



Uwe Hameyer

Systemisches Lerncoaching

Wissen, Modelle und Methoden
für die Praxis

Systemisches Lerncoaching

Uwe Hameyer

Systemisches Lerncoaching

Wissen, Modelle und Methoden für die Praxis

Prof. Dr. Uwe Hameyer, geb. 1949. 1968–1971 Studium der Pädagogik und Psychologie. 1971 Prüfung Lehramt. 1973 Diplom in Pädagogik. Ab 1973 Assistent am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, danach Wissenschaftlicher Direktor. 1977 Promotion. Zwei Gastprofessuren in Schweden, eine Gastprofessur in Linz. 1977 Mitarbeiter an der OECD in Paris. 1990–2014 Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Kiel. Begründer der Bildungsagentur für Weiterbildung und Bildungsmanagement. Forschungsschwerpunkte: Innovationsforschung, Curriculumtheorie und -entwicklung; Schulentwicklung; Lerncoaching.

Wichtiger Hinweis: Der Verlag hat gemeinsam mit den Autor:innen bzw. den Herausgeber:innen große Mühe darauf verwandt, dass alle in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen, Internetlinks etc.) entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abgedruckt oder in digitaler Form wiedergegeben wurden. Trotz sorgfältiger Manuskripterstellung und Korrektur des Satzes und der digitalen Produkte können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autor:innen bzw. Herausgeber:innen und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Alle Rechte, auch für Text- und Data-Mining (TDM), Training für künstliche Intelligenz (KI) und ähnliche Technologien, sind vorbehalten. All rights, including for text and data mining (TDM), Artificial Intelligence (AI) training, and similar technologies, are reserved.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Merkelstraße 3
37085 Göttingen
Deutschland
Tel. +49 551 999 50 0
info@hogrefe.de
www.hogrefe.de

Umschlagabbildung: © iStock.com/SPmemory
Satz: Franziska Stolz, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen
Format: PDF

1. Auflage 2026

© 2026 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2942-7; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2942-8)

ISBN 978-3-8017-2942-4

<https://doi.org/10.1026/02942-000>

Nutzungsbedingungen:

Durch den Erwerb erhalten Sie ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das Sie zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere dürfen Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernt werden.

Das E-Book darf anderen Personen nicht – auch nicht auszugsweise – zugänglich gemacht werden, insbesondere sind Weiterleitung, Verleih und Vermietung nicht gestattet.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden. Davon ausgenommen sind Materialien, die eindeutig als Vervielfältigungsvorlage vorgesehen sind (z.B. Fragebögen, Arbeitsmaterialien).

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Download-Materialien.

Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere von generativen KI-Systemen, verwendet werden. Das Verbot gilt nicht, soweit eine gesetzliche Ausnahme vorliegt.

Für Regina

Inhaltsverzeichnis

Nachwort als Vorschau	11
1 Start Wegweiser durch das Buch	17
1.1 Stichwort Fokus	19
1.2 Stichwort Modell	19
1.3 Stichwort Kopplung	20
1.4 Stichwort Gesprächsführung	21
1.5 Stichwort Innovation	22
1.6 Stichwort Referenztheorien	22
1.7 Stichwort Digital	22
2 Begriffsfundament Systemisches Lerncoachingmodell	24
2.1 Begriffswelt Was Lerncoaching bedeutet	26
2.2 Beratungsformen Wovon sich Lerncoaching unterscheidet	35
2.3 Lerntherapie Was im Lerncoaching anders ist <i>Wiebke von Hinden</i>	45
2.4 Menschenbild Wieso Selbstbestimmtheit das Leitmotiv ist	47
2.5 Rückschau Welche „historischen Wurzeln“ Lerncoaching aufweist	49
3 Zeitgeist Lerncoaching in der flüchtigen Moderne	54
3.1 Zeitgeist Wo er sich zeigt	55
3.2 Zeitzeichen Wie die flüchtige Moderne prägt	56
3.3 Lerncoaching Was aus allem folgt	63
4 Anschlüsse Bedarfs- und Bedürfnissicht	65
4.1 Bedarfssicht Institutionelle Erfordernisse	66
4.2 Bedürfnissicht Lebenspraktisches Interesse	67
5 Rollenklarheit Professionelle Optionen	71
5.1 Rollenklarheit	73
5.2 Praxislösungen	74
5.3 Berufsverständnis	74

