

Karlheinz Rebel, Wendelgard Saßnick-Lotsch

Vertrauen in der Schule – Die Rolle des Lerncoaching zur Vertrauens-Festigung in der Lehrerbildung

Zusammenfassung: Beide Autoren wollen an einem konkreten fast ein wenig modisch gewordenen Beispiel – dem Coaching - zeigen, wie unter Berücksichtigung des jetzigen Forschungsstandes das Vertrauen nach wie vor eine entscheidende Rolle im pädagogischen Handeln spielt. Damit Vertrauen im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden Fuß fassen kann, spielen bestimmte Verhaltensweisen der ersteren eine entscheidende Rolle. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von der zwischenmenschlichen Kontaktgestaltung als Zielsetzung im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung und des Professionalisierungsprozesses. Das Bemühen um diese Integration des Vertrauens in das pädagogische Handeln muss in allen Phasen der Lehrerbildung erfolgen.

Schlüsselworte: Vertrauen, Lerncoaching, Lehrerbildung

Trust, Confidence and Coaching in Pedagogical Contexts

Abstract: Executive coaching within industry facilitates a thinking process that leads to solutions. In executive coaching as well as in pedagogical contexts confidence and trust are key issues. The authors are trying to give examples on how trust and confidence may be developed in relationships between school students and teachers on the one hand and in teacher education on the other hand. Coaching as a part of teacher education as well as the coaching of school students is an innovative element in Germany. Keeping in mind that John Hattie's studies show how the teacher is the main factor, when it comes to students' progress, trust and confidence in educational contexts have to be taken into focus again.

Keywords: Trust, Confidence, Coaching, Teacher Education

1. Um was es in diesem Beitrag geht:

Vertrauen ist einer der seltsamsten Begriffe bzw. pädagogisch gebrauchten Wörter: Auf der einen Seite ist es wegen seiner emotionalen „Füllung“ begrifflich schwer zu fassen, bedeutet alles oder wenig, ja lässt Zweifel aufkommen, ob es sich überhaupt um einen traditionellen Begriff handelt. Auf der anderen Seite (in dieser Phase sind wir jetzt angelangt) erreicht Vertrauen immer mehr den Spitzenrang aller pädagogischen Begriffe, bildet die Grundlage jedes erfolgreich sein sollenden pädagogischen Verhaltens, seine *Grundvoraussetzung*.

Zugleich aber muss festgestellt werden, dass eine empirisch vorgenommene Abklärung des Vertrauensbegriffs durch Forschungsarbeiten noch immer eher selten zu finden ist, eine Situation, die sich erst in den letzten Jahrzehnten immer mehr wandelt. Ausgelöst wird dieser sich deutlich von Jahr zu Jahr verstärkende Wandel mit einem wachsenden Verständnis für die Bedeutung der Emotionalität gerade auch in der schulischen Lernarbeit und ein differenzierender Umgang mit der Rolle der Wissensvermittlung in der Schule. Wenn man sich an die eigene vielleicht länger zurückliegende Schulzeit des letzten Jahrhunderts erinnert, an die Erfahrungen als Lehrer nach dem Ende von Weltkrieg II und die Versuche, mit in vielerlei Hinsicht schwierigen Schülern durch individuelle Förderung bei deren Lernen

zu Rande zu kommen, dann dürfte die Einsicht, dass Lehren und Lernen in der Schule zwar auf gediegenes Fach- und *pädagogisches Wissen* der Lehrenden angewiesen sind, dass dies aber bei weitem nicht genügt. Die Lehrenden haben in wachsendem Maße auch die für sie ebenso unverzichtbare Aufgabe, den ihnen anvertrauten Schülern nachhaltig und individuell zu helfen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und über schulische Probleme hinwegzukommen. Ohne Kenntnis ihres familiären Hintergrunds, ohne ein behutsames Eingehen auf ihren Entwicklungsstand, ihre persönlichen Schwierigkeiten, Interessen, Ziele bleiben die pädagogischen Einflussmöglichkeiten an einer Oberfläche, die eine wirksame Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und wirksame Hilfestellung beim Lernen gar nicht zulässt. Bemühe ich mich als Lehrer aber um diese Aspekte, wie soll ich zum dafür erforderlichen Wissen, gewonnen aus praktischen Erfahrungen, kommen, ohne dass ein belastbares Vertrauensverhältnis zwischen mir und den Schülern als Klasse und als Einzelne besteht? Hier eröffnet sich eine bisher allzu oft vernachlässigte Dimension unserer pädagogischen Arbeit, die den einzelnen Lehrenden und deren individuellen Bemühungen allein zu überlassen nicht zu verantworten ist. Wir brauchen Konzepte, die von der Phase der Lehrerausbildung bis zur Lehrerfortbildung vermittelt werden. Individuelle Ausformungen durch die Lehrenden gestattend, können sie zu einem wesentlichen Element ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Professionalisierungsprozesse werden. Ziel ist, eine zwischenmenschliche *Kontaktgestaltung* zu erreichen, die mit den spezifischen pädagogischen Erfordernissen abgestimmt ist und die individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Pädagogen berücksichtigt. Nur so wird die Voraussetzung geschaffen für eine wirksame, personenorientierte Förderung der Schüler durch Beratung, Vorbild, Stützung, Hilfe, und so werden zugleich die Schüler dabei unterstützt, ihre *Bindungsqualität* positiv zu entwickeln. Selbstvertrauen und Vertrauensbeziehungen werden so geschaffen.

In der Wirtschaft hat sich bereits seit einiger Zeit ein Ansatz durchgesetzt, der Berater, Hilfesteller einsetzt, die auch und gerade die emotional-personale Seite mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung als wesentlichen Bestandteil ihres Berufes bei ihrer Arbeit zu berücksichtigen gelernt haben. Dabei spielen Vertrauensbeziehungen eine wichtige Rolle. Da dieser spezielle Beratertyp im Angelsächsischen seinen Durchbruch erzielte, hat sich auch die englische Bezeichnung dafür bei den Versuchen durchgesetzt, diesen Ansatz auch bei uns einzuführen: Wir sprechen vom Coach, meinen aber nicht mehr die geschlossene Kutsche, gezogen in der Regel von zwei Pferden, sondern den Berater und Helfer, der als seine besondere Ausstattung und Zielsetzung neben seinem Berufswissen die Entwicklung und Förderung eines *Vertrauensverhältnisses* zu seinen Klienten aufweist. Auf einer solchen Basis ist es ihm dann möglich, bei seinen Klienten die Entwicklung ihrer Handlungskompetenzen zu fördern. Und das ist es, was auch die angehenden Lehramtsanwärter für ihren künftigen Beruf besonders brauchen.

