



Lerncoaching

und individuelles Mentoring an Gemeinschaftsschulen

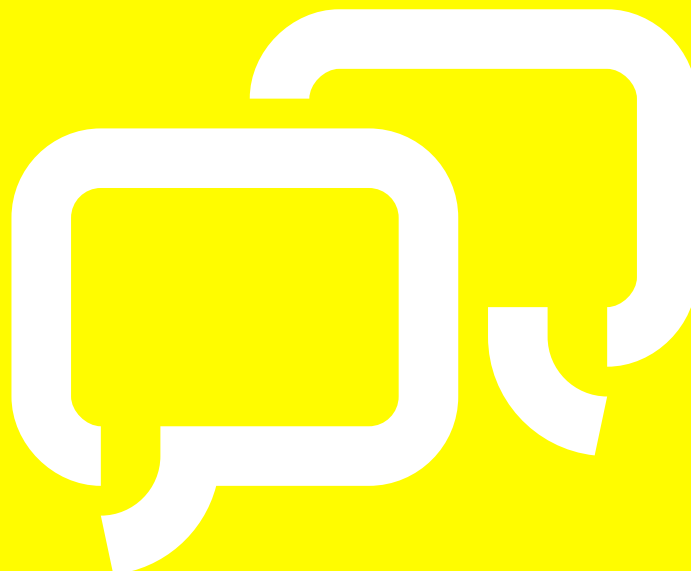


Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus



Inhalt

Vorwort	4
Überblick	5
Teil 1: Konzeption und Organisation des Lerncoachings und des individuellen Mentorings der Schülerinnen und Schüler	6
1.1. Individuelles Mentoring in der Lernorganisation an Gemeinschaftsschulen	6
1.2. Lerncoaching in der Lernorganisation an Gemeinschaftsschulen	6
1.3. Einbettung des Strukturelements Lerncoaching	8
1.4. Modelle für Organisation und Ressourceneinsatz	9
1.5. Entwicklungsansätze im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV)	12
Teil 2: Grundlagen für die Durchführung des Lerncoachings und des individuellen Mentorings für Schülerinnen und Schüler	14
2.1. Begriffsdefinition und Grundverständnis	14
2.2. Faktoren des Gelingens	17
2.3. Prozess und Durchführung des Lerncoachings	19
2.4. Methoden und Fragetechniken im Lerncoaching	21
Teil 3: Unterstützungsangebote	24
3.1. Unterstützungsangebote und Fortbildungen	24
3.2. Materialsammlung	24
Literaturverzeichnis	25
Impressum	28





Vorwort

Lerncoaching ist ein zentrales pädagogisches Element der Arbeit an Gemeinschaftsschulen.

Diese Handreichung soll Schulen dabei unterstützen, das Lerncoaching qualitativ weiterzuentwickeln. Grundlage für den Erfolg ist ein gemeinsames Verständnis aller beteiligten Institutionen und Personen – nicht nur in Bezug auf das Lerncoaching selbst, sondern auch hinsichtlich der Verzahnung mit den übrigen Strukturelementen der schulischen Lernorganisation.

Dieses konzeptionelle und systemische Verständnis von Lerncoaching, insbesondere in asynchronen Lernsettings, bildet die Voraussetzung für ein

schlüssiges und effektives Handeln aller Akteurinnen und Akteure – sowohl in den Schulen und der Schulaufsicht als auch bei der Entwicklung abgestimmter Fortbildungs- und Unterstützungsangebote.

Über das gemeinschaftsschulspezifische Element des Lerncoachings hinaus verweist die Handreichung auch auf Möglichkeiten der schulorganisatorischen Verortung des Innovationselementes des individuellen Mentoring. Es werden dabei sowohl die inhaltlichen als auch die organisatorischen Unterschiede von Mentoring und Lerncoaching an Gemeinschaftsschulen verdeutlicht.



Überblick

Die Handreichung „Lerncoaching in asynchronen Lernsettings“ richtet sich an alle, die in pädagogischen Arbeitsfeldern mit heterogenen Lerngruppen tätig sind. Der erste Teil widmet sich der Einbettung des Lerncoachings in das pädagogische Gesamtkonzept der Gemeinschaftsschule. Dabei wird gezeigt, dass die Art der Ausgestaltung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wichtig für eine wirkungsvolle Strukturierung des Lernens in heterogenen Gruppen ist. Entscheidend ist dabei das Zusammenspiel der Strukturelemente einer asynchronen Lernkultur wie zum Beispiel Lernagenda oder Kompetenzraster.

Außerdem wird im ersten Teil die schulorganisatorische Verortung des individuellen Mentorings in der Lernorganisation verdeutlicht. Dabei wird auch

erläutert, wie sich Lerncoaching und Mentoring in ihrer inhaltlichen Funktion unterscheiden.

Im zweiten Teil steht das Lerncoaching als Markenzelement der Schulart Gemeinschaftsschule in Theorie und Praxis im Mittelpunkt. Mit diesem Teil hoffen wir, den Gemeinschaftsschulen vor allem praktische Anregungen bei der Umsetzung zu geben.

Der dritte Teil stellt Unterstützungsangebote für die Weiterentwicklung des Lerncoachings an Gemeinschaftsschulen vor. Hier finden sich Praxisbeispiele und konkrete Arbeitshilfen, die bereits erfolgreich an Schulen umgesetzt werden. Diese sollen als Impulse für die Weiterentwicklung der schulischen Organisation vor Ort dienen.

Teil 1: Konzeption und Organisation des Lerncoachings und des individuellen Mentorings der Schülerinnen und Schüler

1.1. Individuelles Mentoring in der Lernorganisation an Gemeinschaftsschulen

Die Gemeinschaftsschulen können das individuelle Mentoring in ihre Beratungskonzepte und -strukturen integrieren. Dabei ist es notwendig, zwischen den Funktionen und Zielen sowie der schulorganisatorischen Verortung von Mentoring auf der einen Seite und Lerncoaching auf der anderen Seite zu unterscheiden. Während das individuelle Mentoring insbesondere zentrale Übergangsphasen in der Bildungsbiographie der Schülerinnen und Schüler adressiert und bei Bedarf Aspekte der Berufs- und Studienorientierung sowie von BOaktiv umfasst, begleitet das Lerncoaching als ein zentrales Strukturelement in personalisierten Lernsettings die individuelle Lernentwicklung. Das individuelle Mentoring kann an den Übergangsschnittstellen, beispielsweise in der Schullaufbahnberatung oder bei der Wahl des Wahlpflichtfaches und des Profulfaches zum Tragen kommen. Das Lerncoaching begleitet das Lernen in den unterschiedlichen Fächern und die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie setzen sich mit ihrem Lerncoach individuelle Ziele, reflektieren und planen ihren Lernprozess.

Das Lerncoaching und das individuelle Mentoring haben daher unterschiedliche Ansätze, Ziele, Rollen und Inhalte. Teil II der Handreichung geht auf diese Unterschiede im Detail ein und stellt die wesentlichen Merkmale tabellarisch gegenüber.

1.2. Lerncoaching in der Lernorganisation an Gemeinschaftsschulen

An Gemeinschaftsschulen lernen Kinder mit unterschiedlichen Begabungen gemeinsam. Um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, orientieren sich die Lehr- und Lernkonzepte an den vielfältigen Voraussetzungen der Lernenden. Die Herausforderung besteht darin, für heterogene Lerngruppen passgenaue, individuelle Angebote zu gestalten. Dies erfordert Lernarrangements, die selbstständiges und vor allem eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen.

Eine zentrale Frage dabei ist, wer die Verantwortung für den Lernprozess trägt: Welche Aufgaben liegen bei den Lernenden, welche bei den Lehrenden? Die Beantwortung dieser Frage hat nicht nur pädagogische, sondern auch organisatorische Konsequenzen. Denn die Strukturen in der Schule bestimmen maßgeblich, wie das Lernen funktioniert, und sie prägen die Lernkultur.

Auch an Gemeinschaftsschulen tragen in erster Linie die Lehrkräfte im Rahmen der „geltenden Vorschriften und Anordnungen die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler“.¹

Lehrkräfte übernehmen daher eine wichtige Rolle in den komplexen Lernprozessen. Das Lerncoaching trägt dann als Schlüsselement entscheidend dazu bei, dass die Lernenden zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Denn im Kern bleibt Bildung ein individueller und persönlicher Prozess, bei welchem es für die Schule als institutioneller Rahmen gilt, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag, die junge Generation „zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen“², in die Tat umzusetzen.

¹ § 38 Abs. 6 SchG

² § 1 Abs. 2 SchG

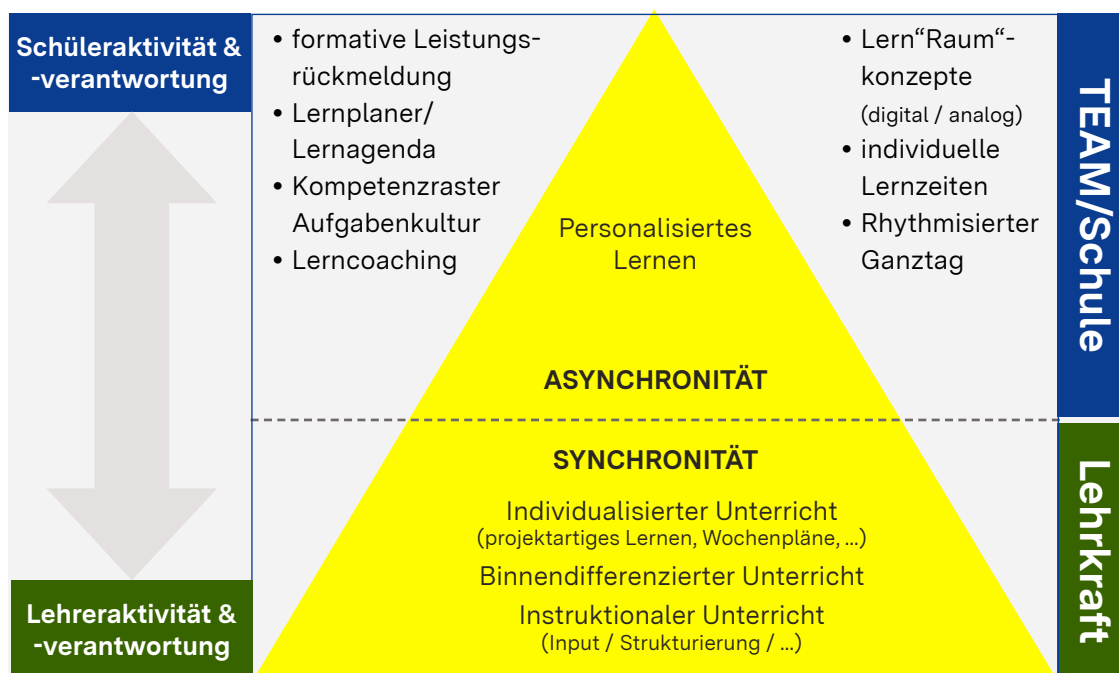


Abbildung 1: Synchrone und asynchrone Lernsettings an Gemeinschaftsschulen³

Abbildung 1 veranschaulicht, wie sich das Maß an Verantwortung und Aktivität zwischen Lehrenden und Lernenden in verschiedenen Lernsettings verschiebt.

