

Lerncoaching in offenen Lernsettings

Kinder und Jugendliche wirksam stärken

Priska Hagmann-von Arx und Cornelia Müller Bösch

Zusammenfassung

Durch Lerncoaching in offenen Lernsettings können Lernende individuell gestärkt werden. Unter Berücksichtigung heil- und sonderpädagogischer Perspektiven beschreibt dieser Beitrag zentrale Haltungen, sprachliche Elemente und den exemplarischen Ablauf eines Lerncoachings: von der Beziehungsgestaltung über die Informationsgewinnung, Zielsetzung und Anwendung von Methoden bis hin zum Transfer in den Unterrichtsalltag. Lerncoaching fördert den Aufbau kognitiver, metakognitiver und motivationaler Lernkompetenzen und eröffnet auch in der Heil- und Sonderpädagogik neue Zugänge für die individuelle Förderung.

Résumé

Le coaching scolaire, dans des dispositifs d'apprentissage différencié, permet de renforcer les capacités individuelles des apprenants et apprenantes. En tenant compte des perspectives de la pédagogie spécialisée, cet article décrit les attitudes fondamentales, les éléments linguistiques et le déroulement type d'un coaching scolaire : de l'établissement d'un lien entre le coach et l'élève au transfert dans le quotidien scolaire, en passant par la collecte d'informations, la définition d'objectifs et l'application de méthodes. Le coaching scolaire favorise le développement de compétences cognitives, métacognitives et motivationnelles, tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour le soutien individuel dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Keywords: Lerncoaching, Lernprozess, personalisiertes Lernen, überfachliche Kompetenzen, heterogene Klasse / coaching scolaire, processus d'apprentissage, apprentissage personnalisé, compétences transversales, classe hétérogène

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-02-04>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 02/2026



Unterstützungsmöglichkeiten in offenen Lernsettings

In der Deutschschweiz werden offene Lernsettings wie Lernateliers, Projektarbeit oder Wochenplanarbeit auch unter dem Begriff *personalisiertes Lernen* zusammengefasst (Stebler et al., 2024). In diesen offenen Formaten geht es nicht nur darum, fachliche Inhalte zu vermitteln. Genauso wichtig ist es auch, überfachliche Kompetenzen zu stärken. Der Lehrplan 21 formuliert beispielsweise die überfachlichen Kompetenzen Eigenständigkeit, Selbstreflexion und Selbstständigkeit. Die Heterogenität der Lernenden gilt dabei nicht als Herausforderung, sondern als Ausgangspunkt für individualisierte und kooperative Lernprozesse.

Solche offenen Formate verändern die Rolle der Lehrperson. An die Stelle der reinen Wissensvermittlung tritt zunehmend die individuelle Unterstützung von Lernprozessen (Pauli et al., 2018; Reusser, 2022). Die Unterstützung kann nach dem zeitlichen Horizont unterschieden werden:

- Die kurzfristige Lernunterstützung ist eine «aufgabenbezogene fachliche Verstehens- und Lösungshilfe» (Pauli et al., 2018, S. 142).
- Die mittelfristige Lernunterstützung bezweckt, spezifische Verständnisprobleme zu bearbeiten. Sie legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung von Strategien.
- Die auf längerfristige Ziele ausgerichtete Lernunterstützung wird auch als Lerncoaching bezeichnet (Eschelmüller et al., 2020; Hardeland, 2021).

Beim Lerncoaching¹ steht die fachübergreifende Befähigung der Lernenden zur wirksamen Lernsteuerung im Mittelpunkt. Dazu werden kognitive, metakognitive und motivationale Lernkompetenzen aufgebaut (Pauli et al., 2018). Es setzt an den Stärken, Interessen und bereits entwickelten Kompetenzen der Lernenden an und verfolgt somit einen ressourcenorientierten Ansatz. Inhalte, Methoden und Tempo werden individuell an die Lernenden und deren Situation angepasst (Eschelmüller et al., 2020; Hardeland, 2021).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Phasen des Lerncoachings praxisnah darzustellen. Dabei werden pädagogische Grundlagen mit heil- und sonderpädagogischen Perspektiven verbunden. Der Beitrag lädt dazu ein, die eigene Rolle in offenen Lernsettings zu reflektieren und das Lerncoaching so zu gestalten, dass es alle Lernenden wirksam stärkt.

