



Stefanie Schnebel

Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung

Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen
von Lernbegleitung durch Lehrpersonen

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Stefanie Schnebel

Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung

Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen
von Lernbegleitung durch Lehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Für Ralph, Serafine, Simon und Johannes

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © dolgachov/istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2329-6

Zusammenfassung

Der vorliegende Band widmet sich dem Thema der Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Er bearbeitet damit zwei Handlungsfelder von Lehrpersonen in unterschiedlichen Bereichen. Lehrpersonen haben im Kontext schulischen Lernens die Aufgabe, *Schülerinnen und Schüler* in deren Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen. In der Lehrpersonenausbildung nehmen erfahrene Lehrpersonen als Mentorinnen oder Mentoren die Aufgabe wahr, in Praxisphasen *Novizinnen und Novizen* in deren professioneller Entwicklung zu begleiten.

Die Erörterung der Thematik der Lernbegleitung erfolgt zunächst unter vier Perspektiven: lerntheoretisch, bildungstheoretisch, beratungstheoretisch und als didaktische Handlungsform in institutioneller Verfasstheit. Dabei werden zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lernbegleitungsbereiche herausgearbeitet. Als zentrale *lerntheoretische* Gemeinsamkeiten werden sozial-konstruktivistische Begründungszusammenhänge sowie die Notwendigkeit der Unterstützung von Selbststeuerung vorgestellt. *Bildungstheoretisch* zeigt sich das Moment der Selbstbestimmung als wesentliche Bestimmungsgröße jeder Form der Lernbegleitung. Dieses Moment ist auch für *beratungstheoretische* Zugänge zentral, die ebenfalls eine Grundlage für Lernbegleitung in beiden Settings bilden. Diese gemeinsamen zentralen Bestimmungsmomente gewinnen allerdings in den beiden Lernbereichen Unterricht und Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung aufgrund ihrer unterschiedlichen *institutionellen Verortung*, ihrer spezifischen Zielsetzungen, der unterschiedlichen Beteiligten und didaktischen Grundlagen eine je spezifische Ausgestaltung. Dadurch resultieren zentrale Unterschiede in der konzeptionellen Fassung wie der Akzente der theoretischen Rahmung, was in der Arbeit ausdifferenziert wird.

Forschungsmethodologisch stellt sich für die empirische Untersuchung die Herausforderung, Lernbegleitung als situatives Handeln von Lehrpersonen zu erfassen. Auf Grundlage eigener ausgewählter empirischer Beiträge wird deutlich, dass Analysen von lernunterstützendem Handeln sowohl in qualitativ inhaltsanalytischen als auch quantitativen Codier- und Ratingverfahren vorgenommen werden können. Die Möglichkeiten und Grenzen der methodischen Zugänge werden analysiert und hinsichtlich weiterführender Mixed-Methods-Verfahren diskutiert.

Die Schrift leistet einen Beitrag, Lernbegleitung in Unterricht und Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung als Handlungsform von Lehrpersonen theoretisch und empirisch vertieft in den Blick zu nehmen. Sie bietet dadurch Hinweise, wie Lernbegleitung sich in einem auf Selbstbestimmung und -steuerung orientierten Lernverständnis theoretisch verorten und konzeptionell wie empirisch fassen lässt.

Der Band fußt auf dem Rahmenteil der kumulativen Habilitation der Autorin.

Abstract

This volume focuses on learning guidance in (classroom) teaching and in practical phases of teacher training. It deals with two areas of teacher activity in these differing teaching contexts. In school-based learning, teachers have the task of accompanying and supporting *pupils* in their learning processes; while in teacher training, teachers act as mentors accompanying *teaching novices* in their professional development during practical phases.

Initially, learning guidance will be discussed from four perspectives: in terms of learning theory, education theory, counselling theory and as a didactic form of action within an institutional framework. In doing so, central similarities and differences between the two areas of learning guidance are identified. Social-constructivist contexts of justification as well as the necessity of support in self-regulation are introduced as central common features of *learning theory*. From an *education theory* point of view, the moment of self-determination is an essential determinant of every form of learning guidance. This moment is also central from a *counselling theory* perspective, and constitutes a basis for learning guidance in both settings. However, in the two areas of learning, in school and in practical teacher training phases, these common central determinants each take on a specific form due to the different *institutional settings*, the specific objectives, the different participants and the didactic foundations. This results in central differences in the conceptual version as well as the accents of the theoretical framing, which are explored in this work.

In terms of research methodology, the challenge for an empirical study is to capture learning guidance as a situational action of teachers. On the basis of our own selected empirical contributions, it becomes clear that analyses of learning-supporting actions can be carried out using both qualitative content analytical procedures as well as quantitative coding and rating methods. The possibilities and limits of these methodological approaches are analysed and discussed with regard to further mixed-method procedures.

This paper contributes to a deeper theoretical and empirical examination of learning guidance in (classroom) teaching and in practical phases of teacher training as a form of action for teachers. It thus offers indications of how learning guidance as an understanding of learning oriented towards self-determination and self-control can be theoretically positioned and conceptually and empirically grasped.

The volume is largely based on the framework of the author's cumulative habilitation.