Dieser Beitrag spricht vom *Lerncoaching*, um seinen Kontext klar auszudrücken. Er wird sich zunächst auf das Coaching im Vorbereitungsdienst der Lehrerausbildung in NRW konzentrieren (Teil 2 von Wendelgard Saßnick-Lotsch) und dann versuchen, die dabei erkennbaren Ansätze zur Theoriebildung von Vertrauen und der personenorientierten Beratung durch Coaching zu sichten. Aber auch um mögliche Fehlformen in der Anwendung des Coaching-Ansatzes zu benennen sowie den Zusammenhang von Vertrauensbildung und gelingendem Coaching zu klären (Teile 1 und 3 - 5 von Karlheinz Rebel).

2. Das Coaching in der Lehrerbildung

Ina ist neu. Während ihres Studiums in Bremen hat sie noch bei ihren Eltern gewohnt. Nun beginnt sie ihr Referendariat im Sauerland. Ina freut sich auf die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Am Tag der Vereidigung lernt sie im Seminar die ersten Mitglieder des Ausbildungskollegiums kennen. „Eigentlich sind die ja alle ganz nett“, denkt sie. Zu den anderen Referendarinnen und Referendaren findet Ina bald Kontakt. Die Atmosphäre im Seminar ist fröhlich, geprägt von gegenseitigem Respekt und Anerkennung. Wertschätzende Kommunikation wird groß geschrieben. Ina sieht ihrer ersten Lehrprobe zuversichtlich entgegen.

In der Schule erzählt ihr der junge Kollege, der wie sie Mathematik unterrichtet, dass das Referendariat in D. zur schlimmsten Zeit seines Lebens gehört habe. Ina wird nachdenklich.

Ob sie dem jungen Kollegen vertrauen kann? Andererseits - er ist die rechte Hand des Schulleiters, dieser schätzt den Kollegen ganz besonders. Den Schulleiter stört auch nicht dessen Angewohnheit, selbst in Gegenwart von Schülerinnen und Schülern Witze zu erzählen, welche die Grenze des guten Geschmacks weit übertreffen. Einige Wochen später: Ina hat ihre erste Lehrprobe überstanden. In der Nachbesprechung gab es etwas mehr Kritikpunkte, als sie zunächst erwartet hatte. Für den Anfang sei das schon recht ordentlich, und bis zur Prüfung habe sie ja noch Gelegenheit zur weiteren Entwicklung, so hatte ihr der Fachleiter gesagt.

Als sie das Lehrerzimmer betritt, blicken sie zehn Augenpaare gespannt an. „Wie war es denn“, die Frage steht unausgesprochen im Raum. Ina wird rot. Vor ihr sitzen zehn fremde Menschen, die sie seit wenigen Wochen nur flüchtig kennt. Jetzt kommt auch der Schulleiter dazu. Und nun beginnt die mit der Koordination der Ausbildung beauftragte Lehrerin zu sprechen. Detailliert breitet sie vor allen zufällig Anwesenden die in der Nachbesprechung genannten Kritikpunkte aus und ergänzt diese durch das, was ihre Fachleiterin in D. dazu gesagt hätte: „Bei der wäre so eine Stunde gar nicht gegangen.“ Der Schulleiter muss eilig ans Telefon. Ina stürzt weinend aus dem Lehrerzimmer. Hinter sich hört sie noch den Satz einer Kollegin aus der Steuergruppe: „Manche gehören einfach nicht in die Schule.“ Für Ina beginnt eine Zeit, in der Selbstvertrauen und Leistungszuversicht abnehmen, sie fällt durch häufige Fehlzeiten auf, kostbare Monate verstreichen, bevor sie im Anschluss an eine Lehrprobe ihrem Fachleiter unter Tränen gesteht, was sie im Kollegium erlebt hat.

Ina kommt aus einer behütenden Familie, Strategien, wie sie selbst in dieser vergiftenden Situation die angemessene Vertrauenskultur durchsetzen kann, hat Ina nicht. Was hätte Ina gebraucht? Bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Referendariat wäre es für Ina hilfreich gewesen, in der Lage zu sein, Handlungsstrategien zur Wahrung ihrer Rechte entwerfen und umsetzen zu können. Wie aber soll sie diese Fähigkeiten erwerben? Durch Coaching?

Innovativ: Personenbezogene Beratung mit Coachingelementen im Vorbereitungsdienst des Landes NRW

Unser Fallbeispiel zeigt, dass Lehrkräfte neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen weitere professionelle Fähigkeiten benötigen, um erfolgreich zu sein. Die Entwicklung personaler Kompetenzen ist nach dem Lehrerausbildungsgesetz von NRW verbindlicher Bestandteil des Vorbereitungsdienstes. Um Lehramtsanwärterinnen und -anwärter vor dem Hintergrund des erfolgreich abgeschlossenen Hochschulstudiums in ihrem weiteren Professionalisierungsprozess zu unterstützen und zu fördern, wurde im Gesetz das Recht auf personenbezogene Beratung mit Coachingelementen festgeschrieben. Auf diese Weise sollen die Selbstmanagementfähigkeiten und individuellen Potentiale für Aufgaben als Lehrkraft weiter entwickelt und verbessert werden. Coaching ist ein interaktiver Beratungs-

und Begleitprozess, bei dem die Gesamtpersönlichkeit im Zentrum steht. Es zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe durch die Förderung von Selbstreflexion, Bewusstsein und Verantwortung, und das unbedingt auch präventiv. Dabei wird die gecoachte Person als autonomes Individuum akzeptiert, und es wird darauf vertraut, dass dieser Mensch seine Probleme selbst lösen kann und die dazu notwendigen Ressourcen in sich birgt.

