

Torsten Nicolaisen

# **Einführung in das systemische Lerncoaching**

2017

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)	Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Witten/Herdecke)	Dr. Wilhelm Rotthaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)	Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Köln)	Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Dr. Barbara Heitger (Wien)	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)	Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)	Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)	Prof. Dr. Fritz B. Simon (Berlin)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Witten/Herdecke)	Dr. Therese Steiner (Embrach)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)	Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)	Karsten Trebesch (Berlin)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Heidelberg)	Bernhard Trenkle (Rottweil)
Tom Levold (Köln)	Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Köln)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)	Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Burkhard Peter (München)	Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)	Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)	Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)

Reihengestaltung: Uwe Göbel  
Umschlag: Heiner Eiermann  
Satz: Verlagsservice Hegele, Heiligkreuzsteinach  
Printed in the Czech Republic  
Druck und Bindung: FINIDR, s.r.o.



Erste Auflage, 2017  
ISBN 978-3-8497-0196-3 (Printausgabe)  
ISBN 978-3-8497-8097-5 (ePUB)  
ISBN 978-3-8497-8084-5 (PDF)  
© 2017 Carl-Auer-Systeme Verlag  
und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg  
Alle Rechte vorbehalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren  
und zum Verlag finden Sie unter: [www.carl-auer.de](http://www.carl-auer.de).

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten  
aus der Vangerowstraße haben, abonnieren Sie den Newsletter  
unter <http://www.carl-auer.de/newsletter>.

Carl-Auer Verlag GmbH  
Vangerowstraße 14 • 69115 Heidelberg  
Tel. +49 6221 6438-0 • Fax +49 6221 6438-22  
[info@carl-auer.de](mailto:info@carl-auer.de)

- 1 Einleitung ... 9**
- 2 Zum Begriffsfeld »Coaching – Systemik – Lernen« ... 17**
  - 2.1 Coaching ... 17
    - Arbeitsweise beim Coaching ... 18*
    - Professionalisierung von Coaching ... 18*
    - Erste Annäherung an den Begriff »Lerncoaching« ... 19*
    - Lerncoaching oder Schülercoaching? ... 21*
  - 2.2 Systemik ... 21
    - Begriffe systemischen Denkens ... 22*
    - Personzentrierte Systemik ... 27*
    - Konstruktivistische Perspektiven ... 28*
  - 2.3 Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ... 31
    - Wandel der Lernkulturen ... 32*
  - 2.4 Systemisches Lerncoaching – eine definitorische Annäherung ... 32
- 3 Selbstkompetenz des Lerncoachs ... 35**
  - 3.1 Selbstbeziehung entwickeln ... 36
    - Kontakt zum Selbst herstellen ... 38*
    - Bedürfnisse anerkennen ... 39*
    - Sich selbst wertschätzen ... 39*
    - Innere Vielheit entdecken ... 40*
  - 3.2 Nähe-Distanz-Regulation aufbauen ... 41
    - Das Helfersyndrom – freundlicher Unterstützer oder heimlicher Saboteur? ... 41*
  - 3.3 Konstruktiven Umgang mit Emotionen entwickeln ... 43
  - 3.4 Persönliche Haltung als wirksam erkennen ... 44
    - Exkurs Lehrergesundheit ... 46*

- 4 Art und Weise der Kommunikation ... 48**
  - 4.1 Kommunikationsschleifen gestalten ... 48
    - Achtsames Kommunizieren ... 49*
    - Embodied communication ... 50*
  - 4.2 Rolle und Erwartungen klären ... 52
  - 4.3 Gespräche strukturieren ... 53
    - Phase 1: Thema erfassen, Fokus festlegen ... 55*
    - Phase 2: Ziel erarbeiten und formulieren ... 55*
    - Phase 3: Ressourcen entdecken, Lösungsschritte erarbeiten ... 56*
    - Der Coachingprozess als Abfolge mehrerer Sitzungen ... 56*
  - 4.4 Gesprächsbausteine anwenden ... 57
    - Aktives Zuhören ... 57*
    - Zusammenfassen und Spiegeln ... 58*
    - Pausen zulassen ... 58*
    - Nonverbal kommunizieren ... 59*
  - 4.5 Auf die Eigensprache eingehen ... 60
  - 4.6 Wertschätzung und Neugier aufbringen ... 61
    - Sprachsensibilität statt Zuschreibungen ... 62*
  
- 5 Lernprozesse begleiten ... 64**
  - 5.1 Entdecken von Details im subjektiven Erleben ... 64
    - Willentliches und unwillkürliches Erleben ... 66*
    - Subjektive Bedeutungen ... 66*
  - 5.2 Motivation fördern ... 68
    - Bedürfnisse einbeziehen ... 70*
    - Motive klären ... 70*
    - Ziele formulieren ... 70*
    - Handlung vorbereiten ... 72*
    - Handlungsschritte ressourcenfokussierend aufarbeiten ... 72*
  - 5.3 Emotionen einbeziehen ... 72
    - Affektlogik – Emotion und Kognition ... 73*
    - Umgang mit Emotionen ... 75*
    - Arbeit mit Emotionen: Embodiment ... 75*
    - Arbeit mit Emotionen: Imagination ... 77*
    - Arbeit mit Emotionen: Metaphern ... 78*