In synchronen Lernphasen, wie dem klassischen Unterricht, steuern die Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten gemeinsam Input, Erklärungen, thematische Strukturierungen und sind an gemeinsame Zeitvorgaben oder Abgabefristen gebunden.

In asynchronen, personalisierten Lernphasen wächst die Eigenverantwortung der Lernenden. Sie übernehmen zunehmend die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Entscheidend ist dabei nicht ein Entweder-Oder zwischen synchronem und asynchronem Lernen, sondern eine ausgewogene Mischung und eine durchdachte zeitliche Rhythmisierung beider Lernformen.

Die Gemeinschaftsschule braucht neben den Inputphasen möglichst hohe Anteile an asynchronen Lernphasen. Das ist wichtig, damit alle Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten entfalten können. Zum Erreichen ihrer individuellen Lernziele

benötigen sie explizit ausgewiesene und verlässliche Räume und Zeiten.

Um diese Räume und Zeiten für individuelle Lernphasen zu schaffen, benötigt die Schule eine Organisation, in der die strukturellen und pädagogischen Elemente miteinander verzahnt sind. Diese Strukturelemente müssen im Schulalltag verbindlich, sichtbar und verlässlich verankert sein.

Damit Schülerinnen und Schüler ihre Ziele hinsichtlich Inhalt, Zeit und Schwierigkeitsgrad verfolgen können, sind neben Lerncoaching und individuellen Lernzeitfenstern weitere miteinander verknüpfte Strukturelemente notwendig. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Kompetenzraster sowie kompetenzorientierte, asynchrone und formative Leistungsrückmeldungen. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern, ihre Fortschritte zu erkennen. Der Fokus liegt dabei auf ihren individuellen Fähigkeiten und Zielen, während die soziale Bezugsnorm bei der Leistungsrückmeldung und -bewertung zunächst in den Hintergrund tritt. Die Lernenden erhalten Orientierung und Begleitung im Lernprozess, ohne dass ihnen die Verantwortung für ihre Ziele und deren Erreichung abgenommen wird.

³ Nach R. Günter / T. Hilsenbeck

1.3. Einbettung des Strukturelements Lerncoaching

Das Lerncoaching stellt den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt und bildet die Basis für persönliche Beratungsgespräche. Insbesondere während regelmäßiger, planbarer asynchroner und personalisierter Lernzeiten benötigen Lernende vielfältige Formen von Unterstützung, Feedback und Bestätigung. Durch kontinuierliches Lerncoaching erhalten sie die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen zu reflektieren, zu planen, ihre Strategien zu überprüfen, zu erweitern und bei Bedarf anzupassen. Im Gespräch mit den Lerncoaches können alle Fragen rund um das individuelle Lernen thematisiert werden.

Damit Lerncoaching Orientierung bietet und individuelles Lernen wirksam begleitet, müssen weitere Strukturelemente in der Lernorganisation der Gemeinschaftsschulen systematisch miteinander verzahnt werden. Nur so kann das Lerncoaching seine volle Wirkung entfalten.

Lerncoaching ist Teil eines Systems lernorganisatorischer Strukturelemente, die sich aufeinander beziehen und gegenseitig beeinflussen.

Damit Lerncoaching den Schülerinnen und Schülern bei der Reflexion und Planung ihres Lernens hilft, benötigen sie genügend individuelle Lernzeiten im Stundenplan.

Ohne diese verlässlich zur Verfügung stehende Lernzeit fehlt die Grundlage für ein effektives Lerncoaching, das auf die individuelle Planung und Reflexion dieser Lernzeiten abzielt. Lerncoaching ohne entsprechende Lernzeit würde zum Selbstzweck und hätte nur eine geringe Lernwirksamkeit.

Für die praktische Umsetzung der individuellen Lernzeiten sind organisatorische Hilfen besonders wichtig. Sie sorgen für Übersicht und Transparenz. Beispiele sind Werkzeuge wie Kompetenzraster, Lernlandkarten und Lernwegelisten. Sie helfen allen, sich zu orientieren: Fachschaften, Lehrkräften, Lerncoaches und den Lernenden.

Kompetenzraster wiederum müssen mit geeigneten Lernbausteinen, Aufgaben, Lernjobs, Lernpaketen oder Projekten hinterlegt werden, die selbstständiges Arbeiten ermöglichen. Darüber hinaus sollten sie eine formative, kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung bieten. Schülerinnen und Schüler müssen klar erkennen können, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben und welche als nächstes erreicht werden können. Sie

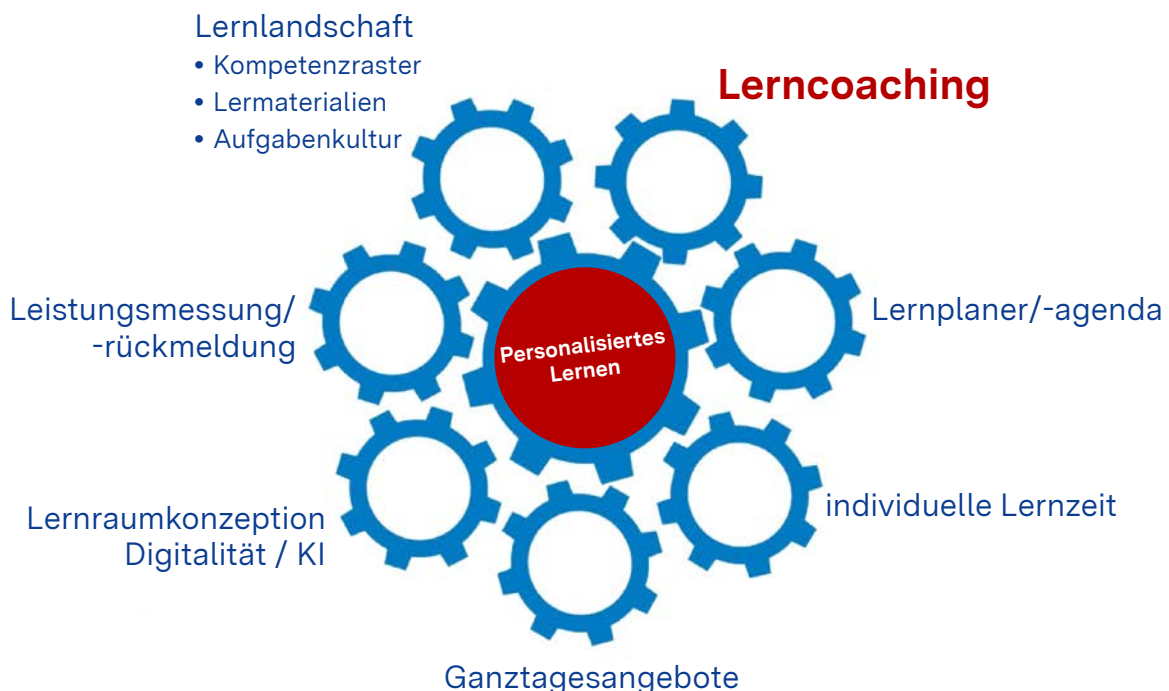


Abbildung 2: Strukturmerkmale einer asynchronen Lernorganisation – „Markenkern“ der Gemeinschaftsschule

sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, selbstständig die Frage zu beantworten: „Was kann ich schon und was muss ich als nächstes lernen?“ Wenn diese Orientierung gegeben ist, können sie ihr Lernen eigenverantwortlich – mit Unterstützung des Lerncoachings – planen und reflektieren. Ein Lernplaner oder eine Lernagenda ist notwendig, um diesen Planungs- und Reflexionsprozess zu strukturieren und zu dokumentieren. Darin enthalten sind Kompetenzraster, Wochenpläne sowie Nachweise über Lernfortschritte und Lernerfolge.

Auch die Gestaltung der Lernräume spielt eine wichtige Rolle:

- Haben die Schülerinnen und Schüler Zugang zu Lernateliers oder Lernbüros, in denen sie analog und haptisch mit Materialien arbeiten können?
- Stehen ihnen digitale Lernräume über ein Lernmanagementsystem zur Verfügung?

Für die nachhaltige und lernwirksame Implementierung von Lerncoaching an Gemeinschaftsschulen ist es unerlässlich, Lerncoaching immer im Zusammenhang mit den weiteren Strukturelementen zu betrachten. Diese Strukturelemente bilden den Markenkern der pädagogischen Lernkonzeption an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg und sind die strukturelle Voraussetzung für die individuelle Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Im Lernentwicklungsbericht erhalten die Lernenden und ihre Erziehungsberechtigten eine differenzierte Rückmeldung zu den erreichten Kompetenzen und zum Leistungsstand auf der jeweiligen Niveaustufe.

1.4. Modelle für Organisation und Ressourceneinsatz

Die im vorigen Kapitel aufgeführten Strukturelemente („Markenkerne“) der Gemeinschaftsschule bilden die Grundlage einer personalisierten Lernkultur. Erst auf Basis dieser verlässlich eingeführten Strukturen können Schulen ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Haltung zum personalisierten Lernen und dem damit verbundenen Lerncoaching entwickeln.

Zur gelingenden schulorganisatorischen Umsetzung werden im Folgenden sowohl die Frage des grundsätzlich notwendigen Ressourcenbedarfes besprochen als auch praktische Umsetzungsmodelle vorgeschlagen.