6	Selbstbild Systemisches Coachingverständnis	76
6.1	Professionssicht Systemisch beraten	78
6.2	Kommunikationssicht Klärungen ermöglichen	79
6.3	Entwicklungssicht Lösungen finden	80
6.4	Reflexionssicht Trugschlüsse erkennen	80
7	Blickwechsel Systemik des zweiten Denkens	84
7.1	Systemisches Denken	85
7.2	Systemischer Konstruktivismus	86
7.3	Systemik als zweites Denken	88
7.4	Grundmuster der Systemik	89
7.5	Systemische Methoden	91
8	Gesprächsführung Heuristische Kommunikation	93
8.1	Sprache	94
8.2	Gesprächsmoderation	95
8.3	Regeln	96
8.4	Lösungssuche	97
8.5	Komplexitätsreduktion	98
8.6	Phasen	98
9	Lerncoachingmethoden I Eine Typologie	104
9.1	Exploration Klärungs- und Impulsmethoden	109
9.2	Assoziation Divergente und konvergente Methoden	113
9.3	Imagination Meditative und visuelle Methoden	117
9.4	Narration Induktive und rekonstruktive Methoden	119
9.5	Konstruktion Generative und konfigurative Lösungsmethoden	122
9.6	Prozessmoderation Ausgewählte Gestaltungsmethoden	124
10	Lerncoachingmethoden II Kieler Feedbackmodell	131
10.1	Feedback Vereinbarter Rückmeldeprozess	133
10.2	Kieler Feedbackmodell Praxisleitfaden für Lerncoaching	136
11	Lerncoachingmethoden III Hamburger Reflexionsschlüssel	142
11.1	Micro Units Kurzimpulse setzen	144
11.2	Sokratischer Zweifel Trugschlüsse aufdecken	155
11.3	Persönlicher Rückspiegel Sich selbst einschätzen	169
11.4	Mentales Reframing Durch Blickwechsel umdenken	173
11.5	Leere Räume Die Zeit anhalten	179
12	Kompetenzbausteine Theorie-Praxis-Einheiten	192
12.1	Baustein Lernen Wissen im Lernwürfel	197

12.2	Baustein Attribuierungstheorie Klärung von Voreingenommenheiten <i>Rebecca Roth</i>	204
12.3	Baustein Selbstbild Mindset-Theorie nach Carol Dweck <i>Gudrun Müller</i>	208
12.4	Baustein Selbststeuerung Theorie nach Kuhl in der Praxis <i>Friederike Kyas</i>	213
12.5	Baustein Motivation Zürcher Ressourcen Modell im Lerncoaching <i>Friederike Kyas</i>	220
12.6	Selbstreflexion Lernbiographisches Interview <i>Rebecca Roth</i>	225
13	Menschenbild Prämissen der Lerncoachingpraxis	231
13.1	Menschenbild	232
13.2	Sinn Konstruktivistische Sicht	236
13.3	Umdenken Systemtheoretische Sicht	237
13.4	Lernen Erkenntnisbildende Sicht	239
13.5	Motivation Induktive Sicht	243
13.6	Beratung Heuristische Sicht	246
14	Innovationswissen Etablierung in Organisationen	249
14.1	Historie Spuren der Zeit	252
14.2	Innovation Hinter dem Wort	255
14.3	Metatheorie Innovation als Prozess	257
14.4	Erkenntniswert Bausteine des Wissens	259
14.5	Etablierungsstrategien Systemische Mechanismen	262
14.6	Organisationspraxis Anschlüsse für Lerncoachingbausteine	264
14.7	Transformationsquadrat Modell für eine systemische Prozesstheorie ..	266
15	Praxisideen Methoden für den Innovationsprozess	269
15.1	Praxisidee Bullet Journal	271
15.2	Praxisidee Elevator Pitch	272
15.3	Praxisidee Ideenwerkstatt	273
15.4	Praxisidee Innovationsindex	274
15.5	Praxisidee Konzentrische Kreise	276
15.6	Praxisidee Konzeptidee	276
15.7	Praxisidee Präsentation	277
15.8	Praxisidee Resonanzgespräche	279
15.9	Praxisidee Selbstreflexion	279
15.10	Praxisidee Startfelder	280
15.11	Praxisidee Systemisches Dreieck	280
15.12	Praxisidee Tandem	281
15.13	Praxisidee Team	282
15.14	Praxisidee Vision	283

16	Mehrwert Sichtbare Einflüsse	285
16.1	Allgemeine Erkenntnisse	285
16.2	Mehrwert für die Theorie	286
16.3	Mehrwert für Lerncoachees	288
16.4	Mehrwert für Lerncoaches	290
17	Grundriss Kieler Modell Lerncoaching	293
17.1	Das Menschenbild	294
17.2	Das Begriffsverständnis	295
17.3	Das systemische Fundament	296
17.4	Die Beratungskommunikation	297
17.5	Die Kompetenz- und Wissensfelder	299
17.6	Die persönliche Selbstreflexion	302
17.7	Das Curriculum der Module	302
17.8	Das Qualifizierungsdesign	306
18	Unschärfezonen Trugschlüsse und Lösungen	307
18.1	<i>Stereotypbilder</i> als Unschärfezone	309
18.2	<i>Wertschätzungscredo</i> als Unschärfezone	311
18.3	Die <i>Frage</i> als Unschärfezone	312
18.4	<i>Freundliches Feedback</i> als Unschärfezone	313
18.5	<i>Isomorphismen</i> als Unschärfezone	313
18.6	<i>Interdisziplinarität</i> als Unschärfezone	314
18.7	<i>Dialogisches Coaching</i> als Unschärfezone	314
19	Challenges Was ansteht	316
19.1	Aus der Trägheit zum Wandel moving	318
19.2	Von der Lösung zur Tat continuing	319
19.3	Vom Fall in die Fläche scaling	320
19.4	Vom Wissen zum Können mastering	321
19.5	Von der Gewissheit zum Zweifel reflecting	322
19.6	Vom Rätsel zur Forschung studying	322
19.7	Vom Zeitgeist in die Zukunftswelten transforming	323
19.8	Von der Methodentreue zum Loslassen deconstructing	323
20	Glossar 40 Schlüsselwörter	325
Literatur		344
Abbildungsnachweise		353

