

Michele Eschelmüller

Gelingensbedingungen für Lerncoaching schaffen



Michele Eschelmüller,
*Leiter der Beratungsstelle
für Unterrichtsentwick-
lung und Lernbegleitung
(schul-in) an der Pädä-
gogischen Hochschule
FHNW, Studiengangs-
leiter CAS Lerncoaching,
Dozent für Schul- und
Unterrichtsentwicklung.*

Kognitiv aktivierende Lernaufgaben, ein wirksames Classroommanagement sowie passende Lernunterstützung können gemäß der COACTIV-Studie in hohem Masse nachhaltiges Lernen und starke Lernmotivation unterstützen (Klieme & Rakoszy, 2008).

Lerncoaching will eine solche passende Lernunterstützung sein. Lerncoaching soll die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen, das Lehren und das Lernen verbinden, der Lehrperson Diagnoseinformationen zu den verschiedenen Lernständen der Lernenden geben, zu einem angstfreieren Lernklima im Schulzimmer beitragen. Damit wird auch deutlich, dass Lerncoaching voraussetzungsreich ist. Entsprechend bedeutet schulweite Umsetzung von Lerncoaching auch einen herausfordernden Changeprozess für alle Beteiligten, den die Schulleitung umsichtig steuern muss.

Als Schulleitung Voraussetzungen für die Lerncoaching-Arbeit schaffen

Veränderte Handlungsmuster, neue didaktische/methodische Vorgehensweisen oder neue Rollenkonzepte können nicht vollumfänglich on-the-job gelernt werden. Hilfreich sind entsprechende Weiterbildungsangebote, die den Mitarbeitenden nach Absprache zur Verfügung stehen sollen.

- Lehrpersonen entsprechende Weiterbildungen ermöglichen

Veränderte Handlungsmuster, neue didaktische/methodische Vorgehensweisen oder neue Rollenkonzepte im Unterricht müssen im Unterricht angewandt und trainiert werden können, um auch neue Routinen entwickeln zu können.

Wichtig ist ein schulweites Konzept, das aufzeigt, wie neue Ideen im Unterricht erprobt, reflektiert und kollegial diskutiert werden.

- Transfer in den Unterricht ermöglichen

Lehrpersonen sollten in „professionelle Lerngemeinschaften“ resp. in Unterrichtsteams arbeiten und entwickeln. Hier können kooperativ Entwicklungsfragen rund um das Thema „Unterricht“ bearbeitet und Ergebnisse reflektiert werden. Eng damit verbunden sind damit das je eigene Lernen und damit die Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrpersonen sowie die Entwicklungsfortschritte der gesamten Schule.

- Kooperationsstrukturen einrichten

Entwicklungsvorhaben sind eng verknüpft mit entsprechenden Wirkungsabsichten (was, wie und wozu). Es ist für die Projekt- oder Entwicklungssteuerung bedeutsam, über ein entsprechendes Evaluationskonzept zu verfügen, das Auskunft gibt über Zeitpunkte, Inhalte, Verfahren sowie Fragestellungen der Evaluation. Evaluation und Reflexion ermöglichen

wichtige Steuerungsinformationen, um das Was, Wie und Wozu der Lerncoaching-Arbeit regelmäßig zu überprüfen und allenfalls umzusteuern.

- Wirkungen systematisch reflektieren und evaluieren

Lerncoaching ist mehr als ein Gesprächskonzept

Häufig wird unter Lerncoaching ausschließlich die Gesprächssituation der Lernprozessunterstützung verstanden. Das hier vorgestellte Lerncoaching-Konzept ist umfassender und definiert sechs Handlungsfelder für die Lehrperson, die für ein wirksames Lerncoaching systematisch bearbeitet werden soll. Zu zwei Handlungsfeldern sollen hier auch verschiedene Transferanregungen vorgestellt werden.