Lerncoaching im Deputat und im Stundenplan

Die zentrale organisatorische Frage bei der Umsetzung asynchroner Lernkonzepte ist, wie ausreichend Raum und Zeit für die individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden kann. Dabei sind folgende Bedingungen und Anforderungen besonders relevant:

- Ausreichend individuelle Lernzeit: Schülerinnen und Schüler brauchen viel individuelle Lernzeit als Grundvoraussetzung für personalisiertes Lernen.
- Verlässlichkeit und Planbarkeit: Individuelle Lernzeiten müssen fest im Stundenplan verankert sein, um Verlässlichkeit und Planungssicherheit zu gewährleisten.
- Begleitung und Beratung: Flexible Lernzeiten erfordern eine engmaschige und regelmäßige Begleitung. Ein wöchentliches Lerncoaching ist ideal. Das Lerncoaching sollte im Stundenplan der Lernenden und der Lehrkräfte fest verankert sein.
- Verankerung im Deputat: Das wöchentliche Lerncoaching für alle Schülerinnen und Schüler muss im Deputat der Lehrkräfte abgebildet werden, um Verbindlichkeit und Verlässlichkeit sicherzustellen.
- Effiziente Abläufe und Materialien: Für das Lerncoaching braucht es klare Strukturen für den Ablauf und Inhalt. Gemeinsame in der Schule entwickelte Materialien für Gesprächsführung und Dokumentation sorgen dafür, dass für ein Lerncoachinggespräch im Schulalltag nur ein minimaler Vor- und Nachbereitungsaufwand entsteht. Unter diesen Voraussetzungen stehen pro Deputatsstunde für das Lerncoaching grundsätzlich insgesamt 90 Minuten zur Verfügung.

Ausgehend von diesen Anforderungen sind die Parameter zur Entwicklung von Ressourcenmodellen

- die Anzahl der Schülerinnen und Schüler bzw. die Lerngruppengrößen,
- die zeitliche Taktung bzw. Rhythmus sowie
- die Dauer der Lerncoachinggespräche.

Basismodell

Die seit dem Schuljahr 2025/2026 für Lerncoaching und individuelles Mentoring zur Verfügung stehenden Ressourcen von insgesamt vier Deputatsstunden pro Zug (d. h. pro sechs Lerngruppen) bedeuten für jede Lerngruppe eine zeitliche Ressource von 60 Minuten, die wöchentlich für Lerncoachinggespräche zur Verfügung stehen.

Entsprechend den genannten Parametern sind damit beispielsweise wöchentlich

- fünf Gespräche in Gruppen von je vier Schülern⁴ zu je etwa 12 Minuten
 - vier Gespräche in Gruppen von je fünf Schülern zu je etwa 15 Minuten
- durchführbar.

Sofern ein individuelles Coaching angestrebt werden soll, muss die zeitliche Taktung der Gespräche reduziert werden. In diesem Fall lässt sich

- ein Lerncoachinggespräch von etwa 12 Minuten Dauer alle vier Wochen oder
- ein Lerncoachinggespräch von etwa 20 Minuten Dauer alle sechs Wochen

mittels der zur Verfügung gestellten Ressourcen durchführen.

Aufbaumodell

Gemeinschaftsschulen vermitteln in einem gemeinsamen Bildungsgang Schülerinnen und Schülern eine dem Gymnasium, der Realschule oder der Hauptschule entsprechende Bildung⁵. Die in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Grundsätze stellen die Voraussetzung dafür dar, dass die große Breite an anzustrebenden Abschlusszielen lernorganisatorisch abgebildet werden kann. Die zentrale Rolle des Lerncoachings zur Ermöglichung und Steigerung des eigenverantwortlichen Lernens wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls betont.

Zur Gewährleistung individueller Lernprozesse stehen den Gemeinschaftsschulen nicht nur die Ressourcen für das Lerncoaching und das individuelle

Mentoring zur Verfügung. Das Basismodell kann mit diesen Ressourcen so ausgebaut werden, dass die in Abbildung 2 skizzierten Markenernelemente noch besser ineinander greifen.

Mit dem Einsatz dieser Ressourcen kann eine höhere zeitliche Taktung und ein Mehr an Zeit für die einzelnen Gespräche bereitgestellt werden.

Bei einem umfangreichen Einsatz dieser Ressourcen und einer wöchentlichen Taktung individueller Lerncoachinggespräche könnten Ressourcen von ca. vier bis fünf Deputatsstunden bei einer angenommenen Gesprächsdauer von etwa 15-20 Minuten je nach Größe der Lerngruppe eingesetzt werden.

Die über die Lerncoaching- und Mentoring-Ressourcen hinausgehend benötigten Deputatsstunden lassen sich wie erwähnt aus den Teilungs- und Differenzierungspools des ASDBW-Direktbereichs (z. B. 84 Lehrerwochenstunden für eine zweizügige Gemeinschaftsschule) so priorisieren und einplanen, dass mit dem restlichen Kontingent des Teilungs- und Differenzierungspools auch die notwendigen Teilungen (z. B. im Wahlpflichtbereich oder in den Profulfächern) weiterhin bedient werden könnten.

Für eine zweizügige Gemeinschaftsschule mit statistisch durchschnittlicher Lerngruppengröße von etwa 21 Schülerinnen und Schülern ergäbe sich folglich ein Ressourcenbedarf von etwa 48 Lehrerwochenstunden für wöchentliche individuelle Lerncoachings für alle Schülerinnen und Schüler. Jedoch ist es auch bei einer durchschnittlichen Lerngruppengröße von ca. 25 Schülerinnen und Schülern möglich, ein erweitertes Lerncoachingmodell umzusetzen. In diesem Fall „voller“ Lerngruppen ist ein rechnerischer Bedarf von etwa 60 Lehrerwochenstunden erforderlich. Die Umsetzung des Aufbaumodells unter diesen Rahmenbedingungen wird in Abbildung 4 veranschaulicht.

Differenzierung/Förderung	5 - 10	20,0000	12	2,0000	40,00
Teilungspool	5 - 10	22,0000	12	2,0000	44,00

Abbildung 3: ASDBW-Auszug Direktbereich zweizügige GMS

4 Die durchschnittliche Größe einer Lerngruppe beträgt etwa 21 Schüler, vgl. Drucksache 17/9016 Landtag Baden-Württemberg, Anlage 1

5 § 8a Schulgesetz Baden-Württemberg

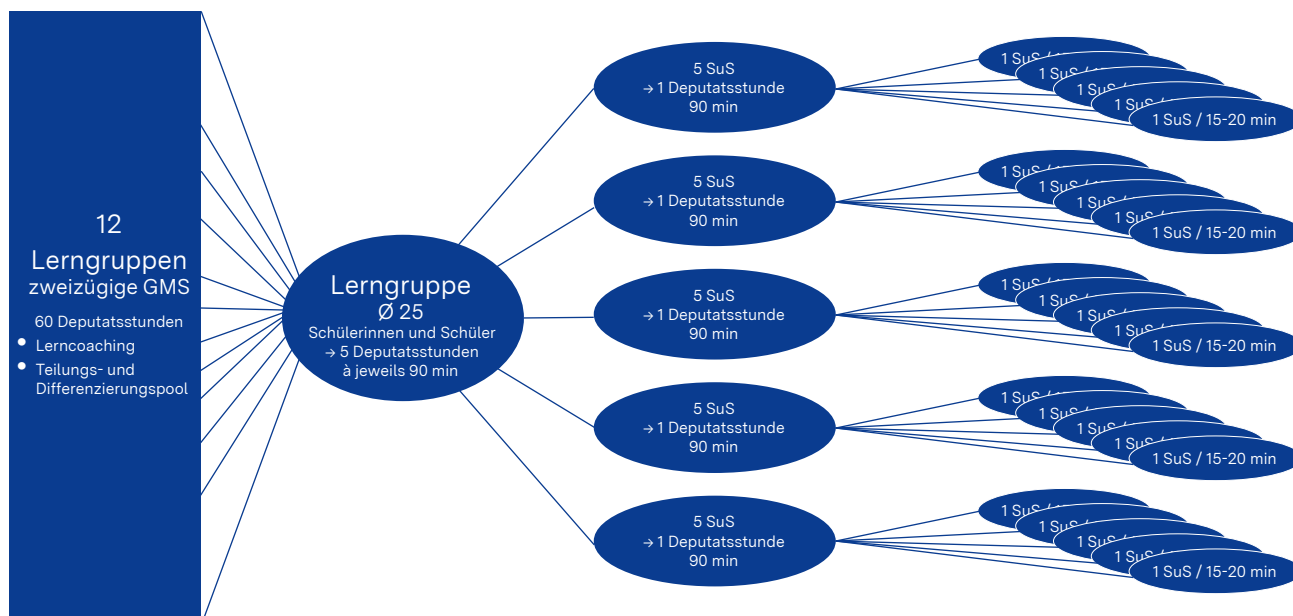


Abbildung 4: Aufbaumodell Lerncoaching zweizügige GMS

Neben dem Basis- oder Aufbaumodell sind selbstverständlich auch Mittelwege denkbar.

Die Praxiserfahrungen erfolgreicher Modelle zeigen, dass eine wöchentliche Taktung der Lerncoachinggespräche bei der Weiterentwicklung der Konzepte anzustreben ist, damit die lernwirksamen Effekte des Lerncoachings zum Tragen kommen können und somit eine verstärkte Priorisierung des Ressourceneinsatzes aus den genannten Pools zugunsten des Lerncoachings zu begründen ist.

Individuelle Lernzeit in den Deputaten und im Stundenplan

An Gemeinschaftsschulen decken einzelne Lehrkräfte bereits einen großen Anteil ihres Deputats durch individuelle Lernzeiten und Lerncoaching ab⁶. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, erweiterte und transparente Ressourcenmodelle zu entwickeln, die diesen Anforderungen auch in der Deputatsplanung strukturell gerecht werden.

Schulspezifische Regelungen für den Ressourceneinsatz bei der Begleitung der Schülerinnen und Schüler während der individuellen Lernzeiten sind von großer Bedeutung, analog zur strukturellen Verankerung des Lerncoachings im Deputat der Lehrkräfte. Je nach Situation vor Ort und dem jeweiligen Stand der Implementierung asynchroner Lernsettings muss bewertet werden, wie viel Vor- und Nachbereitungszeit für eine Stunde „individuelle Lernzeit“ im Deputat erforderlich ist.