Nachwort als Vorschau

Nachdem das Buch nun abgeschlossen ist, denke ich noch einmal über den roten Faden durch die Kapitel nach. Deutlicher als beim ersten „Federstrich“ folgt der Faden einer sachten Serpentine zur *praxisgeleiteten Theorie systemischer Lerncoachingmethoden*. Unterwegs laden Haltestellen zum Verweilen ein. Sie gestatten jeweils andere Aussichten auf Lerncoaching als „Lösungsraum“. Das Buch bietet Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, dazu eine illustrierte Synthese von Wissen und Praxis, Theorien und Methoden. Ziel ist es dabei, den Mikrokosmos systemischer Lerncoachingprozesse eingehender zu verstehen und auf die Sehenswürdigkeiten der Lerncoachingwelt aufmerksam zu machen.

Ich gehe dazu von zwei Leitfragen aus: (1) Was zeichnet einen systemischen Lerncoach und das Professionelle seiner Praxis aus? (2) Wie kann ein Coachee auf seinen Beratungswunsch hin weiterlernen und gute Lösungen finden? Der rote Faden beantwortet diese Fragen über zwanzig Schritte durch die sachlogische Kapitelseerie vom Start bis zum Ziel. Natürlich können Sie auch anders lesen – jedes Kapitel für sich, nach und nach mehr davon. Oder noch ganz anders ...

Im Kern beruht das Werk auf einer praktischen Philosophie eines lösungsorientierten Lernens im Coachingprozess. Die Gesprächsführung ist dabei auf ein humanes Menschenbild ausgerichtet und in einem Begriffsverständnis verankert, das auf einem *vollständigen* Lerncoachingprozess beruht (Kap. 2). Aus dem „Schlüsselmaterial“ von Wissen und Praxis setzt sich auch das Kieler Modell zusammen, das ich im Buch vorstelle. Es beruht auf einer fast zwanzigjährigen Praxis mehrteiliger Qualifizierungsserien in mehreren Bundesländern und zwei Kantonen der Schweiz. Das Buch ist jedoch keine Projektdokumentation, sondern verortet Erkenntnisse in einem systematischen Grundriss des Wissens über Lerncoaching, seine Referenztheorien und systemischen Methoden.

Dazu stehen folgende Fragen im Mittelpunkt. Wie eigentlich begann alles? Was zeichnet heute eine wirksame Praxis aus? Welcher Theorie-Praxis-Kopplung folgt das Buch und was muss daraufhin ein systemischer Lerncoach können? Schlussendlich bieten Ihnen zwei Kapitel über Trugschlüsse und *challenges* neue Denkanstöße für die zukünftige Praxis. Das Glossar (Kap. 20) umfasst zum Schluss eine begriffliche Übersicht zu den Schlüsselthemen einer praktischen Theorie von Lerncoaching und zu einigen Konstrukten, mit denen wir klärungsmethodisch arbeiten.

Zwanzig Kapitel sind es geworden. Aus ihrer Vernetzung entsteht eine Gesamtchau auf Lerncoaching, das sich übrigens auch mit dem Schweigen befassen muss – mit dem Unausgesprochenen in stiller Verborgenheit. Sich damit befassen kann auch bedeuten, Augenblicke der Stille respektvoll zu belassen wie sie sind.

Im Mittelpunkt des Buchs stehen Fallsituationen, praktische Beispiele und Beratungsbausteine zur Qualifizierung von Lerncoaches. Das Exemplarische, der Blick in die Praxis, erscheint dabei als Sonderabschnitt in markiertem Schriftsatz oder es werden „Kurzzitate“ aus der Praxis in den laufenden Text eingefügt. Jedes Kapitel wird zudem durch eine kurze Vorschau am Ende des jeweils vorigen Kapitels angekündigt. Es beginnt mit einer praxisbezogenen Anmoderation (im Sinne eines *advanced organizer*, Ausubel, 1960). So entstehen „Scharniere“, die die Kapitel beweglich verzahnen und zum Lesen „nach vorn“ einladen.

Fachbuch

Das Buch ist kein „Schnellkurs“, sondern ein grundlegendes *Fachbuch zum Systemischen Lerncoaching*. Beim Lesen finden Sie immer wieder „Kopplungseinheiten“, die Theorien mit den ihnen zugeordneten Methoden und Praxissituationen verbinden. Hinzu kommen folgende Konkretisierungsmerkmale:

- Exemplaria aus der Beratungsarbeit,
- Mikrogeschichten und besondere Ereignisse,
- neue Kurzzeitimpulse (micro units) aus unserer „Coachingwerkstatt“,
- ein praktisches Philosophiefragment zum „Anhalten der Zeit“,
- viele systemische Methoden mit ihren Referenztheorien,
- Praxisideen und Anschlüsse zum Weiterlernen,
- Innovationswissen und Strategien zum Verankern von Lerncoaching in Organisationen,
- Unschärfezonen und Trugschlüsse im Lerncoachingdiskurs,
- eine Vorschau auf die zukünftige Zeit mit ihren „challenges“ und
- ein Glossar mit vierzig Schlüsselwörtern.

