, die Kinder des 4. bis 6. Schuljahres umfasste, eingesetzt. Als Stammgruppenlehrerin in einem Konzept mit geöffnetem Unterricht hatte ich die Kinder zu vielen Inhalten fachfremd zu begleiten. Die Gruppe wurde mir zu Beginn des Schuljahres von einer Lehrerin übergeben, die mir Stand und Besonderheiten zu jedem Kind mitteilte, unter anderem auch: „Hans *ist schlecht* in Rechtschreibung.“

Im Zuge meiner Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, wie Lernen in einem weit geöffneten Unterricht durch mehr Selbstregulierung, Selbsttätigkeit und Individualisierung und Mitbestimmung und vor allem Freude erfolgen kann (Peschel, 2006), hatte ich mich auch damit befasst, wie Rechtschreibung gelingen kann - durch Herausforderung der Eigenaktivität anstelle von Lernhilfen, welche weniger zur Klärung beitragen als vielmehr zur Verwirrung, weil diese die individuelle Lernwege des Kindes unberücksichtigt lassen und dachte mir: „Das sehe ich mir erst mal an.“

Ich lernte Hans kennen und beobachtete, dass er gern Dinge erforschte und ausprobierte und tatsächlich purzelte die Buchstaben in seinen Heften durcheinander. Hans bekam von mir ein Blatt mit „Sprachforscher“werkzeugen, und ich lud ihn zum Erforschen der Sprache ein. Hans wurde zum „Spracherforscher“ und hatte ganz offensichtlich Spaß daran, Wörter in ihrem Zusammenhang zu untersuchen und abzuwandeln, sodass es ihm immer besser gelang, richtig zu schreiben.

Kleine Nebenanekdote, die ich noch immer gern in Erinnerung habe: Die Gruppe arbeitete ruhig und konzentriert, jedes Kind an seinem Vorhaben. Ich ging von Kind zu Kind und kam zu Hans, der mich fröhlich ansah und sagte: „Machst du mir 'nen Kaffee?“ Dies führte zu weiteren Witzeleien zwischen uns, welche die gute Stimmung in der Gruppe noch verstärkten.

Damals handelte ich wie heute aus dem Anliegen heraus, die natürlichen Lernprozesse der Kinder zu fördern, hatte mich zu dieser Zeit aber noch nicht auf die Reise begeben und von Hypnosystemik und systemischem Coaching noch gar keine Ahnung. Im Nachhinein kann ich die Begebenheit jedoch aus der Perspektive am derzeitigen Punkt meiner Reise analysieren: Anstatt sich auf das Problem „Hans ist schlecht in Rechtschreibung“ zu fokussieren, wurden seine Stärken – Forschergeist und Experimentierfreude – genutzt (*Ressourcen- und Lösungsorientierung*). Hans bekam Werkzeuge an die Hand, um selbst die Sprache zu erforschen. Hans' natürliche Neigung zum Forschen und Ausprobieren wurde genutzt, um ihn auf eine neue Weise mit Sprache in Kontakt zu bringen (*Utilisation vorhandener Ressourcen*). Dadurch entstand eine intrinsische Motivation. Es wurde nicht nur die Rechtschreibung als isolierte Fähigkeit betrachtet, sondern auch das emotionale Erleben von Lernen, der „Spaß an der Sprache“ (*Verknüpfung von Erlebnisnetzwerken*). Anstatt „Rechtschreibprobleme“ als Defizit zu sehen, wurde die Entdeckungslust betont und mit einer positiven Identität als Forscher verknüpft (*Reframing*). „Spracherforscher“ war eine starke Metapher, die Hans eine neue Identifikation mit dem Lernprozess ermöglichte (*Arbeit mit Metaphern*), da sie den *Fokus der Aufmerksamkeit* auf seine Fähigkeiten, nicht auf ein „Defizit“ lenkte. Durch die spielerische Herangehensweise kam Hans in einen Flow-Zustand, in dem er sich intensiv mit der Sprache beschäftigte (*Flow-Erleben, eventuell leichte Trancezustände*). Bei der Analyse ist mir klar geworden, dass ich mit dem *bewussten* Einsatz von Werkzeugen des systemischen Coachings und der Hypnosystemik noch mehr Möglichkeiten habe, Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht entwicklungsförderlich zu begleiten.

♦ Gespräche

Terminlich festgelegte oder spontane Gespräche von Lehrern mit Schülerinnen und Schülern, Konfliktgespräche, Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräche, Lernentwicklungs- und Zeugnisgespräche, Konsultationen usw., die Bandbreite an Gesprächsformen ist groß. In konfliktgeladenen Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächen wirken sich die *Fokussierung auf Lösungsmöglichkeiten* und das Anhören der Sichtweisen aller Beteiligten konstruktiv aus. Während meiner systemischen Coachinausbildung lernte ich mit dem *Coachinghaus* (Schlage, 2013, S. 49ff) eine Struktur kennen, mit der ich in verschiedenen Gesprächen je nach Anlass jetzt ganz

bewusst für eine klare und effektive *Ziel- und Auftragsklärung* sorgen kann. Emotionen der Gesprächsteilnehmer können Berücksichtigung finden, und das eigentliche Ziel des Gespräches bleibt noch besser im Fokus. Einladungen zu Gesprächen an mich über ein bestimmtes Thema ohne Zielangabe kommen vor und können bereits im Vorfeld meinerseits eine höfliche Rückfrage nach sich ziehen, da ich Transparenz wünsche und mich eventuell vorbereiten möchte.

♦ **Reaktion auf Mobbing**

Wenn ein Kind nicht mehr in die Schule gehen möchte, weil es täglich über einen längeren Zeitraum und systematisch schikaniert und bedroht wird, ist schnelles Handeln erforderlich und eine konsequente *Lösungsfokussierung* entscheidend, um gemeinsam tragfähige Maßnahmen zu entwickeln.

Von der Mutter des Schülers B. erhielt ich kürzlich die Nachricht, B. würde zu Hause viel weinen und wolle nicht mehr zur Schule, weil er von einer Gruppe ständig geärgert und insbesondere von seinem Mitschüler bedroht wurde. Im sehr bald geführten Gespräch schilderte B. mir seine Lage genauer und ich erfuhr, welche Schüler zu dieser schwierigen Situation beitrugen. Es galt, B. zu vermitteln, dass ich das für ihn regeln werde und bat ihn, in den nächsten Tagen zu beobachten, ob er Veränderungen feststellt. Außerdem informierte ich den Schulleiter.

Darauf lud ich vor allem die genannten Schüler, darunter auch B. ein zu einem Gespräch „mit dem Ziel, eine gemeinsame Lösung in einer wichtigen und ernsten Angelegenheit“ zu finden. Darüber hinaus bat ich einige verantwortungsvolle Schüler, die zwar nicht beteiligt waren, deren Teilnahme und Einfluss für den Aufbau des Unterstützungssystems jedoch sehr vorteilhaft war, zum Gespräch dazuzukommen. Das Gespräch mit den Schülern verlief ruhig, allein die Zielorientierung tat ihre Wirkung. Nach meinen kurzen einführenden Worten, dass wir uns alle an der Schule wohlfühlen wollen und meiner Schilderung der Lage von B. stellte sich heraus, dass einem Großteil der Beteiligten die Auswirkungen ihres Handelns nicht bewusst war. Auf meine Frage nach Lösungsmöglichkeiten machten die Schüler durchweg konstruktive Vorschläge, was sie tun können, damit es B. wieder besser gehen kann.

Die beschriebene Vorgehensweise, der „*No Blame Approach*“, steht für eine angemessene Reaktion, eben eine „Annäherung“ an den Täter „ohne Vorwurf“, um den Mobbing-Fall so schnell als möglich offenzulegen und durch das Einbeziehen anderer Beteiligter einen psychosozialen Unterstützungsstruktur aufzubauen (Kremers & Schlüter, 2018, S. 132 sowie Homepage der Akademie für Lerncoaching Zürich). Um Verbindlichkeit zu erzeugen und zu verhindern, dass das Mobbing wieder aufgenommen wird, sind etwa ein bis zwei Wochen nach dem Gespräch mit der Unterstützerguppe unbedingt Einzelgespräche mit den Beteiligten erforderlich.

♦ **Dialogisches Lernen**

Als ich vor längerer Zeit fachfremd in der sogenannten Lernzeit Mathematik vertreten musste, fiel mir auf, dass die Kinder bei Aufgaben zwar eine Lösung notierten, sich jedoch nicht wirklich mit der Problemlösung auseinandersetzten. Das lag nicht zuletzt daran, dass die Kinder in einem Arbeitsheft arbeiteten, das allgemein Lösungsschritte vorgab, ihnen jedoch kaum Platz für eigene Gedanken, Lösungsversuche und somit eine wirkliche Auseinandersetzung mit den Aufgaben ließ. Kein Einzelfall.

Nachhaltige Lern- und Persönlichkeitsentwicklung wird nicht nur durch reine Wissensvermittlung, sondern auch durch die bewusste Aktivierung individueller Potenziale innerhalb des schulischen Systems gefördert, denn Fachkompetenz entsteht nicht allein durch Beherrschung von Regularitäten wie „Begriffe, Kenntnisse, Normen und Verfahren“, die kennzeichnend sind für kompetentes Verhalten. Diese Regularitäten machen aber nur einen Teil der Fachkompetenz aus, nämlich das, was allen Fachleuten in einem Gebiet mehr oder weniger gemeinsam ist. Sie sind eine notwendige, aber noch keineswegs hinreichende Bedingung von Fachkompetenz. Entscheidende Elemente der Fachkompetenz sind von Person zu Person verschieden, also singulär. Singulär ist die Art und Weise, wie ein Mensch die Regularitäten organisiert und ins Gesamtkonzept seiner Persönlichkeit integriert; singulär ist auch die Art und Weise, wie er im konkreten Fall auf fachliche Herausforderungen reagiert und dabei sein verfügbares Potential aktiviert. Zum singulären Teil der Fachkompetenz gehört der gesamte affektive Bereich eines Menschen: all das, was ihn erregt, freut, ärgert, ängstigt, schmerzt, motiviert, behindert; dazu gehören auch das individuelle Werte- und Normenkonzept, das persönliche Selbst- und Weltverständnis, die subjektive Sinngebung und die Summe aller persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen, einschließlich der Fähigkeit, diese im rechten Moment zu aktivieren, ins Bewusstsein zu heben und verfügbar zu machen“ (Voß, 2005, S. 75). Fachkompetenz entsteht somit durch die Kooperation von Regulärem und Singulärem.