Voraussetzungen für das Lerncoaching

Grundlage für das Lerncoaching ist ein Beratungsansatz, der Elemente der personenzentrierten und lösungsorientierten Beratung integriert (Nicolaisen, 2017; Steiner & Berg, 2016; Wiethoff & Stolcis, 2018;). Dabei kommt sowohl der Haltung des Lerncoachs als auch der bewusst gewählten Sprache eine zentrale Bedeutung zu.

Die Haltung als Lerncoach – authentisch, verstehend und akzeptierend

Die Rolle als Lerncoach erfordert eine Grundhaltung, die sich auf die personenzentrierten Prinzipien nach Rogers (2012) stützt:

- Echtheit im Sinne eines authentischen Auftretens
- Empathie als verstehende und nicht wertende Zuwendung
- Wertschätzung, verstanden als Akzeptanz der lernenden Person, unabhängig von Leistung oder Verhalten

Darüber hinaus wird die Haltung des Lerncoachs durch systemisch-konstruktivistische Perspektiven geprägt (Wiethoff & Stolcis, 2018):

- Nicht-Wissen, welches den Coachee als Expert:in des eigenen Systems anerkennt
- Nicht-Verstehen, welches das Nachfragen des Lerncoachs als Ausdruck einer offenen, neugierigen Grundhaltung versteht
- Haltung des Eingebundenseins, in der sich Lerncoachs nicht als neutrale Beobachtende, sondern als resonante Beteiligte in einem gemeinsamen Prozess verstehen
- Vertrauen in die Fähigkeiten und Ressourcen der Coachees als Grundlage für eigenverantwortliches Lernen

Sprache im Lerncoaching – die Kraft guter Fragen

Coaching wirkt vor allem durch Sprache. Statt Ratschläge zu geben, werden offene, lösungsorientierte Fragen gestellt. Diese regen Lernende dazu an, neue Perspektiven einzunehmen, eigene Ressourcen wahrzunehmen und ihre Handlungsoptionen zu erweitern (Retzlaff, 2019; Steiner & Berg, 2016). Solche Fragen lenken den Blick auf vorhandene Stärken, bereits Erreichtes und auf erwünschte Entwicklungen. Beispiele hierfür sind in Tabelle 1 aufgelistet.

¹ Da es im vorliegenden Text um offene Lernformen innerhalb des Unterrichts geht, sind hier insbesondere Lehrpersonen gemeint. Je nach Setting können auch andere Fachpersonen Lerncoachs sein.

Tabelle 1: Verschiedene Typen von offenen, lösungsorientierten Fragen

Fragetyp	Fokus	Beispielfragen
Ausnahmefragen	gelingende Momente sichtbar machen	Wann war es anders? Wann hat es funktioniert? Wie hast du dich damals verhalten?
Skalierungsfragen	Entwicklung sichtbar machen	Auf einer Skala von 1 bis 10 – wo stehst du heute? Wohin möchtest du? Was hast du bei dieser Zahl erreicht?
Wunderfragen	Zukunftsbilder und Ziele klären	Stell dir vor, ein Wunder ist geschehen und dein Problem ist über Nacht verschwunden. Woran würdest du das merken? Was wäre anders?
Bewältigungsfragen	vorhandene Ressourcen aktivieren	Wie hast du ähnliche Situationen in der Vergangenheit gemeistert? Was hilft dir, dranzubleiben?
Reframing-Fragen	Probleme neu deuten und positive Aspekte erkennen	Welche Vorteile könnte dein Problem haben? In welchen Situationen hilft es dir?
Zirkuläre Fragen	Perspektivenwechsel ermöglichen	Was würde deine Lehrperson über dein Lernverhalten sagen? Wie würden Freund:innen deine Fortschritte beschreiben?

Ablauf eines Lerncoachings

Das Lerncoaching folgt in der Regel einem strukturierten Ablauf. Dieser wird im Folgenden exemplarisch skizziert und anhand eines einfachen Beispiels veranschaulicht.

Beziehung aufbauen

Am Anfang steht der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lerncoach und Coachee. Lerncoachs informieren ihre Coachees transparent über das Ziel, den Ablauf und ihre eigene Rolle. Anschliessend kann das sogenannte *Yes-Set* eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um einfache Fragen, auf die der Coachee voraussichtlich mit «Ja» antworten wird. Diese kurzen Bestätigungen erleichtern den Einstieg und schaffen Sicherheit. Typische Beispiele sind: «Sitzt du bequem?» oder «Bist du bereit zu starten?»