Diese Konkretisierungsmerkmale sollen zur fachsprachlichen Klarheit und Praxistauglichkeit beisteuern, ohne dass dieses Fachbuch auf die Genauigkeit des Einfachen der Theorie verzichtet (s. Popper, 1971, S. 97 ff.). Es ist kein Widerspruch – wissenschaftliche *und* praktische Ziele zu verbinden. Anspruchsvoll, herausfordernd *und* gewinnbringend ist es allerdings schon, die produktiven Wechselwirkungen herauszuarbeiten und den systemischen Blickwechsel auf das Buch selbst anzuwenden.

Leserinnen und Leser

Das Fachbuch wendet sich an alle, die Lerncoaching planen, einsetzen oder in ihrem Praxisfeld aufbauen möchten. Leser und Leserinnen vermute ich vor allem in folgenden Feldern: Schule und Universität, berufliche Bildung und sozialpädagogische Einrichtungen, Erwachsenenbildung, Fort- und Weiterbildung, Arbeitsvermittlung und Unternehmen, Schulberatung und Schulpsychologie, Coachinganbieter und Existenzgründer.

Ich möchte mit dem Buch zugleich auch Menschen erreichen, die grundsätzlich wissen möchten, was Lerncoaching ist, wie Lerncoaching wirkt und wodurch sich das systemische Vorgehen auszeichnet. Das Buch bietet daher auch für die Qualifizierung zum Lerncoach fachliche Impulse, ebenso für Personen und Einrichtungen, die Lerncoaching in ihrer Praxis auf längere Sicht etablieren möchten.

Die Sonderkapitel 14 und 15 befassen sich mit dem „Geheimnis“ gelingensunterstützender Innovationsprozesse in zweierlei Hinsicht: (a) Welche Schlüsse lassen sich aus fünf Jahrzehnten der Innovationsforschung und -praxis ziehen? (b) Welche Praxisideen folgen daraus für konkrete Umsetzungsstrategien? Wer sich jedoch auf Lerncoaching, seine Methoden und Theorien konzentrieren möchte, der kann die genannten Kapitel natürlich auslassen oder später lesen.

Systemische Praxis

Das Buch soll mit seinen zahlreichen Abbildungen anschaulich sein und zu eigenen Ideen anspornen, das ist vom ersten Spatenstich an mein Wunsch. Auf das Zusammenspiel von praktischer Theorie, systemischen Methoden und lösungsorientierter Praxis kommt es dabei besonders an. Viele Grunderkenntnisse aus der Praxis sind dabei mit der Systemik verbunden, einer fundierten Vorgehensweise für Impulse zum Umdenken im Lernprozess („Kannst Du dir noch eine andere Lösung vorstellen?“ „Noch hast du dein Ziel nicht vollständig erreicht, aber ...“.)

Ziel des Fachbuchs ist es zugleich, ein *aktuelles Gesamtbild von Lerncoaching* zu zeichnen, das auf einer systemischen Praxis mit theoretischen Konstrukten beruht, die in der Gesprächsführung besonders bei Arbeitshypothesen als vorläufiges Klärungsmuster eingesetzt werden (so etwa *Handlungsmotiv*, *Attribuierung*, *Lernblockade*, *Selbstbild*, *Zutrauen*, *Enttäuschung* oder *Prüfungsangst*). Solche Konstrukte kommen eigentlich erst aufgrund der spezifischen Erzählungsepisoden des Coachee in den Sinn so etwa, wenn ein Coachee mehrfach erwähnt, er könne eigentlich nichts und sei unendlich enttäuscht. Damit sind wiederholte Stichwörter genannt, auf die hin der Coach für sich eine gesprächsleitende Arbeitshypothese annimmt. Die Arbeitshypothese ist eines der Bindeglieder zwischen Praxis und Theorie. Im Buch werde ich darauf genauer eingehen.

Praktische Theorie

Insgesamt entsteht ein durch Kritik und Rat begleitetes Werk. Das Anliegen: Theorie und Praxis nicht nur als Reflexionseinheit zu sehen, sondern beide als gekoppelte, jedoch eigenständige Lernsysteme zu betrachten (wie das auch in den Kompetenzbausteinen erfolgt, s. Kap. 12). Praxis lernt von der Theorie, diese verarbeitet Erkenntnisse aus der Praxis. Dieses Denken ist im Buch durch Sprache *und* Erkennen, durch *exemplaria* und *abstracta* eingeflossen.