Inhalt

Zusammenfassung.....	5
Abstract.....	6
Vorwort.....	11
1 Einleitung	13
1.1 Thematische Einordnung.....	13
1.2 Erkenntnisinteresse der exemplarisch eingebundenen empirischen Studien	17
1.3 Aufbau	18
2 Theoretische Grundlegung	22
2.1 Terminologische Bestimmung und Abgrenzung	22
2.1.1 Exemplarische Konzepte im Überblick	23
2.1.2 Begriffsverwendung im Rahmen der theoretischen Grundlegung und der einbezogenen empirischen Arbeiten.....	31
2.2 Lerntheoretische Anknüpfung	32
2.2.1 Kognitiv-konstruktivistische Perspektiven	32
2.2.2 Diskussionslinien des erkenntnistheoretischen, neurobiologischen und systemtheoretischen radikalen Konstruktivismus und Lernen.....	36
2.2.3 Sozial-konstruktivistisches Lernverständnis.....	40
2.2.4 Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Lernen	47
2.2.5 Ein Modell für Lernbegleitung in einem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis	49
2.3 Bildungstheoretische Anknüpfung	52
2.3.1 Bildungstheoretische Überlegungen in der Schule – Selbstbestimmung als Zielperspektive.....	54
2.3.2 Bildungs- bzw. professionstheoretische Überlegungen zur Lehrpersonenausbildung.....	59
2.4 Beratungstheoretische Anknüpfung.....	69
2.4.1 Das Verhältnis von Beratung und Lernen.....	70
2.4.2 Selbstbestimmung in der pädagogischen Beratung	74
2.4.3 Das Moment der Freiwilligkeit in der Beratung.....	75
2.4.4 Weiterführende Überlegungen.....	77
2.5 Lernbegleitung als Handlungsform – didaktische Realisierung und institutionelle Rahmung.....	78
2.5.1 Didaktische Gestaltung von Lernbegleitung in schulischen Lehr-Lern- Prozessen	79
2.5.2 Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung	87
2.6 Zusammenschau von Lernbegleitung in Schule und in der Lehrpersonenausbildung.....	97
2.6.1 Lerntheoretisch	97
2.6.2 Bildungstheoretisch	106

2.6.3	Beratungstheoretisch	110
2.6.4	Gestaltung: didaktische Realisierung und institutionelle Rahmung	114
3	Forschungsmethodologische Überlegungen zur empirischen Erfassung von Lernbegleitung.....	119
3.1	Übersicht und Einordnung der methodischen Zugänge	121
3.1.1	Gemeinsames der Forschungsprojekte	121
3.1.2	Mögliche Forschungszugänge	123
3.2	Forschungsmethodische Überlegungen zur Erfassung von Lernbegleitung im Unterricht	125
3.2.1	Begründung der Videografie und der Forschungsperspektive	125
3.2.2	Analyseverfahren zu videografiertem Handeln im Unterricht	126
3.2.3	Sicht- und Tiefenstruktur – forschungsmethodologische und didaktische Fragen	129
3.2.4	Fachdidaktische Dimension der Unterrichtsbeobachtung	131
3.2.5	Forschungsprogramm der Studie zu Lernbegleitung im Unterricht (INTeB-Studie)	132
3.3	Forschung zu Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung ...	134
3.3.1	Verfahren zur Analyse der Gespräche in der Unterrichtsplanung und -nachbesprechung	136
3.3.2	Forschungsprogramm der Studie zur Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung durch Mentoring im Projekt „Kompetenzentwicklung im Praxisjahr (KOPRA)“	139
3.3.3	Forschungsprogramm der Studie zur Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung durch Peercoaching im Projekt „Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz (KUBeX)“	142
3.4	Zusammenfassende Überlegungen zu den forschungsmethodischen Ansätzen	143
4	Vorgehen und Befunde exemplarischer eigener empirischer Studien	147
4.1	Exemplarische Studien zur Lernbegleitung im Unterricht	148
4.1.1	Pilotstudie zur Abbildung von Lernunterstützung	148
4.1.2	Studie zur Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Lernen im Projekt „Innovation naturwissenschaftlich-technischer Bildung (INTeB)“	157
4.1.3	Diskussion des Forschungsansatzes zur Erfassung von Lernbegleitung im Unterricht	170
4.2	Studien zur Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung	172
4.2.1	Studien zur Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Projekt „Kompetenzentwicklung im Praxisjahr (KOPRA)“	172
4.2.2	Studie zur Lernbegleitung durch Peer-Coaching zwischen Lehramtsstudierenden im Projekt „Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz (KUBeX)“	192
4.2.3	Zusammenschau der Studien zur Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung.....	212

5 Fazit und Ausblick.....	213
5.1 Erkenntnisse aus der parallelen Betrachtung von Lernbegleitung in unterschiedlichen Settings	213
5.1.1 Metatheoretische Ebene.....	214
5.1.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede auf Ebene der Struktur der Lernsituation.....	216
5.1.3 Mikroebene didaktischen Handelns.....	218
5.2 Erkenntnisgewinn der empirischen Studien	223
5.2.1 Lernbegleitung im naturwissenschaftlichen Lernen	223
5.2.2 Lernbegleitung in den Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung.....	223
5.3 Schlussbetrachtung.....	225
Abbildungsverzeichnis.....	229
Tabellenverzeichnis	230
Literatur	231

Vorwort

Der vorliegende Band greift meine wissenschaftliche Arbeit am Thema Lernbegleitung der letzten zehn Jahre auf. Die Thematik zeigte sich im Laufe dieser Zeit als zunehmend relevant in der Forschung zu Unterricht und Lehrpersonenbildung.

Obgleich Lernbegleitung die Lehr-Lernprozesse flankiert, wurde sie vermehrt als eigenes Handlungsfeld von Lehrpersonen wahrgenommen und erhält heute entsprechende konzeptionelle und empirische Aufmerksamkeit.

Im Wechselspiel zwischen didaktischer Konzeption von Lerngelegenheiten (in Unterricht oder Lehrpersonen(aus)bildung) und personalem Bezug liegt der besonderer Reiz dieser Thematik. Fragen des Lernens an sich, der Bildungsziele und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen interagieren mit Gegenstandsbezügen des Lernfeldes und personalen Entwicklungsprozessen.

Dieses Wechselspiel, das sich realisiert in gemeinsamer zielorientierter Arbeit und personalem Bezug prägte auch die Forschungsprojekte, in welchen wesentliche Bausteine der hier vorliegenden Erkenntnisse entstanden sind. Die Gesamtprojekte waren jeweils kooperativ in Forschungsgruppen konzipiert und wurden gemeinsam durchgeführt und ideell getragen. Dabei entstanden verschiedene Anknüpfungspunkte und viele wertvolle Anregungen für meine jeweiligen Teilprojekte zur Lernbegleitung.