Informationen gewinnen

Die Coachees reflektieren gemeinsam mit den Lerncoachs ihre aktuelle Lernsituation. Häufig wird zunächst die Befindlichkeit thematisiert, etwa mithilfe von Gefühlskarten (z. B. Müller Bösch & Bösch, 2020). Rückmeldungen von praktizierenden Lerncoachs und eigenen Coachees haben gezeigt, dass viele Coachees diesen Einstieg als willkommene Abwechslung erleben. Dank der visuellen Unterstützung müssen sie «nicht immer nur sprechen».

Danach werden die Lernprobleme erfasst und strukturiert eingeordnet. Anstelle von Problemen zu sprechen, bevorzugen wir den Begriff «Baustellen». Es wird geklärt, was sich aus Sicht des Coachees konkret verändern soll. Zudem werden gelingende Aspekte, Stärken und Interessen erfragt.

Es hat sich bewährt, die Gesprächsergebnisse auf Kärtchen festzuhalten. Idealerweise übernimmt dies der Coach, damit Schreibschwierigkeiten der Lernenden kein Hindernis sind und der Denkprozess nicht unterbrochen wird.

Unterschiedliche Farben helfen dabei, Baustellen und Ressourcen zu unterscheiden. Zudem können Lernchecklisten genutzt werden, um im Interviewformat verschiedene Aspekte des Lernens abzufragen.

Sowohl die Kärtchenmethode als auch strukturierte Checklisten helfen dabei, die Lernsituation übersichtlich darzustellen. Das zeigt den Lernenden, dass ihre Schwierigkeiten nicht ausufern, sondern klar benennbar und bearbeitbar sind. Wenn Coachees mehrere Baustellen nennen, lohnt sich eine Priorisierung. Beispielsweise kann auf dem wichtigsten Kärtchen ein Bagger-Sticker markieren, dass diese Baustelle zuerst bearbeitet werden soll. Für die priorisierte Baustelle werden anschliessend Ziele festgelegt.

Ein Beispiel: Luan fällt es im selbstorganisierten Lernen schwer, sich zu motivieren und zu regulieren. Er schätzt seine Motivation und Selbstregulation auf einer Skala von 1 bis 10 mit 4 ein. Er möchte jedoch eine 7 erreichen. Das würde für ihn bedeuten, im Unterricht weniger untätig herumsitzen und bei der Arbeit strukturierter vorzugehen.

Ziele festlegen

Die Lernenden formulieren eigene Ziele. Die Coaches unterstützen sie dabei, die Ziele so zu gestalten, dass sie präzise, bedeutsam und umsetzbar sind. Dabei lassen sich Ergebnisziele, Mottoziele und Verhaltensziele unterscheiden (Harde-land, 2021; Storch et al., 2022):

Ergebnisziele (SMART-Ziele)

Ergebnisziele werden häufig nach dem *SMART-Prinzip* formuliert: spezifisch, messbar, attraktiv beziehungsweise akzeptiert, realistisch und terminiert. Sie beziehen sich auf ein klar definiertes Verhalten in einer konkreten Situation zu einem festgelegten Zeitpunkt und schaffen Klarheit darüber, was genau zu tun ist. Solche rationalen, bewusst gesetzten Ziele sind störanfällig: Oft erschweren Alltagsunterbrechungen die Umsetzung. Zudem identifizieren sich viele Lernende nur begrenzt mit diesen Zielen.

Luans Ziele lauten: «Bis zu den Sommerferien beginne ich jede Lektion des selbstorganisierten Lernens mit fünf Minuten Materialvorbereitung, arbeite dann 30 Minuten und nutze die letzten zehn Minuten für die Arbeit im Lerntandem. Zur Strukturierung setze ich einen Time Timer und einen Arbeitsplan in Einzelschritten ein.»

Mottoziele

Für Veränderungen auf der Ebene der Lerneinstellung reichen rein rational-kognitive Zielsetzungen meist nicht aus. Hier eignen sich Mottoziele, die auf der emotionalen und unbewussten Ebene ansetzen und oft über Bilder oder Metaphern wirken. Sie drücken aus, in welchem inneren Zustand der Coachee sein möchte.

Luans Ziel – von ihm als angehender Handwerker selbst formuliert – könnte sein: «Ich packe es an wie ein Handwerker: Werkzeug raus und los geht's.»

Verhaltensziele / Wenn-Dann-Pläne

In kritischen Momenten, in denen die Coachees Gefahr laufen, in alte Verhaltensmuster zurückzufallen, helfen Verhaltensziele in Form von Wenn-Dann-Plänen. Sie verknüpfen eine herausfordernde Situation unmittelbar mit einem hilfreichen Verhalten.

Luans Pläne lauten: «Wenn ich im Unterricht untätig herumsitze, dann erinnere ich mich daran, dass ich den Schulabschluss brauche, um eine Berufslehre beginnen zu können.» und «Wenn meine Motivation während der 30-Minuten-Arbeitsphase nachlässt, dann denke ich daran, dass ich mich gleich im Lerntandem austauschen kann.»

Solche Wenn-Dann-Pläne setzen voraus, dass verschiedene Methoden kennengelernt und ausprobiert werden, damit dem Coachee zusätzliche Handlungsoptionen zur Verfügung stehen.

Unsere Erfahrung zeigt, dass nicht alle Lernenden in gleicher Masse von allen Zielarten profitieren. Deshalb gilt es im Lerncoaching individuell abzuwägen, welche Kombination aus Ergebnis-, Motto- und Verhaltenszielen sinnvoll und zielführend ist.

Methoden anwenden

Den Coachees werden neue Methoden vermittelt und sie lernen, diese anzuwenden. Sie erproben etwa Lerntechniken, entwickeln ihr Zeitmanagement, üben Konzentrationsstrategien und erhalten Anregungen für den Umgang mit motivational und emotional herausfordernden Situationen. Lerncoachs stellen passende Vorgehensweisen vor und klären gemeinsam mit den Coachees, welche Methoden im Einzelfall hilfreich sind. Dafür braucht der Lerncoach einen gut gefüllten «Werkzeugkoffer» an Möglichkeiten, die gemeinsam besprochen, ausprobiert, verworfen oder weiterverfolgt werden können.

Im Fall von Luan wurden verschiedene Formen der Motivationsförderung gemeinsam erprobt, etwa «Eat the Frog» (mit der unangenehmsten Aufgabe starten), «3-2-1-Los» (Countdown gegen das Aufschieben), der «Dialog mit dem inneren Schweinehund», «Sinn und Relevanz klären» sowie «Selbstbelohnung» (kleine Belohnungen nach bewältigten Lernphasen). Auf dieser Grundlage konnte Luan seinen eigenen Wenn-Dann-Plan formulieren.

Transfer in den Alltag

Gemeinsam planen Lerncoachs und Coachees, wie das Erarbeitete im Alltag umgesetzt werden kann. Lerncoachs beziehungsweise Lehrpersonen übernehmen dabei eine doppelte Rolle: Sie begleiten einerseits als Coach die individuelle Entwicklung der Lernenden. Andererseits gestalten sie den Unterricht im Sinne des *Universal Design for Learning* (CAST, 2024), damit der Transfer der erarbeiteten Strategien in den Schulalltag gelingt. Erinnerungshilfen, kleine Rituale und vereinbarte Folgegespräche unterstützen die nachhaltige Anwendung.

In Luans Klasse werden die Themen Motivation und Selbstregulation aufgegriffen, damit alle Lernenden profitieren können. Das Unterrichtsdesign wird so angepasst, dass es unterschiedliche Lernzugänge eröffnet und die Motivation und Selbstregulation gezielt fördert. Die Schüler:innen formulieren individuelle Mottoziele und gestalten dazu passende Motto-Karten, die sie sichtbar auf den Pulten anbringen. Luan wählt hierzu das Bild eines Lego-Handwerkers, der ein Werkzeug in der Hand hält. Das Bild hat er selbst im Internet gesucht und ergänzt es mit seinem persönlichen Mottoziel. Andere Schüler:innen wählen Bilder wie eine Bergsteigung oder eine Startposition beim Sprint und verbinden diese ebenfalls mit ihren individuellen Mottozielen. Die Lehrperson stellt strukturierende Hilfsmittel wie den Time Timer und visualisierte Arbeitspläne zur Verfügung. Zur Stärkung der sozialen Eingebundenheit arbeiten die Lernenden phasenweise in Lerntandems. Diese unterstützen die Schüler:innen dabei, sich gegenseitig zu motivieren und Verantwortung für den eigenen wie auch den gemeinsamen Lernprozess zu übernehmen.

Reflexion und Feedback

Eine Lerncoaching-Sitzung endet mit einer kurzen Reflexion zur Zusammenarbeit und zum Ablauf. Dabei wird besprochen, wie sich der Coachee gefühlt hat und was der Lerncoach beim nächsten Mal anpassen kann. Leitfragen sind etwa: «Was war für dich hilfreich?» und «Was sollte beim nächsten Mal anders sein?»