Meinen Grundsatz, nichts zu verfassen, bei dem mein Wissen vielleicht nicht ausreicht, habe ich in den Kompetenzbausteinen einzulösen versucht. Fünf der sechs Bausteine (Kap. 12) sind von Gastautorinnen verfasst, ebenso ein Kurzbeitrag zum Unterschied zwischen Lerntherapie und Lerncoaching sowie die Beschreibung eines Phasenmodells zum Lerncoachingprozess. Alle Gastautorinnen haben beides gelernt: Lerncoaching als Praxis zu sehen und Theorien für den Kompetenzaufbau in unseren Kursserien einzusetzen.

Kieler Modell

Die Quelle dieses Fachbuchs liegt nicht nur in der Forschungspraxis, sondern auch in zwei Jahrzehnten Lerncoaching *als* Praxis. 2005 entstehen erste Gehversuche. Auf einem Flug von Zürich nach Hamburg begründe ich mit meinem Kollegen und Freund Grischa (Waldemar) Pallasch (*) Lerncoaching als neue Begrifflichkeit mit der spontanen Idee, darüber ein Handbuch zu verfassen. Diese Tradition der Forschung, „immer erst ein Buch zu machen“, ändern wir jedoch nach einem Prosecco über den Wolken um. Besser erst eine grundlegende Pilotpraxis über Kurse und Beratungen aufbauen, danach an die entwicklungspraktische Begleittheorie systematisch herangehen. Das sollte es werden, Praxis und Theorie nicht als Gegenwelten betrachten. Sie sollen zusammenwirken. Diesen Geist der engen Zusammenarbeit mit Grischa Pallasch wollte ich im *Kieler Modell Lerncoaching* (KML) fortsetzen, vor allem, was die strukturelle Kopplung von Theorie und Praxis angeht. Sie durchzieht das Buch wie eine Erkennungsmelodie. Ihre Einzelheiten werden in Kapitel 17 dargelegt.

Auf eine durchgehende Praxis von zwei Jahrzehnten blicke ich nun zurück. Daher ist es an der Zeit, das systemische Denken aus einem Blickwechsel heraus noch präziser zu fassen und Anschlüsse für zukünftige Entwicklungen auszuweisen. Wichtig ist mir dabei, das Kieler Modell in das Gesamtfeld der immer noch jungen Geschichte von Lerncoaching einzubetten. Der Band unternimmt diesen Versuch *auch* mit Blick auf teilweise anders ausgerichtete, interessante Trends in Deutschland und in der Schweiz (s. Kap. 2.5).

Dank

Ohne Zuspruch hätte das Buch keinen Abschluss gefunden. An erster Stelle danke ich Regina besonders herzlich; meine Frau hat die endlosen Schreibperioden mit Ermutigung und Gelassenheit begleitet. Sie ist Mitbegründerin unseres Kieler Modells zum Lerncoaching; aus dieser Erfahrungsquelle heraus hat sie das Buch aus dem Perspektivwechsel inspirierender, auch kritischer Impulse bereichert.

Herzlicher Dank gilt meinem engagierten Fachteam mit den Trainer:innen Friederike Kyas, Rebecca Roth, Gudrun Müller, Wiebke von Hinden, Daniel Passon und Ralf Pollei. Einige sind im Buch als Gastautorinnen dabei (Kap. 12, Kompetenzbausteine). Sie begleiten mich besonders in der Schlussphase des Buchs mit Ideen und Feedback. Zugleich entlasten sie mich bei den vielen Qualifizierungskursen in dieser verdichteten, teils aus gesundheitlichen Gründen unterbrochenen Schreibzeit.

Ich danke besonders meinen lieben Freundinnen und Freunden Maja Dammann, Peter Daschner, Martina Diedrich, Susanne Faby, Pierre Tulowitzki, Dietlinde Vanier, Kathrin Watzdorf und Jürgen Wiechmann für ihre „respektlos“ klärende, weiterführende Kritik und ihren Zuspruch, das Werk „endlich“ zum Abschluss zu bringen. Sie haben sich als sehr vertraute Freunde nie zu einer diplomatisch gezuckerten Kritikschwäche verleiten lassen. Für die Klarheit und Fundiertheit ihrer Rückmeldungen bin ich ihnen sehr verbunden, ebenso Kathrin Gregorius und Vera Gaide, zwei Absolventinnen aus unserer Zertifikatsserie in Bad Bederkesa (Niedersachsen), und Achim Pohlmann, Absolvent unserer Hamburger Serie, für ihre fachlichen und menschlich wertschätzenden Hinweise.

Zum Erfahrungsfundament des Buchs zählen die ersten Serien an Hochschulen und Universitäten sowie besonders an Berufsbildenden Schulen in Kiel und Hamburg. Das Hamburger Programm ist dem damaligen Leiter vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung, Rainer Schulz (bis 2025 Staatsrat in Hamburg), zu verdanken. Unser Start in die kollegiale Qualifizierungsebene erfolgt am Regionalen Berufsbildungszentrum Wirtschaft in Kiel (Wulf Wersig, ehemals Schulleiter, und Gerhard Müller, jetziger Schulleiter). Danach wird eine enge Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg begründet (Zentrum für Weiterbildung, Geschäftsführerin Nicole Schmidt), ebenso mit dem Zentrum für Weiterbildung in Bad Bederkesa (Niedersachsen, Initiative und Leitung Kathrin Watzdorf) sowie mit Prof. Dr. Dietlinde Vanier und Rosemarie Köhler, verantwortlich für die Einrichtung unserer Lerncoachingserien am Weiterbildungszentrum der Braunschweiger Universität. Die Kursserien an einzelnen Schulen (z. B. Auguste Viktoria Schule (Gymnasium) Itzehoe, Schulleiterin Angela Kopp) sind Beispiele für weitere Erfahrungsquellen, die nachhaltig in das Buch eingehen.

