

IMPULSE ZUR UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Michele Eschelmüller, Annemarie Kummer Wyss, Franz Baeriswyl

Lerncoaching im Unterricht

Gesamtkonzeption und Praxis

Michele Eschelmüller, Annemarie Kummer Wyss, Franz Baeriswyl

Lerncoaching im Unterricht

Gesamtkonzeption und Praxis

Impressum

Michele Eschelmüller, Annemarie Kummer Wyss, Franz Baeriswyl

Lerncoaching im Unterricht

Gesamtkonzeption und Praxis

In der Reihe «Impulse zur Unterrichtsentwicklung»

lerncoaching-unterricht.ch

Lektorat: Christian Graf, Jona

Titelbild und Gestaltung: Magma Branding, Bern

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Dieses Zeichen im Buch verweist auf Unterlagen (📄).

Als Besitzerin oder Besitzer dieses Buches sind Sie berechtigt, die Downloads herunterzuladen und diese in Ihrem Unterricht zu verwenden.



© 2020 Schulverlag plus AG
1. Auflage 2020

Art.-Nr. 89779
ISBN 978-3-292-00887-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	7
Lerncoaching ist ... – eine Konzeptbestimmung	7
Das Fundament des Lerncoachings ist die Haltung	7
Theoretische Grundlagen des Lerncoachings	7
Etablierung von Lerncoaching in Unterricht und Schule	11
Das Gesamtmodell von Lerncoaching im Unterricht	12
Kapitel 1: Diagnostizieren als Grundlage des Lerncoachings	
Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	14
1.1 Darum geht es	15
Zentrale Aspekte des Diagnostizierens	15
Diagnostizieren und differenzieren als Basis des Lerncoachings	24
1.2 Anregungen für das Lerncoaching	26
Erkenntnisse aus dem Diagnoseprozess fürs Coaching nutzen	26
Wertfreies Beobachten in der Praxis	28
Fehlerkultur in der Praxis	30
Mit Profilkriterien arbeiten und Profile darstellen	31
Dem Lernprozess entlang diagnostizieren und fördern	33
In der Praxis Metaleistungen diagnostizieren und fördern	37
1.3 Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	39
Kapitel 2: Rahmen und Strukturen schaffen für Lerncoaching	
Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	40
2.1 Darum geht es	41
Den Rahmen für Lerncoaching klären und ein Ressourcenmodell bestimmen	41
Die Strukturelemente eines Organisationsmodells zum Lerncoaching bestimmen	44
Erprobungsphase	47
2.2 Anregungen für das Lerncoaching	50
Ein schulweites Lerncoachingkonzept entwickeln: Vorgehensschritte	50
Settings von Lerncoachings	52
2.3 Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	55
Kapitel 3: Führen als lerncoachende Lehrperson. Klassenführung und Lerncoaching	
Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	56
3.1 Darum geht es	57
Führung von Lerngemeinschaften	57
Führung: Leadership und Management	60
Unterricht mit Lerncoaching: Partizipativ und individualisierend	61
3.2 Anregungen für das Lerncoaching	62
Etablierung eines Rahmens für effektive Klassenführung	62
Führungsrolle und effektives Führungshandeln der lerncoachenden Lehrperson	65
3.3 Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	73

Kapitel 4: Beziehung im Lerncoaching bewusst gestalten		
	Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	74
4.1	Darum geht es	75
	Lehren und Lernen sind untrennbar verbunden mit Beziehungsgestaltung	75
	Fünf Voraussetzungen für das Gelingen einer Beziehung	76
	Eine positive Beziehungsqualität ist entscheidend für erfolgreiches Lerncoaching	77
4.2	Anregungen für das Lerncoaching	79
	Als Lerncoach in Spannungsfeldern pädagogischer Beziehungen professionell handeln	79
	Als Lerncoach eine Vertrauensatmosphäre entwickeln	80
	Als Lerncoach wertschätzen und anerkennen	82
	Als Lerncoach Beziehungsarbeit mit Motivation verbinden	84
	Als Lerncoach mit Beziehungsarbeit die Entwicklung der Selbststeuerungs- kompetenz fördern	85
	Als Lerncoach ein Arbeitsbündnis schaffen	85
	Formatives Assessment im Lerncoaching nutzen	86
4.3	Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	87
Kapitel 5: Lerncoachinggespräche führen		
	Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	88
5.1	Darum geht es	89
	Beratungs- und Coachingansätze	91
	Kommunikationstheoretische Grundlagen	96
5.2	Anregungen für das Lerncoaching	98
	Kommunikative Phänomene im Lerncoaching	98
	Lerncoachinggespräche strukturieren	107
	Gesprächssituationen führen – Übersicht über den Werkzeugkoffer	111
5.3	Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	115
Kapitel 6: Sich als lerncoachende Lehrperson coachen		
	Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching	116
6.1	Darum geht es	117
	Subjektive Theorien – meine Denkmuster	118
	Die lerncoachende Lehrperson ist immer Teil eines Systems	119
6.2	Anregungen für das Lerncoaching	120
	Sich die eigenen Denkmuster bewusst machen	120
	Sich als Lerncoach selbst beobachten, betrachten und reflektieren	123
	Als Lerncoach Feedback einholen	128
6.3	Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler	130
	Literatur	131

Dieses Zeichen im Buch verweist auf Unterlagen (📄).

Als Besitzerin oder Besitzer dieses Buches sind Sie berechtigt, die geschützten Downloads herunterzuladen und diese in Ihrem Unterricht zu verwenden.

Vorwort

Wir betrachten Lernen sowohl als einen individuellen als auch einen dialogischen Prozess, für den Lehrende und Lernende Mitverantwortung tragen. Der Lernprozess an sich rückt mit diesem ko-konstruktivistischen Lernverständnis ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die im Lehrplan 21 fokussierte Kompetenzorientierung verlangt ein Lernen, das zum Verstehen und zum Können führt. Lerncoaching ist ein geeignetes «Werkzeug», solche Lernprozesse zu unterstützen. Dies in einem Prozess, der von allen Beteiligten Lernen verlangt, es aber auch gezielt ermöglicht.

2007 hat Michele Eschelmüller ein Buch zum «Lerncoaching im Unterricht» veröffentlicht. Auf dieser Basis, mit unseren Erfahrungen in der (Beratungs-)Praxis und in gemeinsamer Kursarbeit haben uns folgende Einsichten motiviert, eine weitere Publikation in Teamarbeit zu entwickeln:

- Wir sind überzeugt davon, dass mit Lerncoaching dem pädagogisch-professionellen Handeln im Unterricht eine systematische Prise Tiefenschärfe verpasst werden kann, die zu einer besseren Lernqualität führt.
- Unterricht mit Lerncoaching ist grundlegend lernwirksam gestaltbar, wenn er auf der Maxime «die Menschen stärken, die Sachen klären» basiert (von Hentig, 2003). «Die Sachen klären» verweist auf das vertiefte Verstehen, das zu Kompetenz und Performanz führt.
- Dazu bedarf es eines spezifischen Professionswissens, praktischer Hinweise und Ideen zu dessen Umsetzung sowie der Überzeugung, dass Lehr- und Lernprozesse nur gemeinsam mit den Lernenden und in ausgehandelter Verantwortungsübernahme gelingen können.

Wir haben aus unseren verschiedenen Handlungsfeldern mit Lerncoaching (z. B. anwendend in Schule und Ausbildung, beratend mit Schulteams, reflektierend mit Lehrpersonen) gelernt, dass Lerncoaching weit mehr ist, als Lerncoachinggespräche zu führen. Diese sind zwar Kern der Sache: Lehrperson und Schülerin respektive Schüler setzen sich in gemeinsamen Gesprächen mit fachlichem und überfachlichem Lernen auseinander. Zwar können solche Gespräche wie andere pädagogische Konzepte quasi als «Technik» im Unterricht eingesetzt werden. Doch zeigt Lerncoaching als bloße «Technik» eingesetzt nicht die Wirkungen, die wir erwarten und uns erhoffen. Lerncoaching bietet weit mehr als «Gespräche übers Lernen führen»! Es bedeutet für die Lehrperson, eine andere Sichtweise auf das Lernen und auf den Unterricht zu entwickeln, und verlangt eine besondere Haltung, die sich auf das gesamte pädagogische Handeln auswirkt. Es geht um eine konsequent förder- und ressourcenorientierte Haltung, mit der Lehrpersonen ihren Unterricht insbesondere aus der Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler denken, planen, gestalten und reflektieren. Ein solcher Unterricht fokussiert das Verstehen, mutet Lernenden viel zu und fordert sie beim Lernen heraus. Lerncoachende Lehrpersonen¹ entwickeln eine hohe Affinität für den Umgang mit Unvorhersehbarem oder wenig Steuerbarem, weil das zum Lernen gehört und weil lerncoachende Lehrpersonen zum einen lehren und zum andern selber lernen.

1 Weil der Begriff «Lerncoach» für Frauen schlecht funktioniert, verwenden wir «lerncoachende Lehrpersonen». Diese – zugegeben etwas umständliche – Bezeichnung drückt genau aus, was wir meinen: Lehrpersonen, die Lerncoaching ernst nehmen und umsetzen möchten, verändern damit auch ihre Perspektive auf «Unterricht machen» und «Lernen» ... Sie gestalten ihren Unterricht konsequent auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und wirken als lerncoachende Lehrperson.

Damit Lehrpersonen – um es mit Otto Herz (2009) zu sagen – auch ereignis- und prozessoffen in ihrem Unterricht mit Lerncoaching «das Gelingen organisieren» und nicht das «Misslingen dokumentieren», stellen wir in dieser Publikation auf der Grundlage von Theorie und Forschung eine praxiserprobte Sammlung konkreter Beispiele und Instrumente sowie reflexionsanregender Leitfragen für Lerncoaching zur Verfügung. Wertvolle Anregungen gaben uns viele Lehrpersonen sowie Kolleginnen und Kollegen, die Lerncoaching umsetzen und es ständig weiterentwickeln. Dafür danken wir ihnen herzlich!

Wir erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aber wir hegen den Wunsch, dass das Buch Resonanz auslöst in der Praxis, damit sich Lerncoaching vielerorts zu einem nachhaltigen Element der professionellen pädagogischen Praxis entwickelt, in der sowohl Lehrpersonen wie auch Lernende ständig dazu- und weiterlernen dürfen und können.

Brugg/Luzern/Freiburg, im Juni 2020

Michele Eschelmüller
Annemarie Kummer Wyss
Franz Baeriswyl

Dieses Zeichen im Buch verweist auf Unterlagen (📄).

Als Besitzerin oder Besitzer dieses Buches sind Sie berechtigt, die geschützten Downloads herunterzuladen und diese in Ihrem Unterricht zu verwenden.

Einleitung

Lerncoaching ist ... – eine Konzeptbestimmung

Lerncoaching stellt aus unserer Sicht eine spezifische Gesamtkonzeption, eine besondere «Architektur» des Unterrichts, des Unterrichtens und vor allem des Lernens dar. Es betrachtet das Zusammenspiel von Lernenden und Lehrenden, in dem sich beide als Lernende verstehen: Es geht einerseits um die Entwicklung des Individuums und die Vielfalt seiner Lernprozesse; andererseits um Denk- und Herangehensweisen bei der mit Lerncoaching unterrichtenden Person, um ihre (über)fachlich-didaktischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen. Die lerncoachende Lehrperson orientiert ihr unterrichtliches Handeln am lernenden Individuum: Inhalte, Methoden, Medien und Lernzeit werden seinem Entwicklungs- und Lernstand untergeordnet, respektive auf sein Lernvermögen und seine Ressourcen adaptiv zugeschnitten.

Die Lehrperson interessiert sich uneingeschränkt für das Gegenüber und seine Zugänge zum Lernen: Wie geht es den Kindern heute? Welche Themen bringen die Jugendlichen aus der Pause in den Unterricht mit? Wie geht die Schülerin an die Aufgabenstellung heran? Warum unterbricht der Schüler sein Lernen oder was lenkt, hält ihn davon ab? Welches Wissen, Können und welche Lernerfahrungen bringen die Lernenden mit? Mit welchem Selbstkonzept, mit welcher Motivation und Erfolgsszuversicht begegnen sie ihren schulischen und ausserschulischen Herausforderungen? Erkennen sie die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Lernprozesse? Wie können sich die Schülerinnen und Schüler am besten als Mitgestalterinnen des Unterrichtssettings einbringen? Und was kann die Lehrperson aus den vielen kleinen beobachteten Lern-Momenten und besprochenen Lern-Anliegen für die Planung ihres Unterrichts nutzen?