In der Lehrerbildung geht es bei der personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen darum, ein professionelles Rollen- und Aufgabenverständnis zu entwickeln. Dazu gehören die Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven, die Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens in der Lehrerrolle und, wie in unserem Fallbeispiel, die Entwicklung von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien im Arbeitsalltag. Personenbezogene Gespräche mit Coachingelementen erfolgen durch besonders qualifizierte Seminausbilder, die sich entsprechend fortgebildet haben. Es sind im Vertrauen geführte, genau strukturierte Vier-Augen-Gespräche, welche nicht in die Leistungsbewertung einfließen. Den Kandidatinnen und Kandidaten wird das Führen eines Portfolios empfohlen. Coaching geht von der Grundannahme, anders ausgedrückt, von dem Vertrauen aus, dass Menschen sich entwickeln können. Dabei spielen drei zentrale Grundeinstellungen der Person, die als Coach agiert, eine elementare Rolle bei der Unterstützung der persönlichen Entwicklung des Menschen, der gecoacht wird:

- Bedingungsfreies Akzeptieren
- Empathie
- Authentizität/Kongruenz

Es wäre ein Missverständnis, würde man den Begriff „Bedingungsfreies Akzeptieren“ so deuten, dass alle Verhaltensweisen des Gesprächspartners als „gut“ bewertet werden. Vielmehr geht es um die *Akzeptanz* der autonomen, über Problemlösungsressourcen verfügenden Persönlichkeit. Empathie wird hier verstanden als die Fähigkeit, das Gegenüber bei der Bewusstmachung seiner Empfindungen zu unterstützen, indem man ihm hilft, diesen Empfindungen nachzuspüren. *Authentizität* schließlich bedeutet, dass der Coach in der Beziehung zum Gegenüber er selbst ist und sich nicht hinter einer Maske versteckt.

Coaching im Vorbereitungsdienst erfolgt nach einer bestimmten Struktur, für die in Kurzform der englische Begriff GROW verwendet wird. GROW steht für:

- Goal (Orientierungsphase): Erste Schilderung des Anliegens und des Ziels
- Reality (Erste Klärungsphase): Erfassen der ersten Deutungen der Situation, aber auch anderer möglicher Beschreibungen mit Blick auf das Ziel
- Options (Lösungsphase): Sammeln von Gedanken und Ideen für Wege zum Ziel
- What next (Abschlussphase): Festlegung eines Handlungsplans.

Problemlösung im Coaching verläuft also immer in diesen vier Phasen. Dabei hat der Coach die Aufgabe, den Menschen, den er coacht, bei der Strukturierung des Denkprozesses zur *Problemlösung* zu unterstützen. Er kann das durch die Formulierung von Fragen tun, die den Gesprächspartner zum weiteren Nachdenken motivieren, durch Anregungen oder Hinweise. Fragen wecken die Neugier des Gesprächspartners auf sich selbst und auf das, was in seiner Umgebung geschieht. Aufgabe des Coaches ist es, den anderen Menschen in eine Denkart zu bringen, in der er am meisten von sich selbst lernen kann. Solche ressourcenorientierte Fragen könnten in unserem Fallbeispiel etwa sein: „Wer im Kollegium macht Ihnen Mut - und wie schafft er das? Was war bisher das Anstrengendste

in Ihrem Leben, bei dem es ihnen gelungen ist, am Ball zu bleiben?“ Coaching im Beratungsprozess könnte in unserem Fallbeispiel dazu führen, dass die Kandidatin wieder Selbstvertrauen gewinnt, Handlungsstrategien gegen die vergiftende Atmosphäre in der Ausbildungsschule entwickelt, umsetzt und ihre Ausbildung erfolgreich beendet.

Qualifizierung der Seminarausbilderinnen und -ausbilder

Erstmalig und bisher außergewöhnlich wird infolge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes Coaching-Kompetenz bei *Seminarausbilderinnen* und -ausbildern in NRW aufgebaut. Die Ausbildung umfasst sechs Module, zusätzliche Supervisionstermine sowie Übungsphasen in Lerngruppen und erfüllt somit die für Coachingausbildung geforderten Standards. So wird gewährleistet, dass alle von einem gemeinsamen Coachingverständnis ausgehen. Jede Ausbildung zum Coach erfordert automatisch auch die Reflexion sehr persönlicher Themen, wie zum Beispiel die eigene Einstellung zu anderen Menschen. Die erste durchgeführte Evaluation zeigt, dass das im Jahr 2011 begonnene Konzept, dessen Einführung sich viele bereits lange gewünscht hatten, außerordentlich positive Akzente in der Lehrerausbildung setzt und eine historische Chance darstellt.

Lerncoaching bei Schülerinnen und Schülern

Ein vertieftes Verständnis von Lernsituationen, Lernproblemen und Förderansätzen kann durch speziell im Coaching fortgebildete Lehrkräfte ermöglicht werden. Auf dem Weg zu einer individualisierenden Schule, die selbstgesteuertes Lernen nachhaltig fördert, können Lehrkräfte, die sich zu Lerncoachs haben fortbilden lassen, zu entscheidend verbesserten Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern beitragen. Ziel des Lerncoachs ist es, in einer *vertrauensvollen Prozessbegleitung* Lernblockaden zu lösen, Lernstrategien zu entwickeln sowie die Fähigkeit zur Selbstregulierung und Motivation des Lernenden zu verbessern. Das *Advanced-Studies-Institut* der Universität Kiel hat das Kieler Lerncoaching-Modell entwickelt und ist anerkanntes Kompetenzzentrum in diesem Kontext. Zertifikatskurse zum Lerncoach, die durch Professor *Dr. Uwe Hameyer* und *Thorsten Nicolaisen* entwickelt wurden, stellen ein berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot mit folgenden Komponenten dar: Präsenzstudien, Selbststudium, Beratung und Feedback, Studiengruppen oder Studentandems, Fallstudien. Sie können deshalb für jene Lehrkräfte besonders interessant sein, die in sehr heterogenen Lerngruppen arbeiten und durch ihr Lehramtsstudium nur ungenügend auf diese Situation vorbereitet wurden.

3. Erwartungen an das Lernen, dargestellt in den Studien von John Hattie, und deren förderlicher Einfluss auf das Lehren – Lernen in der Schule - auch durch Coaching

Zu den erstaunlichen Phänomenen in der heutigen Bildungspolitik und in der praktischen Pädagogik gehört die weitgehende Übereinstimmung mit der These, dass eine weitere gründliche Reform der Lehrerausbildung Voraussetzung für die Lösung der vorherrschenden Probleme in unserm Bildungswesen sei. Schaut man sich die Vorschläge zur Reform der Lehrerausbildung näher an, spielt darin eine veränderte Sicht auf das Lernen auf der Grundlage der einschlägigen, inzwischen zahlreichen Forschungsergebnisse eine besonders wichtige Rolle. Lernforschung gehört in der Tat zu den ertragreichsten Forschungsbereichen in der Pädagogik. Die Studien von John Hattie, die fast in der ganzen Welt für wachsendes

Ansehen und Umsetzung in die jeweiligen Praxen sorgen¹, belegen dies eindrucksvoll. Im Folgenden sollen einige von Hatties Ergebnissen zusammengefasst werden, soweit sie die Erwartungen an das Lernen näher bestimmen (Steffens 2013) und für die Bedeutung des Vertrauens in der täglichen Schularbeit – hier am Beispiel des zunehmenden Einsatzes des Lerncoaching exemplifiziert – eine wichtige Rolle spielen.