Allen sei gedankt für die Impulse aus der Zusammenarbeit, auch den vielen Schulen, Bezirken, Schulämtern, Instituten, Hochschulen und Universitäten bundes-

weit und in der Schweiz (besonders Pädagogische Hochschule Thurgau, Initiative und Leitung: Liliane Speich).

Nicht zuletzt bin ich meinem Verlag sehr verbunden, besonders Kathrin Rothauge, Vera Hüning und Stefan Reins für die unendliche Geduld und Zuversicht bezüglich des Buchabschlusses, nicht minder für die sehr gute editorische Betreuung vom Vertrag bis zur Publikation.

Gelassenheit

Zum Schluss möchte ich auf eine Tugend hinweisen – die der *Gelassenheit*. Die Vielzahl der Zugänge und Methoden, der Sichtweisen und Konstrukte gebietet Abstand, vielleicht auch Souveränität, sich beim Lesen nicht verleiten zu lassen, das Viele müsse man vollständig beherrschen. *Alles ordnet sich in Ruhe* ist ein norwegisches Sprichwort. Aus dem Abstand und der Ruhe heraus kann Leichtigkeit entstehen, die Ihnen ins Ohr flüstert, im Wissen um Anregungen aus dem Buch Ihre eigene Geschichte als Lerncoach zu entwickeln und nichts einfach schnurstracks umsetzen zu wollen. Nichts wäre abträglicher als ein mechanisches Abhaken, das nahelegt, man müsse im Lerncoaching unbedingt das und das beachten, immer möglichst viele Methoden einsetzen, die Zeit unter Feuer halten, schnell vorankommen und sich fortlaufend im Spiegel der Reflexion betrachten, auch wenn die letzte Coachingsitzung rund schien und Sie auf die fünfundzwanzigste Selbstreflexion auch mal hätten verzichten können ...

Ich wünsche Ihnen, dass die eigene Arbeit mit Lerncoaching eine Einladungskarte zum Feiern ist in der Gelassenheit, mit sich auch mal zufrieden zu sein *und* neugierig zugleich, wie es weitergeht. Aber nicht im *high speed*-Modus, sondern aus einer Grundhaltung kundiger Ruhe. Es geht darum, die Zeit für sich selbst anzuhalten, die zweifelnde Selbstgerechtigkeit im Zaum zu halten und einen „leeren“ Raum zu „betreten“, in dem man sich gut fühlen kann, ohne Druck und Stress.

Vielleicht geht das so wie es Kenny Werner (1996) für den Jazz als *effortless mastery* beschrieben hat. Vor allem wenn Mut und Neugierde im Lerncoaching angesagt sind. In seinem Buch geht der Verfasser auf berühmte Jazzmusiker und ihre Philosophie ein, mit „Fehlern“ oder „challenges“ umzugehen. In dem Buch sagt Kenny Werner über den großartigen Pianisten und Komponisten Thelonius Monk:

„We must block out the self-judging voice in our head with absolute faith. ... You drop your hands anywhere on the piano ..., and before the mind has a chance to evaluate it, you say to yourself, *that is the most beautiful sound I've ever heard*. ... If you can hear your notes as beautiful, they will be beautiful. ... I call this the Monk principle, because I believe this to be Monk's great secret power. He enjoyed exploring the realm of the incorrect, and his inner acceptance convinced us all. I think the reason he quit playing could have been that he couldn't find any more wrong notes to play“. (ebenda, p. 148)

1 Start |

Wegweiser durch das Buch

„Dennis geht in die 7. Klasse eines Gymnasiums. Ich unterrichte ihn seit knapp drei Jahren als Fachlehrerin im Fach Mathematik. Ende Januar vermerkt er auf dem Feedbackbogen zu meinem Unterricht, dass er Angst vor Klassenarbeiten entwickelt habe und ob ich ihn dabei unterstützen und ihm helfen könne. Bis zu diesem Zeitpunkt ist mir nicht aufgefallen, dass er eine deutliche Prüfungsangst entwickelt haben könnte. Seine Leistungen liegen konstant im Dreierbereich. Er wirkt jedoch seit längerem antriebs- und anteilslos. Ich erzähle ihm, dass ich in einer Lerncoaching-Weiterbildung stecke und wir uns gerne zu einem Vorgespräch verabreden können. In den kommenden Wochen treffen wir uns insgesamt zu sechs Coaching Sessions.“ (Kathrin Hägele, 2022, internes Dokument)



So kann ein klassischer Anlass für Lerncoaching aussehen. Was steckt hinter dem Schülerfeedback? Wie kann die Lehrerin Rollenklarheit gewährleisten, wenn sie für Felix zugleich Lerncoach ist? Geht es tatsächlich um Angst oder verbirgt sich hinter der Angsterwähnung ein ganz anderer Beratungswunsch? Entscheidet immer der Augenblick, wann welche *Arbeitshypothesen* und *Themenstränge* passen?