Meinen Kolleginnen und Kollegen aus den Projekten, sowie meinen Fachkolleginnen und -kollegen sei für ihren wissenschaftlichen Austausch, die ertragreichen Kooperationen und die tragfähigen Beziehungen herzlich gedankt. Namentlich erwähnt seien stellvertretend für die jeweiligen Arbeitskontexte Prof. Dr. Diemut Kucharz, Prof. Dr. Thorsten Bohl, Prof. Dr. Bernd Reinhard, Prof. Dr. Günter Dörr, Prof. Dr. Franziska Vogt, Prof. Dr. Alexander Kauertz, Dr. Sandra Wagner, Prof. Dr. Annelies Kreis, Prof. Dr. Holger Weitzel, Stephanie Musow, Prof. Dr. Katja Kansteiner, Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik sowie Prof. Dr. Alois Keller.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Ursula Pfeiffer-Blattner, Prof. Dr. Thorsten Bohl und Prof. Dr. Katja Kansteiner als Betreuende der kumulativen Habilitation, deren Rahmenteil weitgehend die Grundlage dieser Schrift bildet.

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider danke ich für die Anregung und die Rückmeldungen zu dieser Publikation.

Ganz besonders danke ich meiner Familie. Ihr Dasein begleitet und trägt weit über die wissenschaftliche Arbeit und die Realisierung dieses Bandes hinaus.

Bad Saulgau, Juni 2019

Stefanie Schnebel

1 Einleitung

1.1 Thematische Einordnung

Da Menschen als soziale Wesen von- und miteinander lernen, stellt Lernbegleitung immer schon eine Tatsache in formellen wie informellen Lernsituationen dar. In institutionell verorteten Lehr-Lernprozessen wie dem schulischen Unterricht¹ oder der Lehrpersonen- ausbildung wird Lernbegleitung als Bestandteil intentional gestalteter Lernangebote in jüngerer Zeit in der empirischen Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung, insbesondere bezogen auf die Lehrpersonen- ausbildung², zunehmend Beachtung geschenkt. Wie Lern- begleitung sich in diesen Lernsituationen realisiert und welche Bedingungen auf Seiten der Lehrenden zu einer förderlichen Lernbegleitung beitragen, ist bislang erst in Ansätzen erforscht und daher Thema der vorliegenden Monografie.

Das Konzept der Lernbegleitung wird unter theoretischen, empirischen, konzeptionellen und forschungsmethodologischen Gesichtspunkten in zwei unterschiedlichen Lernsettings diskutiert, die dann vergleichend aufeinander bezogen werden. Diese Überlegungen werden auf einige empirische Befunde aus Studien der Autorin rückgebunden. Daher lässt es sich nicht umgehen, dass bestimmte Aspekte von Lernbegleitung im Verlaufe der Ausar- beitungen mehrfach auftreten. Sie werden dabei immer wieder unter neuen Gesichtspun- kten beleuchtet. Auch bedingt die spiralförmig angelegte Argumentation, dass in einer li- nearen Niederschrift Argumentationslinien unterbrochen und an einer späteren Stelle wie- der aufgegriffen werden.

Lernbegleitung im Kontext schulischen Lernens wird aktuell in der (fach-)didaktischen Diskussion wie der empirischen Unterrichtsforschung verstärkt diskutiert (Krammer 2009; van de Pol et al. 2010; Decristan et al. 2015; Seidel 2014; Gold 2015; Baumert & Kunter 2016). Im Zusammenhang mit der Frage nach einer adaptiven Gestaltung von Lehr-Lern-Settings und nach individueller Förderung wird Lernbegleitung als Möglich- keit gesehen, durch didaktische Maßnahmen der Lehrperson Brücken zwischen den indi- viduellen Lernmöglichkeiten und den Anforderungen der Lernsituation zu schlagen (u.a. Corno 2008; Hertel 2014).

In der Lehrpersonen- ausbildung finden sich ausgearbeitete und strukturell verankerte Kon- zepte der Lernbegleitung vor allem im Kontext der schulpraktischen Studien (Gröschner, Schmitt & Seidel 2013). Dabei ist der Begriff der Lernbegleitung bislang wenig gebräuch- lich, es wird vielmehr eher von Betreuung gesprochen, was nicht zuletzt als Hinweis ge- wertet werden kann, dass Lernen in Praktika zwar intendiert, in seinen Dimensionen und

¹ Wenn von Schule, schulischem Unterricht oder Unterricht die Rede ist, wird dabei das allgemeinbildende Schulsystem im Primar- und Sekundarbereich zu Grunde gelegt.

² Der Beitrag achtet konsequent auf geschlechtergerechte Formulierungen. Für feststehende Begriffe wie „Lehr- erbildungsforschung“ oder „Schülerarbeitsphasen“ werden aus Gründen der Anschlussfähigkeit die bestehen- den Begrifflichkeiten übernommen. Wo möglich, wird eine geschlechtergerechte Formulierung, wie etwa „Lehrpersonen- ausbildung“ gewählt, auch wenn diese teilweise noch wenig gebräuchlich ist.

Prozessen aber nach wie vor wenig gefasst ist (Lampert 2010; Hascher 2012b). Lernbegleitung meint hier, Erfahrungen in realen Praxissituationen zu ermöglichen und diese durch Reflexion und Verbindung mit professionellen Wissensbeständen für eine gelingende professionelle Kompetenzentwicklung zu nutzen (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen 2008; Gröschner, Schmitt & Seidel 2013; Hascher & Kittinger 2014)³.

Während die hier vorgenommene Betrachtung von Lernbegleitung im Unterricht sich auf unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse an allgemeinbildenden Schulen insgesamt bezieht und damit ein Kernelement schulpädagogischer und allgemeindidaktischer Diskussion sowie der Forschung zu Unterrichtsqualität darstellt (u.a. Reusser 2006; Lipowsky 2015; Seidel 2014; Gold 2015)⁴, ist für den Bereich der Lehrerbildung zu begründen, weshalb sich der vorliegende Band hier auf die Lehrpersonenausbildung und darin auf die Praxisphasen fokussieren.