John Hattie (2013) identifizierte 138 für das Lernen im Schulbereich mögliche relevante Faktoren. Er sah seine Hauptaufgabe darin, durch die Meta-Analyse von 800 der insgesamt gesichteten 55.000 englischsprachigen empirischen Studien genauer zu bestimmen, welche dieser Faktoren den Lernerfolg der Schüler gar nicht, gering, moderat oder massiv beeinflussen, „mit welchen Formen des Lehrerhandelns und der schulischen Intervention sich welche Wirkungen erzielen lassen. Er unterscheidet hinsichtlich besonders wirksamer Vorhaben vor allem solche auf den Ebenen der Lernenden, der Lehrenden und des Unterrichts“ (Höfer/Steffens 2012, 1).

Anders formuliert: In Hatties Studien geht es darum, festzustellen, in englischer Kurzsprache ausgedrückt, „*what works best*“, also welche der 138 Einzelfaktoren beim schulischen Lernen sind wirkungsmächtig, was macht einen guten Unterricht wirklich aus? Das generelle Ergebnis braucht nicht zu überraschen: Unter den von Hattie als relevant identifizierten 138 Einzelfaktoren befindet sich an keiner Stelle in Hatties Liste die Schulorganisation oder die Schulpolitik. Dagegen wird bestätigt, was erfahrene Lehrer schon lange wissen: Entscheidend für den Schulerfolg sind die Faktoren, die sich auf das erlernbare Handeln der Lehrenden beziehen. *In Kurzfassung und konkret:*²

- Klare und störungspräventive Unterrichtsführung,
- zugewandtes, ermutigendes, fehlerfreundliches und unterstützendes Lernklima,
- eine breite Palette an aktivierenden Lehr- und Lernstrategien,
- evaluative Vorgehensweisen (damit ist gemeint das Einholen möglichst vielfältiger Informationen über Vorwissen, Arbeitsprozesse und Lernerträge der Schüler),
- fachliche Materialien und Programme zur spezifischen Unterstützung leistungsschwächerer Schüler.

Die globale Forschungsarbeit von John Hattie bezieht die Daten von Millionen Schülern ein und konzentriert sich auf das, was tatsächlich deren Lernen wirksam unterstützt. Die von ihm analysierten Bereiche umfassen die Person des einzelnen Schülers, sein Zuhause, die Schule, in der er eingeschrieben ist, die für ihn geltenden Curricula, seine Lehrer mit deren pädagogischem Handeln, ihren Lehr- und Lernstrategien. *Zusammengefasst können wir sagen:* Das Ergebnis von Hatties Forschungsarbeit ist so etwas wie ein an heutige Verhältnisse angepasstes *Modell des Lehrens und Lernens*, begründet im Begriff eines sichtbaren Lehrens und sichtbaren Lernens. Dies erklärt auch den Originaltitel seines Buchs: „*Visible Learning*“ (Hattie 2009). Wir brauchen uns nicht zu wundern, dass dieses Buch in kürzester Zeit weltweit Aufsehen erregte. Eine seiner für uns wichtigen Botschaften lautet: Das, was am besten für das Lernen der Schüler ist, ist in ähnlicher Weise auch am besten für die Arbeit der Lehrenden:

¹ „Visible Learning Plus“ ist ein Programm für die Lehrerbildung, das die Forschungsergebnisse Hatties zu Grunde legt. Viele Länder benutzen es schon; z. B. England, Schweden, Norwegen, Australien, Neuseeland. Steffens, U. (2013): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zentrale Erkenntnisse der Hattie-Studie und Handlungsperspektiven.

² Nach dem Beitrag von Felten, M. in „Die ZEIT“, Nr. 45 ,03.11.2013, a. a. O. S. 76.

- klare, herausfordernde Lernziele,
- Klarheit auch darüber, was als Erfolg beim Lernen zu verstehen ist,
- Wichtignehmen der Lernstrategien,
- klare Begriffe über das, was Lehrer und Schüler verstehen.

Hattie betont auch die besondere Beziehung zwischen Lehrern und Schülern: „Wir gehen in die Schule, um zu lernen, was wir noch nicht wissen. Hier ist Vertrauen sehr wichtig.“³ Der Lehrer müsse sich seiner Wirkung auf die Schüler bewusst sein und gegebenenfalls anpassen. Die Glaubwürdigkeit des Lehrers aus Sicht der Schüler ist ein nicht zu unterschätzendes Erfolgskriterium.

Schließlich bestimmt weniger die Klassengröße und die Schuldauer den Erfolg von Schülern, als vielmehr das Agieren des Lehrers. Hattie stellt daher den Lehrkörper in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. „Nicht der Lehrer muss sich ändern, sondern DIE Lehrer müssen sich ändern“, so Hattie. Seine Studie belegt den positiven Effekt, der dadurch erzielt werden kann, wenn Lehrende beispielsweise versuchen, bei ihrem Lehren „mehr durch die Augen der Schüler zu sehen“. Erleichtert werden könne dies zum Beispiel durch Diskussionen. „Ich weiß, dass das schwer ist, weil der Lehrer dann schweigen muss“, sagte Hattie bei seinem Vortrag in Berlin: „Lehrer müssen sich ändern“ am 15.11.2013. „Lehrer müssten aber zuhören können, damit sie nachvollziehen können, wo der einzelne in seiner Entwicklung steht. Nur so werde es möglich, den Unterrichtsinhalt zu differenzieren und anzupassen sowie neue Ziele zu setzen.“ Und: „Schüler wollen Herausforderungen. Ähnlich wie das Erreichen des nächsten Levels im Computerspiel möchten sie auch in der Schule Erfolg haben können“. Neben mehr Austausch in den Klassenräumen plädiert Hattie auch für einen intensiveren Erfahrungsaustausch im Kollegium. „Wir brauchen die Wirksamkeit des Lehrerkollektivs“, so Hattie.⁴

Den Einfluss der 138 Faktoren auf den Lernerfolg der Schüler in den über 800 empirischen Studien seines Forschungsprojekts durch Ranglisten alle hier aufzuführen ist schon aus Raumgründen unmöglich. Nur ein knapper Hinweis möge genügen: Der Faktor „Erwartungen der Schüler an das eigene Lernen“ erreicht in den Skalen mit der Gruppe „Einfluss hoch“ den höchsten Rang, gefolgt von „Glaubwürdigkeit der Lehrkraft aus Sicht der Schüler“ den zweithöchsten Rang, „Feedback zum Lernen“ den dritthöchsten, „Lehrer-Schüler-Beziehung“ den vierthöchsten, „Kooperative Lernformen versus Einzelarbeit“ den fünftöchsten usw. Am wenigsten Einfluss (praktisch 0) auf den Lernerfolg haben „Schuljahr wiederholen“, „Fachwissen der Lehrkraft“, „Bildung leistungshomogener Lerngruppen“ usw.