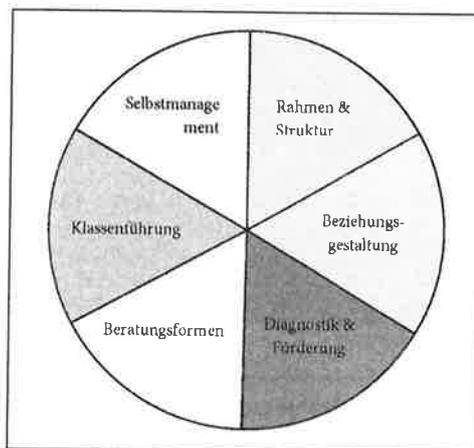


Abbildung 1: Sechs Handlungsfelder im Lerncoaching (Eschelmüller, 2015).

Damit kann Lerncoaching zentrale Funktionen der Information, Beratung und Unterstützung, Förderung und Steuerung, Feedback und Dialog erfüllen (Eschelmüller, 2015; Bohl & Kucharz, 2010).

Handlungsfeld 1: Rahmen und Struktur

Rahmen und Struktur meint, dass für alle Beteiligten das Wann und Wo des Lerncoachings geklärt sein muss. Im Idealfall lernen und arbeiten Schülerinnen und Schüler in definierten Zeitgefäßen allein, zu zweit oder

in Gruppen, während die Lehrperson einzelne Lernende oder auch Gruppen coacht. Damit dieses Nebeneinander von Lernen und Beraten funktionieren kann, müssen organisatorisch-strukturelle Vorgaben geklärt sein.

Aspekt	Leitfragen
Ort/Raumgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Wo findet Lerncoaching statt? (Gibt es einen besonderen Tisch? Geht die Lehrperson reihum?) • Ist das Schulzimmer so eingerichtet, dass Lerncoaching möglich ist (mit Einzelnen, mit Gruppen)? • Können sich Coach und Lernende für persönliche Gespräche zurückziehen (ungestört)? • Was machen Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrperson einzelne coacht?
Zeitpunkt des Lerncoachings/ Stundenplan	<ul style="list-style-type: none"> • Sind im Stundenplan Zeitgefäße für Lerncoaching bestimmt? • In welchem Rhythmus findet Lerncoaching statt? • In welchem Abstand können Schülerinnen und Schüler Lerncoaching nutzen?
Dauer	<ul style="list-style-type: none"> • Wie lange dauert ein Lerncoaching?
Instrumente/Techniken	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Lerncoachings mit Vereinbarungsprotokollen? • Bereiten sich Lehrende und Lernende auf das Lerncoaching vor (auf welches allenfalls nicht)? • Liegt ein Gesprächsleitfaden vor (für welche Lerncoaching-Form)? • Wer hat die Gesprächsleitung? • Wer hat die Verantwortung für Problemdiagnose und -lösung? • Nutzt die Lehrperson beispielsweise Verfahren der lösungsorientierten Beratung? • Wird unterschieden zwischen Adhoc-Lerncoaching gegenüber vereinbartem Lerncoaching? • Wird unterschieden zwischen unterschiedlichen Coachinganliegen (fachbezogene Verstehensprobleme, Lernstrategieprobleme, Motivationsprobleme)?
Teilnehmerkreis	<ul style="list-style-type: none"> • Wer nimmt am Lerncoaching teil (einzelne Schülerinnen und Schüler, Gruppen, Lehrperson)?

Tabelle 1: Transferanregungen zu Rahmen und Struktur im Lerncoaching.

Handlungsfeld 2: Beziehungsgestaltung

Das Beratungssetting im Lerncoaching unterscheidet sich deutlich von therapeutischen oder sozialpädagogischen (Bohl & Kucharz, 2010). Insbesondere besteht im Kontext Schule nur eingeschränkte Freiwilligkeit. Gerade auch deshalb kommt dem Beziehungsaspekt eine besondere Bedeutung zu. Lehrpersonen

sollen ein grundsätzliches Interesse am Lernen der Schülerinnen und Schüler haben, mit all deren problematischen Seiten. Kränkungen, Demütigungen oder Bloßstellungen werden vermieden. Gerade Lernende mit negativen Lern- und Schulerfahrungen verfügen über reichhaltige Erfahrungen mit Versagen, Kränkung oder Ungenügen und brauchen ein

Klima gegenseitigen Vertrauens, damit sie sich überwinden und arbeiten oder bereit sind, über ihre Schwierigkeiten zu reden.