In Schulen mit fest verankerter individueller Lernzeit im Stundenplan und etablierten Lernlandschaften (z. B. Kompetenzraster, reichhaltige Lernmaterialien) entfällt oftmals die klassische Unterrichtsvorbereitung. In diesen Fällen, in denen nur ein geringer Vor- und Nachbereitungsaufwand entsteht, stehen pro Deputatsstunde bis zu 90 Minuten zur Verfügung. Diese Zeit kann zum Teil auch für die Ergänzung und Weiterentwicklung der Lernmaterialien oder der gesamten Lernlandschaft genutzt werden.

Weitere Aspekte der Organisations- und Teamentwicklung

Für den Aufbau, die Weiterentwicklung und die Koordination der Lernlandschaft sind klare Team- und Kooperationsstrukturen und Planung der zeitlichen Abläufe wichtig. Insbesondere die Ergänzung und Weiterentwicklung von Lernmaterialien durch die beteiligten Lehrkräfte erfordert eine strukturierte Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaften und Teams. Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträge, beispielsweise zwischen Fachschaften und den für die Materialerstellung beauftragten Lehrkräften, müssen kontinuierlich geklärt und abgestimmt werden.

Durch eine effiziente und verbindliche Koordination der Lernmaterialentwicklung in festen Kooperationszeiten (z. B. Fachschaftssitzungen) kann die Umsetzung der vereinbarten Aufgaben durch die Lehrkräfte in flexiblen Zeitfenstern erfolgen.

6 siehe Materialsammlung „Stundenpläne“



1.5. Entwicklungsansätze im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV)

Die zentralen Strukturelemente der Lernorganisation bieten einen systematischen Ansatz, um mit Heterogenität umzugehen. Sie tragen maßgeblich dazu bei, Basiskompetenzen zu sichern und zur Verbesserung der Schülerleistungen beizutragen. Darüber hinaus fördern adaptive Lernsettings Bildungs- und Chancengerechtigkeit. Damit leistet das in dieser Handreichung dargestellte Verständnis von Lerncoaching in asynchronen Lernsettings einen Beitrag, die bildungspolitischen Ziele im Rahmen der datengestützten Qualitätsentwicklung an Gemeinschaftsschulen zu unterstützen.

Bei den Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) zwischen Schulen und Staatlichen Schulämtern bietet der Referenzrahmen Schulqualität zahlreiche Anknüpfungspunkte für konzeptionelle Weiterentwicklungen. Besonders im Feld „Prozesse“ finden sich im Qualitätsbereich 1 „Lehren und Lernen“ Qualitätsmerkmale und -sätze, die im ZLV-Prozess und in Statusgesprächen als Impulse für die schulische Entwicklung dienen können.

Lerncoaching, wie es an Gemeinschaftsschulen verpflichtend umgesetzt wird, stärkt die individuelle Lernentwicklung, die Fähigkeit zur Selbstregulation und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen.

Damit die Lernkonzepte erfolgreich sind, müssen sie als Teil der Organisationsentwicklung gesehen werden. Die wirksame Etablierung der Qualitätsmerkmale im Bereich „Lehren und Lernen“ gelingt nur, wenn sie systematisch mit der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung aus den Qualitätsbereichen 2, 3 und 4 des Referenzrahmens Schulqualität verzahnt werden.

Ohne nachhaltig implementierte Team- und Kooperationsstrukturen, kontinuierliche Fortbildung, zielgerichtete Führungs- und Managementstrukturen sowie den entsprechenden Prozessen der systematischen Qualitätsentwicklung können die Qualitätsstandards nicht dauerhaft implementiert werden.



Referenzrahmen Schulqualität Baden-Württemberg

PROZESSE

1 – Lehren und Lernen	2 – Professionalität und Zusammenarbeit	3 – Führung und Management	4 – Datengestützte Qualitätsentwicklung
<p>1.1. Lern- und Bildungsangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung der Bildungspläne • Umsetzung der Leitperspektiven (z. B. Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung) und pädagogischen Schwerpunktsetzungen • Demokratiebildung und soziale Bildung • Persönlichkeitsbildung • Außerschulische Bildungsangebote • ... <p>1.2. Strukturierte Klassenführung (Tiefenstruktur des Unterrichts)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielorientierung • Strukturierung des Unterrichts • Regeln und Umgang mit Störungen • Monitoring der Lerngruppe • Lernzeitnutzung • ... <p>1.3. Kognitive Aktivierung (Tiefenstruktur des Unterrichts)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anknüpfung am Vorwissen und Verständnisorientierung • Kognitiv aktivierende und herausfordernde Aufgaben • Kognitiv aktivierende Gespräche • Aktive Anwendung von Lern- und Aneignungsstrategien • ... <p>1.4. Konstruktive Unterstützung (Tiefenstruktur des Unterrichts)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsgestaltung in der Lerngruppe • Positive Fehlerkultur • Autonomieunterstützung • Zutrauen in Lernpotenziale • Adaptive Hilfestellungen • Lernförderliche Rückmeldungen • ... <p>1.5. Umgang mit Heterogenität und Vielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Heterogenität • Differenzierte Lern- und Bildungsangebote • Chancengerechte Lehr-Lernprozesse und Teilhabe • Chancengerechte Leistungsbewertung (inkl. individueller Nachteilsausgleich) • ... <p>1.6. Schulklima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Schulkultur • Gestaltung sozialer Beziehungen • Partizipation und Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler • Prävention und Gesundheit der Schülerinnen und Schüler • Gestaltung von schulischen Lern- und Lebensräumen • Schulgemeinschaft • ... <p>1.7. Erziehungs- und Ausbildungspartnerschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information und Austausch • Kontinuierliche Zusammenarbeit • Lernortkooperation • ... 	<p>2.1. Professionelle Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und digitale Kompetenzen • Pädagogisch-psychologisches Wissen • Kenntnisse im Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft • Professionelle Haltung und Handlungskompetenz • ... <p>2.2. Kooperationen der Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abgestimmtes Vorgehen • Austausch und Unterstützung • Zusammenarbeit in Teams • Weiterentwicklung von Unterricht und Schule • Kooperation mit Partnern • ... <p>2.3. Feedback und Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit für Rückmeldungen • Einholen von Feedback • Bewusste Reflexion des eigenen Handelns • ... <p>...</p>	<p>3.1. Organisatorische Leitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rahmen für Kooperation für die Lehrpersonen • Verlässliche Abläufe • Konferenzleitung • Delegation von Aufgaben • ... <p>3.2. Führungshandeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Führungsperson • Problem- und Konfliktbearbeitung • Förderung von Motivation und Engagement • Reflexion und Feedback zum Führungshandeln • ... <p>3.3. Personalentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungsplanung • Berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen • Gesunderhaltung der Lehrpersonen • ... <p>3.4 Kooperationen mit Partnern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung der Erziehungsberechtigten • Kooperation mit (Aus-)Bildungspartnern • Regionale und überregionale Netzwerke • Repräsentation der Schule • Kooperation mit Unterstützungssystemen des Kultusbereichs • ... <p>...</p>	<p>4.1. Grundlagen der Qualitätsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Grundsätze und Konzepte • Strukturen und Abläufe • ... <p>4.2. Ziele und Entwicklungsmaßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielformulierung • Maßnahmenfestlegung und Wirkungsüberprüfung • ... <p>4.3. Datengewinnung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht im Mittelpunkt • Evaluationsplanung • Evaluationsdurchführung • ... <p>4.4. Datenanalyse und Datennutzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des Datenblatts • Analyse von weiteren Kennzahlen und Evaluationsergebnissen • Ableitung neuer Zielsetzungen • ... <p>...</p>

Teil 2: Grundlagen für die Durchführung des Lerncoachings und des individuellen Mentorings für Schülerinnen und Schüler

2.1. Begriffsdefinition und Grundverständnis

Der Begriff „Coach“ leitet sich wie das deutsche Wort Kutsche⁷ vom ungarischen Dorf Kocs ab, das im 15. Jahrhundert für seine komfortablen Kutschen bekannt war und auf halber Strecke zwischen Wien und Budapest liegt. Im 19. Jahrhundert übertrugen britische Studenten das Wort auf Tutoren, die sie gezielt auf Prüfungen vorbereiteten; erstmals taucht diese Verwendung um 1848 an britischen Universitäten auf. Im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelte sich der Begriff weiter und wurde zunehmend für Personen verwendet, die Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten und unterstützen.

Heute wird Coaching zunehmend als gezieltes Instrument der Personalentwicklung genutzt, insbesondere für Führungskräfte und Manager. Es bietet einen strukturierten Rahmen, um sowohl positive als auch herausfordernde Aspekte der beruflichen Tätigkeit zu reflektieren und lösungsorientiert zu bearbeiten⁸. Der wachsende Bedarf an individueller Begleitung und die zunehmende Individualisierung haben zu einem regelrechten „Coaching-Boom“ geführt⁹. Auf dem Markt gibt es zahlreiche Angebote wie Training, Supervision, Mediation, Coaching und Beratung, die häufig synonym verwendet werden. Daher stellt sich die Frage nach den Unterschieden zwischen Coaching und Beratung.

Coaching wird allgemein als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden¹⁰. Das bedeutet, dass der Coach den Coachee dabei unterstützt, eigene Lösungen für seine Anliegen zu entwickeln. Der Deutsche Bundesverband Coaching (DBVC) beschreibt professionelles Coaching als Förderung der Selbstreflexion, Selbstwahrnehmung und der selbstgesteuerten Erweiterung von Wahrnehmung, Erleben und Verhalten¹¹. Die International Coaching Federation (ICF) definiert Coaching als einen partnerschaftlichen, zum Nachdenken anregenden Prozess, der Menschen und Organisationen hilft, ihr Potenzial zu entfalten¹². Coaching schließt dabei das klassische Mentoring ein, geht aber noch darüber hinaus.

Im Gegensatz dazu ist Beratung ein Gespräch, bei dem ein Berater einer ratsuchenden Person zu einem spezifischen Thema Ratschläge und Strategien anbietet¹³. Laut Duden bedeutet Beratung sowohl die Erteilung eines Rates als auch eine Besprechung oder Unterredung¹⁴.