Was ergibt sich aus diesen wenigen Fakten entnommen aus einer riesigen Faktenmenge für unsere Fragestellung? Der erstrebte Lernerfolg der Schüler hängt in erheblichem Maße von der engen Zusammenarbeit von Lehrperson und Schüler ab. Der Lehrer kann seinen pädagogischen Auftrag am besten erfüllen, wenn er ausreichend über seine Schüler: ihren Background, ihre Familie, ihre Ziele und Probleme usw. informiert ist; *die Forderung nach Glaubwürdigkeit der Lehrenden bei ihren Schülern ist nur zu realisieren, wenn zwischen beiden Vertrauen herrscht*. Die Wirksamkeit des Lerncoaching: Hilfestellung, Ermutigung, Konfliktbeseitigung ist ohne eine solide Vertrauensbasis überhaupt nicht denkbar. Wir befassen uns nun im Kapitel 4 mit dem in der Pädagogik zentralen Schlüsselbegriff „Vertrauen“ eher allgemein und dann in der Lehrerbildung.

³ Siehe Anmerkung 4.

⁴ Hattie am 15.11.2013 bei seinem Vortrag in der Konrad Adenauer Stiftung in Berlin.

4. Der Begriff „Vertrauen“ in pädagogischen Kontexten - Seine Bedeutung und sein besonderes Verständnis in der Lehrerbildung

Die Überlegungen zum Einsatz von Lerncoaching mündeten in die Forderung, dass zwischen Lehrenden und Lernenden Vertrauen herrschen müsse, wenn die Vorteile eines Lerncoaching zum Tragen kommen sollen. Dies scheint so selbstverständlich zu sein, dass weitere Überlegungen zum Vertrauen auch hier scheinbar gar nicht mehr von Nöten sind. Doch entpuppt sich dies rasch als Fehlschluss. Zugleich sprechen wir damit ein typisches Problem der Vertrauensbildung und ganz allgemein des Vertrauens als angestrebter und auch benötigter pädagogischer Begriff an. Ein Blick in die Fachliteratur von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zeigt einen höchst widersprüchlichen Befund.⁵ Einerseits ist der Verweis auf Vertrauen alles andere als neu. Kaum einer der bedeutenden Philosophen und Pädagogen seit Beginn der Moderne (z. B. Rousseau, Kant, Herbart usw.) versäumt es, Vertrauen in pädagogischen Kontexten als den Grundpfeiler jedes pädagogischen Handelns zu bezeichnen, mit zum Teil unterschiedlicher Wortwahl. Aber eine klare Begriffsbestimmung fehlt. Vertrauen ist nicht eindeutig definiert, „geschweige denn für die Erziehungswissenschaft in ihren jeweiligen pädagogischen expliziten sowie impliziten Bedeutungskontexten bereits klar bestimmt, sondern verlangt für den damit wissenschaftlich Arbeitenden erhebliche präzisierende Anstrengung und eigene Bestimmungsarbeit.“ (Fabel-Lamla/Welter 2012, 769-770). So einleuchtend dies klingt, so *widerspricht* die Jahrhunderte alte Praxis dieser sich erst seit ca. zwei bis drei Jahrzehnten immer mehr durchsetzenden Forderung. Dem entspricht, dass über die Jahrhunderte hin bis heute empirische Studien mit dem Schwerpunkt „Vertrauen“ eher selten sind und erst in den letzten Jahrzehnten zunehmen, dass eine ganze Reihe von Wörtern mit ähnlichen Inhalten dem „alt-braven“ Vertrauen Konkurrenz zu machen scheinen (z. B. Glaube, Verlässlichkeit, Zuversicht, Hoffnung), ohne dass dies zu begrifflichem Unbehagen führte. Aber auch vielen im Pädagogik-Geschäft praktisch Tätigen schien und scheint mitunter noch das Beschwören des vertrauten Namens „Vertrauen“ allein schon zu genügen. Wenn nun heute Pädagogen Coaching für sich entdecken, dann sollten Letztere, gleich ob wissenschaftlich oder praktisch tätig, genau wissen, auf was es bei der Anwendung des *Lerncoaching* in *pädagogischen Handlungsfeldern* ankommt und nicht zuletzt, welche besondere Rolle dabei dem Vertrauen zukommt.

Unsere *erste* These lautet: Gerade beim *Lerncoaching* kommt es auf „Vertrauen“ an, sind erhebliche präzisierende Anstrengungen und eigene wissenschaftliche *und* praktische Bestimmungsarbeit erforderlich, wobei die Hemmschwellen auch bei den Pädagogen wieder auf die Doppelgesichtigkeit des Wortes „Vertrauen“ zurückzuführen sind: „Wir wissen doch genug darüber, was brauchen wir mehr!“

Kompliziert wird die in der ersten These formulierte Forderung der begrifflichen Klärung und Begriffsbildung, weil „Vertrauen“, wenn man sich mit ihm ernsthaft theoretisch oder praktisch beschäftigt, dies auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Dimensionen geschieht:

⁵ Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Wissenschaftliche Netzwerk „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“ hat der Vertrauensforschung sozialwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich fundiert entscheidende Impulse gegeben, was sich im Thementeil des Heftes 6 November/Dezember 2012, 58. Jahrgang, der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Z.f.Päd.) gut belegen lässt. Seine sechs Beiträge zum Vertrauen als pädagogische Grundkategorie sind besonders im Kapitel 4 dieses Beitrags wichtige Quellen, zum größeren Teil als Zitate wiedergegeben, teils in eigener Diktion unter Verwendung der Originale.