Die Schwerpunktsetzung in der Lehrpersonenausbildung liegt darin begründet, dass dieser Phase innerhalb der Lehrerbildungsforschung ein breites wissenschaftliches Interesse zukommt. Cochran-Smith und Fries (2005, 71) klären in ihrem chronologischen Abriss, dass „research on teacher education refers to studies on the preparation of K-12⁵ teachers where the learners in question are teacher candidates“. Zugleich machen sie darauf aufmerksam, dass insbesondere im anglo-amerikanischen Raum zwischen den 1980er und den 2000er Jahren Lehrerbildungsforschung vor allem unter der Perspektive des „learning to teach“ (Cochran-Smith & Fries 2005, 84) betrieben wurde, was als Forschungsperspektive bis heute fort dauert und die Frage nach der Lernbegleitung auch in der Lehrpersonenausbildung bedeutsam macht. Zugleich stellen Kunter und Pohlmann (2015) heraus, dass Merkmale wie Wissen und Überzeugungen als Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften vor allem im Rahmen strukturierter Lerngelegenheiten herausgebildet werden, wobei die Ausbildungsphase selbst vermutlich die wichtigste Gelegenheit zum Kompetenzaufbau darstellt.

Insgesamt zeigt die aktuelle Literaturlage zur Lehrerbildungsforschung im deutschsprachigen Raum zwei große Forschungslinien: die Frage nach der Professionalität von Lehrpersonen und die Frage nach Professionalisierung. Dies lässt sich beispielhaft etwa am Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart, Bennewitz & Rothland 2014) aufzeigen: Während im Bereich der Professionalität von Lehrpersonen Studierende, Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen gleichermaßen in Forschungsprojekten adressiert sind, zeigt die Forschung zur Professionalisierung einen klaren Schwerpunkt in der Lehrpersonenausbildung⁶. Ebenso bezieht sich etwa Blömeke (2007) in ihrem Artikel zur em-

³ Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung die Rede ist, ist im Kontext diese Arbeit immer Lernbegleitung im Rahmen der Praxisphasen gemeint. Zu anderen Situationen von Lernbegleitung im Lehramtsstudium vgl. Kap. 2.1.

⁴ Siehe auch Kapitel 2.5

⁵ Entspricht in etwa im deutschen Schulsystem 1-2 Jahren Kindergarten bzw. Vorschule und dem allgemein bildenden Schulsystem bis zur Hochschulreife

⁶ Der ebenfalls in der Schulpädagogik vorzufindende Diskurs um den Lehrerberuf als Profession (z.B. Cramer 2012, Helsper 1996) findet im Kontext dieser Arbeit keine weitere Beachtung. Kernmomente des Lehrerberufs

pirischen Erfassung von Facetten der Lehrerbildung im Hinblick auf den Kompetenzentwicklungsprozess nur auf Forschungsfragen und Studien im Bereich der Lehrpersonenausbildung. Auch das „International Handbook of Teacher Education“ von Loughran und Hamilton (Eds., 2016) in zwei Bänden legt insbesondere im zweiten Band einen Schwerpunkt auf die Lehrpersonenausbildung. Wenn es um Fragen der Qualität der Lehrerbildung geht, wird ebenfalls vorwiegend auf die Lehrpersonenausbildung Bezug genommen (z.B. Schaefers 2002; Cochran-Smith & Fries 2005; Frey 2006; Blömeke 2007; Terhart 2014). Hascher (2014) analysiert in ihrem Überblicksartikel zur Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung explizit nur die Grundausbildung und die Ausbildung im Verantwortungsbereich der Hochschule, auch wenn sie darauf hinweist, dass „Grund- und Weiterbildung nur gemeinsam einen angemessenen Rahmen für die professionelle Entwicklung aufspannen“ (Hascher 2014, 543).

Innerhalb der Forschung zur Lehrpersonenausbildung stellen die Praktika ein intensiv beforschtes Feld dar (u.a. Lampert 2010; Hascher 2012a; White & Forgasz 2016). Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Lehrpersonenausbildung als wissenschaftliches Studium konzipiert ist, dabei aber auf ein umrissenes Berufsbild hinzielt. Die Beziehung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Können durchzieht die ganze Professionalisierungsdebatte und kumuliert in der Frage der Verortung, der Ausgestaltung und der Lernprozesse in den Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung (Lampert 2010; Schaefers 2002; Hascher 2012a; 2012b; Arnold et al. 2011). „Insofern kristallisieren sich in der Diskussion um Schulpraktische Studien [...] alle Fragen der Lehrerausbildung“ (Radtke & Webers 1998, 204; zit. nach Schaefers 2002, 70). Auch in der internationalen Forschung werden Praxisphasen als zentrale Lerngelegenheiten der Lehrpersonenausbildung in den Blick genommen (Zanting, Verloop & Vermunt 2001; Lampert 2010) und es liegen insbesondere zur Gestaltung der Lernbegleitung in Praxisphasen bzw. zum Mentoring Studien und Überblicksarbeiten vor (Hobson et al. 2009; Tomlinson et al. 2010; Strong & Baron 2004; Crasborn & Hennissen 2010). Allerdings besteht nach wie vor Bedarf, Prozesse und Faktoren gelingender Lernbegleitung in den Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung zu untersuchen (Gröschner & Häusler 2014; Tomlinson et al. 2010; Kreis 2012; Schubarth et al. 2012; Cramer 2014). Aus diesem Grund erscheint es angebracht, weitere wissenschaftliche Erkenntnisse in diesem Bereich zu generieren, weshalb ein Forschungsstrang der eingebundenen Studien sich auf diesen Bereich bezieht.⁷

als Profession sind in den Konzepten zu Professionalität enthalten. Die Bestimmung von Professionalisierung als individueller Lern- und Entwicklungsprozess, die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeiten zentral ist, sowie die Fokussierung auf Lernbegleitung bezieht sich im Kern auf Konzepte professionellen Handelns, die insbesondere in der empirisch orientierten und internationalen Lehrerbildungsforschung jenseits der Debatte um den Professionsbegriff angesiedelt sind (Baumert & Kunter 2006). Zur ausführlichen Diskussion des Professionsbegriffs und seiner Wechselbeziehung zu Konstrukten von Professionalität siehe Cramer (2012) sowie Horn (2016).

⁷ Zusätzlich Aufschwung erhält die Forschung zu Praxisphasen aktuell durch viele Projekte zu Praxissemestern im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowie durch die vor zwei Jahren neu gegründete Fachgesellschaft „Internationale Gesellschaft für Forschung in den Schulpraktika, die im März 2017 die zweite internationale Tagung an der Ruhruniversität Bochum durchführte.