7 „Kocsi“ = „aus Kocs“

8 vgl. Schreyögg, 2012

9 vgl. Geißler, 2005, S. 241

10 vgl. Rückle, 2005, S. 184

11 DBVC, 2025

12 ICF, 2025

13 vgl. Pätzold, 2004, S. 52

14 Duden, 2025

Der wesentliche Unterschied zwischen Coaching und Beratung liegt im Ansatz: Während der Berater konkrete Ratschläge und Fachwissen vermittelt, ist der Coach Experte für den Prozess, nicht für den Inhalt. Der Erfolg des Coaching-Prozesses liegt in der Verantwortung des Coachees. Ob ein Coach grundsätzlich keine Ratschläge geben sollte, wird kontrovers diskutiert. Einerseits wird dies abgelehnt, weil Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird¹⁵. Andererseits kann ein gezielter Ratschlag zum richtigen Zeitpunkt hilfreich sein¹⁶. Fachwissen kann für Coaches also durchaus von Nutzen sein.

Coaching verbindet individuelle Unterstützung bei der Problemlösung mit persönlicher Beratung beziehungsweise persönlichem Mentoring. Ziel ist es, den Klienten zur Entwicklung eigener Lösungen zu befähigen und problemverursachende Prozesse zu identifizieren¹⁷. Dennoch ersetzt Coaching keine Fachberatung, etwa durch IT- oder Steuerberater, auch wenn ein Coach als fachlicher Ansprechpartner dienen kann, wenn er entsprechendes Wissen besitzt.

Obwohl Coaching und Beratung unterschiedliche Ansätze verfolgen, gibt es fließende Übergänge. Die wesentlichen Merkmale von Coaching sind Prozessorientierung, Kommunikation auf Augenhöhe und die Rolle des Klienten als Ideengeber – Aspekte, die in der klassischen Beratung meist fehlen¹⁸.

Setzt man den Begriff „Lernen“ vor Beratung oder Coaching, wird eine spezifische Ausrichtung deutlich: Lernberatung und Lerncoaching unterstützen Lernende individuell in ihrem Lernprozess. Schulen haben die Aufgabe, Lernende während ihrer Schulzeit zu begleiten und zu ermutigen, eigenverantwortlich und selbstorganisiert zu arbeiten¹⁹. Individualisiertes, selbstorganisiertes und problemorientiertes Lernen sind dabei zentrale Konzepte. Hameyer und Pallasch²⁰ definieren Lerncoaching als prozessorientierte Unterstützung von individuellem, gruppelem und organisationalem Lernen durch Beratung und Interventionen. Ziel ist es, Lernprozesse, Selbstmanagement und Wissensorganisation

zu optimieren. Pätzold²¹ unterscheidet zwischen Lernprozessbegleitung und Lernen als didaktischer Form.

Lerncoaching kombiniert die prozessorientierte Haltung des Coachings (nichtwissende Haltung) mit der inhaltlichen Komponente des Lernens (wissende Haltung)²². Da Lernen inhaltlich geprägt ist, geht es um die bestmögliche Abstimmung zwischen Lernenden und Lerninhalten²³. Faktoren wie Motivation, Lernstoff und soziale Umgebung spielen dabei eine wichtige Rolle. Lerncoaching unterstützt dabei, individuelle Strategien und Methoden zu entwickeln, um das eigene Lernen effektiver zu gestalten.

Gerade im schulischen Kontext gewinnt Lerncoaching zunehmend an Bedeutung. Schülerinnen und Schüler profitieren besonders von individueller Begleitung, die ihnen hilft, eigene Lernstrategien zu entwickeln, Motivation zu steigern, Prüfungsängste abzubauen, den Lernprozess zu strukturieren und nachhaltige Lerngewohnheiten zu etablieren. In Zeiten steigender Herausforderungen im Bildungssystem kann Lerncoaching somit eine wertvolle Unterstützung sein, um eigenständiges und reflektiertes Lernen zu fördern.

Ein zentrales Merkmal des Lerncoachings ist die ressourcen- und zielorientierte Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Lerncoach und Lerncoachee begegnen sich als gleichwertige Partner, deren Bedürfnisse, Ziele und Erwartungen im Mittelpunkt stehen. Ein Coaching-Gespräch dauert in der Regel etwa 15 Minuten.

Lernberatung geht über die Vermittlung von Lernmethoden hinaus. Besonders Studierende, die negative Erfahrungen gemacht haben, profitieren davon. Lernberatung umfasst Bedarfsanalyse, Zielentwicklung, Ressourcenaktivierung, Strategieentwicklung und Erfolgsevaluation. Sie kann als Einzel- oder Gruppenberatung stattfinden und zeichnet sich durch Interaktion, Wissensvermittlung und effektive Kommunikation aus²⁴.

15 vgl. Raddatz, 2017

16 vgl. Schmidt, 2016, S. 35

17 DBVC, 2025

18 vgl. Barczynski, 2018, S. 9

19 vgl. Hattie, 2015

20 Hameyer & Pallasch, 2012, S. 113

21 Pätzold, 2009, S. 196f

22 vgl. Hameyer & Pallasch, 2012, S. 10ff

23 vgl. Pallasch, 2006, S. 16ff

24 vgl. Nollmann, 2010, S. 41

Tabelle 1: Vergleich der Begriffe Coaching, Lerncoaching, Beratung/Mentoring und Lernberatung

Merkmal	Coaching	Lerncoaching	Mentoring/Beratung	Lernberatung
Ziel	Förderung von Selbstreflexion, persönliche und berufliche Weiterentwicklung	Unterstützung beim individuellen Lernprozess, Entwicklung von Lernstrategien und Selbstmanagement	Lösung eines konkreten Problems durch Expertenrat	Unterstützung beim Lernen durch methodische und strategische Hilfestellung
Ansatz	Prozessorientiert, ressourcen- und lösungsfokussiert, Hilfe zur Selbsthilfe	Kombination aus Coaching (prozessbegleitend) und Lernen (fachlich-wissensbasiert)	Expertenbasierte Wissensvermittlung, direkte Ratschläge	Hilfe zur Selbsthilfe im Lernprozess, Vermittlung von Lern-techniken
Rolle	Prozessbegleiter, stellt Fragen, regt zur Reflexion an	Unterstützt die Entwicklung individueller Lernstrategien, hilft bei Motivation und Selbstregulation	Fachlicher Experte, gibt direkte Empfehlungen und Lösungen	Lernprozessbegleiter, hilft bei Strukturierung und Organisation des Lernens
Interaktion	Auf Augenhöhe, Coachee entwickelt selbst Lösungen	Kooperative Zusammenarbeit zwischen Lerncoach und Lernendem	Ratsuchender erhält Expertenrat	Lernende erhalten gezielte Unterstützung beim Lernen
Typische Themen	Karriereplanung, Führungskompetenzen, persönliche Entwicklung	Reflexion und Planung des individuellen Lernprozesses	Schullaufbahnberatung, Gestaltung von Übergängen, Berufs- und Studienorientierung	fachlich-methodische Unterstützung
Verantwortung für die Lösung	Liegt beim Coachee	Liegt beim Lernenden	Liegt teilweise beim Berater	Liegt beim Lernenden; Berater unterstützt mit Methoden

2.2. Faktoren des Gelingens

Kompetenzen des Lerncoachs

Ein wirksames Lerncoaching und individuelles Mentoring basieren auf einer Vielzahl zentraler Kompetenzen, die den Lernprozess individuell und nachhaltig unterstützen. Zu den zentralen Kompetenzen eines Lerncoachs zählen:

- **Fachkompetenz:**
Fundiertes Wissen über Lernprozesse und deren Einflussfaktoren.
- **Soziale Kompetenz:**
Sensible Gesprächsführung und die Fähigkeit, eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz zu wahren.
- **Methodische Kompetenz:**
Strukturierte Organisation, Schaffung optimaler Rahmenbedingungen und souveräne Präsentation von Sachverhalten.
- **Personale Kompetenz:**
Reflexionsfähigkeit, emotionale Selbstkontrolle und ein ausgeprägtes Beobachtungsvermögen²⁵.

Der Erfolg eines Lerncoachs basiert damit wesentlich auf seiner grundlegenden Haltung, seinen Fachkenntnissen und seinen Fähigkeiten in der Gesprächsführung. McLeod²⁶ hebt hervor, dass nicht nur die Methodenkompetenz, sondern auch die präzise Anwendung dieser Methoden entscheidend ist, um den Lernenden im Entwicklungsprozess optimal zu unterstützen.

Für einen nachhaltigen Coachingprozess sind kontinuierliche Reflexion, Selbstkritik und die Bereitschaft zur methodischen Anpassung unerlässlich. Regelmäßige Weiterbildung, Supervision und das Feedback der Coachees tragen dazu bei, die Qualität des Coachings stetig zu verbessern.

Ein erfolgreicher Lerncoach baut eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung zum Lernenden auf. Anstatt fertige Lösungen oder Ratschläge zu geben, fördert er die Selbstreflexion und aktiviert die eigenen Ressourcen des Coachees.

Das Interesse am Lernenden steht stets im Mittelpunkt. Gesprächstechniken dienen als unterstützendes Werkzeug, sind jedoch nicht vorrangig²⁷. Empathie, Akzeptanz und Echtheit (Kongruenz) bilden die Basis für erfolgreiche Veränderungsprozesse. Ein professioneller Lerncoach wahrt eine gesunde Distanz zu den Inhalten und zu eigenen Emotionen. Er fühlt mit, ohne mitleiden, und vermeidet Konflikte sowie Überzeugungsarbeit. Dies ermöglicht eine objektive und unterstützende Begleitung.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte zusammengefasst:

Empathie

Empathie ist die Fähigkeit, sich in die Gefühlswelt des Coachees hineinzuversetzen, ohne diese zu übernehmen²⁸. Durch das Deuten verbaler und non-verbaler Signale kann der Coach den Coaching-Prozess gezielt unterstützen und fördern²⁹.

Akzeptanz

Ein Lerncoach begegnet dem Coachee mit bedingungsloser Wertschätzung – unabhängig von dessen Verhalten³⁰. Akzeptanz bedeutet dabei nicht Zustimmung, sondern ein wertfreies und verständnisvolles Annehmen der individuellen Situation des Coachees.