Wir weisen darauf hin, dass nicht in jeder Lerncoaching-Sitzung alle Schritte durchlaufen werden können und es im Prozess auch zu Rückschlägen kommen kann. Inhalte, Methoden und Tempo orientieren sich stets an den Bedürfnissen der Coachees. Bei mehreren Sitzungen ist es wichtig, an vorherige Gespräche anzuknüpfen und die vereinbarten Ziele erneut zu prüfen.

Fazit für die Schulpraxis

Lerncoaching bietet Lehrpersonen in offenen Lernsettings eine strukturierte Möglichkeit, Lernende individuell und nachhaltig zu begleiten. Es stärkt die Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerung und fördert die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen – unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler:innen. Gerade in der Heil- und Sonderpädagogik eröffnet Lerncoaching neue Zugänge: Der Blick richtet sich auf Ressourcen statt auf Defizite, Lernende werden als Expert:innen ihrer eigenen Lernprozesse ernst genommen und es wird ein vertrauensvoller Raum für individuelle Entwicklung geschaffen.

Gleichzeitig muss Lerncoaching im Kontext komplexer und dynamischer Unterrichtssituationen betrachtet werden. Gerade in heterogenen Lerngruppen ist das Zusammenspiel von individueller Begleitung und gemeinschaftlichem Lernen zu berücksichtigen (Müller Bösch, 2025) und das Design des Lernens (CAST, 2024) so anzupassen, dass alle Lernenden partizipieren können. Lerncoaching ist dabei ein zentraler, jedoch nicht alleiniger Bestandteil einer pädagogischen Praxis im inklusiven Unterricht.

Für eine gelingende Umsetzung in der Praxis benötigen Lehrpersonen Zeit, Vertrauen in den Prozess und die Bereitschaft, ihre Rolle neu zu denken. Sie müssen nicht alle Antworten kennen. Entscheidend ist die Fähigkeit, gute Fragen zu stellen, zuzuhören und Lernende in ihren Entwicklungsschritten zu begleiten.



Prof. Dr. Priska Hagmann-von Arx
Professorin für Lernprozesse und
Lernentwicklung unter erschwerten
Bedingungen
Interkantonale Hochschule für Heil-
pädagogik
priska.hagmann@hfh.ch



Prof. Cornelia Müller Bösch
Professorin für Bildung bei kogniti-
ver Beeinträchtigung
Interkantonale Hochschule für Heil-
pädagogik
cornelia.muellerboesch@hfh.ch

Literatur

- CAST (2024). *The UDL Guidelines 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org> [Zugriff: 09.01.2026].
- Eschelmüller, M., Kummer Wyss, A. & Baeriswyl, F. (2020). *Lerncoaching im Unterricht. Gesamtkonzeption und Praxis*. Schulverlag plus.
- Hardeland, H. (2021). Lerncoaching und Lernbegleitung als zentrale Elemente in personalisierten Lernsettings. In J. Zylka (Hrsg.), *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings* (S. 252–271). Beltz.
- Müller Bösch, C. (2025). *Lernen mit- und voneinander in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten. Eine Untersuchung der Lehr-Lern-Kultur in heterogenen Lerngruppen an Sekundarschulen*. Unveröffentlichte Dissertation. Philosophische Fakultät, Universität Freiburg.
- Müller Bösch, C. & Bösch, M. (2020). *Moody Cat: Gefühlskarten für Lerngespräche*. <https://www.moodycat.net>
- Nicolaisen, T. (2017). *Einführung in das systemische Lerncoaching*. Auer.
- Pauli, C., Reusser, K. & Stebler, R. (2018). Individuelle Lernunterstützung beim personalisierten Lernen. In M. Proske, T.-S. Idel, K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen* (S. 137–149). Klinkhardt.

- Retzlaff, R. (2019). *Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Klett-Cotta.
- Reusser, K. (2022). Lernen konstruktiv unterstützen und begleiten. Zur fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. In U. Hermann & K. Müller (Hrsg.), *Lernlabor Schule. Der Perspektivenwechsel vom Unterrichten zum Lernen* (S. 331–350). Beltz.
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2024). Personalisiertes Lernen in Schulen der Deutschschweiz. Ergebnisse der perLen-Studie. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 1099–1125). Beltz.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2016). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Auer.
- Storch, M., Krause, F. & Weber, J. (2022). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®)*. Hogrefe.
- Wiethoff, C. & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Kohlhammer.