	<i>Selbstwirksamkeit durch Beeinflussen des emotionalen Erlebens ...</i>	79
5.4	Auf Ressourcen fokussieren ... 82 <i>Aufmerksamkeitsfokussierung ...</i>	83
	<i>Drei Schritte in der Ressourcenarbeit ...</i>	84
	<i>Ressourcenorientierte Lernkultur ...</i>	86
5.5	Lernstrategien erarbeiten ... 86 <i>Lernstrategiekategorien und ihre Unterkategorien ...</i>	88
	<i>Metaposition: Sich zum eigenen Lernen in Beziehung setzen ...</i>	91
	<i>Lernstrategien im Kontext von willentlichen und unwillkürlichen Prozessen ...</i>	92
5.6	Selbst reguliertes Lernen unterstützen ... 93 <i>Selbst reguliertes Lernen ...</i>	95
	<i>Kommunikation über selbst reguliertes Lernen ...</i>	96
5.7	Unterschiede bilden ... 97 <i>Schrittfolge zur Arbeit mit Unterschiedsbildung ...</i>	98
5.8	Lösungslosigkeit nutzen ... 100 <i>Gewahrwerden der Verstehensgrenze ...</i>	101
	<i>Von der Ratschlagskultur verabschieden ...</i>	101
	<i>Instruktion als mechanistische Illusion ...</i>	102
<b>6</b>	<b>Der Blick auf Kontexte ...</b>	<b>104</b>
6.1	Kontextsensibilität ...	104
6.2	Lerncoaching als Beratungssystem ... 105 <i>Kybernetik zweiter Ordnung ...</i>	106
6.3	Individuelle Ebene ... 107 <i>Übergänge im Identitätserleben ...</i>	107
6.4	Das unmittelbare soziale Umfeld ... 109 <i>Elterngespräche ...</i>	109
6.5	Organisationale Ebene ... 110 <i>Umsetzung von Lerncoaching ...</i>	111
6.6	Gesellschaftliche Ebene ... 112 <i>Übergänge im Lebenslauf ...</i>	112
	<i>Lehrerausbildung ...</i>	114
	<b>Literatur ...</b>	<b>116</b>
	<b>Über den Autor ...</b>	<b>127</b>

## 5 Lernprozesse begleiten

Eine Sichtweise, die auf Prozesse anstatt auf Inhalte fokussiert, ist für viele Lehrpersonen und Ausbilder ungewöhnlich. Doch die Prozessebene bietet wichtige Informationen über das Lernen. Die entsprechenden Fragen *Wie wird gelernt?* und *Wie wird das Lernen erlebt?* stehen während der Lerncoachingarbeit im Vordergrund.

Mit Bezug auf das Erfahrungslernen betont W. C. Kriz die Prozesshaftigkeit von Lernen:

»Lernen wird an erster Stelle als Prozess und nicht als Ergebnis betrachtet, Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der auf Erfahrungen beruht, Lernen basiert auf einer Interaktion zwischen Person und Umwelt« (Kriz 2000, S. 79).

Im Kontext von Schule und Ausbildung richten Lehrpersonen ihren Fokus in der Regel auf fachbezogene Lösungen und Ergebnisse. Sie müssen Lehrpläne erfüllen. Dementsprechend schauen sie auf den Stand des Wissenserwerbs. Nicht zuletzt aufgrund kultureller Traditionen ist der pädagogische Alltag von Standardisierung und allgemeiner Instruktion bestimmt. Diese Komponenten scheinen unerlässlich. In ihrer überwertigen Ausprägung stehen sie allerdings der Heterogenität von individuellen Lernprozessen diametral gegenüber. Das subjektive Erleben oder mögliche Fortschritte in der Selbstregulation des Lernenden finden wenig bis gar keine Beachtung.

Im Kontext von Lerncoaching ist es für den Begleiter ausschlaggebend, sich in den Schüler hineinversetzen zu können und das Lernen durch dessen Augen zu betrachten (vgl. Hattie 2014). Mit dem Prozessfokus kann auf wirkmächtige Details im Lernvorgang eingegangen werden, die durch eine Fixierung auf die fachinhaltliche Ebene außer Acht geraten.

### **5.1 Entdecken von Details im subjektiven Erleben**

Kognitive Prozesse verlaufen weniger linear als vielmehr assoziativ (Strunk u. Schiepek 2006). Auf neuronaler Ebene sind sie

## 5.1 Details im subjektiven Erleben

in Netzwerken organisiert. In dieser Form vollziehen sie sich eng verwoben mit Repräsentationen von (lern)biografischen Erfahrungen und mit aktuellen Erlebensmustern. Daraus ergibt sich ein subjektiver Bezugsrahmen. In vielerlei Hinsicht entspricht dies den Annahmen konstruktivistischer Didaktik (vgl. Reich 2008) sowie der lernpsychologischen Perspektive:

»[...] das begriffliche Denken ist in die Persönlichkeit eingebettet und nicht von emotionalen und motivationalen Prozessen losgelöst« (Edelmann u. Wittmann 1978, S. 120).