Hier setzt das Dialogische Lernen an (Ruf, Keller & Winter, 2008). Das von Ruf & Gallin (1998) entwickelte Modell basiert auf dem Konzept der Kernidee und dem Konzept des offenen Auftrages. Eine Kernidee im

Fach Biologie zum Beispiel, die ich selbst neben anderen Kernideen im Unterricht erprobt habe, ist: „Gesunde Eltern – kranke Kinder, Kranke Eltern – gesunde Kinder?“. Hier sollen die Schüler in schriftlicher Form ihre eigenen Forschungen unternehmen. Als Werkzeug haben sie zuvor die Mendelschen Regeln kennengelernt sowie die Begriffe Gonosom und Autosom. Ein Auftrag zielt immer darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler dokumentieren, wie sie beim Problemlösen vorgehen. Eine typische Aufforderung beginnt hier mit: „Sage mir, wie du ...“, wenn es zum Beispiel darum geht, zu zeigen wie eine bestimmte Reaktionsgleichung aufgestellt und ausgeglichen wird. Jede Lösung sieht dabei anders aus und basiert auf der Individualität der Schülerinnen und Schüler, und das macht es gerade für die Lerngruppe und den Lehrer so interessant. Doch bevor die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe zur Genetik oder mit dem Auftrag zur Chemie beginnen, steht im Zuge der singulären Standortbestimmung zunächst folgende Aufgabe an: „Welche Gedanken, eventuell auch Zweifel begleiten dich vor und beim Bearbeiten des Auftrages? Schreibe sie, bevor du beginnst, aber auch während der Arbeit auf. Es ist erlaubt, ja ausdrücklich erwünscht, dass du alle Gedanken, auch Gefühle, die in dir unmittelbar nach dem Lesen des Auftrages und beim Bearbeiten auftauchen, schriftlich äusserst. Denn diese sind beim Lernen sehr wichtig.“ Die Schüler wissen, dass ich ihre Arbeiten lese. Viele von ihnen äußern Ängste oder Zweifel, die sie beim Lesen der Aufgabe überkommen, aber auch Erinnerungen an Begebenheiten oder persönliche Anliegen. Für mich als Lehrerin ist das eine wichtige Gelegenheit, alle auftauchenden Botschaften wie Ängste, Zweifel und Blockaden sehr ernst zu nehmen, die Erlebniswelt der Kinder zu verstehen und mich einzufühlen, um eine *gemeinsame wertschätzende Basis für die weitere Arbeit* zu schaffen. Und immer wieder, so auch im eingangs geschilderten Beispiel aus der Mathematik-Lernzeit, bekomme ich nach anfänglicher Skepsis der Kinder bei solchen Arbeiten die Rückmeldung „Das macht ja Spaß!“ Oder „Jetzt verstehe ich das plötzlich!“, obwohl ich als Lehrerin kaum etwas unternehme, außer in der Gruppe präsent zu sein. Mit meinen Erlebnissen könnte ich ein Büchlein füllen, hier bleibt es bei einer Andeutung. Zusammenfassend kann ich sagen, dass diese Art zu unterrichten sehr viel Spaß macht und ich jedes Mal sehr gespannt auf die Durchsicht der Eigenproduktionen der Kinder bin. Bestimmte Abschnitte dieser Eigenproduktionen fasse ich so zusammen, dass die gesamte Gruppe diese über eine Kopie oder den Beamer einsehen kann. Das können besondere Gedanken sein, die nicht „richtig“ sein müssen, denn gerade sogenannte „Fehler“ sind oftmals für den weiteren Lernprozess der gesamte Gruppe interessant und werden auf diese Weise gewürdigt.

♦ Angst vor Feuer

Im Chemieanfangsunterricht lernen die Kinder der 7. Klasse den Umgang mit dem Teclubrenner. Ich unterrichte ab Klasse 7 schon viele Jahre. Während, wie so oft, ein großer Teil der Gruppe alle nötigen Schritte vom Anzünden des Streichholzes bis zum Bedienen des Brenners vornahm, gab es auch diesmal wieder Kinder, die sich bereits an die Streichhölzer nicht trauten und erst recht nicht an den Brenner, mehrere weinten, manche werteten sich ab. Die Sorgen der Kinder nahm ich immer ernst und ermutigte sie, und bisher hatten es immer alle Kinder nach mehreren Übungen geschafft, den Brenner zu bedienen. Niemals wurde jemand ausgelacht oder getuschelt. Inwiefern es daran lag, dass mir jedes Mal wichtig war, auch die etwas forschenden Kinder für ihre Mitschüler zu sensibilisieren und kooperative Stimmung in der Gruppe zu erzeugen oder eher an der Faszination der Kinder am Experimentieren mit Feuer, kann ich nicht sagen.