Kongruenz

Das Lerncoaching orientiert sich stets an den Bedürfnissen des Coachees³¹. Der Coach handelt authentisch und reflektiert, indem er sich seiner eigenen Erfahrungen und Emotionen bewusst ist. Nur so kann er glaubwürdig und vertrauensvoll agieren.

Fragetechniken und Gesprächsführung

Gezielte, offene Fragen regen den Coachee zur Selbstreflexion an. Der Coach betrachtet eigene Hypothesen stets als veränderbar³² und ermöglicht so eine flexible Gesprächsführung, die auf die individuellen Bedürfnisse eingeht³³. Die Gesprächsführungstechniken werden im folgenden Abschnitt vertieft, auf die Fragetechniken wird in Kapitel 4 vertiefend eingegangen.

25 vgl. Hardeland, 2020, S. 75f

26 McLeod, 2004, S. 442

27 vgl. Rogers, 2016

28 vgl. Bamberger, 2015, S. 150

29 vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 25

30 vgl. Rogers, 2016, S. 35

31 vgl. Sachse, 2016, S. 15

32 vgl. Kuntz, 2020, S. 24

33 vgl. Patrzek, 2021, S. 13f

Die Expertenrolle des Coachees

Im Zentrum des Lerncoachings steht die Überzeugung, dass der Coachee Experte für seine eigene Situation ist. Der Coach begleitet den Lernprozess, ohne vorschnelle Lösungen vorzugeben, und unterstützt den Coachee dabei, eigene Lösungswege zu entwickeln³⁴.

Effektive Gesprächsführungstechniken

Im Lerncoaching kommen verschiedene Gesprächstechniken zum Einsatz, um den Coachee optimal zu unterstützen:

• Pacing und Leading:

Der Coach passt sich zunächst dem Coachee an, um Vertrauen aufzubauen (Pacing) und lenkt das Gespräch anschließend behutsam in eine lösungsorientierte Richtung (Leading)³⁵.

• Aktives Zuhören:

Durch aufmerksames Zuhören, Blickkontakt und verbale Rückmeldungen signalisiert der Coach Interesse und Verständnis³⁶.

• Gesprächspausen nutzen:

Stille gibt dem Coachee Raum, eigene Gedanken zu ordnen und Lösungen zu entwickeln. Der Coach sollte Pausen zulassen und nicht vorschnell eingreifen³⁷.

• Paraphrasieren:

Die Aussagen des Coachees werden in eigenen Worten wiedergegeben, um Klarheit zu schaffen und ein gemeinsames Verständnis zu sichern³⁸. Paraphrasieren hilft, Missverständnisse zu vermeiden.

• Verbalisieren:

Gefühle werden angemessen sprachlich ausgedrückt, da Emotionen die Veränderungsbereitschaft beeinflussen. Der Coach hilft, emotionale Botschaften zu erkennen und zu benennen³⁹.



• Kausalfragen vermeiden:

Statt nach Ursachen zu suchen, stellt der Coach lösungsorientierte Fragen, die den Blick auf zukünftige Möglichkeiten lenken⁴⁰.

• Stränge/Aspekte heraushören:

Der Coach strukturiert das Gespräch, um komplexe Themen zu ordnen und Lösungswege zu entwickeln⁴¹.

• Non-/paraverbale Signale wahrnehmen:

Nonverbale Signale geben Aufschluss über die Gefühlslage des Coachees. Widersprüche zwischen verbalen und nonverbalen Botschaften werden erkannt und angesprochen⁴².

• Offene Angebote machen:

Der Coach bringt eigene Erfahrungen ein, gibt jedoch keine Lösungen vor, sondern regt den Coachee zur Entwicklung eigener Perspektiven an⁴³.

34 vgl. Meier & Szabo, 2009, S. 21ff

35 vgl. Schmidt, 2017, S. 92

36 vgl. Bamberger, 2015, S. 74

37 vgl. Hardeland, 2020, S. 81

38 vgl. Grewe, 2005, S. 22

39 vgl. Redlich 2009, 43

40 vgl. Pallasch & Kölln, 2020, S. 79

41 vgl. Grewe 2005, 22f; Kölln & Pallasch 2014, 112ff

42 vgl. Pallasch & Kölln 2014, 99ff

43 vgl. Redlich 2009, 80

Übersicht: Gesprächsführungstechniken im Lerncoaching

Technik	Aktion	Ziel
Pacing, Rapport, Leading	Spiegeln und Lenken	produktive Arbeitsbeziehung herstellen
Aktives, partnerzentriertes Zuhören	Ermutigung, Blickkontakt, „Ja“, „Hm!“	Lernende bzw. Lernender öffnet sich und erzählt
Gesprächspausen zulassen	Zurückhaltung, Warten	Lernende bzw. Lernender bekommt Zeit, sich zu sammeln, Nachdenken
Paraphrasieren (Sache)	Wörtliche oder neutrale zusammenfassende Wiederholung	Thema präzise, unmissverständlich erfassen
Verbalisieren (Gefühl)	Wahrnehmen und ggf. Ansprechen der ausgesprochenen/vermuteten Gefühle. SENSIBEL!	Lernende bzw. Lernender erhält einen Zugang zu seinen Gefühlen
Kausalfragen vermeiden	Keine Ursachenforschung oder Ergründung	Lösungen und Ressourcen generieren
Stränge/Aspekte heraushören, ggf. visualisieren	Gesagtes sortieren	Komplexität reduzieren
Non-/paraverbale Signale wahrnehmen, ggf. ansprechen	Ganzheitliche Betrachtung	Emotionalen Zustand erfassen
Offene Angebote machen	Fragend und zurückhaltend Ideen anbieten	Lernende bzw. Lernenden im Such- und Denkprozess unterstützen

Fazit

Ein effektiver Lerncoach vereint Fachwissen, soziale Sensibilität und methodische Kompetenz. Zentrale Elemente sind die wertfreie Begleitung, die Förderung von Selbstreflexion und die Entwicklung individueller Lösungsansätze. Durch Empathie, klare Strukturen und gezielte Gesprächstechniken wird eine nachhaltige Entwicklung des Coachees ermöglicht.



2.3. Prozess und Durchführung des Lerncoachings

Der Lerncoaching-Prozess nach Rauen⁴⁴ gliedert sich in drei zentrale Phasen: Auftakt, Durchführung und Abschluss. Die Sitzungen der Durchführungsphase finden in regelmäßigen und verlässlichen Abständen statt, wobei Thema, Intensität und Dauer individuell auf den Lernenden abgestimmt werden. Im schulischen Kontext dauert eine Lerncoaching-Sitzung in der Regel 15 bis 20 Minuten, idealerweise mit einem Abstand von etwa einer Woche zwischen den Terminen.

2.3.1. Auftakt

Die Auftaktphase umfasst den Erstkontakt und die Klärung des Auftrags. In diesem Schritt lernen sich Coach und Lernender kennen, besprechen das Anliegen und klären gegenseitige Erwartungen sowie mögliche Vorgehensweisen⁴⁵. Der Coach ist für die Gestaltung und Strukturierung des Prozesses verantwortlich und sorgt für einen optimalen Rahmen zur Bearbeitung des Anliegens⁴⁶. Die

⁴⁴ vgl. Rauen, 2021, S. 280

⁴⁵ vgl. Rauen, 2021, S. 276f; Hardeland, 2020, S. 44f

⁴⁶ vgl. Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 15

Lernenden hingegen bestimmen die inhaltlichen Schwerpunkte und bringen ihre Themen ein. Laufende Coachingprozesse umfassen nur die Phase 2.

2.3.2. Durchführung

Die Durchführungsphase lässt sich in vier aufeinanderfolgende Teilbereiche untergliedern:

a) Kontakt herstellen sowie Bestandsaufnahme, Reflexion, Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Sitzung wird durch Smalltalk eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre geschaffen⁴⁷. Eine gute Beziehung zwischen Coach und Lernendem ist die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit⁴⁸. Aktives Zuhören bildet das Fundament des Coachings, denn nur so kann das Anliegen präzise erfasst und formuliert werden⁴⁹. Der Coach unterstützt den Lernenden dabei, sein Lernproblem klar zu benennen⁵⁰, wobei auch nonverbale Signale berücksichtigt werden⁵¹. Es ist wichtig, nicht vorschnell nach Lösungen zu suchen, bevor das Problem eindeutig definiert wurde⁵². Zentrale Methoden in dieser Phase sind aktives Zuhören, offene Fragen sowie das Strukturieren und Wiederholen von Aussagen⁵³.

b) Ziele festlegen

Nach der Klärung des Anliegens werden gemeinsam konkrete Ziele formuliert. Klare Ziele steuern den Einsatz von Fähigkeiten und Ressourcen und sollten spezifisch sowie realistisch sein⁵⁴. Im Lerncoaching werden vor allem zwei Zielarten unterschieden:

- **S.M.A.R.T.-Ziele** (Spezifisch, Messbar, Attraktiv, Realistisch, Terminiert): Diese Ziele basieren auf der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham und helfen, Fortschritte messbar und nachvoll-

ziehbar zu machen. Herausforderungen können dabei komplexe Aufgaben, Zielkonflikte oder fehlende Einbettung in den Alltag sein⁵⁵. Ein Beispiel: „Ich werde bis zum nächsten Englischtest in zwei Wochen jeden Tag eine halbe Stunde Vokabeln lernen, um eine gute Leistung zu erreichen.“

- **Motto-Ziele:** Sie fördern eine innere Haltung und die Selbstmotivation⁵⁶. Motto-Ziele werden oft intuitiv verfolgt und können die langfristige Motivation stärken⁵⁷, z. B. „Ich lerne bewusst und wachse Schritt für Schritt.“ oder „Glücklich behalte ich meine Hoffnung und verfolge erfolgreich mein Lernziel“.

c) Planungsphase

In der Planungsphase werden gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt. Der Coach gibt keine direkten Lösungen vor, sondern fördert durch gezielte Impulse die Aktivierung der Ressourcen des Lernenden⁵⁸. Für die Entwicklung sinnvoller Lösungen ist es wichtig, dem Lernenden ausreichend Zeit zu geben⁵⁹. Eine strukturierte Vorgehensweise erleichtert die Umsetzung neuer Strategien im Alltag.