Lernen kann sich also nur im subjektiven Erleben abspielen. Dieses Erleben ereignet sich in weiten Teilen unbewusst und unwillkürlich:

»Das subjektive Erleben [...] ist Produkt, nicht Produzent der Prozesse, die unser Selbst oder unsere Persönlichkeit konstituieren, und diese Prozesse verlaufen ganz überwiegend unbewusst. [...] Was wir denken, entscheiden und tun, wird nicht von unseren bewussten Prozessen bestimmt, sondern von Prozessen, die zuvor ohne Bewusstsein abgelaufen sind« (Grawe 2004, S. 120).

Hinzu kommt, dass sogenannte Informationen nicht nur im sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Modus codiert werden. Daneben spielen Bilder (nonverbal-symbolische Ebene) wie auch körperliche Prozesse (vorsymbolische Ebene) ebenso gewichtige Rollen (vgl. Bucci 2002). Werden diese drei Ebenen in der Lernbegleitung als gleichrangig betrachtet, lassen sie sich optimal für die Selbststeuerung des Lernenden nutzen (vgl. Storch u. Riedener-Nussbaum 2011).

Vor den genannten Hintergründen kann Lernen keinesfalls als eingleisige Informationsverarbeitung gesehen werden. Darauf weist auch die Gedächtnisforschung hin. So stellt beispielsweise das Dual Process Memory Model (vgl. Seel u. Hanke 2010) den konstruktivistischen Charakter von Gedächtnisleistungen heraus. Diese Leistungen finden im Abgleich mit situativen Bedürfnissen statt und sind in jedem Fall mit Emotionen verknüpft. Somit wirkt die »Informationsverarbeitung als Emotionsauslöser« (ebd., S. 168). Permanent werden vorhergehende Erfahrungen abgerufen. Auf der neurophysiologischen Ebene bedeutet dies, dass bereits bestehende neuronale Netzwerke

aktiviert werden: Dies kann tendenziell ein fachbezogenes Vorwissen sein, allerdings ebenso die Erinnerung an einen Kinofilm oder an einen Konflikt mit einer Lehrperson. Solche Verknüpfungen geschehen weitestgehend unwillkürlich.

### **Willentliches und unwillkürliches Erleben**

Eine in der Lernbegleitung häufig ignorierte Dynamik ist diejenige, die sich zwischen willentlicher Handlungssteuerung und unwillkürlichem Erleben ereignet. Äußerungen wie z. B. »Ich will ja, aber es geht nicht« geben das wieder.

Der Begriff »unwillkürlich« drückt aus, dass ein Erleben oder ein Verhalten anscheinend wie von selbst geschieht – ohne dass es willentlich bewusst steuerbar wäre. Oftmals geht damit ein leidvolles Erleben einher. Es wird begleitet von Selbstabwertungen und Unverständnis gegenüber der eigenen Person. Im Rahmen solchen Erlebens werden Schüler in manchen Fällen wütend auf sich selbst, was sich wiederum hinderlich auf das Lernen auswirkt. So wirken vielerlei Elemente im Wechsel aufeinander ein und finden sich zu einem Muster zusammen.

»Unwillkürliche Prozesse wirken schneller und effektiver als willkürliche. [...] Veränderungsprozesse können sich dann schwierig gestalten, wenn man bewusst-willkürlich Änderung will, aber unwillkürliche Muster noch gegenläufig funktionieren« (Schmidt 2007, S. 183).

Diese Phänomene werden im herkömmlichen pädagogischen Setting – sei es im schulischen, sei es im ausbildungsbezogenen Kontext – außer Acht gelassen. Dennoch haben sie einen massiven Einfluss auf das Lernen und in der Folge auch auf mögliche Lernergebnisse. Eine darauf eingehende Lernbegleitung käme dem Erkunden einer inneren Landschaft gleich.

### **Subjektive Bedeutungen**

Aufgrund von Vorerfahrungen gibt der Schüler dem aktuellen Geschehen unwillkürlich eine komplett subjektive Bedeutung. Sie zeigt sich in Gedankenfragmenten oder inneren Dialogen. In diesem Zusammenhang melden sich auch unbewusste Bedürfnisse (z. B. in der Gestalt von Körperempfindungen) oder Attributionen (z. B. in der Form von Glaubenssätzen). Bei-



### **Handlung vorbereiten**

Hat der Schüler seine Bedürfnisse und Motive erfasst und ein Ziel formuliert, wird darauf geschaut, was ihn in seiner Intention unterstützt. Im Gespräch eruieren Coach und Coachee, welche inneren und äußeren Ressourcen ihm bei der Ausführung seiner Handlung hilfreich sein mögen (s. Abschn. 5.4). Dies können z. B. Mitlernende aus dem sozialen Umfeld oder bereits angewandte Lernstrategien aus dem persönlichen Erfahrungsschatz sein (s. Abschn. 5.5). Solch ein erweiterter Blick auf bewährte Gelingensfaktoren begünstigt das Erleben von Selbstkompetenz (s. Abschn. 5.6).