- a) Vertrauen erfordert zu seiner Erklärung „die Annahmen von *Bildsamkeit* und *Soziabilität* als den pädagogisch zentralen Merkmalen der Natur des Menschen wie eine grundsätzliche, anthropologisch gut begründete Betriebsprämisse pädagogischen Handelns“ (Fabel-Lamla/Welter 2012, 769).
- b) Generalisiertes Vertrauen (Erklärung siehe weiter unten: „Zu a“) geht komplementär als Grundlage moderner Pädagogik in die Idee der Bildung ein (vgl. ebd.).
- c) Wobei hier auch die Wurzeln zu finden sind für die Institutionalisierung pädagogischer Professionen und ihrer Institutionen – praktisch formuliert: die Arbeitsbündnisse zwischen Professionellen und ihren Klienten sowie deren Beziehungen. Dabei fungiert das Vertrauen als Gelenkstück zwischen Soziabilität und pädagogischem Handeln und stellt in pädagogischen Interaktionen und Organisationen die psychosoziale und emotionale Grundlage des Zustandekommens von *Arbeitsbündnissen* zwischen Professionellen und ihren Klienten dar (vgl. ebd.).

Unsere *zweite* These lautet: Die Nichtberücksichtigung dieser Dimensionen und der damit verbundenen Vielschichtigkeit von Vertrauen ist einer der Gründe, warum die Beschäftigung mit ihm auch heute noch an der Oberfläche bleibt und damit auch dem Lernen nicht zugute kommen kann. Auf diese *drei* im vorigen Abschnitt genannten *Dimensionen bzw. Aspekte* gehen wir im Folgenden genauer ein, sie sind für das pädagogische Handeln besonders wichtig, geben ihm die sonst fehlende Tiefendimension und fördern das Lernen:

Zu a) Annahme von Bildsamkeit und Soziabilität ⁶

Bildsamkeit und Soziabilität sind die zentralen Merkmale der Natur des Menschen sowie eine anthropologisch gut begründete Betriebsprämisse pädagogischen Handelns. Zu nennen ist ferner ihre Nähe zum Alltagsverständnis mit Bezug auf soziale Beziehungen sowie dass sie unabhängig sein können von Interaktionen zwischen Personen. Wir können in diesem Falle auch von „Urvertrauen“ sprechen. Mit diesem Urvertrauen in generalisierter Form ist gemeint ein zunächst personales, auf Interaktionen bezogenes Vertrauen, das zu einem generalisierten Phänomen der Lebensbewältigung wird. Konkret ausgedrückt: Das Leben und die Anderen meinen es grundsätzlich gut. Es handelt sich um einen strukturellen Optimismus: ein Vertrauen versus Miss(ver)trauen in sich selbst und die Welt (Oevermann 2001, 773). Eine Erweiterung kommt noch hinzu: Vertrauen erhält eine konstituierende Sozialisationsbedeutung über die frühe Kindheit hinaus: Es stellt ein funktionales Erfordernis von sozialen Beziehungen überhaupt dar und erweist sich im weiteren Sozialisationsverlauf als Bedingung, Funktion und Prozess zugleich.

Auch aus biographietheoretischer Perspektive gilt Vertrauen als grundlegende Prämisse.

„Bin ich heute noch der, der ich gestern war?“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 774) Die Entwicklung von Selbstvertrauen gehört hierher, ein wichtiger Faktor für gelingendes Lernen. Und wir stellen auch eine Erweiterung fest: Das Vertrauen spielt nicht nur auf der Ebene persönlicher Beziehungen eine bedeutsame Rolle, sondern auch im Bereich gesellschaftlicher Institutionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Komplexität. Und dies in Verbindung mit sozialen Risiken, was zwangsläufig auch eine höhere Prekarität bedeutet (ebd., 774).

Die Rede von der „*Bildsamkeit* des Zöglings“ (J. F. Herbart) spricht die zentrale Grundannahme neuzeitlicher Pädagogik an. Sie setzt grundlegendes Vertrauen in die

⁶ Vgl. Fabel-Lamla/Welter 2012. Für den ganzen Abschnitt auch Übernahmen aus Bartmann/Pfaff/Welter (2012).

Bildungsfähigkeit des Subjekts voraus, ist die Grundbestimmung des menschlichen Seins. Anthropologisch gefasst wird der Mensch als Werdender verstanden. Dabei spielt das *Vertrauen in seine Bildsamkeit die zentrale Rolle*. Diese Aussage findet sich in jeder pädagogischen Theorie. *I. Kant* z. B. hat das Grundvertrauen in den Menschen hinsichtlich seiner Vernunftfähigkeit postuliert. In der Reformpädagogik finden wir das Vertrauen in das *individuelle* Kind. Dem Individuum selbst wird ein nun *personalisiertes* Vertrauen gewährt. *J. J. Rousseau* spricht vom Erzieher-Eltern-Zögling-Verhältnis, das vom Vertrauen gebildet und getragen wird. Siehe auch *J. H. Pestalozzi*: Brief an einen Freund (1799/2001; zit. nach Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 777). *H. Nohl* versteht das Vertrauen des Zöglings in den Erzieher als ein Vertrauen-Schenken: Seine Theorie des *Pädagogischen Bezugs* hat eine ungewöhnliche Breitenwirkung erreicht, führte allerdings auch zu einer z. T. heftigen Kritik (zu nennen sind besonders *W. Klafki* und *H. Gieseke*). Nohls meist zitierter Satz lautet: „Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1970, 134). Die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling basiert auf den Dimensionen Vertrauen auf Seiten des Kindes, Verantwortung auf Seiten des Erziehers. Es soll ein auf Freiheit und Freiwilligkeit gründendes Verhältnis bestehen. Ein Schlüsselbegriff bei *H. Nohl* ist die „gewährte Autorität“ (Nohl 1970, 174). Heute sieht man eher ein triadisches Verhältnis: Erzieher – Sache – Zögling (so bei Th. Litt 1927/1967). Wie schon die heftige Kritik an Nohls Ansatz zeigte, liegt der kritische Punkt in dem direkten personalen Verständnis von Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling. Versuche, zwischen beiden völlige Gleichheit herzustellen, führten nicht weit. Nohl und andere suchten die besondere Rolle des Erziehers durch den Begriff seiner Verantwortung auszudrücken und so die Abhängigkeit des Zöglings zu entschärfen. Auch das bereits weiter oben angesprochene triadische Verhältnis sollte die personale Abhängigkeit relativieren, indem zwischen beiden die Sache steht, der beide gerecht werden müssen. „Vertrauen wird zur Voraussetzung von pädagogischen Verhältnissen und Interaktionen überhaupt erhoben“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 776).