Handlungsfeld 3: Diagnose und Förderung

Diagnostik – verstanden als Prozess des Erkennens, Unterscheidens, Beurteilens und Entscheidens – ist pädagogische Arbeit. Im Gegensatz zu klinischen diagnostischen Settings sind Lehrpersonen jedoch an den Prozessen, die sie beobachten, aktiv beteiligt (Werning, 2006). Deshalb wird hier der Begriff der Pädagogischen Diagnostik verwendet. So liegt für Werning (2006) eine zentrale Kompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen in der kompetenten Lern- und Entwicklungsförderung und nicht in der möglichst objektiven Klassifikation und Typisierung.

Wollen Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht eine tragfähige und lernförderliche Beziehungsqualität entwickeln, die auf gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung aufbaut, und damit einen Lernraum schaffen, der erfolgreiches und misslingendes Lernen zulässt, müssen sie auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) bietet Lehrpersonen einen gut operationalisierbaren Orientierungsrahmen, der aufzeigt, wie günstige Lernmotivation aufgebaut, erhalten oder gar verstärkt werden kann. Nach dieser Theorie wird selbstbestimmte Lernmotivation besonders gefördert, indem drei grundlegende menschliche Bedürfnisse im Unterricht gezielt berücksichtigt werden: Autonomie, soziale Eingebundenheit sowie Kompetenzerleben.

Handlungsfeld 4: Beratungsformen

Beratungsgespräche können ein Balanceakt sein. Einerseits soll das Gespräch geleitet und strukturiert werden, andererseits sind im Gespräch auch Zurückhaltung, Empathie und Verständnis verlangt. Die Gesprächsstruktur soll deshalb den Dialog unterstützen und einen Rahmen schaffen, der Platz lässt, das

Gegenüber besser zu verstehen. Weder größte Zurückhaltung noch hohe Gesprächsanteile führen zu produktiven Lerngesprächen. Das Vorgehen orientiert sich immer auch am Gegenüber. Ein Gespräch muss bei Bedarf konfrontierend, kritisierend – und dabei immer respektvoll – oder eher stärkend und ermutigend sein.

Als praktikable Transfermöglichkeit soll hier das Konzept des „Cognitive apprenticeship“ vorgestellt werden. Es berücksichtigt das dem Lerncoaching-Modell zugrundeliegende Lernverständnis. So wird nicht ein simples Vorzeigen-Nachmachen vorgeschlagen. Schülerinnen und Schüler sollen prozesshaft neues Wissen in ihre bereits vorhandene Wissensstruktur integrieren. Damit gemeint ist ein aktiver, konstruktiver und nicht reproduktiver Prozess, der notwendigerweise auf dem vorhandenen Vorwissen aufbaut. Cognitive Apprenticeship zeigt sich als recht effektiv bei der Vermittlung von prozeduralem und deklarativem sowie lernstrategischem Wissen.

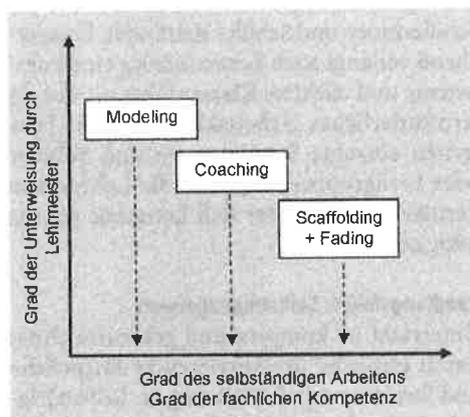


Abbildung 2: Handlungsmodell „Cognitive apprenticeship“ für das Lerncoaching.

Handlungsfeld 5: Klassenführung

Viele Studien weisen darauf hin, dass Klassenführung eine wesentliche Voraussetzung