Für eventuelle Hindernisse lassen sich »Wenn-dann-Pläne« formulieren (Faude-Koivisto u. Gollwitzer 2009). Mit ihnen kann der Schüler präventiv dafür sorgen, sich nicht mit alten Gewohnheiten abzulenken und stattdessen seinem Ziel weiter zu folgen.

### **Handlungsschritte ressourcenfokussierend aufarbeiten**

Nachdem eine Handlung ausgeführt worden ist, lässt sie sich gewinnbringend aufarbeiten – gerade dann, wenn sie noch nicht das Erwünschte erbracht hat. Der Coach betrachtet mit dem Lernenden dessen bisheriges Handeln bzw. bisherige Lösungsversuche. Er würdigt die Schritte und fokussiert auf kleine Gelingensmomente (s. Abschn. 5.4). Dazu ist es nötig, Details zu erkunden. Sie sind häufig in einer Schüleraussage wie »Es klappt nicht!« enthalten, aber noch nicht entdeckt. Sogenannte Fehler oder Rückschläge deutet der Lerncoach als Feedback. In ihnen stecken wertvolle Hinweise für das weitere Vorgehen.

## **5.3 Emotionen einbeziehen**

Emotionen beeinflussen mit großer Wirkkraft das Erleben. Die Neurowissenschaften zeigen auf, dass Denken ohne Emotion nicht möglich ist. Weiterhin gilt als belegt, dass der emotionale Stil die gesamte Persönlichkeit prägt (Davidson u. Begley 2012). Dementsprechend spielen Emotionen auch beim Lernen in vielfacher Hinsicht eine erhebliche Rolle. Es gibt:

### 5.3 Emotionen einbeziehen

- emotionale Anteile beim Lernenden, die sich förderlich oder hinderlich auf das Vorankommen auswirken
- emotionale Anteile beim Lernbegleiter, welche den Blick auf den Lernenden beeinflussen
- emotionale Dynamiken, die sich im Kontakt zwischen Lerner und Lernbegleiter ereignen
- »Emotionstraditionen« in der jeweiligen Organisationskultur (Schule, Ausbildungsbetrieb etc.), die zum Selbstverständnis beitragen in Bezug darauf, wie mit Emotionen umgegangen wird; abhängig von der hausinternen Kultur kann die Arbeit mit emotionalen Anteilen als sinnvoll erachtet oder als »Gefühlsduselei« abgetan werden.

Es dient der Arbeit beim Lerncoaching, wenn der Coach ein Sensorium sowie ein Handlungsrepertoire im Umgang mit emotionalen Anteilen entwickelt. Die Selbstkompetenz (s. Abschn. 3) liefert eine entsprechende Basis: Je geklärt und souveräner der Lerncoach mit seinen eigenen Emotionen umgeht, desto leichter kann er auf das Befinden der Lernenden eingehen.

#### **Affektlogik – Emotion und Kognition**

Zum Thema »Emotionen« liegen verschiedene Theorien und Modelle vor (vgl. Schiewer 2014). Allgemein werden Emotionen als umfängliches und hochkomplexes Phänomen beschrieben. Eine Emotion umfasst fünf Komponenten: eine ausdrucksbezogene, eine physiologische, eine kognitive, eine motivationale und eine gefühlsbezogene Komponente (Rothermund u. Eder 2011). Darüber hinaus tauchen Emotionen in einem interaktionalen Kontext auf (Ciompi u. Endert 2011) und können als Konstrukt soziokultureller Tradition gesehen werden (Gergen u. Gergen 2009). Somit wirken in Emotionen körperliche, mentale und soziale Prozesse zusammen.

»Spricht man von *der* Emotion, ist dies [...] eine enorme sprachliche Verkürzung. Der Begriff suggeriert ein isoliertes Phänomen, wo ein komplexes Netzwerk vorliegt. Eine sogenannte »Emotion« ist also ein multidimensionales Geschehen« (Martin u. Nicolaisen 2015, S. 20).

Seit etwa 1980 beschäftigt sich Luc Ciompi in seiner Forschung mit den emotionalen Grundlagen des Denkens. »Affekt« steht bei ihm als Sammelbegriff für sämtliche Regungen, die als Gefühl, Emotion oder Stimmung beschrieben sind.

Ciompi prägte den Begriff »Affektlogik«. Er bedeutet,

»dass Fühlen und Denken – oder Emotion und Kognition, Affektivität und Logik im weiten Sinn – [...] in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar zusammenwirken« (Ciompi 2013, S. 16).