Inzwischen inspiriert durch meine Auseinandersetzung mit den Phasen eines hypnosystemischen Beratungsprozesses erlebte ich mich diesmal sehr bewusst als Beobachter meiner eigenen Rolle, wie ich in Kontakt mit den Kindern aufnahm und dabei durch Körperhaltung und Sprache in eine wertschätzende und „abholende“ Haltung ging, dem *Pacing* oder *Aufbau einer kooperativen Ja-Haltung* (Schmidt, 2020, S. 84). Manche der Kinder äußerten jetzt offen ihre Angst und schilderten in diesem Moment schlimme Erfahrungen, die sie mit Feuer gemacht hatten. In diesen Augenblicken griff das *Seitenmodell* (Schmidt, 2022, S. 92ff), indem ich die kurze Beschreibung anbot, dass es offenbar eine Seite gäbe, die gerade Stress und Angst hat und eine Seite, die offenbar das *Bedürfnis* nach einem nach einem sicheren Umgang mit dem Feuer hat und *würdigte* beide Seiten. Das allein schien die Kinder schon deutlich zu erleichtern.

In solchen Unterrichtssituationen, die nur wenige Augenblicke dauern, gilt es, recht schnell zu handeln und zugleich aus Sicherheitsgründen die gesamte Gruppe im Blick zu behalten. Und doch hat die Nutzung hypnosystemischer Werkzeuge deutlich positive Auswirkungen auf die betreffenden Kinder, die sich als o.k. wahrnehmen und zugleich auf die gesamte Gruppe. Kinder, die am gleichen Tisch bereits experimentieren, nehmen die Situation wahr und beginnen, ebenfalls ihre Mitschüler, die zunächst aus sicherer Position in Ruhe zuschauen dürfen, einzuladen, zu ermutigen und zu unterstützen und begleiten diese auch in den eventuell auftauchenden *Ehrenrunden* mit. In einer der folgenden Stunden hatten die Kinder die Aufgabe, positive und negative Aspekte der Chemie zu erarbeiten. Zu den negativen Aspekten zählten die Kinder

Umweltverschmutzung und viele weitere Beispiele auf, zu den zahlreichen positiven Aspekten meldete sich eine Schülerin: „Mit Chemie können wir unsere Ängste überwinden.“

♦ Spicker willkommen!

Tests sind momentan in der Schule ein Mittel zur Leistungsermittlung. Inwiefern Tests ein Abbild der Leistungen eines Schülers sind, ist strittig, weshalb es sich unter gegebenen Umständen anbietet, unterschiedliche Formen der Leistungserhebung zu nutzen. Tests stehen nicht zuletzt noch immer an, weil es irgendwann auf Prüfungen in der altbekannten Form zugeht und auch solche Situationen vorbereitet werden müssen. Ohne Zweifel sind Tests eine Belastung für Schüler, und die Hürde, sich rechtzeitig in Vorbereitung noch einmal mit den Inhalten auseinanderzusetzen, ist oftmals groß. Manuel hatte um die Wiederholung eines Tests gebeten, den er mit unzureichendem Ergebnis abgeschlossen hatte. Ihm stand die Enttäuschung auf der Stirn. Auf meine Frage, woran das gelegen haben könnte, antwortete Manuel, er hätte ja gelernt, nur alles wieder vergessen. Auf meine Nachfrage „Und wie sah das genau aus, das Lernen? Wie war das, nachdem du deinen Hefters geöffnet hattest?“, folgte die Antwort: „Naja, ich will ja lernen, aber ich kriege es einfach nicht hin.“

Grundsätzlich lasse ich, wenn Kinder es wünschen, Tests wiederholen und lud auch in dieser Klasse dazu ein. Der betreuende Lehrer in der Nachschreibzeit übergab mir in wenigen Tagen nicht nur den geschriebenen Test, sondern einen sauber angefertigten Spickzettel mit der Bemerkung, dass Manuel sich offenbar gut vorbereitet hätte. Mit Manuel kam ich daraufhin ins Gespräch über das Lernen. Die NOTE setzte ich aus. Stattdessen redeten wir miteinander über Möglichkeiten, die das Lernen erleichtern können.

Für den nächsten Test kündigte ich wie gewohnt alle Lernziele an und dass ein Spicker von 3 cm x 3 cm bereitzuhalten sei. Resonanz: positiv, Auswirkungen ebenfalls. Alle Schüler hatten sich vorbereitet. Den Anlass nutze ich, um mit der Gruppe über Lernen in Schule zu sprechen und für den Austausch über mögliche und hilfreiche Lernstrategien.

Das beschriebene Vorgehen lässt sich im hypnosystemischen Sinne als *Utilisation* verstehen. Gunther Schmidt beschreibt *Utilisation* als die wertschätzende Nutzung vorhandener Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Situationen, um konstruktive Entwicklungen zu ermöglichen. Statt den Spickzettel als Betrugsversuch zu werten, wurde er als Zeichen von Vorbereitung und Strategie genutzt, um Lernprozesse in Gang zu setzen und sich über Lernprozesse auszutauschen. Dadurch wurde nicht nur die individuelle Lernmotivation gefördert, sondern auch eine positive Dynamik in der gesamten Lerngruppe angestoßen. Zwar enthält das Vorgehen auch Elemente des *Reframings* – also eine neue Bedeutungszuschreibung des Spickzettels –, doch der entscheidende Aspekt ist die bewusste Nutzung der Situation für eine weiterführende Entwicklung, was typisch für *Utilisation* ist. Das Thema Spickzettel wird auch in der Literatur behandelt, etwa in der *Toolbox für Lehrer* von Molter & Nöcker (2018, S. 20ff).