Das Fundament des Lerncoachings ist die Haltung

Lerncoaching baut auf einer inneren Haltung auf. Damit ist die Einstellung gemeint, mit der interagierende Individuen situationsspezifisch miteinander umgehen und das Geschehen bewerten. Die innere Haltung stützt sich auf Überzeugungen, die durch persönliche Lebenserfahrungen und Wissen entstanden sind. Lebenserfahrungen werden im episodischen Langzeitgedächtnis behalten und bilden einen grossen Teil des Wissens. In Abhebung zum deklarativen Wissen um Sachverhalte oder prozeduralem Wissen (Wissen um Vorgehensweisen) bezeichnen wir hier das Erfahrungswissen als subjektives Wissen. Es ist mit Emotionen und Situationen verbunden und damit wesentlich reichhaltiger. Lerncoaching fokussiert dieses reichhaltige subjektive Erfahrungswissen der Schülerinnen und Schüler. Lerncoaching hat aber immer auch das Ziel, objektiviertes, curriculares Wissen, das den grössten Teil des Schulunterrichts ausmacht, so zu unterrichten, dass es von Schülerinnen und Schülern integriert und damit subjektives Erfahrungswissen wird. Diese Vorstellung von Lerncoaching verlangt demnach von der lerncoachenden Lehrperson nicht nur Wissen und Können, sondern vor allem eine Haltung, dieses nie vollends erreichbare Ziel anzustreben.

Theoretische Grundlagen des Lerncoachings

Ko-konstruktivistisches Lernverständnis

Jedes Lernen beginnt mit einer Interaktion zwischen einem Individuum und seiner Umwelt. Jedes Lernen beruht ursprünglich auf Eigenerfahrung. Im Kontext des Lerncoachings wird allerdings die Rolle des Lehrens in Bezug auf das Lernen fokussiert. Dabei geht es um die Anregung von Lernprozessen durch direkte Instruktion, Bereitstellung von Lernaufgaben und förderndes Begleiten, wie es im Unterricht alltäglich ist. Während bei einer direkten Instruktion die Erfahrung der Lernenden darin besteht, wie die Lehrpersonen etwas dargestellt oder erzählt hat, besteht sie bei einem aufgabenorientierten und ko-konstruktivistischen Unterricht hingegen im Erleben des Lernprozesses als ein Suchen und Ausprobieren sowie der Begleitung durch die Lehrperson und schliesslich im selbsterreichten Resultat. Dieses Lernen führt auch zu Metakognitionen über das persönliche Planen, Durchführen und Bewältigen einer Aufgabe. Die während des Aneignungs- und Lernprozesses immer wieder stattfindenden «Fehler» dienen dabei als wert-

volle Helfer: Sie zeigen den einzelnen Lernenden laufend, was bereits funktioniert und wo noch weiteres Lernen nötig ist – und zwar bezogen auf die Aufgabe an sich, aber auch bezogen auf Metakompetenzen, die das Lernen steuern. Dadurch erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und Überzeugungen, sie werden kompetent(er) – bezogen auf Inhalte und Methoden. Dabei ist der Austausch über Gelerntes mit anderen sehr bedeutsam. Einerseits interessieren sich Kinder für Dinge, die sie bei anderen sehen, die sie mit anderen machen können und die für ihren «Alltag» relevant erscheinen. Andererseits erhält die zu verarbeitende Information sozial-konstruktivistisch betrachtet (Vygotski, 1934) erst im Austausch mit anderen ihre Bedeutung.

Lerncoaching strebt an, die Lernqualität dieses ko-konstruktiven Lernprozesses zu verbessern. Es hat die Funktion, solche Prozesse bei Lernenden zu intensivieren und im Gespräch transparent zu machen. Auf diese Weise soll die Metakognition gestärkt werden: das Wissen über das eigene Lernen.

Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts

Was macht Lernqualität aus? Von Lernen spricht man, wenn sich Wissen, Fertigkeiten, Können, Einstellungen und Haltungen zeitlich überdauernd verändern. Beim schulischen Lernen geben die Zielvorgaben in Lernplänen die Ausrichtung der Veränderung an: Wissen aufbauen und kognitive, motorische, soziale und emotionale Kompetenzen entwickeln. Von gelungenen Lernprozessen spricht man, wenn das Gelernte in anderen Situationen angemessen abgerufen und angewendet werden kann. Um diese Qualität zu erreichen, genügt es nicht, etwas auswendig gelernt zu haben. Lernen muss eine Tiefenverarbeitung erfahren. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Tiefenverarbeitung im Unterricht erzeugt werden kann.

Seit Langem erproben deshalb Lehrpersonen Unterrichtsformen wie Wochenplanunterricht, Werkstattunterricht, Selbstorganisiertes Lernen u. v. m., in denen selbstständiges Lernen ermöglicht wird. So sollen Schülerinnen und Schüler ihrem Lerntempo und ihren Voraussetzungen entsprechend individuell und personalisiert und v. a. erfolgreich lernen können. Meist zielen solche Veränderungen ab auf die Oberflächenstruktur des Unterrichtens. Damit werden Methoden, Medien, Raum- und Zeitgestaltung sowie Sozialformen des Unterrichtens bezeichnet. Die Oberflächenstruktur ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Lernqualität. Dazu braucht es auch eine passende Gestaltung der Tiefenstruktur des Lernens.

Gutes Lerncoaching zeigt Virtuosität im Umgang mit der Oberflächenstruktur, damit Lernen mit Tiefenstruktur ermöglicht und befördert wird.

Lernen auf der Tiefenebene verlangt eine mehrfache individuelle Verarbeitung – und die entsprechende Begleitung durch die Lehrperson:

Integration ins Vorwissen (lernseits)

Die neuen Lerninhalte werden mit dem Vorwissen verbunden, ins Vorwissen integriert. Dabei passieren die von Piaget bekannten Prozesse der Assimilation und Akkomodation. Assimilation meint, dass neues Wissen in die bisherigen kognitiven Strukturen aufgenommen wird und Akkomodation, dass sich das Vorwissen und die bestehenden kognitiven Strukturen an das neue Wissen anpassen. Indirekt lassen sich diese Prozesse über metakognitive Leistungen beobachten. Assimilationen können im Gespräch durch die Frage «Was hast du nun gelernt?» erhoben werden oder indem schriftlich in wenigen Sätzen das neu Gelernte beschrieben wird. Akkomodationen lassen sich nicht direkt beobachten, sondern eher erschliessen: «Wie hast du das ... jetzt verstanden?», «Was hast du jetzt anders verstanden als vorher?»

Das Wissen und Erkennen von Veränderungen im persönlichen Verständnis wäre ein Hinweis auf eine Tiefenverarbeitung. Ausführungen wie «Bisher habe ich das so verstanden und habe gemeint, dass ... und jetzt verstehe ich das so, weil ich auch das ... mitbeachten muss». Lehrpersonen erkennen schon früh entsprechende Veränderungen von kognitiven Strukturen aus dem Erzählen der Kinder.

Verstehen auf verschiedenen Repräsentationsebenen (lernseits)

Ein weiteres Merkmal der Tiefenverarbeitung kann in den Repräsentationsebenen nach Bruner (Bruner, 1971) gesehen werden. Nach ihm wird Information auf der enaktiven (handelnden), ikonischen (verbildlichten) und symbolischen (sprachlichen) Ebene aufgenommen und verarbeitet. Gut verarbeitetes Wissen, im Sinne einer Tiefenverarbeitung, kann mit einer Handlung wiedergegeben, kann visualisiert und sprachlich formuliert werden.

Aktivierung und Begleitung der Lernenden (lehrseits)

Die in Deutschland durchgeführte COACTIV-Studie (Coactive Activation in the Classroom, Kunter et al., 2011) untersuchte u. a. die Bedeutung von Merkmalen der Lehrperson für Unterrichtsqualität und den Lernfortschritt in Mathematik der Schülerinnen und Schüler der 9./10. Klasse. Drei Hauptfaktoren wirkten sich positiv auf den Lernfortschritt aus: die Klassenführung, die kognitive Aktivierung mit Lernaufgaben und die konstruktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Die erfolgreiche Umsetzung dieser drei «Tiefenstrukturmerkmale» des Unterrichts kann also dazu führen, dass Unterricht zu einer hochwertigen und motivierenden Lerngelegenheit wird, der Lern- und Entwicklungsprozesse nachhaltig fördert.

Zudem wurde untersucht, welche Überzeugungen der Lehrpersonen (bzgl. Fach und Lernen) sich wie auf den Lernfortschritt der Lernenden auswirken. Eine hohe transmissive Überzeugung wirkte sich negativ auf die Umsetzung der genannten drei Hauptfaktoren aus (im Gegensatz zu einer konstruktivistischen Überzeugung) – und entsprechend auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler.

Anregung für «higher order thinking» (lehrseits)

Lipowsky et al. (2018) untersuchten fachdidaktische Merkmale für die Unterrichtsqualität u. a. bezüglich des intellektuellen Anforderungsgehalts im Unterricht und der Anregung der inneren mentalen Prozesse der Lernenden. Die bereits oben genannten Merkmale konnten dabei reproduziert werden (Verstehenselemente, strukturelle Klarheit, Qualität der Repräsentationsformen, kognitive Aktivierung). Gute Aufgabenstellungen, die vertieftes Lernen anregen, sind komplexe, aus mehreren Komponenten bestehende, Problemlöseprozesse oder kognitive Konflikte auslösende, auf neue Situationen anzuwendende, bekannte Sachverhalte vernetzende, mehrere Lösungen und/oder Lösungswege ermöglichende, mentale Bilder erweiternde, an eigene Erfahrungen anknüpfende, Konzept erweiternde Aufgaben, zu deren Lösung nicht alle Informationen vorliegen, sondern von den Lernenden selber gefunden werden müssen (Lipowsky, 2015). Ergänzend dazu findet die Anregung tieferer Verarbeitungsprozesse im Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden oder unter Lernenden statt. Es geht um kognitiv aktivierende Gespräche, die auf höheren Stufen der Taxonomie kognitiver Lernziele Lernprozesse auslösen können: Lernende müssen begründen, erklären, vergleichen, beurteilen, analysieren.

Lernen ermöglichen und das Selbstwirksamkeitserleben stärken

Lernen kann nicht vermittelt, sondern nur ermöglicht und gefördert werden. Für Arnold (2019) verlagert sich deshalb gerade im kompetenzorientierten Unterricht die Inputorientierung hin zur Outcomeorientierung. Damit werden die Lernenden ins Zentrum der didaktischen Planung gerückt: Was sollen sich Lernende aneignen? Wie können sie es zeigen? Und wie sollen Lehrende dies ermöglichen? Während eine Erzeugungsdidaktik auf das Lehren und Vermitteln fokussiert, gehört zu einer Ermöglichungsdidaktik, dass Lehrpersonen begleiten, beraten und unterstützen (Arnold, 2019). Dadurch erweitern sie auch ihr professionelles Repertoire. Zu einem solchen gehört, dass sich Lehrende von der Fixierung auf die Schwächen und Defizite lösen und potenzialorientiert die Lernenden darin unterstützen, ihre Talente zu entdecken und zu entfalten. Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Schule ein geeigneter Ort ist, an dem sie ein positives «Schul-Selbst» entwickeln können. Dieses basiert auf einem Erleben von Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997). Mit Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung eines Menschen gemeint, neue Herausforderungen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewälti-

gen zu können. Dabei ist es oft nicht nur entscheidend, dass die notwendigen Kompetenzen ansatzweise vorhanden sind – im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung. Entscheidend ist auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die hilft, eine Herausforderung überhaupt anzunehmen. Ein wirksames Lerncoaching will insbesondere das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden – und damit ihre Motivation – stärken.

Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die sogenannte Selbstbestimmungstheorie der Motivation gründet auf Forschungsaktivitäten der Psychologen Deci und Ryan (1993)¹. Die beiden fragten sich, warum Schülerinnen und Schüler nicht dieselbe Motivation im schulischen Kontext aufbringen konnten oder wollten, die sie an Sportlerinnen und Sportlern beobachteten, die eine neue Sportart lernten oder ihre gewählte Hauptsportart zur Perfektion trieben. Sie postulierten, dass die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit eine gemeinsame Grundlage für Motivation sind. Nehmen sich Menschen subjektiv als kompetent und selbstbestimmt wahr, führen sie eine Handlung intrinsisch motiviert durch (Schiefele & Schaffner, 2017). Unterricht soll die Selbsterfahrung dieser drei psychologischen Grundbedürfnisse ermöglichen und Lerncoaching darauf fokussieren, wenn entsprechende Defizite sichtbar werden:

- **Kompetenzerleben:** Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, dass sie durch ihr Lernen nun etwas können. Das führt dazu, dass sie beim weiteren Lernen die Lerninhalte als bedeutsamer wahrnehmen und aktiver lernen. Sie bleiben länger dran, wenn sie es können und dabei merken, dass sie es immer besser können. Lernanlässe sollen es Schülerinnen und Schüler also ermöglichen, sich kompetent(er) zu erleben.
- **Autonomieerleben:** Ein Individuum muss sich frei von äußerem Druck als selbstbestimmt handelnd erleben können. Dieses Autonomieerleben kann durch ein Wahlangebot von Inhalten oder durch die Selbstgestaltung des Lernprozesses ermöglicht werden. Haben die Schülerinnen und Schüler eine echte Wahl, können sie mitbestimmen, wie sie allenfalls was lernen sollen, wie sie ihre Interessen (in pädagogisch-psychologischer Literatur häufig als der Hauptmotivator genannt) beim Lernen ausleben? Dürfen sie eigenständige Wege erproben, Lösungswege erfinden, die vielleicht auf den ersten Blick in die Irre führen könnten, mit ihrem eigenen Blick forschend an Lerngegenstände herangehen?
- **Erleben von sozialer Eingebundenheit:** Soziale Eingebundenheit manifestiert sich im Ziel, vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen (Schiefele & Schaffner, 2015). Für das Lerncoaching gilt die Herausforderung, soziale Eingebundenheit in der Beziehung zur lerncoachenden Lehrperson und zu den Mitlernenden zu ermöglichen und zu fördern. Sind lerncoachende Lehrpersonen am Lernen ihrer Lernenden interessiert und zeigen sie dies auch mit lernförderlichen statt kontrollierenden Feedbacks, unterstützen sie damit die Selbstständigkeit der Lernenden (Deci & Ryan, 1996). Zudem investieren Schülerinnen und Schüler dann mehr Anstrengung, wenn sie gemeinsam lernen können und Wertschätzung von anderen erfahren. Kooperative Lernanlässe und Austauschmöglichkeiten sind förderlich für erhöhte Anstrengungsbereitschaft.

Beratungs- und Coachingverständnis

Je nach Beratungs- und Lernverständnis begleiten Lehrpersonen ihre Lernenden in ihren Lernprozessen unterschiedlich. Selten reflektieren angehende Lehrpersonen die ihrem Beruf innewohnenden «beraterischen Anteile» bereits in der Ausbildung. Beraten gehört in der aktuellen Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar am Rand zu den professionellen Kompetenzen der Lehrperson, in der Regel als «Fachberatung» verstanden.

1 Deci und Ryan haben eine lange Tradition von Motivationsforschung im pädagogischen Bereich begründet. Es werden in den einschlägigen Werken zum Teil weitere Aspekte oder Bedingungsvariablen genannt, die hier teilweise eingearbeitet wurden (Interessenerfahrung, Erleben von Bedeutsamkeit, Nützlichkeitsüberzeugung).

Lerncoachende Lehrpersonen machen sich deshalb mit den für Lerncoaching hilfreichen Beratungsansätzen aus der Psychologie vertraut, die Entwicklung und Lernen ins Zentrum stellen: Die meisten Methoden für Lerncoaching stammen dabei aus systemischen Ansätzen (vgl. Hameyer & Kummer Wyss, 2018), welche das Rollenverständnis und die Ausgestaltung der Rolle «Lerncoach» wesentlich beeinflussen. Das Beratungshandeln wird vor allem in der konkreten Ausgestaltung des eigentlichen Lerncoaching-Prozesses und in den einzelnen Lerncoaching-Gesprächen sichtbar.

Etablierung von Lerncoaching in Unterricht und Schule

Lerncoaching, als «Gesamtkonzeption» verstanden, braucht einen schulbezogenen Rahmen und entsprechende Strukturen, in dem es praktiziert werden kann und seine Wirksamkeit entfaltet.

Lerncoaching im Unterricht

Erstens geht es dabei um ein Lerncoachingkonzept, das eine lerncoachende Lehrperson unter Einbezug aller in der Klasse beteiligten Lehrpersonen für ihren Unterricht entwickeln sollte (➔ Kapitel 2). Lehrpersonen unterrichten selten alleine in ihren Klassen. Zusammen mit Fach- und Förderlehrpersonen (integrative Förderung, integrative Sonderschulung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung ...), allenfalls mit pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (Logopädie, Psychomotorik-Therapie, ...) bilden sie ein «Klassenteam», das die Lernenden einer «Klasse» (oder Lerngemeinschaft) unterrichtet und auf ihrem Lernweg begleitet. Lerncoachende Lehrpersonen müssen mit ihren Kooperationspartnerinnen und -partnern auch eine passende Form von Lerncoaching entwickeln und umsetzen, was herausfordernd sein kann: Insbesondere muss es gelingen, die Lehrseitsperspektive mit der Lernseitsperspektive zu synchronisieren. Informationen aus dem Lerncoaching seitens der Lernenden werden hier genutzt, um die Lernprozesse zu stärken und zu stützen. Gleichzeitig entstehen auch Informationen, die bedeutsame Rückmeldungen für die Unterrichtsgestaltung, das Lernmaterial oder die Klassenführung sein können. Für ein wirksames Lerncoaching ist eine Übereinstimmung der Unterrichtskonzeptionen aller Beteiligten notwendig. Unterrichtsentwicklung über und mit Lerncoaching in Klassen- oder Unterrichtsteams kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Lerncoaching in der Schule

Zweitens kann sich Lerncoaching besonders entfalten, wenn es von der Schulleitung und vom gesamten Team getragen wird. Es geht dabei weniger um das «Verordnen» von Lerncoaching als gesamtschulische Massnahme, sondern darum, mit geeigneten Vorgehensweisen an der Schule Lerncoaching «in die Fläche» zu bringen. Diese Unterrichtsentwicklung kann in zwei Phasen gelingen: In einer ersten Phase mit einer definierten Zeitdauer erprobt ein Pionier- oder Pilotteam ein lernwirksames Lerncoachingkonzept. Während dieser Phase wird das Gesamtkollegium regelmässig über die Entwicklungsarbeit informiert. Nach Projektabschluss und einer entsprechenden Evaluation wird ein Lerncoachingkonzept schulweit implementiert.

Wirksame Schulleitungen legen eine ähnliche Haltung an den Tag wie wirksame Lerncoaches: Sie rücken das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrpersonen in den Mittelpunkt. Dafür organisieren sie auf der Oberfläche sinnvolle Führungs- und Kooperationsstrukturen, welche das Lernklima und die Professionsentwicklung des gesamten an der Schule tätigen Personals unterstützen. Auf der Grundlage dieser Ermöglichungsstrukturen stärken Schulleitende die Interaktionsqualität im Sinne der Tiefenstruktur des Lernens. Schulleitungen fordern dafür den Status Quo heraus, fokussieren auf das Selbstwirksamkeitserleben aller Beteiligten und entwickeln gemeinsam mit ihnen Visionen für eine Schule, die das Lernen aller (auch der Führungskräfte) fördert (vgl. z. B. Bryk, 2010; Burow, 2016; Huber, 2012).

Das Gesamtmodell von Lerncoaching im Unterricht

Sechs Kapitel beschreiben die zentralen Teilelemente eines auf Aufgaben und Metakognition bezogenen Lerncoachings.

Lerncoachende Lehrpersonen

- achten auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, fragen bei diesen klärend nach und ziehen daraus Konsequenzen für adaptive individuelle oder kollektive Lernangebote und beraterische Interventionen (Kapitel 1: Diagnostizieren und fördern);
- fokussieren damit bewusst die Tiefenstrukturen des Unterrichts und gestalten einen Rahmen, in dem Lernen möglichst für alle angeregt wird (Kapitel 2: Rahmen und Struktur, Kapitel 3: Führen als lerncoachende Lehrperson);
- gestalten die Beziehung zu und die (Lerncoaching-)Gespräche mit ihren Schülerinnen und Schülern in lernförderlicher Weise (Kapitel 4: Beziehungsgestaltung, Kapitel 5: Lerncoaching-Gespräche führen);
- übernehmen Verantwortung für sich selbst als lernende Lehrperson (Kapitel 6: Sich als Lerncoach coachen).

Die sechs Kapitel lassen sich zwar als Einzelkapitel lesen, verstehen sich aber als zusammenhängende Gesamtkonzeption. Das Autorenteam verantwortet gemeinsam diese Gesamtkonzeption, auch wenn jedes Teammitglied bei je zwei Kapiteln die inhaltliche Umsetzung übernommen hat.

Alle Kapitel sind gleich aufgebaut:

Darum geht es

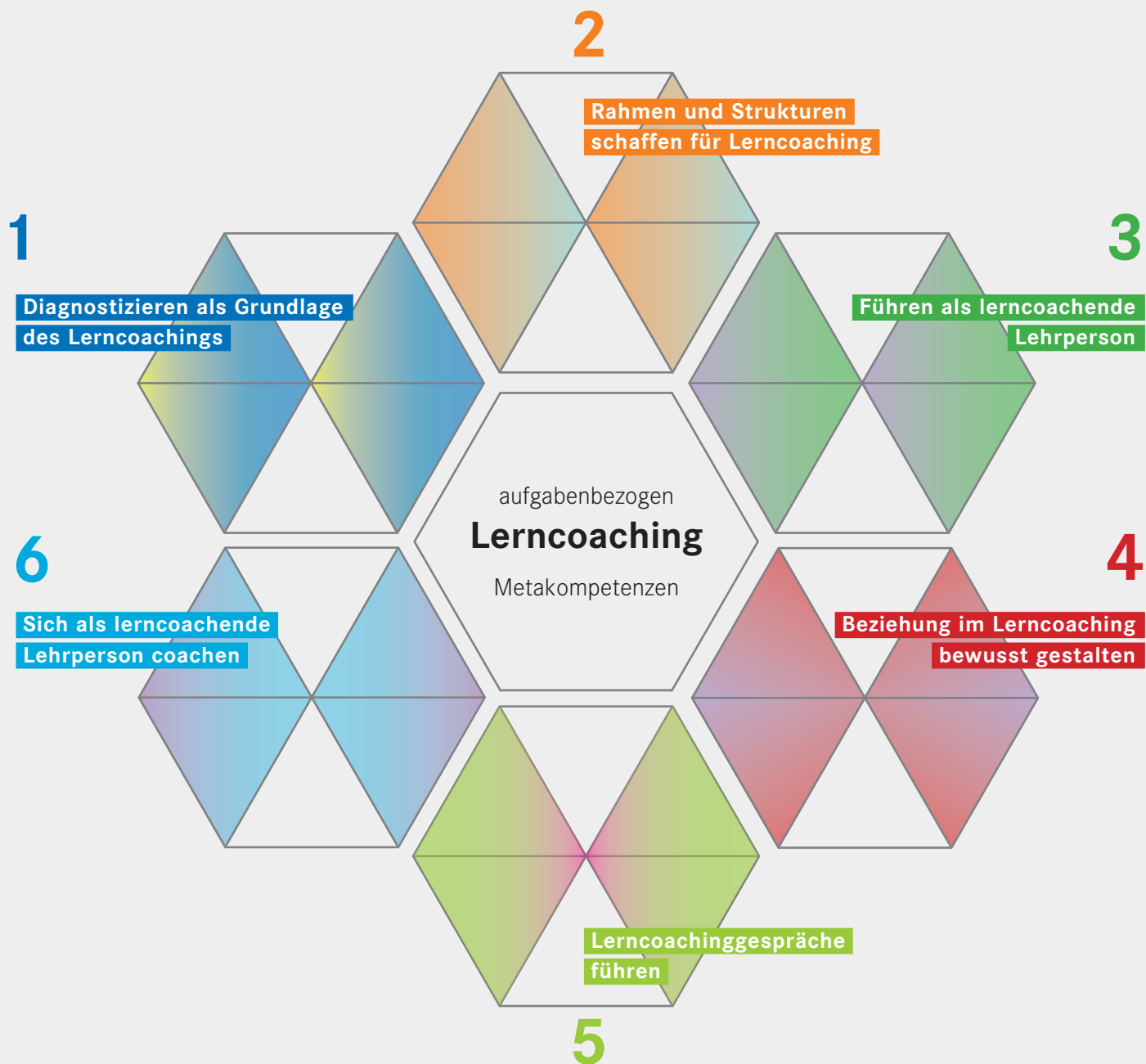
Auf eine Verortung des jeweiligen «Bausteines» im Modell der Grundkonzeption folgen theoretische, empirische oder erfahrungsbasierte Grundlagen, die das Handlungsfeld begründen.