Darüber hinaus beschreibt er das beständige Aufeinanderwirken von Emotion und Kognition:

»Bestimmte Wahrnehmungen oder Gedanken lösen bestimmte Gefühle wie Angst, Wut oder Freude aus, die ihrerseits die Art und Weise verändern, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen und welche Art von Logik [...] wir auf dieser Basis entwickeln« (Ciompi u. Endert 2011, S. 16).

In dieser Konstellation geben die emotionalen Anteile den Ton an. Aufgrund von evolutionären Entwicklungen wirken sie schneller und mächtiger als kognitive Anteile. Sie lenken die Aufmerksamkeit in eine Richtung. Damit tragen sie massiv zur Konstruktion von Wirklichkeit bei.

Regt sich beispielsweise ein Lernbegleiter über einen Schüler auf, so wird diese emotionale Ladung sein Denken und Handeln in Bezug auf den Lernenden beeinflussen, bisweilen sogar steuern. Aus systemischer Sicht ist der emotionale Anteil derjenige Attraktor, der ein komplettes Programm ins Laufen bringt. Darin werden automatisch Gedanken und Verhaltensweisen mit wachgerufen. Dafür, dass solch ein Programm bzw. Muster aktiviert wird, reicht ein kleines Detail aus. Wenn z. B. in einem Gespräch ein Akteur kurz das Gesicht verzieht und sein Gegenüber dies mit emotionaler Bedeutung versieht, werden dadurch sein Verhalten und seine weiteren Gedanken in eine bestimmte Richtung gelenkt. So können in Kürze scheinbar harmlose Äußerungen zu atmosphärischen Störungen führen.

Kurzum: Emotionen steuern das Erleben und Denken sowie in direkter Verlängerung auch das Verhalten. Dementsprechend wirken sie maßgeblich während eines gesamten Lernvorgangs. Diese Dynamik spielt sich weitestgehend unwillkürlich ab.

#### **Umgang mit Emotionen**

Emotionen geben wichtige Hinweise auf Bedürfnisse. Diese Bedürfnisse melden sich situationsbezogen im Austausch mit der Umwelt. Allein aus diesem Grund kann es nicht darum gehen, Emotionen zu »beseitigen«. Sie erfüllen lebenswichtige Funktionen. Negative Emotionen können jedoch als übermächtig und beeinträchtigend erlebt werden. Oftmals gehen Opfer- oder Leiderleben damit einher und wirken paralyisierend auf die Person. In solchem Fall wäre es angebracht, sich zu der Emotion in Beziehung zu setzen, anstatt sich von ihr beherrschen zu lassen.

Das emotionale Erleben lässt sich verändern. Es ist jedoch weniger auf der kognitiven Ebene über eine lexikalisch-analytische Sprache zu beeinflussen. Stattdessen wirken körperliche Elemente oder innere Vorstellungen (wie z. B. Bilder). Entsprechende Vorgehensweisen sollten jedoch den jeweiligen Kontext berücksichtigen. Es wäre günstig, eine erwünschte Veränderung als Ziel im Blick zu haben.

Der konstruktive Umgang mit Emotionen dient dem Schüler häufig zur Selbstmotivation oder zur Selbstberuhigung.

Hinweise zur Arbeit mit Emotionen:

- emotionale Anteile akzeptieren (anstatt sie zu ignorieren oder herunterzuspielen)
- emotionale Anteile widerspiegeln und verbalisieren
- Emotionen als wichtige Informationen für den Lernprozess würdigen
- dem Lernenden zum Bewusstwerden seiner emotionalen Anteile verhelfen
- Verändern des Erlebensmusters durch das Bilden kleiner Unterschiede
- auf die Eigensprache des Lernenden eingehen (s. Abschn. 3.5), 3.5 gibt nicht
- die körperliche Ebene einbeziehen
- mit Imaginationen und Metaphern arbeiten.

#### **Arbeit mit Emotionen: Embodiment**

Emotionen spielen sich auf einer physiologischen Ebene im Zusammenwirken von Gehirn und Körper ab. Kognitionen und Gedächtnisleistungen sind eng mit Emotionen verwoben und

daher ebenfalls mit körperlichen Zuständen verknüpft (Schüller 2012). In diesem Zusammenhang bestehen starke Wechselwirkungen zwischen Körperhaltung, Gestik sowie Mimik einer Person und ihrem Fühlen und Denken. Die Embodiment-Forschung liefert zahlreiche Belege für solch zirkuläres Ineinanderverwirken.

»Embodied« bedeutet: Kognition findet in ständiger Wechselwirkung mit dem Zustand des Körpers statt« (Tschacher 2006, S. 31).