Schulische Lehr-Lernprozesse und Lehr-Lernprozesse in der Lehrpersonenausbildung gehen nicht unmittelbar ineinander auf. Im ersten Fall handelt es sich um das zentrale Setting, in welchem in unserer Gesellschaft Heranwachsende Allgemeinbildung erhalten, im Fall der Lehrpersonenausbildung ist ein spezifischer, ausgearbeiteter Bereich von Bildung im tertiären Bereich angesprochen, weshalb zu diskutieren ist, inwiefern es sich in diesen Lernsituationen systematisch um gemeinsam betrachtbare Handlungsebenen der Lehrenden handeln kann. Zudem werden Fragen der Lernbegleitung im Unterricht und in der Lehrpersonenausbildung zunächst in unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen verortet. Werden im Hinblick auf die schulische Ebene vor allem didaktische Bezüge und Bezüge zur empirischen Unterrichtsforschung hergestellt, wird Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung in Professionalisierungsansätzen und in der Lehrerbildungsforschung verankert.

Dennoch sollen im vorliegenden Band beide Lernkontexte einbezogen werden. Auf einer metatheoretischen Ebene wird zu begründen und ausdifferenzieren sein, welche Rolle Lernbegleitung generell für intentionale Lernprozesse spielt. Hierbei kann insbesondere auf ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Lernen Bezug genommen werden, das in besonderem Maß die Bedeutung von Interaktion mit Peers und kompetenteren Anderen für das Lernen begründet. Das in der empirischen Unterrichtsforschung und der Forschung zum Lehrpersonenhandeln verschiedentlich aufgegriffene Lernprozess-Modell von Sanneke Bolhuis (2003) stellt hierbei ein theoretisches Modell dar, in welchem Lernbegleitung als unterstützendes Lehrendenhandeln die verschiedenen Momente von Lernen flankiert und ermöglicht, unabhängig von der jeweiligen Lernsituation.

Aus bildungstheoretischer Sicht ist zu klären, wie das Verhältnis von Begleitung und Freisetzung des Individuums sich verhält, legt man eine Zielbestimmung bildender Lernprozesse zu Grunde, die immer auf die Erweiterung der Autonomie und Eigenverantwortung des Individuums abhebt (u.a. Klafki 2007; Häcker 2007; Wiater 2013; Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm 2011; Clark, Hong & Schoeppach 1996).

Schließlich zeigt sich auf konzeptueller Ebene, dass Lernbegleitungskonzepte im schulischen Kontext und in der Lehrpersonenausbildung auf Elemente pädagogischer Beratung zurückgreifen, weshalb auszuarbeiten ist, welche Bezugspunkte beratungstheoretische Überlegungen für die Betrachtung von Lernbegleitung in den beiden Lehr-Lern-Kontexten bieten.

In einer didaktischen Perspektive stellt Lernbegleitung eine Ebene des Handelns der Lehrenden dar. Zur Verortung von Lernbegleitung eignen sich Angebot-Nutzungs-Modelle, da diese in ausgearbeiteter Weise die Verknüpfung von Lehr- und Lernaktivitäten aufzeigen. Damit kann über eine einfache Prozess-Produkt-Betrachtung hinaus das interaktionistische Moment der Lernbegleitung zwischen Lehrenden, Lerngegenstand und Lernenden herausgearbeitet werden (vgl. Reusser 2006; Clarke & Hollingsworth 2002).

Angebot-Nutzungs-Modelle werden sowohl für unterrichtliches Lernen (u.a. Helmke 2012; Lipowsky 2006) als auch für professionelles Lernen in der Lehrerbildung formuliert (Clarke & Hollingsworth 2002; Cochran-Smith & Fries 2005; Kunter et al. 2011; Lipowsky 2014). Sie machen deutlich, dass eine grundsätzliche Differenz zwischen Lernangebot und Aufgreifen dieses Angebots durch die Lernenden besteht, was Möglichkeiten und Notwendigkeit für flankierende Maßnahmen der Lernbegleitung aufzeigt. Die didaktische Aufarbeitung von Lernbegleitung in einem Angebot-Nutzungs-Modell kann auch vertiefend herausarbeiten, dass Lernbegleitung als eine Maßnahme, die letztendlich auch

Teil des Lernangebots bleibt, dennoch in ihrer interaktionistischen Realisierung vom Nutzungsverhalten der Lernenden beeinflusst wird, was die Ausformulierung von Lerngelegenheiten als Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion (Baumert & Kunter 2006) hervorhebt.

Die folgenden Ausführungen sollen durch eine Diskussion lerntheoretischer, bildungstheoretischer, beratungstheoretischer und didaktischer Zugriffe auf Lernbegleitung sowohl im Bereich schulischen Lernens als auch im Bereich des Lernens in der Lehrpersonenausbildung auf einer metatheoretischen Ebene verdeutlichen, welche Bedeutung Lernbegleitung für das Lernen hat, welche Implikationen die verschiedenen theoretischen Rahmensetzungen mit sich bringen und welche Möglichkeiten wie Grenzziehungen sich in dieser, in praxisnaher Literatur oft unreflektiert modellierten, Handlungsform verbergen.

1.2 Erkenntnisinteresse der exemplarisch eingebundenen empirischen Studien

Sowohl die theoretischen Ausführungen als auch die empirischen Studien zu Lernbegleitung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen spiegeln das seit knapp 10 Jahren zunehmende Interesse an Fragen der Lernbegleitung bzw. konstruktiven Unterstützung von Lernenden und greifen die Notwendigkeit auf, Forschungslücken in diesem Bereich zu schließen (Seidel 2014). Aus diesem Grund leisten die empirischen Arbeiten (Schnebel & Wagner 2016a und 2016b; Schnebel 2019a) einen Beitrag zur empirischen Erfassung eines wichtigen Aspekts von Lernbegleitung, die Lernunterstützung im Unterricht im Hinblick auf ein spezifisches Lernfeld (Schnebel & Wagner 2016a; 2016b) sowie auf verschiedene Lernfelder und –settings (Schnebel 2019a). Dabei ist sowohl von Erkenntnisinteresse, Einblicke in Lehrpersonenhandeln auf Mikroebene zu erhalten und Facetten des Unterstützungshandelns abzubilden als auch einen Beitrag zur forschungsmethodischen Diskussion um die Möglichkeiten der empirischen Analyse videografiertes Lehrperson-Lernenden-Interaktion zu leisten, was beides als Forschungsdesiderat in der empirischen Unterrichtsforschung formuliert wird (Seidel 2014).