Zu b) Vertrauen und Bildung:

Die von uns relativ ausführlich behandelte Bildsamkeit des Menschen führt uns auch zur Idee der Bildung, und zwar genauer zur Idee der *Bildung als Wert*. Wir können sagen, das „mit der Idee der Bildsamkeit einhergehende Vertrauen in die Idee der Bildung als Wert hat...inflationäre und innovative Bedeutung, als sich nun eine Institutionalisierung von Bildung und ihrer öffentlichen Einrichtungen wie selbstverständlich begründen lässt“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 777). Neben dem Selbstvertrauen, das durch die Bildungsbemühungen des Einzelnen entwickelt wird, wobei sich Bildung auf den Erwerb von notwendigem Wissen in enger Beziehung zur Persönlichkeitsentwicklung bezieht wie auch auf das Verhältnis des Einzelnen zu den (sozialen) Bildungsinstitutionen. Das Instrument zur Erfassung dieses Institutionenvertrauens bei Jugendlichen, Eltern und Professionellen sind Surveystudien. Sie haben in unserem Kontext die Aufgabe, zum Beispiel das Vertrauen von Jugendlichen zur Bildungsinstitution Schule zu untersuchen. Ergebnis dieser Forschungen ist z. B. die Feststellung einer Ambivalenz der innerfamiliären Intensivierung des Vertrauensverhältnisses der bürgerlichen Familie seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, verbunden mit zunehmend misstrauischer Haltung gegenüber der Außenwelt, besonders gegenüber der Schule.

Diese Analysen verstehen Vertrauen als reflexiv verfügbare Einstellung zu sozialen Institutionen. So kann man von einer Legitimationskrise sozialer Institutionen in der Gegenwartsgesellschaft auf Grund schwindenden Vertrauens sprechen.

Biographietheoretisch ist in diesem Zusammenhang auch von der aktiven Verarbeitung von Gelerntem/ Erfahrenen und dessen lebensgeschichtlicher Bedeutung zu sprechen. Bei der Frage, wie der gesellschaftliche Wandel subjektiv vom Einzelnen bewältigt wird, ist die Bedeutung von Selbstvertrauen dabei erheblich.

Zu c) Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und ihren Klienten

Auch in dieser Dimension finden wir die Grundthese bestätigt, dass ohne Vertrauen eine gelingende Beziehung zwischen Professionellen und ihren Klienten nicht möglich sei. Und ebenfalls gilt hier, dass es an empirischen Studien und an ausreichenden Differenzierungen zur Klärung wichtiger Probleme fehlt. Die Realität spricht da eine deutliche Sprache. So wächst zusehends der Druck auf Professionen und Professionelle, vor allem wenn Modernisierungsprozesse anlaufen und – im Bereich die Kritik an einer bestimmten Schulart - vor allem in der Presse dazu führen kann, dass das Vertrauen weiter Bevölkerungskreise an dieser Schulart nachhaltig erschüttert wurde. Ein Prozess, bei dem die Bildungspolitik eher hilflos reagiert. Fabel-Lamla, Tiefel und Zeller (2012) stellen fest, dass wir vom Ziel eines prozessualen Vertrauensverständnisses noch weit entfernt seien. Auf die Prozesse der Vertrauensbildung wird kaum eingegangen. Ähnliches gilt von den gegenseitigen Vertrauensvorschüssen bzw. -leistungen in der Professionellen-Adressaten-Beziehung. Ein großes Problem ist auch: Wie kann sich eine gleichgewichtige Reziprozität der Vertrauensbeziehung entwickeln, wenn beide Partner sich jeweils auf andere Aspekte beziehen: die Professionellen (also die Lehrenden) auf Vertrauen in die Mitarbeit, Autonomieentwicklung, Lernbereitschaft, die Klienten mit ihrem Vertrauen auf die Kompetenz und Fürsorgehaltung (ebd., 777).

Bedeutsam sind vor allem zentrale Veränderungen, durch die sich die Vertrauensbasis verschiebt vom persönlichen oder interpersonalen Vertrauen hin zum Systemvertrauen als zentrales Kennzeichen moderner Gesellschaften.⁷ Daraus ergibt sich, dass man auch den pädagogischen Institutionen nicht mehr blindlings vertraut, sondern dass sich auch die Professionen um Vertrauensherstellung bemühen müssen. Anders ausgedrückt: der Prozesscharakter von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten muss ernst genommen werden.

Erschreckend und beinahe die ganze Reformpädagogik in Verruf brachten Fälle von sexuellem Missbrauch an Heimschulen. Deren Rechtfertigungsversuch war das hohe Maß an Vertrauen, das notwendig sei, um den Kindern und Jugendlichen die notwendige Hilfe bei ihrer Entwicklung zu geben. Das hohe Maß an Vertrauen hatten auch weite Kreise der Bevölkerung in diese pädagogischen „Vorbilder“ und in deren „berühmte Förderer“. Die öffentliche Diskussion nach Bekanntwerden der Missbräuche kreiste daher vor allem um die Frage, wie viel Vertrauen und wie viel Distanz erforderlich seien, ohne dass der erforderliche Vertrauensvorschuss in Frage gestellt würde (Bütow 2012).

Die 3. These geht davon aus, dass nur in sehr enger Zusammenarbeit von Forschenden und Praktikern (besonders Lehrenden) es möglich sein wird, das umfangreiche Potential des Vertrauens, das aus Raumgründen hier nur andeutungsweise behandelt wird, für die Lösung der heutigen Probleme in den pädagogischen Feldern genutzt werden kann. Voraussetzung

⁷ Vgl. Fabel-Lamla/ Tiefel/ Zeller (2012), S. 803 in sprachlich etwas veränderter Form.

dafür ist eine spezifische Forschung. Dazu werden im Folgenden eher stichwortartig noch einige Hinweise gegeben.

Wir suchten an drei Diskussionspunkten die Vertrauensbildung in pädagogischen Kontexten verständlich zu machen: 1. Formen des Vertrauens in die Bildsamkeit des Menschen, 2. die Idee von Bildung als Wert und warum sie für die Vertrauensbildung so unverzichtbar ist, 3. das Arbeitsbündnis zwischen den Professionellen und ihren jungen oder erwachsenen Klienten. Allerdings hat sich, wie schon eingangs gesagt, eine Wende vollzogen und die Versuche einer wissenschaftlichen Klärung des Vertrauens in pädagogischen Kontexten mit Hilfe von erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten nehmen deutlich zu. Dies gilt insbesondere für die Schul- und Bildungsforschung, die Professionsforschung sowie die Jugend- und Sozialisationsforschung. Hier brauchte man eine Ausgangsbedingung des Pädagogischen und diese findet sich „im generalisierten anthropologischen Vertrauen in die Bildsamkeit des Menschen sowie in dem Vertrauen in die Idee und den Wert von Bildung“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 777).