Anregungen für das Lerncoaching

Ausgewählte Beispiele, praxiserprobte Umsetzungsanregungen und Instrumente sowie reflexionsanregende Fragen oder Übungen geben konkrete Hinweise für die Praxis lerncoachender Lehrpersonen.

Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler

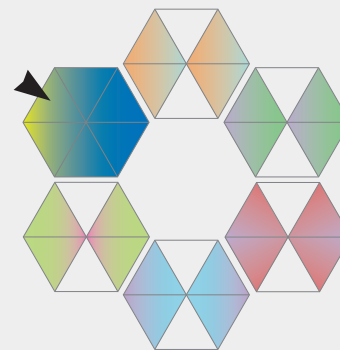
Den Abschluss machen Leitfragen, die lehr- und lernseits formuliert sind und für die Umsetzung des entsprechenden Handlungsfeldes als grundlegend erachtet werden.



KAPITEL 1

Diagnostizieren als Grundlage des Lerncoachings

Franz Baeriswyl



Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching

Zwei Hauptmerkmale prägen das Lerncoaching: Erstens besteht es in einem bestimmten Rollenverhalten der Lehrperson bei der Gestaltung von Unterricht und der Lernumgebung und gilt als Bindeglied zwischen der lehrenden Person – im weitesten Sinne – und der lernenden Person oder Klasse. Lerncoaching fokussiert zweitens auf die vielfältigen Interaktions- und Lernprozesse zwischen der Lehrperson und den einzelnen Schülerinnen und Schülern. In diesen Interaktionsprozessen ist das Lernen gegenseitig (Eschelmüller, 2016⁴). Jedes diagnostische Handeln der Lehrperson fokussiert den Lernprozess der Lernenden. Aus jeder Beobachtung der Lernenden, aus jeder Interaktion mit ihnen lernt auch die Lehrperson und baut ihre Professionalität aus. Diagnostizieren besteht im Erkenntnisgewinn aus Beobachtungen zur Entwicklung der Lernprozesse, des Lernstandes und aus der Eigenbeobachtung des Unterrichtens. Aus diesem diagnostischen Erkenntnisgewinn lassen sich wiederum Ziele und Wege der gezielten Förderung gewinnen.

Nicht zufällig steht das Diagnostizieren am Anfang dieser Publikation. Denn ohne vielfältige und präzise Informationen über den Lernprozess und Lernstand kann eine Lehrperson kein effektives Lerncoaching anbieten. Die Interpretation und die Folgerungen aus der Diagnose fließen in didaktische Massnahmen, in das Lerncoaching und somit in das unterrichtliche Handeln der Lehrperson.

Diagnoseprozesse erleichtern aber auch die nachfolgende Unterrichtsvorbereitung, weil daraus Informationen entstehen, woran weitergearbeitet werden muss. Was tatsächlich machbar ist, hängt von der Lehrperson mit ihrer Auffassung von Unterricht und Unterrichten ab. In diesem Kapitel sollen inhaltliche und methodische Aspekte zum Diagnostizieren und Fördern aufgezeigt werden, die dem Lerncoaching dienlich sind.

Gegenstand der Diagnose sind hauptsächlich Aspekte des Lernprozesses, die Vorbereitung, Durchführung und strategische Steuerung von Unterricht, die Zwischenevaluation, die Überprüfung der Zielerreichung und die Reflexion der Lernarbeit.

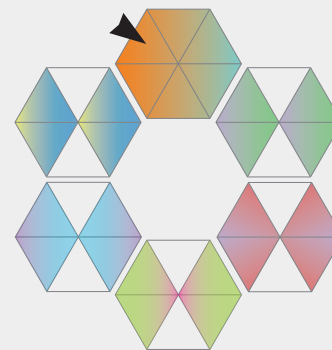
Folgende Aspekte werden erläutert:

- Lehrpersonen haben schon immer diagnostiziert. Es gilt, dieses implizite Diagnostizieren und Fördern bewusst zu machen, damit es im Lerncoaching fruchtbarer wird.
- Bewussteres Diagnostizieren führt zu besserer Information für das Lerncoaching.
- Informationen aus dem Diagnoseprozess helfen zu bestimmen, was wo im Lernprozess gefördert werden muss oder kann.
- Diagnostische Information, ohne Wertung dargelegt, öffnet und erleichtert das Gespräch mit den Erziehungsberechtigten über ihre Erfahrungen und Beobachtungen zu Hause, bei der Freizeitbeschäftigung und bei Hobbys.
- Die mehrfachen Perspektiven auf die gemeinsame Herausforderung regt die Lehrperson zu weiterem Diagnostizieren an, damit die Massnahmen angepasster und tragfähiger werden.
- Diagnostizieren und Fördern bereichern das Lerncoaching und differenzieren es aus.
- Diagnostisches Beobachten führt zu möglichen Erklärungen von Ursachen von Stärken und Schwächen.

KAPITEL 2

Rahmen und Strukturen schaffen für Lerncoaching

Michele Eschelmüller



Verortung des Kapitels im Gesamtmodell Lerncoaching

Lerncoaching ist ein Bindeglied zwischen dem Lehren der Lehrperson und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler (Eschelmüller, 2016⁴, S. 12). Mit Lerncoaching können Lehrerinnen und Lehrer demnach zum einen ein Stück weit ergründen, was jeweils in den Köpfen der Kinder landet und dann integriert und verstanden wird. Zum andern können Lehrpersonen jeweils in unterschiedlichster Form Lernunterstützung anbieten, wenn sie merken, dass solche Verstehensprozesse stocken oder gar zu scheitern drohen. Wollen Lehrerinnen und Lehrer Lerncoaching systematisch im Unterricht einsetzen, muss das Konzept eingepasst werden in Schule und Unterricht.

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie ein Lerncoachingkonzept so gerahmt und strukturiert werden kann, dass es einerseits zu einem integralen Bestandteil von Schule und Unterricht wird, und andererseits alle Beteiligten, Lehrende wie Lernende, systematisch Routinen im Umgang mit der Lerncoachingarbeit aufbauen können. Insbesondere geht es um die Fragen, welche schulspezifische und gesetzlich/rechtliche Grundlagen ein Lerncoachingmodell einbeziehen soll und mit welchen Strukturelementen es ausgestattet werden kann. Wenn Lehrende und Lernende Zeitgefäße im Unterricht für Lerncoaching, spezifische Beratungs- und Reflexionsinstrumente, praxiserprobte Gesprächsarrangements mit entsprechenden Vorgehensschritten und unterschiedliche Lerncoachingsettings bewusst und kompetent nutzen können, werden dadurch Lehren und Lernen gestärkt.

Um ein schulweites Lerncoachingkonzept zu entwickeln, stellen sich vielfältige Fragen, die beteiligte Lehrerinnen und Lehrer bearbeiten und beantworten müssen, zum Beispiel:

- Welche Angebote im Bereich Lernberatung, Nachhilfeunterricht oder Aufgabenhilfe sind in der Schule etabliert? Werden sie allenfalls durch ein neues Lerncoachingkonzept ersetzt oder ergänzt?
- Gibt es an der Schule ein Leitbild, das explizit auf lernunterstützende Massnahmen im Unterricht hinweist?
- Welche finanziellen oder personellen Ressourcen stehen für Lerncoaching zur Verfügung?
- Wird Lerncoaching in einzelnen oder in mehreren Fächern, im Unterricht oder ausserhalb angeboten?
- Sind für das Lerncoaching zwei oder zehn Wochenstunden reserviert?
- Dauert ein Lerncoachinggespräch fünf oder dreissig Minuten?
- Wird dazu ein Protokoll verfasst und allenfalls von wem?
- Wer kann ein Lerncoachinggespräch einfordern?
- Wenn Schülerinnen und Schüler mehrmals Lerncoachings benötigen, wo im Unterricht werden diese eingeplant?
- Finden Lerncoachinggespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern auch einmalig statt? Was sieht ein schulweites Lerncoachingkonzept hier vor?

2.1 Darum geht es

Dienstagmorgen, 10.15 Uhr. Im Stundenplan steht «Lernatelier»¹. Es herrscht eine ruhige Stimmung im Raum. Schülerinnen und Schüler arbeiten allein oder in kleinen Gruppen an ihren Arbeitsplätzen. Man hört einzelne flüstern. An einem Beratungstisch arbeitet, wer von der Lehrerin aufgabenbezogen Unterstützung braucht. Die Lehrerin Irene Müller berät hier einzelne Schülerinnen und Schüler oder gleichzeitig auch die ganze Gruppe. Nach einer Weile sind alle Fragen geklärt und alle arbeiten selbstständig weiter. Nun nimmt sich Frau Müller wie vereinbart Zeit für die Schülerin Nadine. Dazu sitzen sie an einem freien Tisch im Flur. Es geht um lernstrategische Aspekte. Nadine berichtet, wie sie bei der Aufgabebearbeitung vorgegangen ist, welche Strategien sie gewählt hat, was sich bewährt hat und wie sie nun weiter vorgehen will. Als Gesprächsgrundlage nutzen sie zum einen die bearbeiteten Lernmaterialien und zum andern das Lernportfolio von Nadine. Dieses beinhaltet ausgewählte und kommentierte Beispiele, die aufzeigen, welche Fortschritte sie gemacht hat und wie sie dabei vorgegangen ist. Hier kann Nadine anschliessend auch einen Eintrag zur gewählten Lernstrategie verfassen. War diese erfolgreich, kann sie jederzeit darauf zurückgreifen. Nach einer Viertelstunde steht Frau Müller wieder am Beratungstisch und berät weitere Schülerinnen und Schüler.

In diesem Unterrichtsszenario scheint allen Beteiligten klar zu sein, wie Lerncoaching funktioniert und was es dazu braucht. So wissen Lernende und die lerncoachende Lehrperson, an welchen Aufgaben gearbeitet werden kann, was zu tun ist, wenn es nicht weitergeht, wie ein kurzes oder ein längeres Lerncoachinggespräch angefragt werden kann, wie ein solches Lerncoachinggespräch abläuft, wer was dazu beitragen kann oder welche Instrumente allenfalls eingesetzt werden. Alle Beteiligten kennen die verschiedenen Elemente des hier praktizierten Organisationsmodells zum Lerncoaching und ihre Wirkungsweisen. Ein solches Konzept ist voraussetzungsreich und bedarf vielfältiger Klärung und Planung. Zuerst müssen schulische und gesetzlich/rechtliche² Vorgaben sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen geprüft werden. Anschliessend können Rahmenbedingungen für die Lerncoachingarbeit bestimmt werden. Die Rahmenbedingungen geben Auskunft über beteiligte Lehrpersonen, einbezogene Fächer, zur Verfügung stehende Lektionen usw. In einem weiteren Schritt muss bestimmt werden, wie und mit welchen Instrumenten ein einzelnes Lerncoaching gestaltet werden soll. Dazu müssen die einzelnen Strukturelemente des gewählten Lerncoachingkonzepts definiert werden. Sind Rahmen und Struktur eines Lerncoachingkonzepts bestimmt und nachvollziehbar, können Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler entsprechende Routinen im Umgang mit Lerncoaching aufbauen. Diese sind notwendig, damit im Lerncoaching die Gesprächsinhalte fokussiert werden können, weil die gewählte Form Sicherheit vermittelt.