♦ Prüfungsvorbereitung

Einer Prüfungsklasse bot ich ein Experiment an. Ich erläuterte zuvor die Einstreutechnik und ihre Wirkungsweise (*Produktinformation*). Mit Zustimmung aller Schülerinnen und Schüler flocht ich über einige Unterrichtsstunden bestimmte Wortgruppen, die mit konkreten Handlungen für eine langfristige Prüfungsvorbereitung verbunden sind, in verschiedener Weise vor allem in die Instruktionsphasen des Unterrichts ein. Interessant fand ich, dass diese eingestreuten Worte niemanden störten. Außerdem machte es mir viel Spaß, die fachlichen Inhalte immer wieder mit der hilfreichen Botschaft zu verknüpfen.

Dann lud ich die Gruppe während der Unterrichtszeit zu dem weiteren Experiment ein, auf einer A4-Seite ein positives Zukunfts-Drehbuch (Trenkle, 2006) bis zum Prüfungstag zu schreiben. Dabei kündigte ich an, dass ich selbst das gar nicht lesen wolle. Die gesamte Gruppe beteiligte sich *bereitwillig* daran. Manche wollten jedoch unbedingt, ich solle ihr Drehbuch lesen.

Leon im Vorfeld der Prüfung: „Es geht einfach nicht in meinen Kopf, dass bei der Esterbildung auch Wasser entsteht.“ Im Experiment kann man das nicht sehen, und so machten wir uns einen Jux daraus, dass Leon am Fenster wiederholt „Carbonsäuren reagieren mit Alkanolen zu Estern und Wasser.“ rief und dabei jedes Mal mit der Spritzflasche eine gehörige Dusche nach draußen (natürlich auf nicht begehbares Terrain) beförderte. Ein Mitschüler sagte später, dass sie die Gleichungen für Esterbildungsreaktionen draufhaben und bei der Reaktion Wasser entsteht, das wussten sie jetzt sicher.

Die Gruppe bereitete sich sehr bald schon regelmäßig vor und schloss die Prüfung mit einem schönen Ergebnis ab. Ein Jahr später kam eine Schülerin der 11. Klasse zu mir und zeigte ein Foto: „Gucken Sie mal, das war unsere Lerngruppe für Chemie im letzten Jahr, das war cool.“ Ob das an der positiven Atmosphäre in der Gruppe, der Einstreutechnik oder dem Drehbuch, das die *Aufmerksamkeit auf Positives* richtete, gelegen hat, kann ich nicht sagen, da die Bedeutung einer *Botschaft immer vom Empfänger bestimmt* wird.

Eines ist jedoch sehr gut aus meiner eigenen Schulzeit präsent: Mit ständigen direkten Aufforderungen konnte mich damals niemand vom langfristigen Lernen überzeugen.

♦ **Wir haben keinen Bock auf diese Klassenfahrt und unser Raum ist so hässlich**

Nichts Besseres konnte passieren. An der Schule üblich und als neuer Lehrer einer Gruppe, die Schüler und Schülerinnen der 7. bis 9. Klassenstufe umfasst, galt es, unter einem gewissen Zeitdruck ein Schulfahrtziel zu finden und rechtzeitig zu buchen. Der Ort war mir aus früherem Erleben mit Schülern meiner ehemaligen Schule gut bekannt und in besonderer Erinnerung an eine gemeinschaftliche und sehr lustige Fahrt - laut Gruppe damals die beste. Was an dem einen Ort passt, passt in einem anderen Kontext plötzlich nicht mehr. Damit hatte ich nicht gerechnet, als ich der Gruppe, froh die Fahrt „in Sack und Tüten“ zu haben, das Ziel ankündigte. Ergebnis: Lautstarker Protest! „Aber wir wollen nicht nach A, das finden wir doof.“

Aha! Es stellte sich heraus, dass die Gruppe lieber eine Stadt anvisierte, als zum „zehnten Mal“ in Folge in die „Pampa“ zu fahren. Das war ein idealer Zeitpunkt, diese Situation zu nutzen, um die Initiativekraft der Kinder wachzurufen. Und es funktionierte. Ich kündigte an: „Wenn ihr es schafft, bis Ende der Woche ein neues Ziel mit allen Einzelheiten zu planen, dann bin ich dabei. Gebt Bescheid, wenn ihr Unterstützung braucht.“ „Das kriegen wir allein hin!“ Nach zwei Tagen baten die Kinder um die Gelegenheit, ihr Vorhaben vorzustellen, die PowerPoint wäre fertig. Sie hatten nicht nur an ihrem Wunschziel angerufen, sondern Tag für Tag ihre Vorhaben geplant, die Preise erkundet und eine stimmige Gesamtrechnung vorgelegt. Die Reise haben wir schließlich zusammen gebucht. Ich werde die Schülerinnen und Schüler auf dieser Fahrt, die sie selbst gestalten, gern begleiten und unterstützen.