Zur Bindungsentwicklung

Wir versuchten die Entstehung und Entwicklung von zwischenmenschlichem Vertrauen wie von Selbstvertrauen in großen Zügen sichtbar zu machen, so weit die Forschung dazu schon mit auch für den Praktiker brauchbaren Ergebnissen etwas beitragen kann. Noch nicht erwähnten wir, dass zwischenmenschliches Vertrauen und Selbstvertrauen eng mit der *Bindungsentwicklung* zusammenhängen (Zulauf Logoz 2012). Aus der einschlägigen Forschung ergibt sich, dass „Kinder mit unsicher -desorganisierter Bindung ein geringeres Selbstvertrauen zeigen als sicher gebundene Kinder. Entwickelte Bindungsqualität ermöglicht auch Kindern im Alter von neun Jahren eine enge Freundschaft einzugehen. War ein stark desorganisiertes Bindungsverhalten in der frühen Kindheit vorhanden, sank auch die Wahrscheinlichkeit einer engen Freundschaft. Bestätigt wurde auch, dass sich eine unsichere Bindung auf die erlebte Beziehungsqualität zu einer außerfamiliären Bezugsperson mit der Rolle eines Mentors negativ auswirkte. Schätzte das Kind seine Klassenlehrerbeziehung als nicht gut ein, fand sich auch eine desorganisierte Bindung. „Die signifikante Beziehung zwischen dem „Furcht-Index“ bei desorganisiert gebundenen Kindern, dem Fehlen enger Freundschaft einerseits und der von den Kindern als schlecht wahrgenommenen Lehrerbeziehung andererseits kann als Hinweis auf ein angstbesetztes Bindungsmodell gewertet werden.“... „Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass von der Vertrauensbeziehung in der frühen Kindheit ausgehend ein sozialer Lernprozess in Gang zu kommen scheint, der positive und vertrauensvolle Beziehungserfahrungen ermöglicht und vermutlich in eine Wechselwirkung mit dem beobachtbaren Selbstvertrauen tritt. Bei Kindern mit hoch-unsicherer Bindung im Schulalter zeigte sich auf subklinischem Niveau ein Defizit hinsichtlich wichtiger Resilienzfaktoren, was sich schulisch und sozial ungünstig auswirken könnte“ (Zulauf Logoz 2012, 796-797).

5. Was ergibt sich aus dem in Kapitel 3 und 4 erarbeiteten Aussagen zum Lernen und zum Vertrauen bei der Arbeit mit dem Lerncoaching?

Die Tatsache, dass wir vom *Lerncoaching* sprechen, enthebt uns nicht der Notwendigkeit, dass wir vom Coach verlangen, dass er die aus der Lernforschung erarbeiteten neuen Einsichten berücksichtigt. Damit der jetzige Stand der Lernforschung leichter für überwiegend praktisch tätige Pädagogen verfügbar ist, haben wir die zur Zeit weltweit laufende Diskussion der Ergebnisse der Hattie-Studien in Kapitel 3 dieses Beitrags in Kürze

dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass John Hattie selbst für die Praktiker im Lehr-Lernbetrieb ein eigenes Buch schrieb mit den praktischen Konsequenzen aus seinen ca. 800 Meta-Analysen der empirischen Studien zum Thema „what works best“ unter den 138 Faktoren, die das Lernergebnis beeinflussen.⁸

Das Kapitel 4 dieses Beitrags versucht eine Einführung in den Begriff „Vertrauen“ im pädagogischen Kontext. Ausgerechnet der Begriff, den wir sowohl im Alltag wie bei der theoretischen wie praktischen pädagogischen Arbeit sehr leichthin benutzen, erweist sich beim Versuch als äußerst komplex, den jetzigen Forschungs- und Diskussionsstand angemessen und verständlich darzustellen. Wir können nur empfehlen, die Ergebnisse zunächst zur Kenntnis zu nehmen und sie als Einstieg in die eigene Beschäftigung mit dem „Vertrauens“-Begriff einzusetzen sowie sie in der eigenen Praxis zu erproben.

Literatur

- Bartmann, S./Pfaff, N./Welter, N.(2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 772-783.
- Bormann, I. (2012): Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 812-823.
- Bütow, B. (2012): Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 824-836.
- Fabel-Lamla, M./Welter, N. (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 769 - 771.
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S./Zeller, M. (2012): Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 799-811.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London.
- Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ for Teachers. Hohengeren. Deutsche Übersetzung von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.
- Höfer, D./Steffens, U. (2012): Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning - Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie. Wiesbaden. Entnommen aus www.visiblelearning.de (Zugriff am 17.12.2013).
- Kindl-Beilfuß, C. (2010): Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg.
- König, E. (2013): Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Beratung mit Coaching-elementen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule NRW Sonderausgabe Lehrerausbildung. Düsseldorf, 14-17.
- Litt, Th. (1967): Führen oder Wachsenlassen. 13. Auflage. Stuttgart.
- Nicolaisen, T. (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/Basel.
- Nohl, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Auflage. Frankfurt a. Main.

⁸ Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning, 2011. Erscheint in deutscher Übersetzung im Laufe des Jahres 2014.

- Steffens, U. (2013): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zentrale Erkenntnisse der Hattie-Studie und Handlungsperspektiven. Fortbildungsveranstaltung des Deutschen Vereins für Lehrerfortbildung (DVLfB) in Kooperation mit dem Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) und dem Pädagogischen Landesinstitut (PL) am 3. Mai 2013 im Erbacher Hof in Mainz (Landesschulamt) Wiesbaden.
- Oevermann, U. (2001): Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. In: Schweidler, W. (Hrsg.): Wiedergeburt und kulturelles Erbe, 289 – 338, St. Augustin. Zitiert nach Bartmann/Pfaff/Welter, a.a.O., 773.
- Zulauf Logoz, M. (2012): Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. In: Z.f.Päd. 58, H. 6 (2012), 784-798.



Prof. Dr. Karlheinz Rebel

Universität Tübingen

vormaliger Direktor des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen und Lehre an dieser Universität (Schwerpunkt Pädagogisches Begleitstudium)

Arbeitsschwerpunkte nach der Pensionierung: Lehrerbildung, allgemein- und fachdidaktische Probleme, Lernmedien, Bildungspolitik



Wendelgard Saßnick-Lotsch

Seminarausbilderin am Zentrum für schulpraktische

Lehrerbildung

Realschullehrerin

tätig in der Lehrerfortbildung