Im Bereich der Lehrpersonenausbildung greifen die empirischen Beiträge (Schnebel 2011; 2014) zentrale Forschungsfragen im Hinblick auf die Mentorentätigkeit auf. Das Anliegen ist, wie auch in den empirischen Arbeiten zur Lernbegleitung im Unterricht, Begleitungshandeln im Interaktionsgeschehen auf Mikroebene abzubilden, da zum Zeitpunkt der Durchführung der Studien (Schübach 2007) und auch später (Kreis 2012) nur wenige Studien zu dieser Frage im deutschsprachigen Raum vorliegen. Der Beitrag zu Motiven und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika (Schnebel 2014) entwickelt anhand eines theoretischen Modells aus dem Bereich Schulentwicklung eine empirisch unterlegte Perspektive, wie die Mentorentätigkeit in die Debatte um Schulinnovation systematisch eingebunden werden kann. Bezogen auf eine wissenschaftlich fundierte Konzeption von Lernbegleitung für die konkrete Betreuung in Praxisphasen sei zudem auf die Publikation „Betreuung und Begleitung in Praxisphasen“ (Schnebel 2016b) verwiesen. Mit den Beiträgen zur Lernbegleitung durch Peer-Coaching (Schnebel & Kreis 2014) anhand des Konzepts des Kollegiales Unterrichtacoachings (Kreis & Staub 2017) wird ein

Forschungszugang skizziert, der untersucht, wie Lernprozesse im Kontext von Praxisphasen in der Lehrpersonenausbildung angereichert werden können und welche empirischen Zugänge möglich sind. Anhand dieser Interventionsstudie wird deutlich gemacht, wie Erkenntnisse zur Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung genutzt werden können. Dabei werden grundlegende systemische Faktoren, wie Peerkonstellationen in Praxisphasen genutzt, um Lernbegleitung in diesem Bereich der Lehrpersonenausbildung systematisch zu erweitern und dabei vorhandene Ressourcen zu nutzen. Die empirische Studie verfolgt das Erkenntnisinteresse, Effekte der Intervention zum Kollegialen Unterrichtscoaching in einem Peerseting auf Beliefs und Selbsteinschätzungen sowie auf Prozesse von Lernbegleitung in Planungsgesprächen und die darin sich andeutenden Coachingrollen (Crasborn et al. 2011) sichtbar zu machen.

1.3 Aufbau

Es wird davon ausgegangen, dass es im Unterricht wie in der Lehrpersonenausbildung darum geht, in einem institutionalisierten Rahmen intentional Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsprozesse anzuregen und zu fördern, was didaktische Maßnahmen⁸ auf Seiten der lehrenden Personen (Lehrkräfte bzw. Lehrerbildnerinnen und -bildner) erfordert. Um die Begründung, systematische Verortung und empirische Untersuchung von Lernbegleitung als didaktischer Maßnahme geht es in dieser theoretischen und forschungsmethodologischen Grundlegung wie in den einbezogenen empirischen Studien.

Entsprechend der genannten Zielsetzungen wird zunächst eine begriffliche Einordnung und terminologische Bestimmung vorgenommen (Kap. 2.1), wobei mit Lernbegleitung verwandte Konzepte aufgearbeitet und hinsichtlich ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzungen beleuchtet werden.

⁸ Der Begriff „didaktische Maßnahme“ enthält das Problem, dass er zunächst mit schulischem Lernen assoziiert wird. Für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Lehrpersonenausbildung wird der Begriff Didaktik quasi nicht verwendet, obwohl dieses Bildungsfeld umfassend theoretisch und empirisch bearbeitet wird. Hochschuldidaktik als Bezugspunkt wird insgesamt in der Debatte zur Lehrpersonenausbildung wenig systematisch rezipiert, weshalb sie in dieser Arbeit nicht weiter aufgearbeitet wird.

In Ermangelung eines korrespondierenden Begriffs aus der Lehrpersonenausbildungsforschung wird die Bezeichnung „didaktische Maßnahme“ für Lernbegleitung durch Lehrende in beiden Bereichen gewählt. Die Bezeichnung wird immer dann genutzt, wenn Lernbegleitung als intentional eingesetztes Moment des Handelns der Lehrenden bzw. Lehrerbildner*innen, konzeptionell im Lehr-Lern-Geschehen verortet, gemeint ist. Lipowsky (2014, 515) nutzt den Begriff „didaktische Merkmale“ im Hinblick auf Kennzeichen von Fortbildungsangeboten, Arnold et al. (2011, 133) nutzen den Begriff „didaktische Konzepte“ für die Benennung von Maßnahmen in der Lehrpersonenausbildung.

Ergänzend wird zwar die Bezeichnung „Lehrende“ in der Lehrpersonenausbildung i.d.R. nicht für Mentorinnen und Mentoren genutzt. In dieser Arbeit sind allerdings, wenn im übergeordneten Sinn von „Lehrenden und Lernenden“ im Hinblick auf Lernbegleitung die Rede ist, auch Mentorinnen und Mentoren gemeint. Dies legitimiert sich aus zwei Gründen: zum einen, weil etymologisch der Begriff Mentor auch mit Lehrer übersetzt wird, zum anderen, weil es sich bei der Begleitung in Praxisphasen, insbesondere bei den hier zur Debatte stehenden Unterrichtsbesprechungen um Lernsituationen, die (so zumindest die Grundidee) von den Mentorinnen und Mentoren durch entsprechende Maßnahmen (didaktische Maßnahmen) intentional gestaltet werden.