d) Ergebnisse zusammentragen, Reflexion und Auswertung

Zum Abschluss der Sitzung werden die erarbeiteten Ergebnisse zusammengefasst und Aufgaben für die eigenständige Umsetzung formuliert⁶⁰. Diese Aufgaben sollen freiwillig, realistisch und praxisnah sein⁶¹. Die Reflexion des bisherigen Prozesses und die Planung der nächsten Schritte werden dokumentiert⁶². Mit dieser Feedbackrunde sollen die Lernenden motiviert und mit konkreten Zielen und Maßnahmen aus dem Coaching geht⁶³. Das Feedback erfolgt auf Augenhöhe und nicht hier-

47 vgl. Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 15; Wimmer et al., 2020, S. 80

48 vgl. Schmidt, 2019, S. 118; Raddatz, 2010, S. 43

49 vgl. Erpenbeck, 2023, S. 12f

50 vgl. Grewe, 2005, S. 22; Wimmer et al., 2012, S. 81

51 vgl. Erpenbeck, 2023, S. 16ff

52 vgl. Grewe, 2005, S. 21

53 vgl. Wimmer et al., 2020, S. 81

54 vgl. Kleinbeck, 2018, S. 255; Storch & Krause, 2014, S. 138

55 vgl. Beilfuß, 2017

56 vgl. Storch & Krause, 2014, S. 139

57 vgl. Storch & Kuhl, 2017

58 vgl. Hardeland, 2020, S. 52

59 vgl. Raddatz, 2018, S. 167; Brüggemann et al., 2016, S. 61

60 vgl. Brüggemann et al., 2016, S. 114

61 vgl. Pallasch & Kölln, 2014, S. 216

62 vgl. Wimmer et al., 2020, S. 80ff

63 vgl. Brüggemann et al., 2016, S. 118ff

archisch⁶⁴. Rückschläge werden als Lernchancen betrachtet⁶⁵. Ob ein Ziel erreicht wurde, kann letztlich nur der Lernende selbst beurteilen⁶⁶.

2.3.3. Abschluss

Der Abschluss ist ein wichtiger Bestandteil des Coaching-Prozesses. Hier wird gemeinsam überprüft, ob die Erwartungen erfüllt wurden und welche Ergebnisse erzielt werden konnten. Falls Ziele nicht erreicht wurden, wird reflektiert, woran dies lag⁶⁷. Ein würdiger Abschluss fördert die Selbstwirksamkeit des Lernenden⁶⁸. Im schulischen Kontext erstreckt sich das Lerncoaching oftmals über einen längeren Zeitraum und endet in der Regel erst mit einem Schul- oder Lehrerwechsel. Somit findet der Abschluss erst vor diesem Wechsel statt.

2.4. Methoden und Fragetechniken im Lerncoaching

Gezielte Fragetechniken sind ein zentrales Werkzeug im Lerncoaching. Sie fördern Reflexion, Verständnis und die emotionale Verarbeitung von Herausforderungen. Durch bewusste Fragen eröffnen sich neue Perspektiven, Zusammenhänge werden sichtbar und Veränderungen angestoßen⁶⁹.

Offene und geschlossene Fragen

Fragen lassen sich grundsätzlich in offene und geschlossene Fragen unterteilen.

- **Geschlossene Fragen** verlangen meist eine Ja- oder Nein-Antwort und eignen sich zur Überprüfung von Fakten oder zum Bestätigen von Annahmen.

- **Offene Fragen** hingegen laden den Coachee ein, ausführlich zu antworten. Sie fördern die Selbstreflexion, ermöglichen tiefere Einblicke in die Gedankenwelt und helfen, blinde Flecken aufzudecken sowie neue Denkanstöße zu geben⁷⁰.

Zirkuläre Fragen

Zirkuläre Fragen regen zum Perspektivwechsel an, indem sie die Sichtweisen anderer Personen einbeziehen⁷¹. Sie fördern Empathie, erweitern das Verständnis für soziale Dynamiken und machen deutlich, dass Verhalten immer im sozialen Kontext steht.

Beispiele:

- **Selbstbezogen:** „Was denkst du, was ich über dich denke?“
- **Fremdbezogen einfach:** „Was vermutest du, wie dein Mitschüler das sieht?“
- **Fremdbezogen komplex:** „Wie würde ein Außenstehender deine Zusammenarbeit mit der Klasse bewerten?“⁷²

Zirkuläre Fragen sind besonders hilfreich, um systemische Wechselwirkungen zu erkennen. Sie sollten jedoch gezielt eingesetzt werden, um Überforderung zu vermeiden⁷³.

Einleitung	Vermutete Perspektive	Bezug	Vermutete Reaktion
Stell dir vor ...	Selbstbezogen ... du fragst mich ...	... was deine Rolle in dieser Situation ist.	Was würdest du antworten?
Nehmen wir an ...	Fremdbezogen (Mitschüler/in) ... ich frage deine Mitschüler/in ...	... was dein/e Mitschüler/in zu dem Problem denkt.	Wie würde sie/er die Situation beurteilen?
Gesetzt den Fall ...	Fremdbezogen (Lehrer/in) ... ich frage deine/n Lehrer/in ...	... wie dein/e Lehrer/in darüber denkt.	Was würde sie/er wohl sagen?

Abbildung 4: Bausteine zirkulärer Fragen in Anlehnung an Patrzek 2021, S. 28.

64 vgl. De Shazer & Dolan, 2016; Erpenbeck, 2023, S. 88

65 vgl. Schmidt, 2019, S. 378

66 vgl. Hardeland, 2020, S. 61

67 vgl. Rauen, 2021, S. 286

68 vgl. Schmidt, 2018, S. 132

69 vgl. Radatz 2018, S. 181; Prior & Winkler 2019, S. 60

70 vgl. Patrzek 2021, S. 21ff

71 vgl. Hardeland 2020, S. 105

72 vgl. Radatz 2018, S. 203

73 vgl. Patrzek 2021, S. 30

Skalierungsfragen

Skalierungsfragen machen Fortschritte und Herausforderungen sichtbar und messbar. Häufig wird eine Skala von 0 bis 10 genutzt, um subjektive Empfindungen greifbar zu machen⁷⁴.

Beispiele:

- „Wie zufrieden bist du auf einer Skala von 0 bis 10?“
- „Wie sicher fühlst du dich in der neuen Aufgabe? 0 = völlig unsicher, 10 = vollkommen sicher.“
- „Du stehst auf Position 5, was wäre nötig, um auf eine 6 zu kommen?“

Skalierungsfragen helfen, kleine Fortschritte wahrzunehmen und konkrete nächste Schritte zu planen. Besonders wirkungsvoll ist die Arbeit mit Skalen im Raum, etwa durch das Positionieren auf einer gedachten oder ausgelegten Skala⁷⁵.

Hypothetische Fragen

Hypothetische Fragen eröffnen neue Denkräume, indem sie fiktive Szenarien einführen. Sie fördern kreatives Denken und helfen, festgefahrene Muster zu durchbrechen⁷⁶.

Es gibt eine Vielzahl an Formulierungen, die zu Beginn der Frage stehen können, wie beispielsweise: „Angenommen ...“; „Gehen wir mal davon aus ...“; „Stell dir vor ...“; „Wagen wir doch mal ein Gedankenexperiment ...“⁷⁷. Durch diese Formulierungen befragt man den Klienten nach Reaktionen, die möglich wären. Durch diese Frageart wird der Befragte angeregt, neue Möglichkeiten oder Lösungen zu kreieren.

Normalerweise sind die hypothetischen Fragen aufgebaut wie in Abbildung 6:

Beispiele:

- **Vergangenheitsbezogen:** „Angenommen, du hättest damals anders entschieden – wie sähe dein Berufsweg heute aus?“
- **Gegenwartsbezogen:** „Wenn du heute einen Wunsch frei hättest, was würdest du ändern?“
- **Zukunftsbezogen:** „Welche Folgen hätte es, wenn ein Lehrer unerwartet ausfällt?“
- **Gedankenexperiment:** „Angenommen, du wachst morgen auf und alles ist perfekt – was hat sich verändert?“⁷⁸

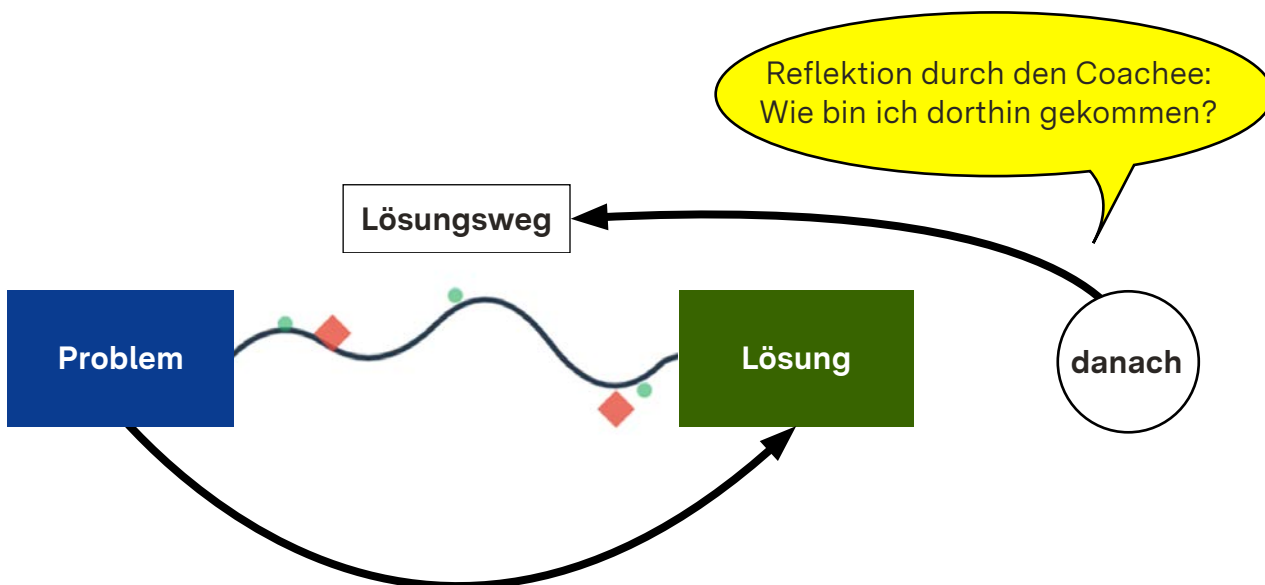


Abbildung 5: Hypothetische Frage als Methode des „Beamens“ in Anlehnung an Radatz 2018

74 vgl. Hardeland 2020, S. 103

75 vgl. Bamberger 2015, S. 110

76 vgl. Radatz 2018, S. 208

77 vgl. Radatz 2018, S. 208f

78 vgl. Patrzek 2021, S. 23f



Einleitung	Fiktionsbeschreibung	Konsequenzen
Stell dir vor ...	... morgen schreibt ihr eine unangekündigte Mathearbeit.	Wie würdest du dich darauf vorbereiten?
Nehmen wir an ...	... deine beste Freundin zieht in eine andere Stadt	Welche Folgen hätte das für dich?
Gesetzt den Fall ...	... ihr bekommt einen neuen Klassenlehrer.	Was würde sich dadurch ändern?