Statt gegen den Widerstand der Schüler anzukämpfen oder auf der bisherigen Entscheidung zu beharren, konnte die ablehnende Haltung als *Ressource* genutzt werden. Die Energie des Protests, der ein *anerkanntes Bedürfnis* offenlegte, wurde in Eigenverantwortung und Selbstorganisation umgelenkt, indem der Gruppe die Möglichkeit gegeben wurde, ihre eigenen Wünsche in eine konkrete Planung zu überführen. Durch dieses Vorgehen wurden die Eigeninitiative und Problemlösungskompetenz der Schüler gestärkt. Genau diese wertschätzende Nutzung vorhandener Dynamiken – selbst, wenn sie auf den ersten Blick als Widerstand erscheinen – ist ein zentrales Element der hypnosystemischen *Utilisation*.

Ein weiteres, recht ähnliches Beispiel: Die Schüler beklagten den Zustand ihres Raumes: „Der ist so hässlich, die Wände sind kaputt und haben auch keine schöne Farbe.“ Was lag da näher als die Frage, wie ein schöner Raum, in dem sie sich wohlfühlen können, denn aussähe und was sie selbst tun könnten, um ihn schöner zu gestalten. Das Interesse der Gruppe war geweckt, wurde schließlich in eine konkrete Planung zur Umsetzung überführt und hat zudem weitere Gruppen angesteckt.

Fazit

- ♦ Der bewusste und gezielte Einsatz von Coachingelementen und hypnosystemischen Werkzeugen kann positive Auswirkungen auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule haben. Denn sie bieten wertvolle Impulse zur Förderung der Schülerinnen und Schüler und geben hilfreiche Unterstützung beim Umgang mit sozialen Herausforderungen sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern und im Kollegium.
- ♦ Elemente des systemischen Coachings und „Werkzeuge“ der Hypnosystemik lassen sich wirksam auch ohne angedachten Coachingprozess in den Alltag sehr gut integrieren.
- ♦ Angebote zum systemischen Coaching und zur Hypnosystemik sind im Rahmen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung absolut gewinnbringend und wünschenswert.

Reflexion

Diese Arbeit kann einen Einblick geben, inwiefern Coaching sowie der bewusste Einsatz von Elementen des systemischen Coachings und hypnosystemische Werkzeuge den Schulalltag bereichern können. In den geschilderten Beispielen kommt eine Auswahl an Coachingelementen und Werkzeugen zum Ausdruck.

Die Beispiele berücksichtigen noch nicht meine sehr positiven Erfahrungen, die ich inzwischen auch mit der Nutzung von hypothetischen und zirkulären Fragen machen durfte. Nur kurz gehe ich auf das Seitenmodell ein. Gerade dieses Modell wende ich oft in Situationen an, in denen ich volles Verständnis für aner kennenswerte Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen habe, mich aber gewissen Zwängen nicht entziehen kann. So kann ich mit einer größeren Klarheit mit den Kindern und Jugendlichen sprechen und auf mehr gegenseitiges Verständnis bauen. Ebenfalls über meine Veränderungen im Umgang mit mir selbst aufgrund meiner Auseinandersetzung mit der Hypnosystemik schreibe ich an dieser Stelle kaum. Auch das Thema „Priming“, das in der schulischen Praxis eine entscheidende Rolle spielt, habe ich nur angedeutet. Dennoch bin ich mir der Auswirkungen unserer Sprache auf die Bahnung von Aufmerksamkeitsprozessen sehr bewusst und weiß, dass wir Lehrer eine große Verantwortung tragen.

Seitdem ich auf die Hypnosystemik gestoßen bin, lese und höre ich zahlreiche CDs von Tagungen und Workshops, probiere Methoden aus, nutze den Austausch bei einer hypnosystemischen Intervision und gewinne zunehmend Erkenntnisse für meine Arbeit in der Schule sowie für meine persönliche Entwicklung. Im letzten Jahr fasste ich zudem den Entschluss, eine Ausbildung zum systemischen Coach zu absolvieren.

Sowohl diese Ausbildung als auch meine eigenständige Auseinandersetzung mit der Hypnosystemik und der Austausch mit Gleichgesinnten geben mir Sinn, im System zu bleiben und „weiterzumachen“. Sie zeigen mir auf, an welchen Stellen ich – trotz der bestehenden Restriktionen – insbesondere in der täglichen Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen besser wirksam sein kann. Dabei habe ich stets mein – bislang noch weit entferntes – Sehnsuchtsziel vor Augen: eine Schule, in der sich Kinder unterschiedlicher Begabung und Herkunft gemeinschaftlich ausprobieren, an ihre Grenzen stoßen, Fehler machen und daraus lernen dürfen – und das alles in einem geschützten Raum, in dem es anstelle von Noten sehr achtungsvolle und differenzierte Rückmeldungen zu Lernprozessen und Kompetenzen gibt. Ob ich meinem Sehnsuchtsziel näherkommen oder es gar erreichen werde, weiß ich nicht. Aber eines weiß ich genau: Meine spannende Reise geht weiter.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Arnold, R. & T. Prescher (2014): Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht – Wolters Kluwer, Köln.

Akademie für Lerncoaching Zürich: <https://biber-blog.com> (11.01.2024)

Beilfuß, C. (Jahr o. A.): Systemisches Coaching – https://dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/systemische_coaching.htm?utm_source=chatgpt.com (05.02.2025)

Kremers, T. & N. Schlüter (2018): Coaching in der Schule. Ein Praxisbuch für lösungsorientierte Beratung – Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen.