Es werden sodann in Kapitel 2.2 die für eine lerntheoretische Verortung von Lernbegleitung notwendigen lerntheoretischen Grundlagen aufgearbeitet, wobei ein Schwerpunkt in konstruktivistischen Theorien liegt. Auch wenn die Positionen des radikalen Konstruktivismus eher erkenntnis- als lerntheoretisch orientiert sind, werden sie andiskutiert, weil sie in einigen Aspekten Hintergrundfolien für die weiteren Ausführungen liefern. Neben lerntheoretischen Fragen im Sinne des Erwerbs von Wissen und Fähigkeiten spielen für die lerntheoretische Verortung von Lernbegleitung auch motivationale und selbstregulative Prozesse eine Rolle, weshalb Konzepte zur Selbstregulation und zur Selbstbestimmungstheorie ebenfalls aufgearbeitet werden.

Da Lernen und damit Lernbegleitung in institutionalisierten Bildungsbereichen wie Schule und Lehrpersonenausbildung kein Selbstzweck ist, werden in Kapitel 2.3 die bildungs- bzw. professionalisierungstheoretischen Perspektiven aufgearbeitet. Dabei steht die Frage nach den zentralen Zielen und dem Auftrag des jeweiligen Bildungsbereichs im Zentrum. Für den schulischen Bereich wird grundlegend der Bildungs- und Erziehungsauftrag und die damit verbundenen bildungstheoretischen Begründungszusammenhänge diskutiert. Selbstbestimmung in der Trias mit Mitbestimmung und Solidarität wird dabei als zentrales Moment herausgearbeitet. Außerdem ist es erforderlich die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in Bildungsplänen und Bildungsstandards zu thematisieren. Im Bereich der Lehrpersonenausbildung werden unterschiedliche Professionalisierungsansätze diskutiert und zur alle Ansätze durchziehenden Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Wissen und Können in Beziehung gesetzt. Dass die Frage der Selbstbestimmung in den Professionalisierungsdiskursen der Lehrpersonenausbildung wenig diskutiert wird, dass sie aber u.a. im Rahmen der Praktika durchaus ein relevantes Bildungsmoment ist, wird ebenfalls aufgearbeitet und am Beispiel des Empowermentansatzes verdeutlicht.

Beratungstheoretische Momente, die in Kapitel 2.4 expliziert werden, werden sowohl in der Lernbegleitung im Unterricht wie in auch in der Lehrpersonenausbildung sichtbar. Dies nicht nur, indem teilweise konkret mit *Lernberatung* oder *Lerncoaching*, mit *Mentoring* oder *Coaching* Beratungskonzepte angesprochen sind, vielmehr lässt sich der Kerngedanke von Lernbegleitung und von Beratung unter das zentrale Moment der Unterstützung zur Selbstbestimmung stellen. Dies wird insbesondere im personenzentrierten Ansatz ausgearbeitet. Zudem sind im Hinblick auf Lernbegleitung als didaktische Maßnahme die Zusammenhänge zwischen Beratung und Lernen sowie Beratung und Bildung zu diskutieren, um daraus Anhaltspunkte zu gewinnen, welche Implikationen eine beratungstheoretische Perspektive für Lernbegleitung hat.

Kapitel 2.5 widmet sich den Gestaltungsformen von Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in den Praktika der Lehrpersonenausbildung als strukturell unterschiedliche Lernbereiche. Hierbei sind die jeweiligen Lernsettings eingebunden in ihre institutionellen Rahmen zu betrachten. Obwohl bereits bildungstheoretisch andiskutiert, zeigen sich auch die jeweiligen Lerngegenstände in ihrer Domänenspezifität bzw. Tiefenstruktur als relevant für die didaktische Ausgestaltung von Lernbegleitung. Schließlich wird auf konzeptionelle Merkmale der jeweiligen Lernbegleitungsformen eingegangen.

Da die theoretischen Grundlegungen in den beiden Bereichen teils gemeinsame, teils unterschiedliche Bezüge und Diskurslinien aufweisen, werden in Kapitel 2.6 die grundlegenden Überlegungen der vorangegangenen Kapitel sowie der praktischen Ausgestaltung auf die Idee der Lernbegleitung hin zugespitzt und vergleichend betrachtet. Da es dabei

auch um die Diskussion der Tragfähigkeit der theoretischen Zugriffe auf Lernbegleitung in den beiden Settings geht, werden in diesem Kapitel verstärkt Erkenntnisse empirischer Studien eingebunden.

Der theoretische Grundlagenteil enthält kein eigenes Kapitel, sondern findet sich als „Empirischer Forschungsstand“. Dies ist dem eben genannten Anliegen geschuldet, wesentliche theoretische Konstrukte, wo sie auf Lernbegleitung bezogen werden, direkt anhand empirischer Befunde zusätzlich zu diskutieren. Ein weiterer Grund besteht darin, dass die empirischen Beiträge sowie die theoretische Auseinandersetzung zu Lernbegleitung als didaktischer Handlungsform (Schnebel 2013) jeweils Abschnitte zum empirischen Forschungsstand aufweisen. Der internationale Forschungsstand zu Lernunterstützung im Unterricht ist darin abgebildet, ergänzend sei auf die ausführliche Aufarbeitung des Forschungsstands zu Lernunterstützung im Unterricht bei Krammer (2009) verwiesen. Der internationale Forschungsstand zum Mentoring ist so breit, dass es im Rahmen dieses Bandes nicht möglich ist, diesen umfassend aufzuarbeiten, außerdem liegen hierzu aktuelle Reviews vor, die hier nicht wiederholt zu werden brauchen (Orland-Barak 2016; Hobson et al. 2009; Tomlinson et al. 2010; sowie für die Gestaltung von Praxisphasen allgemein Darling-Hammond 2006; Besa & Büdcher 2014), diese werden immer wieder in dieser Schrift aufgegriffen.

Das dritte Kapitel dieser Schrift geht forschungsmethodologischen Fragen nach. Im Zentrum steht ausgehend von den vorliegenden Beiträgen und deren Erkenntnisinteresse die Frage, wie lernunterstützende Maßnahmen im Unterricht bzw. lernbegleitendes Mentoring und Peercoaching empirisch abgebildet werden können.