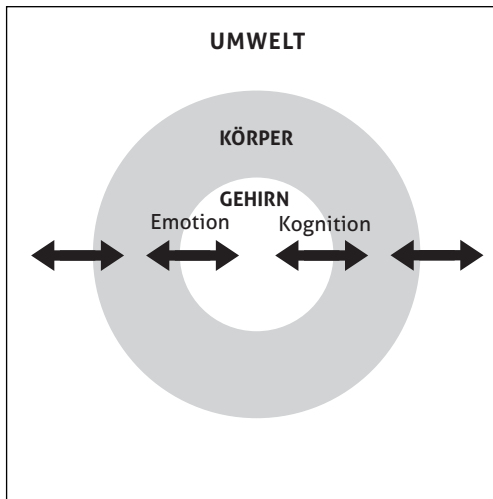


Abb. 6: Embodiment (modifiziert nach Tschacher 2006)

Mit Embodiment lassen sich konkrete Gefühle oder emotionale Stimmungen beeinflussen. Dies geschieht über bewusst eingeleitete Veränderungen in der Körperhaltung oder durch einzelne Bewegungen. Es kann

»über Gesten oder Veränderungen von Spannungsmustern der Muskulatur, aber auch über Veränderungen des Atems und des Stimmausdrucks die emotionale Befindlichkeit absichtlich verändert werden« (Rüegg 2010, S. 38).

Insofern ermöglicht das Embodiment eine Kooperation zwischen willentlich geleitetem Handeln und unwillkürlich auftau-

### 5.3 Emotionen einbeziehen

chenden Emotionen und Stimmungen. Mit Blick auf die Selbstregulation formuliert Maja Storch,

»dass eine verhältnismäßig kleine körperliche Intervention in der Lage ist, komplette menschliche Verhaltenssequenzen zu beeinflussen« (Storch 2006, S. 59).

Beim Lerncoaching lässt sich dies dergestalt nutzen, dass in ein emotional geprägtes Erlebensmuster, welches als negativ überwältigend oder als beeinträchtigend erfahren wird, Unterschiede eingebaut werden (s. Abschn. 5.7). Dies geschieht über Körperhaltung, Gestik, Atemmuster, Muskeltonus oder eine kleine Bewegung, die in jedem Fall dialogisch erarbeitet werden müssen.

*Beispiel:* Ein Schüler berichtet dem Lerncoach von seiner starken Unlust beim Lernen. Der Coach lässt sich die Lernsituation sehr genau beschreiben. Der Schüler berichtet, wie er am Schreibtisch in sich zusammensackt. So entsteht die Idee, dass der Schüler über Veränderungen der Körperhaltung sein emotionales Befinden verändern kann.

Im Dialog entwickeln beide Gesprächspartner eine situationsadäquate Körperkoordination für den Lernenden. Mit ihr kann der Schüler seine Unlust beeinflussen und sich in eine günstigere Stimmung versetzen. Er erfährt am eigenen Leib, dass er seiner Unlust nicht ausgeliefert ist, sondern sie überwinden kann. Im besten Sinn des Wortes erlebt er sich als selbstwirksam. Embodiment bedeutet Erfahrungslernen par excellence.

#### **Arbeit mit Emotionen: Imagination**

»Imagination ist ein grundlegendes Prinzip der menschlichen Verarbeitung von Informationen und Emotionen« (Kast 2012, S. 24). Über das Mittelhirn und das vegetative Nervensystem sind innere Vorstellungen mit Emotionen und körperbezogenem Empfinden eng verknüpft (Damasio 2011). Dies zeigt sich beispielsweise bei sogenannten Alpträumen.

Imaginationen umfassen nicht nur visuelle Vorstellungen, sondern auch die weiteren Sinneskanäle: den auditiven, kin-

ästhetischen, olfaktorischen, gustatorischen. Das Gehirn produziert fortwährend eine Fülle von inneren Bildern. Nur ein geringer Teil davon findet im Alltag bewusst statt. Einzelne Wahrnehmungen werden durch innere Vorstellungen gemäß einer Musterkomplettierung ergänzt (vgl. Kriz 1999). So laufen innere Filme ab und lösen ganze Fühl-Denk-Verhaltens-Muster aus. »Das Bewusstsein aber erlaubt es, diese Bilder auszuwählen, zu bearbeiten, zu reflektieren« (Kast 2012, S. 17). Daher ist es möglich, anhand von Imaginationen bewusst auf das emotionale Erleben einzuwirken. Im Mentaltraining von Leistungssportlern wird dies bereits genutzt und eingehend elaboriert.

Emotionales Erleben lässt sich beispielsweise verändern durch:

- das Imaginieren des Erwünschten bzw. des Zielzustands
- das Vorstellen innerer Kraftfiguren und innerer Helfer
- das innere Visualisieren von konkreten Lernhandlungen bzw. Arbeitsschritten
- das Wachrufen von und das Sicherinnern an Ressourcenerfahrungen.

### **Arbeit mit Emotionen: Metaphern**

In Metaphern drückt sich somatisch-emotionales Empfinden aus. Benutzt ein Lernender beim Beschreiben seiner Situation unwillkürlich und beiläufig eine Metapher, zeigt sich darin sein inneres Erleben. Es ist im Sprachbild verdichtet. Es empfiehlt sich, solche Äußerungen aufzunehmen und mit ihnen zu arbeiten.

Zunächst spiegelt der Coach die Metapher wider und achtet auf die Reaktion des Schülers. Dann geht er auf die Metapher ein – allerdings nicht im Sinne einer rational-kognitiven Analyse, sondern als respektvolles Erkunden der inneren Erlebenswelt. Er befragt die darin enthaltenen Sinnesqualitäten.

*Beispiel:* Der Schüler äußert »Mir steht das Wasser bis zum Hals«, woraufhin der Coach zunächst widerspiegelt und sich dann in das Erleben der Metapher hineinbegibt: »Bis wohin genau am Hals steht dir das Wasser? ... bis zum Kinn? ... Welche Temperatur hat das Wasser? ... Und wie schaut es aus: klar oder

eher brackig ...?» Nach jeder Frage wartet der Coach und achtet auf Reaktionen und nonverbale Signale. Sie werden erneut widergespiegelt und gegebenenfalls sensibel weitergesponnen. So können minimale Unterschiede angeboten werden, z. B.: »Und wie müsste sich die Temperatur des Wassers verändern, damit es dir angenehmer wird?« Über solche kleine Veränderungen auf der Ebene inneren Vorstellens lassen sich Gefühle beeinflussen.

Details für solche Metaphernarbeit sowie eine mögliche Verknüpfung mit Lernstrategien zeigt Nicolaisen (2015a). Theoretische Grundüberlegungen zu Metaphern liefern Lakoff und Johnson (1997).

#### **Selbstwirksamkeit durch Beeinflussen des emotionalen Erlebens**

Emotionen in das Lerncoaching einzubeziehen ist dann angemessen, wenn sie sich zeigen. Nur wenn der Schüler einen emotionalen Anteil als lernrelevant beschreibt, greift der Coach ihn auf. Dazu braucht es keinesfalls viele Worte, sondern lediglich ein minimales Widerspiegeln (s. Abschn. 3.4). Statt dass die Emotion heruntergespielt oder gar ignoriert wird, wird sie als wichtige Einflussgröße im Lernprozess anerkannt. Dies hat in der Regel bereits eine positive – erleichternde – Wirkung.

Daher bedeutet die Arbeit mit emotionalen Anteilen mitnichten ein stundenlanges Sichsuhlen in schlechten Gefühlen. Dies würde nur das Problemerleben verstärken. Entscheidend ist, dass die Emotion benannt und ihr ein Platz gegeben wird.

Lerncoaching verspricht keinesfalls, alles emotionale Unge- mach aufzulösen. Vielmehr geht es um Selbststeuerung. Der Lernende entwickelt einen Umgang mit den eigenen Emotionen – besonders mit den als unangenehm erlebten. Er sieht sich ihnen nicht mehr ausgeliefert, sondern setzt sich zu ihnen in Beziehung. Ein Lernender, der z. B. über Embodiment seine Emotionen zu beeinflussen vermag, macht eine leibhaftige Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Der Lerncoach kann dem Schüler die Beeinflussbarkeit des eigenen emotionalen Erlebens kaum auf der kognitiven Ebene vermitteln. Es braucht eine konkrete Erfahrung, damit der



Lernende dies am eigenen Leib erleben kann. Die Aufgabe des Coachs besteht also darin, solche Erfahrung zu ermöglichen. Es ist sinnvoll, eine konkrete emotionale Lage zu nehmen, die der Schüler verändern möchte. In diesem Kontext kann z. B. ein Gefühl von Prüfungsangst als nützlicher Anlass dienen.

### **Beispiel: Schrittweises Arbeiten mit Prüfungsangst**

#### *1) Kontakt*

Der Lerncoach stellt einen guten Kontakt zum Gegenüber her (Pacing). Zu diesem Zweck benennt er das Coaching als einen geschützten Ort. Es geht darum, dem Schüler Sicherheit und Beziehung zu vermitteln.

Im Gespräch gleicht sich der Coach an das Tempo des Gegenübers an. Sensibel begibt er sich durch Nachfragen und Zulassen von Pausen in die innere Erlebenslandschaft des Lernenden.

#### *2) Emotion anerkennen*

Der Coach erkennt die Angst als grundlegende Emotion an. In diesem Zuge würdigt er das Durchhaltevermögen bzw. den Mut des Schülers, sich mit der Angst auseinanderzusetzen.

Berichtet der Schüler von seiner Prüfungsangst, geht der Coach im Sinne eines weiteren Pacings mit. Während des Erzählens bleibt er dem Lernenden zugewandt. Dies geschieht vornehmlich auf der nonverbalen Ebene. Erneut wird dem Lernenden signalisiert, dass er im Coaching einen sicheren Ort hat und jederzeit einen Stopp einbringen kann.

#### *3) Externalisieren der Angst (optional)*

Dieser Schritt bietet sich als Erste-Hilfe-Maßnahme an, wenn sich die Angst des Schülers unmittelbar im Coaching zeigt.

Für eine Auseinandersetzung mit der innerlich erlebten Emotion ist es hilfreich, ihr eine konkrete äußere Gestalt zu geben (z. B. durch einen Gegenstand oder durch ein Symbol auf einer Moderationskarte o. Ä.). Das zuvor schwer fassbare innere Erleben wird nun betrachtbar. Häufig bewirkt dieser Vorgang bereits ein Erleben von positiver Distanz.

Anschließend ermöglicht der Coach die Erfahrung eines Ist-Soll-Unterschieds. Zu diesem Zweck geht er nach dem Prinzip der Unterschiedsbildung vor (s. Abschn. 5.7): Zunächst positioniert er das Symbol für die Angst gemäß dem aktuellen Erleben des Schülers im Raum (Istzustand). Dabei folgt er millimetergenau den Anweisungen des Lernenden. Dann werden Unterschiede durch langsames Verändern der Gegenstands- bzw. Kartenposition angeboten. Dies nimmt der Coach langsam auf drei Achsen im Raum vor: Nähe/Distanz, links/rechts, oben/unten. Während er diese diversen Positionierungen anbietet, fragt er nach Unterschieden im Erleben des Lernenden: Wird es besser, schlechter, anders, oder bleibt es gleich? Dergestalt geht der Lernbegleiter vor, bis eine Positionierung bei »besser« (Sollzustand) im Sinne einer subjektiven Stimmigkeit gefunden ist.

#### 4) *Verändern des emotionalen Erlebens*

##### Variante 1: Imaginieren des Erwünschten (Einladen zum Ressourceerleben)

Der Lerncoach untersucht im Dialog mit dem Schüler, wann dessen Angst am massivsten auftaucht. Dies mag eine Zeit vor oder auch während der Prüfung sein. Für genau diese Situation entwickelt der Schüler unter Anleitung des Coachs eine innere Vorstellung seines gelingenden Handelns. Sie kann wie ein kleiner Film ablaufen. Der Schüler wird eingeladen, sich genau vorzustellen, was er tut, wie er sich fühlt, wie er sich bewegt, welche Art von Selbstgespräch er vielleicht führen würde etc. Das erwünschte Erleben wird auf allen Sinneskanälen imaginiert. Dadurch wird es im Hier und Jetzt erlebbar gemacht. Das Zielerleben lässt sich durch Elemente der Körperkoordination z. B. in Form von konkreten Gesten oder Atemmuster intensivieren und »ankern«.

##### Variante 2: Metaphernarbeit (Erkunden des Problemerlebens)

Wenn der Schüler sein Angsterleben mit einer Metapher beschreibt (z. B. »wie ein schwarzes Loch«), ist es sinnvoll, auf dieses Bild einzugehen. Gegebenenfalls kann der Coach den Lernenden einladen, das Angstgefühl bildhaft oder metaphorisch zu umschreiben: »Wenn die Angst mit einem Bild oder einer Metapher beschreibbar wäre, wie sähe dies aus?« Anschließend fragt

sich der Lerncoach in die Details des bildhaften Erlebens hinein: »Wie genau kann ich mir das vorstellen? Wie sieht das von dir genannte schwarze Loch aus? Wie tief ist es? ... Wie nah ist es, bzw. wie weit bist du davon entfernt? ...«

Wenn die Submodalitäten erfasst sind, bietet der Coach sensibel kleine Unterschiede an (s. Abschn. 5.7): »Könntest du dir z. B. vorstellen, dass das schwarze Loch kleiner würde? Wäre dies für dich besser oder schlechter, wäre es vielleicht nur irgendwie anders, oder bliebe es gleich? ... Kannst du das Bild in deiner Vorstellung anderweitig verändern – und sei es auch nur minimal, sodass es in deinem Erleben besser wird? ...« Auf diese Art wird das Bild dahin gehend verändert, dass der Lernende die Angst als weniger bedrohlich erlebt. Damit erfährt er am eigenen Leib, wie er sich selbst beruhigen und seine Emotion verändern kann.

#### **5.4 Auf Ressourcen fokussieren**

Die Ressourcenorientierung kann als maßgebliche Komponente systemischer Beratung gewertet werden (von Schlippe u. Schweitzer 2012). Sie stellt auch ein zentrales Element beim Lerncoaching dar (Nicolaisen 2015b). Der Kontakt zu den eigenen Ressourcen wirkt sich auf die Gesamtpersönlichkeit stärkend und motivierend aus. Er begünstigt das Erleben von Selbstwirksamkeit und fördert die Selbstkompetenz (vgl. Solzbacher 2014).

Ressourcen werden als »bedürfnisbefriedigende Erfahrungen« (Grawe 2004, S. 394) beschrieben. Auf der neurophysiologischen Ebene lässt sich eine Ressource als aktiviertes neuronales Netzwerk verstehen (Storch u. Riedener-Nussbaum 2011), welches mit einem subjektiven Erleben von Können oder Wohlbefinden verknüpft ist. Dies mag auf eine konkrete Handlung zurückzuführen sein oder auch auf eine interne Vorstellung.

Demzufolge können für einen Lernenden in der äußeren Umgebung Personen, Tiere, Orte oder Objekte als Ressource wirken. Auf der internalen Ebene mögen dies Gedanken über die eigene Person, positive Zuschreibungen oder imaginierte Bilder