Kuhn, M. (Datum o. A.): Zu Potential und Passung von Systemischem Coaching und der Schul- und Bildungspraxis – <https://ish-gruppe.de/systemisches-coaching-und-schule/> (25.01.2025)

Migge, B. (2023): Handbuch Coaching und Beratung – 5. Aufl., Beltz, Weinheim, Basel.

Mexer-Erben, C. & U. Zander-Schreindorfer (2021): Hypnotherapeutisch arbeiten. Ein kleiner Praxisleitfaden – Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, Göttingen.

Molter, H. & K. Nöcker (2018): Systemisch Schule machen. Toolbox für Lehrer – 2. Aufl., Carl-Auer-Verlag, Heidelberg.

Peschel, F. (2006): Offener Unterricht. Idee, Realität Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen und Teil II: Fachdidaktische Überlegungen – 4. Aufl., Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Pikler, Emmi & A. Tardos (2008): Miteinander vertraut werden. Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern – 3. Aufl. Arbor Freiamt.

Radatz, S. (2010): Einführung in das systemische Coaching – 4. Aufl., Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.

Radatz, S. (2023): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen – 11. Aufl., Verlag für Systemisches Management, Wien.

Ruf, U. & P. Gallin (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. I: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik & Bd. II: Spuren legen – Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. – 3. Aufl., Kallmeyer, Seelze-Veleber.

Ruf, U., S. Keller & F. Winter (2008): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis – 1. Aufl., Klett, Kallmeyer, Seelze-Velber.

Schlage, T. (2013): Systemische Coachinausbildung, Skript – InKonstellation.

Schmidt, G. (1997): Systemische und Hypnotherapeutische Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Eltern. Vortrag, Live-Mitschnitt – Auditorium-Verlag, Schwarzach/ M., CD 1 und 2.

Schmidt, G. (2003): Imaginative Verfahren und Selbsthypnose – Seminarmitschnitt, Auditorium-Verlag Schwarzach/ M., CD.

Schmidt, G. (2004): Hypno-systemisches Coaching – Systemische und hypnotherapeutische Konzepte für Organisationsberatung, Coaching und Persönlichkeitsentwicklung – Workshop, Intern. Praxiskongress für Systemisches Coaching „Coaching der Zukunft – pragmatisch, praktisch, gut!“, 18. Bis 20. Oktober, Wien CD, Auditorium-Verlag, Schwarzach/M.

Schmidt, G. (2020): Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung – 9. Aufl., Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Schmidt, G. (2022): Hypnosystemische Krisenberatung: Wie Opfer-Erleben zu Empowerment und konstruktiver Lösungsentwicklung transformiert wird. In: Schmidt, G., Döllinger, A. & B. Müller-Kalthoff (Hrsg.) (2010): Gut beraten in der Krise, Konzepte, Werkzeuge für ganz alltägliche Ausnahmesituationen – managerSeminare Verlags GmbH, Bonn, S. 21 - 59.

Schmidt, G. (2023): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung, Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten – 10. Aufl., Carl-Auer-Verlag, Heidelberg.

Schmidt, G. (2024). Einige Überlegungen zum hypnosystemischen Original. In: Stimpfle, P. (Hrsg.), Hypnosystemisches für Therapie und Beratung - Tredition, Hamburg, S. 22 – 47.

Schmidt, G., Döllinger, A. & B. Müller-Kalthoff (Hrsg.) (2010): Gut beraten in der Krise, Konzepte, Werkzeuge für ganz alltägliche Ausnahmesituationen – managerSeminare Verlags GmbH, Bonn.

Trenkle, B. (2006): Schriftliche Hausaufgaben als hypnosystemische Therapie zwischen den Sitzungen - Kongress: Hypnose, Hypnotherapie und systemische Ansätze, Jahrestagung der Milton-Erickson-Gesellschaft und DGZH, Bad Orb, 16. - 19. März 2006, Vortrag, 28 Min., CD.

Voß, R. (Hrsg.) (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder – 2. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Wild, R. (1998): Sein zum Erziehen – Arbor Verlag, Freiamt im Schwarzwald.

Wild, R. (2001): Lebensqualität für Kinder und andere Menschen, Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen – Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Anhang

Umfrage – Fragebogen und Ergebnisse

Umfrage

Zweck: Untersuchung (Abschlussarbeit) – Ausbildung zum Systemischen Coach - InKonstellation Köln

Stell dir einmal vor, es gäbe die Möglichkeit, sich von einer speziell im ressourcen- und lösungsorientierten Coaching geschulten Person in verschiedenen Belangen unterstützen zu lassen. In meiner Abschlussarbeit im Rahmen meiner Systemischen Coachinausbildung möchte ich mich mit dem Thema "Coaching für Kinder und Jugendliche an der Schule" auseinandersetzen.

Mit Hilfe dieses Fragebogens möchte ich untersuchen und besser verstehen, ob und welche Bedürfnisse du hättest, gesetzt den Fall, es gäbe die Gelegenheit der Unterstützung durch ein solches Coachingangebot an deiner Schule. Die Teilnahme ist freiwillig und anonym.

Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst!

Absolventin der Ausbildung zum systemischen Coach InKonstellation Köln

1. Wofür würdest du ein Coaching in Anspruch nehmen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Unterstützung beim Lernen und bei Prüfungsvorbereitungen
- ☐ Unterstützung bei Prüfungsängsten
- ☐ Hilfe bei zwischenmenschlichen Konflikten
- ☐ Unterstützung bei Entscheidungen
- ☐ Unterstützung in Bezug auf persönliche Anliegen
- ☐ Keine Unterstützung benötigt
- ☐ Sonstiges: _____

2. Zu welchen Zeiten käme ein Coaching für dich in Frage? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Während der Schulzeit (z. B. Freistunden, Pausen)
- ☐ Nach der Schule (z. B. direkt nach Unterrichtsschluss)
- ☐ Am Wochenende (z. B. Samstagvormittag)
- ☐ Andere Zeiten (z. B. früher Morgen, Abendstunden, z.B. auch Online): _____

3. Angenommen, es gäbe an deiner Schule Lehrer und Lehrerinnen, die zum Coach ausgebildet sind und denen du vertraust. Welche Bedingungen müssten noch erfüllt sein, dass du dich an der Schule coachen lassen würdest? (z. B. Vertraulichkeit wird garantiert, flexible Terminwahl, extra Raum)

4. Was könnte dich daran hindern, ein Coaching-Angebot in der Schule zu nutzen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Zeitliche Gründe
- ☐ Angst, dass andere Schüler davon erfahren könnten
- ☐ Zweifel, ob Coaching wirklich hilfreich ist
- ☐ Unsicherheit, ob ich mit der Person gut klarkomme
- ☐ Fehlende Informationen über das Angebot
- ☐ Sonstiges: _____

5. Hast du noch Fragen oder Anmerkungen zum Thema Coaching an der Schule? (z. B. zur Organisation, zum Ablauf oder zu möglichen Themen)

Frage 1: Wofür würdest du ein Coaching in Anspruch nehmen?	
Für Lernen und Prüfungsvorbereitungen	65%
Unterstützung bei Prüfungsängsten	31%
Unterstützung bei Entscheidungen	30%
Hilfe bei zwischenmenschlichen Konflikten	23%
Unterstützung in Bezug auf persönliche Anliegen	19%
Keine Unterstützung benötigt	19%
Sonstiges	1%
Unter Sonstiges genannt: Unterstützung bei mentalen Problemen ein Mal	
Frage 2: Zu welchen Zeiten käme ein Coaching für dich in Frage?	
Während der Schulzeit	66%
Nach der Schule	34%
Andere Zeiten*	27%
*davon Online	23%
Am Wochenende	6%
Unter Sonstiges genannt: in der Lernbürozeit oder in der Stammzeit: 2x; während des Unterrichts 2x; am Abend 1x	
Frage 3: Welche Bedingen müssten noch erfüllt sein, damit du dich coachen lässt?	
Vertraulichkeit wird garantiert	60%
Extra Raum	26%
Flexible Terminwahl	16%
Einhaltung der Schweigepflicht	11%
Ruhige Atmosphäre	5%
Außerdem genannt: Empathie und Verständnis; Ernstnehmen der Anfragen; das Gefühl, gehört zu werden; es sollte keine Verurteilung stattfinden; Verlässlichkeit; eine ruhige Ausstrahlung; Sympathie zum Lehrer; vorher Unterricht mit dem Lehrer, um einschätzen zu können, ob man zu ihm Vertrauen hat; Vertraulichkeit ja, würde aber meine Freunde bevorzugen; Professionalität und Spezialisierung auf bestimmte Themen; Flexibilität bei Themen; Coaching sollte nicht zu lange dauern und aufhören, wenn es nicht mehr benötigt wird	
Frage 4: Was könnte dich daran hindern, ein Coaching - Angebot in der Schule zu nutzen?	
Zeitliche Gründe	75%
Zweifel, ob Coaching wirklich hilfreich ist	42%
Unsicherheit, ob ich mit der Person gut klarkomme	35%
Angst, dass andere Schüler darüber erfahren	26%
Fehlende Informationen über das Angebot	25%
Sonstiges	2%
Außerdem genannt: unangenehme Stille oder Unverständnis des Coaches; fehlende Sympathie zum Coach; eventuelle Kosten	
Frage 5: Hast du noch weitere Fragen oder Anmerkungen zum Thema Coaching in der Schule?	
Wie läuft ein Coaching ab?; Wie könnte man ein Coaching organisieren?; Gibt es verschiedene Coaches für unterschiedliche Themen?; Inwiefern kann dir der Coach helfen? Hat er eine Ausbildung in einem Bereich? Kostet es Geld?; Vielleicht ein Gruppencoaching anbieten, wenn Leute Interesse haben?; Ist es (Coaching) übereinstimmend mit Psychotherapie? Unterschiede? Welche Themenbereiche? Vielfalt?; Wie meldet man sich da an, ohne dass das andere mitbekommen?; noch nicht; gute Idee, den Schülern entgegenzukommen auch während des Unterrichts; Welche Personen würden in Frage kommen? Ich bräuchte eine Person, die ich schon länger kenne oder der ich vertraue.; Der Coach sollte eine lockere, offene Person sein, welche ohne Vorurteile handelt.; „Eventuell könnte es eine zu große Belastung für eine Person sein? Ansonsten finde ich das eine gute Idee.“	