Abbildung 6: Bausteine hypothetischer Fragen in Anlehnung an Patrzek 2021, S. 4.

Veränderungsfragen

Veränderungsfragen lenken den Fokus auf Entwicklung und Möglichkeiten. Besonders bekannt sind die Wunderfrage, die Ausnahmefrage und die Verschlimmerungsfrage.

- **Wunderfrage:** Sie versetzt den Coachee in eine Situation, in der das Problem wie durch ein Wunder gelöst ist⁷⁹. Beispiel: „Stell dir vor, es geschieht ein Wunder und dein Problem ist verschwunden. Woran würdest du das zuerst erkennen?“
- **Ausnahmefrage:** Sie lenkt den Blick auf Situationen, in denen das Problem nicht oder weniger stark auftrat⁸⁰. Beispiel: „Gab es schon einmal eine Ausnahme? Wann und wodurch?“
- **Verschlimmerungsfrage:** Sie hilft, den eigenen Einfluss auf das Problem zu erkennen, indem der Coachee sich vorstellt, wie er die Situation verschlechtern könnte⁸¹. Beispiel: „Wenn du es verschlimmern möchtest, was müsstest du tun?“

Fazit

Die Auswahl und Anwendung passender Frage-techniken ist entscheidend, um Perspektivwechsel zu ermöglichen, Lösungsansätze zu entwickeln und Selbstreflexion zu fördern. Zirkuläre Fragen schaffen neue Blickwinkel, Skalierungsfragen machen Fortschritte sichtbar, hypothetische und Veränderungsfragen regen zu kreativen Lösungen an. So unterstützt der Lerncoach den Coachee effektiv auf seinem Entwicklungsweg und stößt nachhaltige Veränderungsprozesse an.

79 vgl. Meier & Szabo 2009, S. 53

80 vgl. Patrzek 2021, S. 55

81 vgl. Patrzek 2021, S. 55



Teil 3: Unterstützungsangebote

3.1. Unterstützungsangebote und Fortbildungen

Die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen führen zu einem stetigen Wandel der Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte. Damit gehen vielfältige Unterstützungs- und Fortbildungsbedarfe einher, die eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung erforderlich machen. Um Schulen in diesem dynamischen Prozess bestmöglich zu begleiten, bieten die ZSL-Regionalstellen bedarfsorientierte Fortbildungsangebote zu den Themen Lerncoaching und individuelles Mentoring an. Wenn Sie Interesse an diesen Angeboten haben oder weiterführende Fragen stellen möchten, wenden Sie sich bitte an die Poststelle der für Sie zuständigen ZSL-Regionalstelle.

Für grundsätzliche oder konzeptionelle Fragestellungen – etwa, wie Lerncoaching in asynchronen Lernsettings als Entwicklungsschwerpunkt in Ziel- und Leistungsvereinbarungen integriert werden kann – steht Ihnen die Poststelle des zuständigen Staatlichen Schulamts zur Verfügung.

3.2. Materialsammlung

Umfangreiches Material, das dankenswerterweise von Schulen für diese Handreichung zur Verfügung gestellt wurde, finden Sie unter folgendem QR-Code:





Literaturverzeichnis

Bamberger G. (2015). Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Beltz.

Barczynski, D. (2018). Training, Beratung, Supervision oder Coaching? Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beratungsmaßnahmen. Coaching Magazin, 3, 9-11.

Beilfuß, C. (2017). Ein Himmel voller Fragen. Systemische Interviews, die glücklich machen. Auer.

Beywl, W./Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning“, in Hattie, J. Lernen sichtbar machen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. VI-XXXVII.

Brüggemann, H., Ehret-Ivankovic, K., & Klütmann, C. (2016). Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. Vandenhoeck.

DBVC (2025). Definition Coaching. Online verfügbar unter: <https://www.dbvc.de/der-dbvc/definition-coaching> [22.02.2025]

De Shazer, S., & Dolan, Y. (2016). Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute. Auer.

Duden (2025). Definition Beratung. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beratung> [22.02.2025]

Erpenbeck, M. (2023). Wirksam werden im Kontakt. Die systemische Haltung im Coaching. Auer.

Geißler, H. (2005). Was kommt nach der Coaching-Euphorie? – Strategien für eine zukunftsweisende Entwicklung. In U. Elsholz, J. Gillen, R. Meyer, G. Molzberger, & P. Dehnpostel (Hrsg.), Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik, Kompetenzerwerb, Betrieb. S. 241-254. Waxmann.

Grewe, N. (2005). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele. S. 18-45. Luchterhand.

Hameyer, U. & Pallasch, W. (2012). Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Beltz.

Hardeland, H. (2020). Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Hohengehren.

Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar Machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von “Visible learning”. Hohengehren.

Internationale Coaching Federation (ICF)(2025). Definition Coaching. <https://www.coachfederation.de/> [22.02.2025]

Kehr, H. (2009). Authentisches Selbstmanagement. Übungen zur Steigerung von Motivation und Willensstärke. Beltz.

Kindl-Beilfuß, C. (2019). Fragen können wir Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene. Auer.

Kleinbeck, U. (2018). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln. S. 255-275. Springer.

Locke, E., & Latham, G. (2013). New developments in goal setting and task performance. Routledge.

McLeod, J. (2004). Counselling – eine Einführung in Beratung. Beck.

Meier, D. & Szabo, P. (2009). Coaching – erfrischend einfach. Einführung ins lösungsorientierte Kurzzeitcoaching. Solutionsurfers.



Müller, G., & Braun, W. (2009). Selbstführung. Wege zu einem erfolgreichen und erfüllten Berufs- und Arbeitsleben. Huber.

Nollmann (2010). Wie kann Beratung gelingen? In: A. Schlüter (Hrsg.), Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. S. 39-47. Opladen.

Pallasch, W., & Kölln, D. (2020). Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenzen. Beltz.

Patrzek, A. (2021). Systemisches Fragen. Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches. Beltz.

Pätzold, H. (2004). Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Prior, M. & Winkler, H. (2019). MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. Beltz.

Prior, M. (1991). Erickson'sche Hypnose in der Behandlung von Klienten. In: Hypnose und Kognition, Band 8, Heft 2, S. 57-67.

Raddatz, S. (2010). Einführung in das systemische Coaching. Auer.

Raddatz, S. (2018). Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Systemisches Management.

Rauen, C. (2021). Handbuch Coaching. Hogrefe.

Rogers, C. R. (2016). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung. 2. Reinhardt.

Rückle, H. (2005). Gruppen-Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), Handbuch Coaching (S. 183-197). Hogrefe.

Sachse, R. (2016). Therapeutische Beziehungsgestaltung. 2. Auflage. Göttingen.

Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2016). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. 3. Auflage. VR.

Schmid, B. (2016). Häufig gestellte Fragen. Coaching-Magazin, 4, S. 35.

Schmidt, G. (2018). Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. 8. Auflage. Auer.

Schmidt, G. (2019). Liebesaffäre zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. 8. Auflage. Auer.

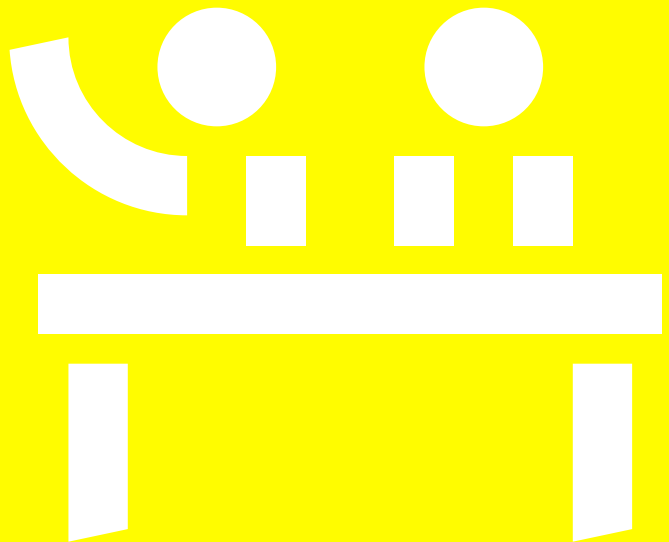
Schreyögg, A. (2012): Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Campus.

Storch, M., & Krause, F. (2017). Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). 6. Auflage. Huber.

Storch, M., & Kuhl, J. (2017). Die Kraft aus dem Selbst. Sieben Psychogymns für das Unbewusste. 2. Auflage. Huber.

Weinberger, S., & Lindner, H. (2011). Personenzentrierte Beratung. Kohlhammer.

Wimmer, A., Buchacher, W., Kamp, G., & Wimmer, J. (2020). Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Linde.



Impressum

Herausgeber: Ministerium für Kultus Baden-Württemberg, Postfach 10 34 41, 70029 Stuttgart
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de, www.km-bw.de

Redaktion: Jürgen Striby (verantwortlich), Thomas Jurke, Iris Gassmann-Scarinci

Autorenteam: Thomas Hilsenbeck, Dr. Maresa Coly, Bettina Hammen-Berner

Layout: Dagmar Jerichow / P.ART Design, www.part-design.de

Fotos: Ministerium für Kultus Baden-Württemberg, Adobe Stock

Stand Juni 2026

Sie finden diese Broschüre online unter: www.km-bw.de/publikationen