Den Rahmen für Lerncoaching klären und ein Ressourcenmodell bestimmen

Bevor die Lehrerin Irene Müller mit ihren Schülerinnen und Schülern im Beispiel oben ihr Lerncoachingkonzept im Unterricht umsetzen konnte, mussten spezifische institutionelle und gesetzlich/rechtliche Vorgaben geklärt werden. Das Lerncoachingkonzept Frau Müllers ist u. a. abgestimmt auf das Schulleitbild ihrer Schule, auf die zur Verfügung stehenden Fachlektionen, auf das vorhandene Raumangebot, auf die Selbstlernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie auf ihre eigenen Coachingkompetenzen. Wenn es also das Ziel einer Lehrperson oder einer ganzen Schule ist, ein Lerncoachingkonzept mit Lerncoachinggesprächen im Unterricht zu etablieren, müssen zuerst institutionelle und gesetzlich/rechtliche Rahmenbedingungen wie Leitbilder, Lehrpläne, personelle und finanzielle Ressourcen, die räumliche Ausgestaltung

1 Synonym für Lernatelier werden auch die Begriffe «Lernlandschaft» oder «Lernumgebung» verwendet.

2 Mit gesetzlichen/rechtlichen Rahmenbedingungen sind hier schulrechtliche und schulgesetzliche Regelungen und Erlasse auf kantonaler Ebene gemeint, die Bildung und Erziehung in der Volksschule regeln wie z. B. Bildungsziele, Schulstufen, Schulpflicht, Tagesstrukturen, Lektionsdauer, Lehrplan, Beurteilung, sonderpädagogische Massnahmen, Berufsauftrag.

der Schule, die für das Lerncoaching nutzbaren Unterrichtsfächer, die Anzahl Jahreslektionen der einbezogenen Unterrichtsfächer oder die allenfalls interdisziplinär gestalteten Unterrichtsfächer überprüft werden. Erst wenn solche Rahmenbedingungen geklärt sind, kann diskutiert werden, welche Lehrperson beispielsweise wann, wie lange und wo, mit welchen Zielsetzungen, mit welchen Vorgehensweisen und mit wem Lerncoachinggespräche führt. Erst wenn diese Grundlagen geschaffen sind, kann ein entsprechendes Organisationsmodell zum Lerncoaching entwickelt werden (vgl. S. 44).

Folgende Leitfragen können dabei helfen, wichtige Rahmenbedingungen zu bestimmen:

- **Schul- und Unterrichtskonzept³:** Sind im Schul- und Unterrichtskonzept Aussagen zur Gestaltung von Lernprozessen, von Lernförderung und zu allfälligen Zielsetzungen eines Lerncoachingkonzepts formuliert? Welche Aspekte eines vorliegenden Schul- und Unterrichtskonzepts müssen einbezogen bzw. berücksichtigt werden? Gibt es beispielsweise Aussagen zur Differenzierung, zur individuellen Förderung, zum selbstständigen Lernen, zum integrativen Unterricht, zum Lernverständnis oder zur Rollenerweiterung als Lerncoach?
- **Leitbild:** Liegt ein Leitbild vor, das Aussagen macht zu Lernförderung, Lernunterstützung oder Lernbegleitung? Enthält es weitere für das Lerncoaching relevante Bezugspunkte?
- **Unterrichtsfächer:** In welchen Unterrichtsfächern wird Lerncoaching angeboten? Wie ist die Auswahl begründet? Ist ein Informationsaustausch über spezifische Lerncoachinginhalte, die für eine umfassende Unterstützung des Lernens wichtig sind, auch mit Lehrpersonen vorgesehen, die nicht ins Lerncoaching involviert sind? Ist dieser Informationsfluss gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen?
- **Personal:** Welche Lehrpersonen haben ein Lerncoachingpensum? Wie werden die Lektionen ressourciert? Ist das Lerncoaching in Fachlektionen integriert oder stehen dafür zusätzliche Ressourcen zur Verfügung? Sind in Lektionsgefässen mit Lerncoaching mehrere Lehrpersonen im Lernraum anwesend und können diese deshalb auch verschiedene Funktionen wahrnehmen? Kann dann eine lerncoachende Lehrperson mit Schülerinnen und Schülern auch ausserhalb des Lernraums beratend arbeiten, ohne dass die restliche Lerngruppe unbeaufsichtigt bleibt? Ist dies möglich, weil mehrere Lerngruppen/Klassen in einem Grossraum unterrichtet werden (sogenannte Lernlandschaft⁴) oder organisieren sich Lehrerinnen und Lehrer in sogenannten Tandems (Unterrichtszimmer grenzen aneinander, Stundenpläne sind aufeinander abgestimmt, Unterricht findet teilweise «parallel» statt, die Zimmertüren sind durchgehend offen, beide Lehrpersonen stehen für Beratung zur Verfügung oder wechseln sich ab)?
- **Zuteilung der Schülerinnen und Schüler:** Werden die Lernenden auf mehrere lerncoachende Lehrpersonen verteilt oder übernimmt eine Lehrperson eine ganze Gruppe/Klasse? Sind die Ressourcen abgestimmt auf die Zielsetzungen des Lerncoachings und auf die Grösse der zu coachenden Gruppe? Sind alle Lernenden ins Lerncoaching einbezogen oder nur einzelne? Wie wird eine allfällige Auswahl gesteuert (Lehrperson oder Lernende)? Ist Lerncoaching freiwillig?
- **Stundenplan/Wochenstruktur:** Sind bestimmte Lektionen als Zeitgefässe für Lerncoachinggespräche bezeichnet, damit kontinuierliche Lerncoachingarbeit möglich ist? Sind diese transparent in die Wochenstruktur bzw. den Wochenstundenplan integriert und allen bekannt?

3 In einem Unterrichtskonzept beschreibt eine Schule, mit welchen Ideen und Grundsätzen im Unterricht Lernprozesse gestaltet werden. Unterrichtskonzepte mit integriertem Lerncoaching beziehen sich meist auf individualisierten resp. personalisierten Unterricht, in welchem selbstgesteuertes Lernen ein bedeutsamer Aspekt ist. Demgegenüber ist ein Schulkonzept weitergefasst. Neben dem Unterrichtskonzept beinhaltet das Schulkonzept auch Gestaltungsansätze für die gesamte Organisation Schule und entsprechende Lösungen und Begründungen.

4 Meist zwischen vierzig und sechzig Schülerinnen und Schüler sowie eine bestimmte Anzahl Lehrpersonen arbeiten und lernen in einem grossen Gemeinschaftsraum, der aus zwei bis drei regulären Schulzimmern besteht und keine Trennwände hat. Zur Lernlandschaft gehören meist zusätzliche Unterrichtszimmer, die neben der Stillarbeit auch für andere Aktivitäten genutzt werden.

- **Raum:** Wo finden Lerncoachinggespräche statt? Können Gespräche, in denen es eher um fachbezogene Lernunterstützung geht, im Klassenzimmer stattfinden, z. B. an einem definierten Beratungstisch? Wie wird die Praxis gestaltet, wenn es um lernpsychologische Beratung zu überfachlichen Themen geht, die eher einen geschützteren Rahmen benötigen? Gibt es dafür Nischen im Flur oder kleinere Zimmer?
- **Unterrichts-/Lernarrangement:** Wie ist das Unterrichtsarrangement gestaltet, damit Lerncoaching angeboten werden kann? Arbeiten die übrigen Lernenden während Lerncoachingphasen eher selbstständig? Wie ist das Lernarrangement gestaltet? Was ist beispielsweise vorgesehen, wenn Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen nicht weiterkommen, die Lehrperson aber anderweitig in einem Lerncoachinggespräch beschäftigt ist? Gibt es einerseits Regeln und Vorgehensweisen, damit Lernende möglichst störungsfrei lernen und arbeiten können? Sind andererseits Lernmaterialien zugänglich, die den Schülerinnen und Schülern auch bei Problemen weiterhelfen? Oder sind weitere Unterstützungsmassnahmen vorgesehen?

Wenn diese institutionellen und gesetzlichen/rechtlichen Rahmenbedingungen beantwortet sind, liegt ein Ressourcenmodell vor, das den Gestaltungsraum für mögliche Lerncoachingsettings bildet.

Abb. 2.1 Institutioneller und gesetzlicher/rechtlicher Bezugsrahmen



Unterschiedliche Rahmenbedingungen für Lerncoaching

Die jeweils vorliegenden institutionellen und gesetzlich/rechtlichen Rahmenbedingungen ermöglichen unterschiedliche Lerncoachingkonzepte. Sie beeinflussen massgeblich,

- ob ein Lerncoachingkonzept die Lerncoachingarbeit in vier oder in acht Wochenlektionen vorsieht oder ob sie als Freifach ausserhalb des Klassenunterrichts angeboten wird,
- ob für Lerncoachinggespräche jeweils fünf bis zehn Minuten wöchentlich, zweiwöchentlich, monatlich oder vierteljährlich zur Verfügung stehen oder
- ob eine Lehrperson mit zehn, fünfzehn oder über zwanzig Schülerinnen und Schülern Lerncoachinggespräche führt.

Besonders deutlich unterscheiden sich die Rahmenbedingungen von Primarschulen und von Schulen der Sekundarstufen I oder II. Im Gegensatz zu Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II unterrichten Primarlehrpersonen meist alle oder viele Unterrichtsfächer und oft auch fachübergreifend in ihrer Klasse. Deshalb können sie Lerncoachinggespräche flexibler und variabler auf verschiedene Unterrichtsfächer im Stundenplan verteilen. Demgegenüber müssen Lehrpersonen im eher stark fächergegliederten Unterricht der Sekundarstufen I und II jeweils eine Auswahl treffen, in welchen Unterrichtsfächern Lerncoaching angeboten werden soll. Meist sind das Unterrichtsfächer, die über eine grössere Anzahl Jahreslektionen verfügen. Diese eignen sich auch besser für eine Aufteilung der zur Verfügung stehenden Wochenlektionen in Lektionen mit themenbezogenen Einführungs- und Erklärphasen, beispielsweise im Klassenunterricht, sowie in Lektionen mit selbstständigem Lernen inkl. Lerncoachingangebot. Notwendig sind dabei eine langfristige Planung und eine sorgfältige und regelmässige Abstimmung dieser beiden Unterrichtselemente. Selbstverständlich gilt dieser Aspekt auch für Primarschulen. Dennoch können Primarlehrerinnen und -lehrer flexibler reagieren, wenn beispielsweise kurzfristig im Unterricht eine Erklärsequenz für die ganze Lerngruppe eingeschoben werden muss. Für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II stellt gerade dies eine viel grössere Herausforderung dar. Eine weitere Herausforderung für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II bedeutet der hohe Kommunikations- und Kooperationsbedarf. Das zeigt sich einerseits darin, dass zwischen den Lehrenden und mit den Lernenden vereinbart werden muss, welche Ergebnisse aus Lerncoachinggesprächen allen beteiligten Lehrpersonen kommuniziert werden sollen. Andererseits sind Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I oder II meist nur in wenigen Wochenlektionen im Kontakt mit ihren Lernenden. Lerncoachingrelevante Informationen über ihre Lernenden aus anderen Fächern und von anderen Lehrpersonen müssen aufwendig zusammengetragen werden. Demgegenüber verfügen Lehrpersonen der Primarstufe meist über umfassendere Informationen über ihre Lernenden. Zum einen, weil sie diese in mehreren und oft sehr unterschiedlichen Fächern unterrichten. Und zum andern, weil sie dadurch auch ganz unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihre Lernenden in unterschiedlichen Situationen und Ausgangslagen zu beobachten.