In Kapitel 3.2. werden ausgehend von den methodischen Schwerpunkten des Projekts zu Lernunterstützung im Unterricht Zugänge der empirischen Unterrichtsforschung zu Mikroprozessen im Unterricht diskutiert, wobei der Schwerpunkt der Auseinandersetzung auf Fragen der Erfassung von Tiefenstruktur durch Rating- und Kodierverfahren liegt. Das methodische Vorgehen der konkreten Studie wird ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen her beleuchtet. Hierzu wird das Forschungsprogramm der Studie zur Lernunterstützung im Projekt „Innovation naturwissenschaftlich-technischer Bildung (IN-TeB)“ (Schnebel & Wagner 2016a und b) sowie der vorgängigen Pilotstudie (Schnebel 2019a) aufgearbeitet und Grenzen des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse der konkreten Beiträge wie des Gesamtdesigns diskutiert.

Kapitel 3.3 diskutiert im Kontext der Lernbegleitung in der Lehrpersonenausbildung Zugänge zur Analyse von Unterrichtsbesprechungen in qualitativen Designs, was einen wesentlichen Kern des Erkenntnisinteresses der Studie zu Unterrichtsbesprechungen im Rahmen des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praxisjahr (KOPRA)“ (Schnebel 2011) und des Projektes „Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz (KUBeX)“ (Kreis, Schnebel & Musow 2017) bildet. Hierbei werden insbesondere die methodologischen Schwerpunkte der Gesprächsanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse aufgearbeitet. Ergänzend werden im Hinblick auf die qualitative Inhaltsanalyse Möglichkeiten und Grenzen deduktiver Vorgehensweise bearbeitet. Dies wird u.a. im Hinblick auf die Interviewstudie zu Einstellungen und Motiven von Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des KOPRA-Projekts (Schnebel 2014) relevant.

Anknüpfend an diese methodologischen Ausführungen wird in Kapitel 3.3.2 das Forschungsprogramm der KOPRA-Studie dargelegt.

Kapitel 3.3.3 zeigt die Anwendung von Überlegungen aus Kapitel 2.3.1 auf die Analyse von Planungsgesprächen auf, die im Projekt zum Peer-Coaching (KUBeX) (Schnebel & Kreis 2014) bearbeitet werden. Das Forschungsprogramm der Studie zeigt das grundlegende Design der Interventionsstudie (Schnebel & Kreis 2014), Erkenntnisinteresse und Herangehensweise für die Analyse von Planungsgesprächen (Kreis, Schnebel & Musow 2017) sowie begleitende Beliefs und Einschätzungen (Schnebel, Kreis & Musow 2017) auf.

Das abschließende Kapitel 3.4 der forschungsmethodischen Auseinandersetzungen bündelt einige forschungsmethodische Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit den Projekten sowie weiterer exemplarischer Forschungszugänge aus anderen Studien zum Thema heraus ergeben.

Im vierten Kapitel werden einzelne empirische Studien der Autorin⁹ exemplarisch zusammenfassend vorgestellt und hinsichtlich ihrer zentralen Inhalte und ihres Erkenntnisgewinns diskutiert. Dabei wird auch auf die Reichweite der Aussagen der einzelnen Beiträge nochmals eingegangen. Dieses Kapitel gibt die zentralen Vorgehensweisen, Analysen und Ergebnisse der Originalbeiträge zu den hier exemplarisch diskutierten Studien in komprimierter Form wieder und reichert sie punktuell durch ergänzende Ergebnisse an. Vertieft wird am Ende der Darstellung der Teilstudien bzw. Analysen der Erkenntnisgewinn und die Limitationen der einzelnen Forschungszugänge diskutiert, um damit die in den Forschungsprogrammen in Kapitel 2 erörterten Möglichkeiten an real durchgeführte Studien und die sich aus dem Vorgehen und den Erkenntnissen ergebenden Horizonte zu spiegeln.

Kapitel fünf schließt mit Betrachtungen der zentralen Erkenntnisse. Hierbei werden zunächst die beiden Bereiche Lernbegleitung im Unterricht und Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung getrennt betrachtet. In einem zweiten Schritt werden einige Bezüge angesprochen, bevor dann abschließend offene Punkte und weiterführende Fragen formuliert werden.

⁹ Diese Studien sind alle bereits publiziert, es wird ergänzend auf die Originalbeiträge verwiesen.

Lehrpersonen haben im Kontext schulischen Lernens die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in deren Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen. In der Lehrpersonenausbildung nehmen erfahrenere Lehrpersonen als Mentorinnen oder Mentoren in Praxisphasen die Aufgabe wahr, angehende Lehrerinnen und Lehrer in deren professioneller Entwicklung zu begleiten. Beide Handlungsfelder weisen eine Schnittmenge in ihrer Grundstruktur als Handlung zur Unterstützung von Lernen auf, zeigen aber auch Unterschiede hinsichtlich der Beteiligten, der Gegenstände und der Kontexte. Der vorliegende Band leistet im ersten Teil für die beiden Handlungsfelder eine theoretische Grundlegung unter lern-, bildungs- und beratungstheoretischer Perspektive und analysiert die didaktische Gestaltungsebene. Im zweiten Teil werden empirische Zugänge zur Beforschung von Lernbegleitung in den beiden Aufgabenbereichen forschungsmethodologisch erörtert. Anhand mehrerer Studien der Autorin werden zentrale empirische Zugänge und Erkenntnisse exemplarisch aufgearbeitet. Der Band schließt mit einer vergleichenden Zusammenschau der Lernbegleitungsaufgabe im Unterricht und in der Lehrpersonenausbildung und einem Ausblick auf die Förderung von Handlungskompetenzen in diesem Bereich.



Die Autorin

Stefanie Schnebel, Prof. Dr. paed. habil., Jahrgang 1968, studierte nach mehrjähriger Tätigkeit als Lehrerin Erziehungswissenschaft und Psychologie an den Universitäten Konstanz und Tübingen. Ihre Promotion erfolgte zum Thema

„Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen“: Sie arbeitete als Akademische Rätin im Bereich Schulpädagogik. Ab 2016 war sie Professorin für Schulpädagogik an der Universität Tübingen. Seit 2017 ist sie Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Unterrichtsforschung, der Lehrerbildungsforschung und der Beratung im Kontext Schule.

978-3-7815-2329-6



9 783781 523296