Methoden	Aktivität der Lehrperson
Modeling	Die Lehrperson führt eine komplexe Handlung aus (z.B. eine Rechenoperation, eine Textzusammenfassung). Dabei formuliert sie laut alle kognitiven relevanten Prozesse wie: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Einstellung habe ich zur Aufgabestellung? • Welches Vorgehen (Strategien) wähle ich und weshalb? Welches wären Alternativen? Was wäre dann? • Wie setze ich die Aufgabe um, löse sie? • Welches Wissen und Können verwende ich? • Wie weiß ich mitten in der Aufgabenbearbeitung, was ich weiter machen muss?
Coaching	Die Lehrperson leitet Lernende an und berät sie durch Hilfestellungen und Beratung. Teilfähigkeiten, die für Prozess bedeutsam sind, werden fokussiert und trainiert.
Scaffolding + Fading	Aufgabe und Vorgehensweisen als Ganzes sind der Lehrperson und dem Lernenden bekannt. „Das Gerüst (scaffold) steht.“ Die Lehrperson modelliert, was noch nicht optimal ausgeführt wird. Die Unterstützung erfolgt nach dem Prinzip der minimalen Hilfe (fading).

Tabelle 2: Funktionen im Cognitive apprenticeship (aus Eschelmüller, 2016⁴).

für einen hohen Anteil echter Lernzeit ist. Für Helmke ist die effiziente Führung einer Klasse „eine Voraussetzung für anspruchsvollen Unterricht“ (2009). Zweifellos gilt dies ebenfalls für einen offenen Unterricht, in dem neben lehrergestützten Arbeitsphasen auch selbstständiges Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler stattfindet. Entsprechend verlangt auch Lerncoaching eine kompetente und effektive Klassenführung, die ein lernförderliches Arbeitsklima schafft. Hier lernen einzelne Schülerinnen und Schüler oder Lerngruppen, während die Lehrperson Lernende coacht oder sich Lernende gegenseitig coachen.

Handlungsfeld 6: Selbstmanagement

Unterricht ist komplex und gekennzeichnet durch einander konkurrierende Ansprüche und Strukturen (z.B. Führung vs. Selbsttätigkeit, Individualisierung vs. Gemeinschaftsbildung, Orientierung an individuellen Interessen vs. am Lehrplan). Entsprechend sind Lehrerinnen und Lehrer Meister im Ausbalancieren. Wenn sie ihr professionelles Repertoire mit Lerncoaching erweitern, vergrößert sich entsprechend die Anforderungssituation durch weitere konkurrierende Ansprüche.

Sollen sie beispielsweise ungenügende Leistungen von Lernenden oder persönliche Informationen aus Lerncoaching-Gesprächen für eine Selektionsentscheid oder für eine Förderplanung verwenden? Oder sollen sie für jede Schülerin, jeden Schüler ihrer Klassen je einen Förderplan machen oder gehen sie von der Annahme aus, dass es genügt, die Leistungsbreite einer Klasse mit fünf bis sechs Leistungsgruppen und den entsprechenden Arbeitsplänen abzudecken?

Lehrpersonen sollten sich deshalb Zeit nehmen, zum einen um ihre Arbeit auf Wirkungen hin zu untersuchen, Rückmeldungen einzubeziehen oder Rück- oder Fortschritte einzuordnen oder neue Strategien zu entwickeln. Zum anderen sollten sie regelmäßig auf ihre persönlichen Ressourcen mit Blick auf eine positive Balance achten. Idealerweise gestalten sie die Entwicklungs- und Reflexionsarbeit gemeinsam mit anderen.

Wenn Schulen sich systematisch mit ihrer Lerncoaching-Arbeit auseinandersetzen, bedeutet dies auch, dass sich alle Beteiligten intensiv mit der Lernprozessgestaltung und entsprechenden Wirkungen auf das Lernen, die Lernmotivation, die Beziehungs- und

Interaktionsqualität und die Rollengestaltung auseinandersetzen. Diese Wirkungsfelder beziehen sich auch auf die Schulleitung. Diese unterstützt nicht nur diese Prozesse, sondern ist auch Teil davon – im Sinne von lehrend, lernend und coachend.

Literatur

- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim-Basel: Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2).
- Eschelmüller, M. (2016⁴). Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Bern: Schulverlag plus.
- Eschelmüller, M. (2015). Lerncoaching in Unterrichtsteams. In: H. G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim-Basel: Beltz.
- Helmke, A. (2015⁶). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Klieme E. & Rakoszy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2), S. 222–237.
- Werning, R. (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. Friedrich Jahresheft 2006: Diagnostizieren und Fördern.

Kontakt:
michele.eschelmuller@fhnw.ch