Während Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II eher kompetent sind, allein und selbstständig arbeiten und lernen zu können, stellt dies für Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und ihre Lernenden eine besondere Herausforderung dar. So kann eine Lehrperson meist nicht während einer ganzen Lektion Lerncoachinggespräche durchführen, während die Klasse selbstständig arbeitet. Deshalb wird in Klassen mit den jüngeren Kindern Lerncoaching oft angeboten, wenn zwei Lehrpersonen anwesend sind und diese unterschiedliche Rollen einnehmen können.

Die Strukturelemente eines Organisationsmodells zum Lerncoaching bestimmen

In Ergänzung zum Rahmenmodell besteht das Organisationsmodell aus spezifischen Elementen, die das Lerncoaching gezielt und systematisch strukturieren sollen. Wer ein Lerncoachingmodell entwickeln will, denkt zuerst an Elemente wie Zielsetzungen eines Lerncoachings oder Vorgehensweisen, an Instrumente oder die Dauer von Gesprächen. Die innere Struktur eines Lerncoachingmodells ist allerdings komplexer. Zudem müssen die einzelnen Elemente gut aufeinander abgestimmt sein, damit die Wirkung⁵ von Lerncoaching möglichst nachhaltig ist. Hilfreich kann dabei sein, mögliche Knacknüsse rechtzeitig in den Blick zu nehmen.

Folgende Leitfragen und ausgewählte Herausforderungen können dabei helfen, im Organisationsmodell passende Strukturelemente zu definieren und aufeinander abzustimmen:

5 Kunter, Baumert et al. (2011) haben mit der Coactivstudie nachgewiesen, wie wirksam eine individuelle Unterstützung durch die Lehrperson für die Motivation und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich ist. Wir ermuntern mit diesem Buch Lehrpersonen, die systematisch Lerncoaching einsetzen wollen, regelmässig mit ihren Lernenden angestrebte Wirkungen ihrer Lerncoachingarbeit zu evaluieren und zu besprechen. Einerseits erhalten sie so wichtige Optimierungsinformationen. Andererseits werden damit die Lernenden als wichtige Kooperationspartner für gelingende Lerncoachinggespräche ernst genommen.

1. Funktion: Was sind die Ziele von Lerncoaching? Wozu soll es dienen und worauf soll es Einfluss nehmen? Geht es im Lerncoaching eher um punktuelle und situative oder eher um regelmässige und systematische Unterstützung? Geht es um einen Informations- und Erfahrungsaustausch? Geht es um Lösungssuche? Geht es um Rückschau und Bilanzierung? Geht es um Feedback (beide Richtungen)? Geht es um Wertschätzung und Anerkennung? Geht es um Reflexion? Geht es um die Planung weiterer Vorgehensschritte? Geht es darum, von anderen bzw. voneinander zu lernen?

Knacknüsse: Die Ziele von Lerncoaching sind Schülerinnen und Schülern unklar; positive Wirkungen stellen sich nicht ein oder falls doch, werden sie nicht in Verbindung gebracht mit der Lerncoachingarbeit.

2. Gesprächsfokus: Was soll im Lerncoaching thematisiert werden? Geht es um aufgabenbezogene Verstehens- und Lernschwierigkeiten? Geht es um überfachliche Schwierigkeiten und um das Lern- und Arbeitsverhalten? Geht es um den Lernprozessverlauf, um Lernfortschritte oder -defizite oder um das weitere Vorgehen im Lernprozess? Geht es um individuelle Stärken, Schwächen und Potenziale? Geht es um das Thema Laufbahn?

Knacknüsse: Die Schülerin, der Schüler hat kein echtes Anliegen im Lerncoaching oder fühlt sich nicht mitverantwortlich für das eigene Lernen.

3. Anlass: Wie kommt es zu einem Lerncoachinggespräch? Können Lernende bei auftauchenden Schwierigkeiten im Unterricht spontan Hilfe anfordern? Sind Gespräche vereinbart und terminiert? Können Lernende mit ähnlichen Unterstützungsanliegen als Gruppe zusammengefasst werden?

Knacknüsse: Während der punktuellen aufgabenbezogenen Beratung bildet sich eine Schlange von weiteren Schülerinnen und Schülern, die ohne Beratung nicht weiterarbeiten können. Die Lehrperson muss unvorhergesehen fachbezogene Instruktionen vermitteln, da vieles für einen Grossteil der Klasse unverständlich blieb. Dadurch kann sie die vereinbarten Lerncoachinggespräche nicht wahrnehmen. Diese Schülerinnen und Schüler sind entsprechend frustriert. Es besteht zu wenig Zeit, sich angemessen auf Lerncoachinggespräche vorzubereiten.

4. Unterrichtsarrangement: In welchen Unterrichtssettings findet Lerncoaching statt? Lernen und arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig mit – für ihren Lernstand passenden – Lernmaterialien, sodass die Lehrperson, die allein anwesend ist, problemlos Lerncoaching ausüben kann? Wie wird eine lernfreundliche Arbeitsatmosphäre geschaffen? Gilt beispielsweise eine sogenannte «Flüsterkultur»⁶ in Stillarbeitsphasen? Lernen und arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig, während eine Lehrperson punktuell und situativ beraten und gleichzeitig eine zweite anwesende Lehrperson umfassendere Lerncoachinggespräche anbieten kann? Ist im Unterricht ein Zeitgefäss eingerichtet, in welchem alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Lerngruppe nach eingespieltem Verfahren mit Peercoaching arbeiten? Findet Lerncoaching ausserhalb des Unterrichts statt?

Knacknüsse: Ein Grossteil der Klasse ist zu wenig kompetent, um längere Zeit selbstständig zu arbeiten. Sie wollen von der Lehrperson unterstützt werden. Dadurch hat diese wenig Zeit für Lerncoachinggespräche. Diese Problematik kann auch entstehen, wenn wenig individualisierendes Lernmaterial in genügender Qualität vorliegt und die Schülerinnen und Schüler deshalb nicht selbstständig arbeiten können. Eine weitere Herausforderung besteht dann, wenn der Lärmpegel im Unterricht zu hoch ist, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht konzentriert arbeiten und lernen können. Das Lern- und Arbeitsklima innerhalb der Klasse ist angespannt und wenig lernförderlich.

6 Viele Schulen praktizieren eine sogenannte «Flüsterkultur». Gemeint ist damit, dass alle Gespräche in Räumen mit Flüsterkultur leise bzw. im Flüsterton geführt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie in einer solchen Atmosphäre besser lernen und arbeiten können, werden solche Regeln gut befolgt.

5. Dauer, Frequenz: Wie lange dauert ein Lerncoachinggespräch? Gibt es eine Sequenz von mehreren Lerncoachinggesprächen, die thematisch gebunden sind und einen Bezug zueinander haben oder ist das Lerncoachinggespräch ein singuläres Ereignis?

Knacknüsse: Die Lernenden sind wenig gesprächsbereit oder die vereinbarte Gesprächszeit ist zu kurz, um die relevanten Themen zu bearbeiten. Es sind zu wenig Zeitfenster für Lerncoaching im Wochenverlauf vorgesehen. Ein Rhythmus, der für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler passt, kann nicht eingehalten werden.

6. Ort: Wo werden Lerncoachinggespräche durchgeführt? Finden Lerncoachinggespräche im Klassenzimmer oder auf dem Flur statt? Steht ein spezieller Raum für vertrauliche Gespräche zur Verfügung? Ist ein Tisch als Beratungstisch bezeichnet? Haben die ausgewählten Räume eine Atmosphäre, die sich positiv auf das Lernen und Arbeiten auswirkt? Fungieren sie als sogenannter «dritter Pädagoge»⁷ (Dahlinger, 2008)? Sind die Räume so gestaltet, dass verschiedene Formen nebeneinander möglich sind (Bürkler, Eschelmüller et al., 2015)?

Knacknüsse: In Lerncoachinggesprächen kommt keine emotional stabile Stimmung auf, weil die Räume für Lerncoachingangebote zu wenig ansprechend gestaltet sind. Für vertrauliche Lerncoachinggespräche stehen keine geeigneten Räume zur Verfügung.

7. Beteiligte: Wer macht mit im Lerncoachinggespräch? Sind einzelne oder mehrere Lernende beteiligt? Welche Lehrperson ist dabei und in welcher Funktion?

Knacknüsse: Es bestehen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lerncoach und Schülerinnen und Schülern. Die Beziehungsqualität ist unproduktiv. Die Lernenden verfügen noch über wenig Erfahrung mit Lerncoaching und erreichen im Gespräch nur eine mangelnde Reflexionstiefe. Dadurch bleiben die Gespräche oberflächlich und sind wenig wirksam.

8. Verantwortung: Wer leitet ein Lerncoachinggespräch? Wird das Lerncoachinggespräch von der Lehrperson oder im Peercoaching von einer Schülerin oder einem Schüler geleitet? Wer ist für das Gespräch bzw. für die Gesprächsergebnisse verantwortlich? Was passiert mit allfälligen Ergebnissen aus den Lerncoachings? Wer bereitet sich wie auf das Lerncoachinggespräch vor? Ist geklärt, wie Lerncoachinggespräche vorbereitet werden können? Wer protokolliert allfällige Ergebnisse aus dem Lerncoachinggespräch? Werden Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet, Lerncoachinggespräche vorzubereiten, zu leiten und zu protokollieren?

Knacknüsse: Die Schülerinnen und Schüler sehen keinen Sinn im Lerncoaching. Entsprechend bereiten sie sich mangelhaft darauf vor. Die Lernenden übernehmen wenig Mit-Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Die Lehrperson verfügt über wenig diagnostische Kompetenzen (Lern- und Verstehensschwierigkeiten der Lernenden sind für sie wenig nachvollziehbar und entsprechend sehen sie wenig Unterstützungsmöglichkeiten).

→ Kapitel 1

9. Beratungsansatz: Mit welcher Strategie und mit welcher Haltung werden Lerncoachinggespräche geführt? Werden die kognitiven Inhalte mit den entsprechenden Prozessschritten dargeboten, die nötig sind, um einen Lerngegenstand zu verstehen? Geht es darum, direktiv Vorgehens- oder Verhaltensvorschläge zu geben? Geht es darum, eine systemische Perspektive einzunehmen? Geht es darum, partizipativ Lösungsmassnahmen zu entwickeln? Geht es darum, Potenziale zu benennen? Geht es darum, zu konfrontieren? Geht es darum, anzuerkennen und wertzuschätzen? Geht es um Lerncoaching zwischen Kindern und Jugendlichen bzw. Peers, indem ein Verfahren zur Verfügung steht, das Partizipation gut ermöglicht und zielführend ist?

→ Kapitel 5

7 Loris Malaguzzi, der Begründer der sogenannten Reggio-Pädagogik, bezeichnete neben Schülerinnen, Schülern und den Lehrpersonen den Raum als den dritten Pädagogen. Die aktuelle auf Schulentwicklung bezogene Literatur weist darauf hin, wie bedeutsam neue Raummodelle und die Raumatmosphäre für das Lehren und Lernen sind.

Das vierte R: Regulationshandeln als effektives Führungshandeln

Die meisten Konzeptionen erfolgreichen Führungsverhaltens in Klassenzimmern gehen auf die Studien von Kounin (1976/2006) zurück. Er wollte ursprünglich das Interventionsverhalten bei Lehrpersonen untersuchen, die erfolgreich mit Unterrichts- und Disziplinstörungen umgehen, merkte dann aber, dass diejenigen, die es besonders gut machen, zwar durchaus intervenieren, aber dies weniger gut sichtbar wird, da ihr effektives Klassenführungsverhalten auf einer grundlegend anderen – präventiv wirkenden – Haltung basiert.

Die folgenden Merkmale und Regulationshandlungen auf Klassenebene unterstützen lerncoachende Lehrpersonen darin, ein Lernen fokussierendes effektives «Arbeitsbündnis» mit allen Lernenden herzustellen:

- Allgegenwärtigkeit und Präsenz
- Wertschätzung und emotionale Unterstützung
- Statusbewusstsein und Autorität
- Reibungslosigkeit und Schwung
- Aufrechterhaltung des Gruppenfokus
- Begeisterung und kognitive Aktivierung

Allgegenwärtigkeit und Präsenz

In der Startphase des Morgens tritt Herr Lauber mit seinen Viertklässlerinnen und -klässlern im Garderobenbereich vor seinem Schulzimmer in Kontakt und begrüsst sie individuell. Er registriert dabei verschiedene Dynamiken, geht auf einzelne ein, lässt andere sein. Kounin hat dafür das Kunstwort «withitness» geschaffen, was sehr schön ausdrückt: Die Lehrperson ist mittendrin, sie hat also auch die Augen am Hinterkopf ...

Präsenz von Lehrpersonen bedeutet auch (von Kounin «Überlappung» genannt), dass sie zwei (oder mehr) gleichzeitige Handlungsstränge verfolgen können: Wenn während eines Klassengesprächs zu Beginn einer Lektion eine Schülerin verspätet ins Klassenzimmer schleicht, quittiert dies die Lehrperson mit einem kurzen Blick und kaum sichtbarem Kopfnicken. Wenn die Klasse später am Arbeiten ist, geht sie kurz zur Schülerin hin und klärt mit ihr das Zuspätkommen.

Um allgegenwärtige Präsenz anzubahnen, können folgende drei «action steps» berücksichtigt werden (in Anlehnung an Marzano, 2003):

Antizipiere Probleme!

Wenn man schon weiss, welche Lernenden sich ab und zu nicht an die Regeln halten, kann man dies bereits vorwegnehmend mit ihnen klären, z. B. in einem Lerncoachinggespräch. Lerncoachende Lehrpersonen wissen oft genauer Bescheid, wie sie in entsprechenden Situationen individuell mit den Lernenden (deeskalierend) agieren können.

Reagiere sofort!

Das gelingt insbesondere dann, wenn man sich «im Raum» aufhält und nicht an einem Platz mit schlechter Sicht auf das Gesamtgeschehen sitzt. So kann die Klasse laufend «gescannt» und Augenkontakt hergestellt werden. Falls das nicht reicht, bewegt man sich in die Richtung des Schülers, der sich gerade nicht an Regeln hält – und reagiert gemäss den mit der Klasse getroffenen Abmachungen.

Tausche dich mit deinen Kolleginnen und Kollegen aus!

Es kann sich lohnen, bezüglich eines souveräneren Umgangs mit Unterrichtsstörungen in Bezug auf Regel- oder Routine-«Brüche» bei einer Kollegin zu hospitieren, von der man weiss, dass sie «gut» mit entsprechenden Situationen umgehen kann. Man lädt diese auch zu sich ein und holt sich gezielte Rückmeldungen ein. Und gerade in Bezug auf Klassenführung lohnt es sich unbedingt, ab und zu kollegiale Beratungsrunden durchzuführen, z. B. im Unterrichts- oder Stufenteam – oder auch mit externen Kolleginnen und Kollegen (Supervision, Intervision).

Wertschätzung und emotionale Unterstützung

Als Grundlage für eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung zeigen Lehrpersonen echtes Interesse an ihrem Gegenüber (vgl. Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2019) und reflektieren sich selber bei spontanen innerlichen «Zuschreibungen» und aufkeimenden Vorurteilen Lernenden gegenüber: Warum finde ich diesen Schüler, diese Schülerin gerade «schwierig»? Was hat das mit mir zu tun (vgl. Beckmann & Sanders-Mowka, 2016; Schöneich, 2011)? Gerade als lerncoachende Lehrperson, die immer wieder auch die Möglichkeit hat, in Einzelgesprächen die Lernenden besser kennenzulernen, kann emotionale Unterstützung und Wertschätzung aus der individuelleren Beziehungsgestaltung expliziter gelebt werden: So kann spezifischer Feedback gegeben werden für positives soziales Verhalten oder Lernen. Man wird sensibler in Bezug auf individuelle Befindlichkeiten der Kinder und Jugendlichen und kann erwünschtes Verhalten explizit verstärken und sie dazu ermutigen.

Statusbewusstheit und Autorität

Zwei Konzepte sind für lerncoachende Lehrpersonen besonders relevant, weil sie sich sowohl für ein lernwirksames und beziehungsförderliches Klassenklima eignen als auch die Beziehung zwischen führendem Lerncoach und geführten Lernenden nachhaltig positiv prägen können: «Statusbewusstheit» und «Autorität».

Statusbewusstheit:

Lehrpersonen sind «Chefs» im Klassenzimmer. Sie tragen die Verantwortung für das, was in der Zeit geschieht, in der ihnen Lernende anvertraut werden. Die Frage ist, wie sie diese «Chef-Rolle» spielen! Mit dem aus dem Improvisationstheater entwickelten «Statusspiel» (vgl. unten «Statusphänomene»), können Lehrpersonen erfolgreich zwischen Tief- und Hochstatus «skalieren». Am besten lässt sich das an einem Beispiel aufzeigen (vgl. Beispiel 4. Primarklasse): Herr Lauber fragt zu Beginn der Stunde bei seiner Schülerin Cleo nach, ob sie das Formular fürs Klassenlager mitgebracht habe. Sie hat es vergessen und wirkt erschrocken. Herr Lauber bleibt in dieser Situation ruhig, klärt die Situation, lächelnd. Er könnte auch anders reagieren: Auf seine Nachfrage entsteht bei Cleo ein gefühlter noch tieferer Tiefstatus, den sie ihrem Lehrer gegenüber sowieso hat. Dies könnte Herr Lauber auch ausnutzen: «Schon wieder vergessen? Das gibt einen Eintrag!» Eine solche Bemerkung könnte bei der Schülerin Energien freisetzen, sich gegen ihren verstärkten Tiefstatus zu wehren und vielleicht schnippisch zu antworten: «Ich habe ja eh schon bald zehn, auf einen mehr kommt es nicht mehr drauf an ...» Worauf Herr Lauber wiederum tadelnd reagieren könnte. So arbeiten sie sich gegenseitig spiralförmig in eine Art «Statusstarre», aus der es schwierig ist, wieder herauszukommen. Herr Lauber nutzt jedoch Cleos Zustand nicht aus, sondern zieht sie sofort wieder «hoch» aus ihrem gefühlten «Nochtieferstatus», was den sicheren Beziehungsrahmen zwischen ihr und ihrem Lehrer wiederherstellt, ohne das vergessene Formular einfach als Bagatelle abzutun (was dazu führen könnte, dass Cleo die Aufgabe gar nicht mehr ernst nimmt).

STATUSPHÄNOMENE

Erfolgreich führende Lehrpersonen gehen meist intuitiv richtig mit den «Statusphänomenen» um, wie sie der Dramaturg und Begründer des modernen Improvisationstheaters, Keith Johnstone (1995), herausgearbeitet hat und wie sie von Maïke Plath (2012) sehr lesenswert ins Biotop Schule übertragen wurden. Dabei hat Status weniger mit «sozialem Status» zu tun, sondern mit dem, was man tut.

Pöbelt ein Halbstarker auf dem Pausenplatz seine Lehrerin an, so spielt er – entgegen seinem Status – Hochstatus; und bezweckt damit, sie in ihrem Hochstatus (in dem sie sich sowieso befindet) zu erniedrigen. Je nachdem, wie sie reagiert, geht das Statusspiel weiter: Spielt sie Hochstatus, kann das für den Schüler anregend sein, sich weiterhin nicht statusangemessen zu verhalten. Die beiden werden sich gegenseitig hochschaukeln, bis es möglicherweise eskaliert.

Sie kann aber in dieser Situation in die «Statuswippe» gehen und als «Statusexpertin» ihr Verhalten modulieren, indem sie z. B. «gespielt» in Tiefstatus geht und auf die zu seinen Kollegen gewandte Äusserung «Da kommt die Meier, der hab' ich den Kugelschreiber geklaut vorher» mit einem freundlichen Lächeln⁷ reagiert: «Den schenk ich dir!»

Autorität (statt Macht)

Das aktuell in vielen Schulen vor allem im Umgang mit herausfordernden Situationen im Verhaltensbereich als Orientierung verwendete Konzept der «Neuen Autorität» (Omer & von Schlippe, 2016) geht davon aus, dass das traditionelle Autoritätsverständnis (Ausüben einer totalen Kontrolle) nicht mehr legitim ist. Autorität im pädagogischen Kontext soll sich neu definieren, orientiert an den Haltungen, Normen und Werten einer modernen Erziehung. Folgende Elemente gehören zum Konzept der «Neuen Autorität» (Omer & Haller, 2019):

- **Präsenz:** «Ich bin hier und bleibe hier!» Lehrpersonen sind interessiert und wachsam – wo kann man das besser zeigen als in einem Lerncoachinggespräch und in der entsprechenden (ko-)konstruktiven Lernbegleitung?
- **Widerstand:** Negatives und destruktives Verhalten wird gesehen und benannt, Lehrpersonen stellen sich ihm entschlossen, aber gewaltfrei entgegen und ermöglichen Lernen aus Fehlern.
- **Beharrlichkeit:** Es geht nicht ums Gewinnen, aber ums Dranbleiben, wenn Situationen noch nicht gelöst sind; auch ums Warten in «Präsenz» (siehe oben), wenn die Lösungen noch nicht gerade sprudeln oder die Bedürfnisse noch nicht formuliert werden können.
- **Selbstkontrolle:** Lehrpersonen sind sich bewusst, dass sie die Reaktionen, Gefühle und Gedanken der Schülerinnen und Schüler nicht bestimmen können – nur ihre eigenen. Und die sollten sie verantwortungsbewusst unter Kontrolle halten.
- **Aufschub und Deeskalation:** Lehrpersonen warten, bis sich hitzige Köpfe wieder etwas abgekühlt haben – und gehen erst dann in lerncoachende Aktivitäten über.
- **Wiedergutmachung:** Kinder und Jugendliche sollen lernen, zu ihrem Fehlverhalten zu stehen. Erst dann können sie es wieder in Ordnung bringen und es wieder «gut machen». Nach der Wiedergutmachung und allfälligen Entschuldigung sollen die Lernenden wieder bewusst in die Gemeinschaft aufgenommen werden, falls vorher Praktiken der Ausgrenzung sichtbar wurden: Erst wenn die Lernenden wieder sozial eingebettet sind, wird Lernen wieder gut möglich für sie (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Und ganz wichtig für einen schulweiten produktiven Umgang mit lernstörendem Verhalten:

- **Vernetzung:** Lehrpersonen vertreten die oben genannten Aspekte gemeinsam, unterstützen sich gegenseitig, helfen sich und holen nötigenfalls Hilfe. Entsprechend ist es wichtig, mit den Lernenden zu klären, falls Informationen aus einem Lerncoachinggespräch von Relevanz für andere sind, ob und wie sie weitergegeben werden dürfen. Beispielsweise auch zum Schutz von sich selbst gefährdenden Jugendlichen oder für ein schnelles Reagieren des Nächststehenden, wenn ein Kind «ausser sich» ist.
- **Öffentlichkeit:** Die gegenseitig vernetzenden Absprachen führen zu einer gewissen Öffentlichkeit. Die gemeinsame Haltung wird offengelegt und gemeinsam gelebt – das gibt ein Gefühl von Sicherheit für alle.

7 Lächeln ist ein auf der ganzen Welt verständliches körpersprachliches Signal, das ungeheure Wirkung erzielt. «Lächeln ist eine Hochstatusgeste, die Freude, Entgegenkommen und Gelassenheit ausdrückt» (Plath, 2012, S. 113) und es dem Gegenüber fast verunmöglicht, nicht mit Lächeln zu reagieren. Gerade in herausfordernden Situationen kann auch ein gespieltes Lächeln uns in eine positivere Stimmung versetzen, was uns ermöglicht, humorvoll zu bleiben. Denn: «Humor ist die Fähigkeit, heiter zu bleiben, wenn es ernst wird» (Rüedi, 2011, S. 230 ff.)

Reibungslosigkeit und Schwung

Eine wesentliche Fähigkeit im Regulationshandeln der Lehrperson während des Unterrichts ist das reibungslose Steuern des Unterrichtsablaufs durch das Vermeiden «unnötiger Unterbrechungen, Leerlauf oder Hektik» (Haag, 2018, S. 34). Der Unterricht bleibt «in Schwung». Mögliches und reales Fehlverhalten von Lernenden wird dadurch zwar nicht ganz eingedämmt, aber doch stark reduziert. Unterbrechungen, die den «Fluss» des Unterrichtsverlaufs stören, können anhand von «Sprunghaftigkeiten» oder Verzögerungen beobachtet werden (Kounin, 1976). So zum Beispiel, wenn Lehrpersonen laufend auf etliche Reize im Schulzimmer reagieren, wenn sie unvermittelt Kommentare abgeben, unvermittelt das Thema wechseln oder unentschlossen den Verlauf der Lektion verzögern (soll mit dem Thema jetzt noch angefangen werden? Oder soll doch lieber noch der Witz des Tages präsentiert werden?).

Reibungslosigkeit kann z. B. im Nachhinein expliziert werden: Eine Lehrerin merkt, dass sie noch Zusatzinformationen anbringen möchte, die möglicherweise die Lernenden nur verwirren und eigentlich gar nichts mit der nachfolgenden Aufgabenstellung zu tun haben. Sie entscheidet sich deshalb, sie später mündlich oder auch schriftlich einzubringen.

Umgang mit Fehlern – schnelle Entscheidungen sind gefragt!

→ Kapitel 1

Eine weitere Komponente, die das Kriterium Reibungslosigkeit sichtbar macht, ist der Umgang mit Fehlern (Oser & Spychiger, 2005): Bei Fehlern jeglicher Art hat die Lehrperson sehr schnell Entscheidungen zu treffen, damit der Unterricht weitergehen kann. Damit ein Fehler zu einer fruchtbaren Lerngelegenheit werden kann, müssen Lehrpersonen und Lernende ...

1. erkennen, dass etwas falsch ist, und insbesondere auch, was falsch ist;
2. verstehen, wie es dazugekommen ist, also den Fehler als Fehlkonzept erklären können;
3. die Möglichkeit haben, den Fehler zu überwinden, also eine richtige Vorgehensweise oder Vorstellung zu erwerben.

Fragen, die einem helfen, sich bei «Fehlern» zu entscheiden:

- Dient das Aufgreifen des Fehlers dem Ziel der Lektion?
- Weist der Fehler auf einen systematischen Fehler hin oder ist es eher ein Flüchtigkeitsfehler?
- Soll er deshalb jetzt oder später direkt behandelt werden?
- Betrifft es einen einzelnen Schüler oder haben auch andere dasselbe «Problem» in der Klasse?

Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

Das Aufrechterhalten des Gruppenfokus dient der Mobilisierung der gesamten Gruppe und jedes einzelnen Gruppenmitglieds als Verantwortliche für die laufenden Tätigkeiten (vgl. Haag, 2018). Die Klasse kann sich auch selber regulieren, wenn die Lehrperson sich z. B. einer einzelnen Schülerin zuwendet oder mit einer Gruppe arbeitet. Diese Regulationshandlung hat viel mit einer Haltung der partizipativen Führung zu tun: Je expliziter alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Lehrpersonen die für ihre Lerngemeinschaft geltenden Regeln, Routinen und Rituale mitgestalten können, desto eher fühlen sie sich auch aktiv mitverantwortlich für das Einhalten dieses «sicheren Rahmens», der das Lernen aller unterstützen soll. Das Instrument der «Präsentationsmöglichkeiten» von Lernprodukten kann hierbei gute Dienste tun. Alle Lernenden können damit auch in gegenseitige Verantwortungsmomente für ihr Lernen einbezogen werden, in dem sie z. B. Aufgaben oder Fragen für formative Lernkontrollen entwickeln, sich gegenseitig Feedback geben bei Präsentationen oder auch eine Rolle übernehmen bei der Beurteilung von Lernprodukten.

Begeisterung und kognitive Aktivierung

Kounin nennt in seinen Studien die «programmierte Überdrußvermeidung» als weiteren wirksamen Faktor für Klassenführung. Zwei Aspekte gehören dazu:

Erstens: Die Lehrperson zeigt Leidenschaft und Begeisterung für die Themen und fürs Lernen. Sie gibt dadurch motivationale Anstöße, steckt die Lernenden an und kann sie mitbegeistern.

BEGEISTERUNG UND MOTIVATION FÜR UNTERRICHTSINHALTE UND DAS LERNEN - MÖGLICHE LEITFRAGEN

- Wie viel Begeisterung und «positive Valenz» lösen die Inhalte und die von mir gewählten Methoden bei mir selbst aus?
- Wie lasse ich meine Schülerinnen und Schüler daran teilhaben?
- Wie neugierig und entdeckungsfreudig empfinde ich mich als Lehrperson?
- Mag ich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern neue Dinge erforschen oder unbekannte (z. B. von den Lernenden entwickelte) Problemstellungen lösen?
- Freue ich mich über überraschende Lernwege, -produkte, -ideen seitens der Schülerinnen und Schüler?
- Fordere ich mich selber ab und zu heraus, neu zu denken?
(Tipp: Mehr von dem machen, was einen interessiert und motiviert und weniger vom anderen!)

Zweitens: Die Lehrperson kann die Klasse intellektuell herausfordern (Kounin, 1976) bzw. kognitiv aktivieren (Kunter & Trautwein, 2018), indem sie mit differenzierenden Aufgabenstellungen und entsprechenden Bearbeitungsmodi der Lernaufgaben die Lernenden in der Klasse herausfordert, aber nicht über- und unterfordert (Rüedi, 2011). So bearbeiten Vincenzo und Max ihr Dossier zum Zweiten Weltkrieg orientiert an einer eigenen individuellen Fragestellung (was die Art der Herangehensweise und Verarbeitung der Inhalte individualisiert) sowie gekoppelt an eine aus dem Lerncoaching individuell festgelegte «Herausforderung» im Bereich der überfachlichen Kompetenzen (Präsentieren).

Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung bezieht sich auf den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht: Lernen wird als aktiver Prozess verstanden, bei dem alle Lernenden (Schülerinnen und Schüler und auch Lehrpersonen) «ihre Aufmerksamkeit auf das Lernmaterial richten, neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen abgleichen, aktiv Probleme lösen, und somit ihre Wissensstrukturen ausbauen und erweitern» (Kunter & Trautwein, 2018, S. 86). Es geht also nicht um «Edutainment», bei dem die Lehrperson möglichst aktiv, bewegt und anregend Inhalte darbietet, sondern um die inneren mentalen Prozesse der Lernenden, um «higher order thinking». Dazu kann eine Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler nicht zwingen, aber sie kann eine Lernumgebung gestalten, in der die Lernenden dazu angeregt werden. Dazu gehören, wie etliche empirische Studien dazu inzwischen zeigen konnten (z. B. TIMSS), zwei Dinge:

- Aufgabenstellungen: Komplexe, aus mehreren Komponenten bestehende, Problemlöseprozesse oder kognitive Konflikte auslösende, auf neue Situationen anzuwendende, bekannte Sachverhalte vernetzende, mehrere Lösungen und/oder Lösungswege ermöglichende, mentale Bilder erweiternde, an eigene Erfahrungen anknüpfende, Konzept erweiternde Aufgaben, zu deren Lösung nicht alle Informationen vorliegen, sondern von den Lernenden selbst gefunden werden müssen (vgl. Lipowsky, 2015).
- Aufgabenimplementation: Anregung tieferer «Verarbeitungsprozesse durch den Diskurs zwischen den Lernenden oder den Lernenden und der Lehrperson» (Kunter & Trautwein, 2018, S. 89). Es geht um kognitiv aktivierende Gespräche, die auf höheren Stufen der Taxonomie kognitiver Lernziele Lernprozesse auslösen können: Lernende müssen begründen, erklären, vergleichen, beurteilen, analysieren usw.

In einem Unterricht mit Lerncoaching wird insbesondere die Implementation der Aufgaben konstruktive Lernbegleitungsaktivitäten der Lehrperson auslösen – neben der Klassenführung und der kognitiven Aktivierung die dritte «Tiefenstruktur» von Unterricht!

3.3 Leitfragen für lerncoachende Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler

Für die Entwicklung und Weiterentwicklung der Klassenführungs Kompetenzen können sich lerncoachende Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler folgende Leitfragen stellen:



Lehrperson	Schülerin, Schüler
Wie muss ich die Führung der Klasse gestalten, dass Einzelberatungen (in der Klasse oder in einem spezifischen Lerncoachingsetting) möglich werden?	Was ist mein Beitrag, damit Einzelberatungen mit meiner Lehrperson möglich sind?
Wie kann ich bei Störungen einzelner Lernender so reagieren, dass die Lernprozesse der anderen nicht gehemmt werden?	Wie reagiert meine Lehrerin, mein Lehrer auf Störungen meinerseits, anderer? Wie oft fühle ich mich durch meine Kameradinnen, Kameraden im Lernen gestört?
Wie können wir einander förderlich Feedback zum Verhalten und/oder zum Lern- und Klassenklima geben?	Was trage ich dazu bei, dass wir in unserer Klasse über unser Lernen oder unser Verhalten reden können?
Wie beteilige ich Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung und Gewährleistung eines lernförderlichen Klimas?	Wie kann ich einen Beitrag leisten für ein gutes Lern- und Arbeitsklima in der Klasse? Halten wir uns an die vereinbarten Regeln, Routinen und Rituale?
Wo und wie können sich Schülerinnen und Schüler einbringen, wenn sie sich von anderen gestört fühlen in ihrem Lernen?	Was kann ich tun, wenn ich das Gefühl habe, dass wir es nicht tun?

Zur Reihe «Impulse zur Unterrichtsentwicklung»

Unterricht entwickelt sich laufend weiter. Projekte engagierter Lehrpersonen und Erkenntnisse aus der Forschung führen zu Impulsen für den Unterricht, welche in dieser Reihe aufgenommen werden.

Zu diesem Buch

In diesem Buch werden die Grundlagen aus «Lerncoaching im Unterricht» von Michele Eschelmüller (2007) zu einem Gesamtkonzept für Lerncoaching an Schulen weiterentwickelt. Die sechs Kapitel beschreiben theoretische Konzepte und Praxismöglichkeiten für ein schulweites Lerncoaching, welches das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson konsequent ins Zentrum stellt: Diagnostizieren wird als Grundlage für Lerncoaching an den Anfang gestellt. Rahmen und Strukturen für Lerncoaching unterstützen lerncoachende Lehrpersonen darin, (Klassen-)Führung und Beziehungen so zu gestalten, dass Lerncoaching-Gespräche wirksam geführt werden können. Ergänzend geht es auch darum, wie sich lerncoachende Lehrpersonen selber coachen.

Michele Eschelmüller

unterrichtete während vierzehn Jahren als Reallehrer; ab 2004 Dozent, Supervisor und Projektleiter (Integrative Schulung) an der PH FHNW; Mitgründer und Leiter des CAS Lerncoaching. Seit 2013 Leiter der Beratungsstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung (schul-in) der PH FHNW. Er begleitet und unterstützt Projekte zu Lerncoaching und Unterrichtsentwicklung von Schulen in der Schweiz und im Ausland.

Annemarie Kummer Wyss

unterrichtete als Lehrperson und Sonderpädagogin auf der Sekundarstufe I, studierte Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Kommunikationswissenschaft an den Universitäten Zürich und Fribourg. Arbeitet als Dozentin in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, SHPs sowie Schulleitungen (u. a. PH Luzern, FHNW) und als Coach und Organisationsberaterin (BSO).

Franz Baeriswyl, Prof em. Dr.

Primarlehrer; Psychologiestudium, danach als Schulpsychologe tätig. Bis 2014 Direktor der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sek II an der Universität Freiburg/Schweiz. Lehre Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik. 2009 (mit anderen) CORECHED-Preis für Bildungsforschung. Mitinitiator und Dozent beim CAS Lerncoaching der PH FHNW. Forschungsschwerpunkte: Übertritte im Bildungssystem und soziale Gerechtigkeit; Unterrichtskonzeptionen von Lehrpersonen.