Solche Fragen muss ein Lerncoach in der konkreten Coachingsituation schnell einschätzen und in unmittelbares Handeln überführen können. Auf den ersten Blick scheint das kaum möglich. Aus langjähriger Praxis wissen wir jedoch glücklicherweise, dass es geht – durch Training, Feedback, stetige Praxis und Selbstreflexion. Was dazu insgesamt erforderlich ist und was wir heute über gelingende Praxis von Lerncoaching wissen, dem geht das Buch im Detail nach.

Am Anfang steht die begriffliche Klärung mit dem Grundverständnis (ausführlich Kap. 2). Was Lerncoaching ist und welche Klärungsklarheit entsteht, wenn Theo-

rien genutzt werden, das möchte ich dabei besonders ansprechen. Zugleich bekommen die Methoden selbst einen breiten, praxisbezogenen Raum im Buch (s. Methoden I bis III, Kap. 9 bis 11 und Kap. 12 über Kompetenzbausteine als Theorie-Praxis-Einheiten sowie Kap. 15 über Innovationsmethoden). Die integrierte Theorie- und Praxisbasis ist Bestandteil des Kieler Modell Lerncoaching (KML), das ich in Kapitel 17 vorstelle. Im Rahmen dieses Modells testet unser Team fortlaufend neue Methoden und passt sie an die Erfordernisse der Praxis an (s. zum Beispiel die praktischen Impulse zur Philosophie „leerer Räume“ als einer Metapher für das „Anhalten der Zeit“, s. Kap. 11.5).

Grundlegend für unser Modell ist der systemische Konstruktivismus (s. Kap. 7 zum Blickwechsel und zweiten Denken sowie Simon, 2015). Im Beratungsgespräch entstehen „Möglichkeitsräume“ für das Erzählen, das Nachdenken und die Lösungsuche des Coachee, wobei sich dieser schlussendlich für eine Lösung entscheidet mit der Selbstverpflichtung, sie zeitnah umzusetzen und gegebenenfalls anzupassen.

Kapitel 12 und 13 führen einige Referenztheorien der Klärungs- und Reflexionsphasen im Lerncoachingprozess zusammen. Insoweit ist der Band auf diesem Hintergrund ein praktisches Lehrbuch mit Anlässen zur professionellen Selbstreflexion (s. Greif, 2008). Der Wissensstand wird auf einige Schlüsselerkenntnisse gebracht – in Beispiel und Bild, Erzählung und Graphik, in Ausschnitten aus der Praxis mit theoretisch definierten Konstrukten. Diese erweisen sich vor allem für Arbeitshypothesen im Lerncoachingprozess als hilfreich.

Einige Kompetenzbausteine werden als genuin gekoppelte Theorie-Praxis-Einheiten vorgestellt (Kap. 12). Jeder Baustein geht von mindestens einer Referenztheorie aus und veranschaulicht ihre strukturelle Funktion für die Gesprächsführung und methodischen Explorationsschritte.

Attribuierung, Selbstbild oder reframing sind Beispiele für Konstrukte aus Theorien, die im Lerncoaching zum Verstehen von Erzählungsepisoden öfters vorkommen. Konstrukte bezeichnen Merkmale, Zustände oder Phänomene, die sich nicht direkt beobachten lassen (Begabung beispielsweise). Von daher rührt ihr hypothetischer Status. Dieser beruht auf einem erkenntnisfundierten Niveau mit „Evidenzstärke“, – sofern eben Daten, Informationen, Befunde, Sinnzuschreibungen und strukturelles Wissen das Konstrukt begründen, bis es durch eine „bessere“ Definition abgelöst wird.



Sich des hypothetischen Status bewusst zu sein, ist in der Coachingpraxis wichtiger als das wohlgefällige Kopfnicken, alles müsse immer praktisch sein, wie wenn Praxis per se ein Gütesiegel sei. Coachees verwenden viele „Alltagskonstrukte“ in ihren Erzählungen, die pädagogische Praxis macht das ebenso – auch in Gestalt von Scheingewissheiten, übrigens viel häufiger als wir denken („Franz ist unbegabt“; „Amelie wird das nie können, ihr Leistungsvermögen ist durch das El-

ternhaus gehemmt“; „Emil stört immer den Unterricht“; „Schüler:innen können nicht abstrakt denken“). Wenn wir lernen, mit unserer Sprache und ihren Prämissen, mit ihrer Dramaturgie genauer umzugehen, dann kommt die Entwicklung von Lerncoaching lösungsorientiert weiter. Wir können dann mit Konstrukten *konstruktiv* und zugleich kritisch arbeiten, weil wir sie als vorläufige *Arbeitshypothese* „testen“, ob wir mit ihr auf einem aussichtsreichen Klärungspfad der Lösungssuche sind. Und wenn wir uns täuschen, wählen wir eine andere Fährte (einen *Strang*, s. Kap. 9, Methodenarchiv), die für das Anliegen des Coachee zielführender sein könnte.

Nun soll das Buch keine Abhandlung über Konstrukte werden, aber sie sind immerhin ein durchgehendes wissenschaftliches Fundament der Gesprächsführung. Worum es alles in allem geht: ein Wegweiser für Sie als Leserinnen und Leser zu sein. Dazu zählen unter anderem die Prämissen, an denen sich das Buch ausrichtet. Auf sie gehe ich nachfolgend anhand einiger Stichwörter ein.

1.1 Stichwort Fokus

Das Buch ist kein alphabetisches Nachschlagewerk, sondern ein Band über theoretische Einsichten und Methoden zum Lerncoachingprozess. Das *Kieler Modell Lerncoaching* bietet dazu eine systematische Erfahrungsquelle. Ein Blick über den Zaun erweitert das Wissen um Ergebnisse aus anderen Coachingansätzen in Deutschland und der Schweiz. Eine fast 20-jährige Kieler Modellpraxis (a) in der Qualifizierung zum systemischen Lerncoach und (b) der theoriegeleiteten Analyse erfolgreicher Innovationsversuche wird im Buch genutzt, um Schlüsselerkenntnisse aus der zielerreichenden Klärungs- und Lösungskommunikation im Coaching festzuhalten. Zugleich bekommen Sie als Leserinnen und Leser einen umfassenden Einblick in einzelne Methoden, die sich auf das Beratungsfeld „Lernen“ beziehen, und darum geht es im *Lerncoaching*.

1.2 Stichwort Modell

Ein Grundaussdruck im Buch ist das *Modell*. Wie lassen sich Verankerungsprozesse von Lerncoaching in einem Innovations*modell* so abbilden, dass das Wesentliche oder Charakteristische herausgearbeitet wird? Modelle strukturieren jedoch nicht nur das Wesentliche, sondern differenzieren sich auch nach ihrem Einsatzgebiet. Geht es um ein Modell zur Etablierung von Lerncoaching an einem Gymnasium oder um das Beratungssystem für Jugendliche ohne Ausbildung und Arbeit? Das alles klingt vielleicht komplex, ist es aber nicht, weil Modelle immer auf eine verständliche, klärende Kommunikation im System der Praxis angewiesen sind.

Modelle vereinfachen eine Wirklichkeit. Sie vereinfachen etwas auf das Wesentliche, Grundlegende oder Typische. Dadurch schält sich langsam eine strukturelle Qualität heraus (die Strukturbesonderheiten des Settings von Coach und Coachee, die Strukturbesonderheiten von Regeln der Impulsmethoden, die nonverbalen Anteile von Feedback und dergleichen). So ist das auch anderswo, in der Mode oder Fotografie. Die analoge Mittelformatkamera unterscheidet sich von digitalen Kamerasystemen grundlegend durch ihre strukturalen Besonderheiten und die völlig unterschiedlichen Arbeitsschritte (*workflow*) von der Idee zum Ergebnis.

Das Buch geht besonders auf das Modell der systemischen Methoden ein, das sich – analog zum Beispiel aus der Fotografie – auch von etwas Bestimmtem unterscheidet, nämlich vom direkten Beraten. Manches wirkt dabei komplexer als der direkte Rat, aber wer den Mikrokosmos systemischer Praxis kennt, wird sofort sehen, wie Lösungen entstehen, die „einfach“ sind; der Coachee sieht sie als echt an. Ihre Einfachheit erweist sich als schlüssig und transparent; und der Coachee kann die Lösung zeitnah anwenden.

Viele Coachingerlebnisse erfreuen sich der Einfachheit durch das Wesentliche. Es geht zugleich um die Erkenntnisschönheit des Einfachen. Irritationen werden durchschaut und abgebaut; das Einfache und Wesentliche obsiegt auch dann, wenn es konkret um Pfade und *tracks* durch eine lange Geschichte geht, um die vielen Gesprächsführungsbausteine und die Suche nach Lösungsstrategien. Die Erkenntnisschönheit des Einfachen fällt allerdings nicht vom Himmel. Die Modellierungen der Praxis erfordern klärungsstarke Konstrukte (zum Beispiel Attribuierung, Könnenserfahrung, Selbstbild, Motiv und Motivation, Dissonanzerlebnis, weiterführend s. *Glossar*).

1.3 Stichwort Kopplung

Theorie und Praxis werden im Buch nicht wie Dominosteine aufgereiht, sondern in eine wechselseitig produktive Kopplung gebracht (sie geraten dadurch in eine positive Spannung wie die beiden Segelyachten in Abb. 2 das auf eine optisch-ästhetische Weise zu tun scheinen). Daraus folgt, dass die Methoden aus einer theoretischen Reflexion entstehen (s. dazu exemplarisch Kap. 11 Hamburger Reflexionsschlüssel mit *micro units* der Gesprächsführung). Konstrukte der „Theorie“ und „Praxis“ gehen eine strukturelle Kopplung ein. Insgesamt geht es dabei um folgende Komponenten, die verzahnt werden:

