

Beratung im
schulischen Kontext

Bibliografie:

Stefanie Schnebel, Markus Janssen,
Thomas Wiedenhorn und
Manuela Keller-Schneider:
Beratungsbezogenes Handeln
in der Lernunterstützung.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (2), 86-97.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2022

07

*Stefanie Schnebel,
Markus Janssen,
Thomas Wiedenhorn und
Manuela Keller-Schneider*

Lernende in ihren Lernhandlungen zu unterstützen, stellt eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen dar. Dabei geht es um den Erwerb fachbezogener sowie auch selbstbezogener Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeiten, Selbststeuerung und Durchhaltevermögen (Schnebel 2013, siehe auch Beer, Hagen & Herrmann in dieser Ausgabe). Lernende sollen befähigt werden, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig zu meistern, Entscheidungen zu treffen und damit auch eine Optimierung zukünftigen Lernens anzustreben (Corno, 2008). Dazu sind vielfältige Beratungstätigkeiten der Lehrperson erforderlich (Schnebel, 2019b).

Lernunterstützung als pädagogisch-didaktische Maßnahme kann sich auf unterstützende Interventionen ausrichten, in welchen sich die Lehrperson aufgrund klarer Vorgaben und Abläufe mehr und mehr überflüssig machen kann (Scaffolding) (Rodgers, 2004), oder auf beratende Prozessbegleitungen in Problemlöseaufgaben, in welchen die Lehrperson über lerngegenstandsbezogene Impulse sowie über die Motivation, die Selbststeuerung und Eigenverantwortung unterstützende Aussagen die Schüler*innen berät (Schnebel, 2019a).

Folgt man der Systematisierung von Lernunterstützung als Handlungen auf kognitiver, sozial-emotionaler und motivationaler Ebene (Seidel, 2014), so lassen sich Handlungen ausdifferenzieren, die, einer beratungstheoretischen Anbindung entsprechend, Merkmale eines Problemlösenden Vorgehens sowie einer Ressourcenorientierung in non-direktiver Grundhaltung aufweisen.

Auf der kognitiven Ebene zielt Lernunterstützung darauf ab, Lernende in der Bewältigung einer Aufgabe bzw. eines Problems zu beraten und dabei die Fähigkeit zu fördern, zukünftig ähnliche Aufgaben zu bewältigen. Dies erfordert von der Lehrperson diagnostische Kompetenz, um Mikroprozesse zu erkennen und sich in die Perspektive der/des Lernenden zu versetzen, um aus dieser Perspektive beratend einzuwirken und eine schülerorientierte Unterstützung zu geben (Corno, 2008). Zielsetzungen benennen und Lösungsideen entwickeln, sind Handlungselemente, die beratungstheoretisch als problemlösendes Vorgehen bezeichnet werden können. Dem Prinzip der minimalen Hilfe folgend (Rodgers, 2004) unterstützt die Lehrperson Schüler*innen in der Entwicklung von Lösungen und bietet dazu Impulse an.

Auf der sozial-emotionalen Ebene unterstützen beratende und motivierende Aktivitäten, dass Lernende Vertrauen in ihre Fähigkeiten und zunehmend auch Selbstverantwortung aufbauen. Insbesondere die in der

Beratung zentralen Elemente einer positiven, zugewandten Beziehungsgestaltung, wie Wertschätzung und Empathie (Mutzeck, 2014), schaffen auch in unterstützenden Mikroprozessen ein lernförderliches Lernklima (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2016). Das Moment der personalen Zuwendung stärkt die Lernenden und ermöglicht eine Zuwendung zum Lerngegenstand (Thies, 2017). Um sozial-emotional zu unterstützen, wird eine personenzentrierte gegenüber einer lerngegenstandsbezogenen Perspektive der Lehrperson bedeutsam (Schnebel, 2019b).

Motivationale Prozesse fokussieren im beratenden Zugang zur Lernunterstützung ein ressourcenorientiertes Vorgehen. Dieses fördert das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler*innen sowie ihre interne Attribuierung (Pekrun, 2011) und kann durch positives inhalts- oder prozessbezogenes Feedback unterstützt werden. Die konsequente Adressierung der individuellen Ressourcen und der Eigenverantwortung, wie sie in beratendem Handeln angelegt ist, fördert durch das Zutrauen von Autonomie die Lernmotivation der Schüler*innen.

Die genannten Elemente beratender Aktivitäten in Lernunterstützungssequenzen (Tab. 1) können als Gesprächshandlungen der Lehrpersonen konkret in Interaktionen mit den Lernenden identifiziert werden.

Tab. 1 Ebenen beratender Tätigkeiten der Lehrperson

Ebene des Lernprozesses (EL)	Beratungsbezogene Elemente
kognitiv (kEL)	Problemlösend: Orientierung, Diagnose Stand im Lern-/Denkprozess, Zielorientierung/-benennung, anregende Hilfen, direkte minimale Hilfen, Unterstützung der Umsetzung. Hilfe beim Verstehen: Strukturierung, Hinweis auf Ist-Soll Diskrepanz
sozial-emotional (s-eEL)	Non-direktive Wertschätzung und Empathie: Signalisieren von Verständnis, Anbieten von Hilfe, Hinweis auf Ressourcen
motivational (mEL)	Ressourcenorientierung, positives Feedback, Anbieten von Alternativen oder eigenständigen Entscheidungsmöglichkeiten

Inwieweit sich auf der Mikroebene beratende Aktivitäten in Lernunterstützungssequenzen zeigen, wird im Folgenden an einer Sequenz untersucht.

Kontext und methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Projekt *Studierende machen Schule! (SMS)* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, in dem Studierende während des Praxissemesters für eine Woche den Unterricht einer Grundschule übernehmen. Die Lehrpersonen nutzen diese Woche für eine Fortbildung außerhalb der Schule (Janssen & Wiedenhorn, 2019). Mittels Kamerabrillen und Go-Pro-Kameras wurden Unterrichtsstunden videographiert, die die Studierenden ohne Aufsicht durch Lehrpersonen gehalten haben (Janssen & Wiedenhorn, 2020). Die Aufzeichnungen wurden wörtlich transkribiert und um Handlungsbeschreibungen und Raumangaben (z. B. vor der Tafel) ergänzt.

Für den Gegenstand der Lernunterstützung erfolgte die Datenanalyse in drei Schritten: (1) *unterrichtliche Arbeitsformen* (Einzelarbeit, Partnerarbeit usw.) wurden nach Kobarg und Seidel (2003) qualitativ-inhaltsanalytisch codiert (Kuckartz, 2018) und (2) diejenigen codierten Einzelarbeitsphasen ausgewählt, in denen eine Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion, die mehrere Turns umfasst und eine lernhandlungsbezogene Unterstützung erkennen lässt (Schnebel, 2019b). (3) Im Anschluss an Ophardt und Thiel (2016) erfolgte eine sequentiell-funktionale Analyse; hier der Interaktion der Studierenden und der Lernenden unter den funktionalen Aspekten von Beratung (vgl. Tab. 2). Für diesen Beitrag wurde eine Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion (Dauer: 3:14 Minuten) aus einer Mathematikstunde zur Übung von Subtraktion und Addition im Zahlenraum bis 100 ausgewählt.

Sequentielle Beschreibung und funktionale Analyse

Zur Kontextualisierung: Die Studentin (L) geht durch das Klassenzimmer. Die Schüler*innen sitzen an ihren Plätzen und bearbeiten ein Arbeitsblatt (AB). Schüler F (F) bearbeitet eine Teilaufgabe, in der anhand eines Bildes (Blumen und Blumenblätter) eine Vielzahl von Additionsaufgaben gebildet werden sollen. Den Interaktionsverlauf mit Detailbeschreibung und der funktionalen Analyse stellen wir tabellarisch vor (Tab. 2):

Tab. 2 Analyse der Sequenz

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
F: Ich finde keine Aufgabe mehr... L geht zu F und kniet sich vor seinem Platz hin.	F äußert ein aufgabenbezogenes Problem, dass er die Aufgabe nicht beenden kann, währenddessen sich L ihm körperlich-räumlich zuwendet und signalisiert, dass sie ihn gehört hat.	s-eEL
L: Du findest keine Aufgabe mehr? Soll ich mal schauen? Schau mal bei der Ente hier. Siehst du da [L zeigt auf Fs Blatt] noch eine Plusaufgabe?	L wiederholt die Problem- anzeige; stellt F Entscheidungsfrage, ob sie ihm helfen solle und schließt direkt ihre Aufforderung „Schau mal bei der Ente hier.“ verbunden mit einer geschlossenen Frage an Mit ihrem Zeigen bietet sie sich und F eine Fokussierung auf dem Aufgabenblatt und ihm eine Ermutigung zum Weiterdenken an.	kEL + mEL L ermutigt und unterstützt F weiterzuarbeiten. kEL: Die allgemein-strategische Hilfe „Schau mal bei der Ente!“ orientiert F und fokussiert aufgabenbezogen auf die Ente. So gibt L in Verbindung mit dem Zeigen auf die Bildstelle einen konkreten Impuls zum Weiterdenken.
F: Hmhm (traurig)	F beantwortet die Frage nicht, bleibt entmutigt.	kEL: L gibt zweite allgemein-strategische Hilfe
L: Nicht? Hier? Sagst du, dass das fertig ist? Handlung: L nimmt einen Stift in die Hand und zeigt auf ein Bild auf Fs Blatt.	L beantwortet fragend ihre vorher selbst gestellte Frage; L zeigt erneut auf die entsprechende Stelle auf dem AB und fragt F direkt („Sagst du...“) evaluativ, ob er Aufgabe abgeschlossen hat.	und fordert F auf, Rückmeldung zu Bearbeitungsstand und Zielerreichung der Aufgabe zu geben; L bleibt zurückhaltend und geduldig und bewertet weder den Arbeitsstand noch Fs Entmutigung.
F: Nee. Nein da sind ja noch welche da, aber ich sehe keine mehr.	F antwortet, dass weitere Aufgaben zu finden sein müssten, er diese aber nicht sehe; er wiederholt	

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
<p>L: Du siehst keine mehr?</p> <p>F: Ja. (traurig).</p> <p>[andere SuS sprechen L an; L antwortet kurz und wendet sich wieder F zu.</p> <p>L: Schau mal, wo, was ist denn übrig? Wo hast du noch nichts eingekreist? Wo könnte denn noch eine Plusaufgabe sein?</p> <p>[andere SuS sprechen L an; L antwortet kurz und wendet sich wieder F zu.</p>	<p>damit sein eingangs geäußertes Wahrnehmungsproblem, aus einer bildlich dargestellten Situation kognitiv eine mathematische Aufgabe zu bilden;</p> <p>L fragt zurück, F bestätigt</p> <p>L fokussiert und ermutigt „Schau mal ...“ und gibt zwei weitere allgemeinstrategische Hilfen und schließt mit einer Wdh. der Aufgabenstellung ohne diese anstelle des S zu beantworten; Impuls von L reicht nicht aus, damit F weiterarbeitet.</p>	<p>s-eEL + mEL: L bleibt zurückhaltend und geduldig</p> <p>kEL: L gibt dritte allgemeinstrategische Hilfe „Was ist übrig? Wo ist noch nichts eingekreist?“; damit erkennt sie implizit die bereits erledigten Teilleistungen an</p>
<p>L: Möchtest du was, äh weitermachen, wenn du sagst du bist fertig, oder...?</p> <p>Schau mal, fällt dir bei den Blumen vielleicht was auf?</p> <p>F: Hmhm.</p>	<p>L fragt F, ob er an anderer Aufgabe arbeiten möchte, weil sie meint, er hätte gesagt, er sei fertig – was er nicht gesagt hat. Ohne Antwort von F abzuwarten fordert L F verbal auf, auf eine bestimmte Stelle „bei den Blumen“ auf dem AB zu schauen; F verneint.</p>	<p>L eröffnet F eine Entscheidungsmöglichkeit auf der motivationalen Ebene, indem sie ihm anbietet zu entscheiden, ob er zu einer anderen Aufgabe wechselt oder nicht.</p> <p>L gibt eine vierte allgemein strategische Hilfe</p>
<p>L: Nicht? Soll ich dir mal sagen, was mir da auffällt?</p> <p>F: Mhm.</p> <p>L: Guck mal. Vier dunkle Blumen und vier weiße Blumen.</p> <p>F: Oh!</p>	<p>L stellt F eine Entscheidungsfrage, ob sie ihm helfen solle; F bejaht;</p> <p>L überführt für F die bildliche Darstellung in eine beschreibende, nicht-mathematische Sprache, indem L „und“ statt „plus“ sagt. Sie gibt damit die Lösung nicht vor. F äußert</p>	<p>mEL: Mit ihrer Entscheidungsfrage, überlässt L F die Wahl der Unterstützung</p> <p>kEL: L gibt eine inhaltsorientierte strategische minimale Hilfe</p>

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
	sein Erkennen in einem freudigen, erleichterten „Oh!“, das anzeigt, dass er diese Hilfe als eine anregende Hilfe erlebt.	
<p>L: Was ist das denn für eine Aufgabe? F: Das ähm (...) Das sind verschiedene Blumen aneinander.</p> <p>Handlung: F hält mit einer Hand den Tischrand fest und mit der anderen einen Stift.</p>	<p>L fordert F auf, aus ihrer Formulierung Rückschlüsse zu ziehen und zu verbalisieren, um welche Art einer mathematischen Aufgabe es sich handelt; F beginnt zu antworten, bricht ab und beschreibt die Abbildung auf dem AB, ohne die Frage von L zu beantworten;</p>	<p>kEL: Mittels Frage gibt L eine kognitiv inhaltsorientiert strategische Hilfe</p>
<p>L: Mhm. Genau! Und was kannst du dazu für eine Aufgabe machen?</p>	<p>L quittiert die Beschreibung als richtig, ohne die unpassende Antwort auf die gestellte Frage zu problematisieren. Stattdessen formuliert L ihre Frage um, zu einer operativen Frage, welche Art von Aufgabe F „dazu“ zu diesem Bild bilden könne.</p>	<p>s-eEL, mEL + kEL: L bleibt wertschätzend und motivierend und verstärkt dann ihr Anliegen durch eine alternativ formulierte Frage, die die inhaltlich-kognitive Ebene adressiert</p>
<p>F: Ähm, ich ich ich weiße Blumen, vier weiße Blumen wachsen auf (...) der Wiese, vier schwarze Blumen wachsen auf der (...) L legt den Stift auf den Tisch und steht wieder auf. Sie stützt sich mit den Händen auf ihre Knie ab.</p>	<p>F überlegt und beginnt, beginnt eine Erzählung um die Abbildung zu spinnen „wachsen“;</p>	
<p>[...]</p> <p>L: Mhm. Und was macht das für eine Plusaufgabe? Gut, das war die Rechengeschichte, genau.</p>	<p>L quittiert („Mhm“), unterstützt bzw. lenkt dann durch ihre Frage nach der Plusaufgabe F kognitiv und wendet sich dann</p>	<p>s-eEL, mEL + kEL: L signalisiert Verständnis; konkretisiert und verstärkt anschließend ihre kognitive Unterstützung</p>

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
	erneut der Erzählung von F zu, und gibt F Rückmeldung, dass dies eine Rechengeschichte sei.	
F: Vier weiße Blumen (...) und die schwarzen L: Mhm. Und was schreibst du dann auf? Handlung: L zeigt auf Fs AB. F: Vier weiße (...) auf der Wiese gleich acht. Handlung: L richtet sich auf. L: Mhm. Genau.	F nennt die richtige Rechenaufgabe; L leitet den Schüler durch ihre Frage „Und was schreibst du dann auf?“ weiter an. Durch Aufzeigen auf dem AB erfragt sie die richtige Lösung und gibt F abschließend eine positive Rückmeldung.	kEL + mEL: L bestätigt die richtige Lösung „Mhm“, finalisiert den Arbeitsprozess und gibt F ein positives Feedback „Mhm. Genau“ zur richtig benannten Aufgabe.

Die Intervention erfolgt im gewählten Fallbeispiel durch eine Lernberatung in Form der „Bewältigung konkreter inhaltsbezogener Problemstellungen im Unterricht“ (Schnebel, 2013, S. 285).

In der funktionalen Analyse lassen sich alle drei Ebenen der beratungsbezogenen Tätigkeiten der Lehrperson (vgl. Tab. 1) identifizieren. Die Intervention erfolgt kleinschrittig und schülerorientiert, wobei es zu keiner Bewertung der Aufgabe und der Aussagen des Schülers kommt. Immer wieder eröffnet die angehende Lehrperson dem Schüler Entscheidungsspielräume, die sein Autonomieerleben und seine Motivation stärken. Sie bleibt geduldig und zurückhaltend und verwickelt den Schüler über offene Fragen und gezielte Impulse in eine kontinuierliche Aufgabenbearbeitung. Darin werden Momente der Wertschätzung und Empathie als Grundlagen einer non-direktiven Grundhaltung deutlich. Es gelingt der Lehrperson, die Aufmerksamkeit des Schülers in der inhaltlichen Bearbeitung der Rechenaufgabe bis zur Finalisierung zu erhalten. Durch die verstärkte Nutzung minimaler strategischer anstatt inhaltlicher Hilfen können beim Schüler immer wieder eigenständige nächste Lösungsschritte angeregt werden. Der Anteil der Lehrperson an der gemeinsamen, aber in komplementären Rollen sich zeigende Verantwortung liegt primär auf der motivationalen und sozial-emotionalen Ebene, nicht auf der inhaltlichen. Das Lösen der Aufgabe wird über weiterführende Impulse und nicht durch Anweisungen und Erklärungen gegeben, so dass der Schüler in seiner

Suche nach Lösungen unterstützt wird. In den Äußerungen der Lehrperson lassen sich beratungsbezogene Impulse auf der kognitiven, der sozial-emotionalen und der motivationalen Ebene erkennen.

Diskussion und Ausblick

Die analysierte Sequenz zeigt auf, welche beratenden Momente in einer kurzen L-S-Interaktion identifizierbar sind und wie diese zu einem Abschluss eines Denk- und Arbeitsprozesses führen. Darin spiegelt sich, wie sich die Studentin über beratende Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen mit der Entwicklungsaufgabe der adressatenbezogenen Vermittlung (Keller-Schneider, 2020) auseinandersetzt, welche durch den Adressatenbezug eine begleitende und beratende Komponente beinhaltet. Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass die Lernsituation „Bewältigung konkreter inhaltsbezogener Problemstellungen“ (Schnebel, 2013, S. 285) strukturelle Momente enthält, die einer rein beratenden Intervention entgegenstehen (Schnebel, 2019a). So ist die Bearbeitung der Situation aus der Perspektive der Lehrperson nicht ergebnisoffen. Dies löst die Lehrperson, indem sie dem Schüler die Wahl lässt, weiter an der Problemlösung zu arbeiten. Nachdem sich der Schüler dafür entschieden hat, ist das Ziel vorgegeben und die Offenheit der Lösungsmöglichkeiten durch die Aufgabenstellung begrenzt. Der inhaltlichen Eindeutigkeit, die einer lösungsoffenen beratenden Interaktion entgegensteht, wird dadurch begegnet, dass die Lehrperson stärker mit strategischen und strukturierenden Interventionen agiert, die dem Schüler Spielräume für eigene kognitive Schritte ermöglichen.

Offen bleibt dabei, wie oft sich solche lernfördernden Sequenzen zeigen und inwiefern von subjektiven Sichtweisen und unbewussten, lernbegleitungsbezogenen Überzeugungen geprägte Unterschiede zwischen den (angehenden) Lehrpersonen bestehen, welche als implizites Wissen auf die Handlungen einwirken (Keller-Schneider, Janssen & Wiedenhorn, 2022 i. V.). Diese Frage wird in einem nächsten Schritt untersucht.

Literatur

- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161-173.
- Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2019). Studierende machen Schule. Praktikum ohne Lehrkräfte. *Bildung und Wissenschaft*, 4 (27). Verfügbar unter <https://www.gew-bw.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=76791&token=e6ec2534d7f3d9546e256c71979eae6fe60a6d36&sdownload=&n=bundw-04-19.pdf> [15.05.2021].
- Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2020). A comparative synopsis of international school adoption concepts. In M. Janssen & T. Wiedenhorn (Eds.), *School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice* (pp. 21-34). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarb. u. erw. Aufl.) Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2022 i. V.). Das Verständnis von Unterricht und der Rolle der Lehrperson von Lehramtsstudierenden in eigenverantwortetem Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 15 (1).
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84 (1), 35-48.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003) Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151-200). Kiel: Leibnizinstitut für Naturwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Klassenmanagement im Kontext von Aufgabenexplikationen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung* (S. 198-224). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. (2011). Emotion, Motivation, Selbstregulation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., akt. Aufl.) (S. 185-205). Paderborn: Schöningh.
- Rodgers, E. (2004). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36 (4), 501-532.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungsformen in der Allgemeinen Didaktik? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 3, 278-296.
- Schnebel, S. (2019a). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2019b). Lehrpersonenhandeln in individualisierenden Lernformen in der Grundschule. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens & T. Idel (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht* (S. 150-163). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781-806). Münster: Waxmann.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl.) (S. 65-88). Wiesbaden: Springer VS.



Stefanie Schnebel, Dr., Professorin
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung,
Beratung in Schule

schnebel@ph-weingarten.de



Markus Janssen, akademischer Mitarbeiter
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulpraktika in der Lehrerbildungsforschung,
qualitative Forschungsmethoden

janssen@ph-weingarten.de

Thomas Wiedenhorn, Dr., Akademischer Rat
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Portfolioarbeit,
historische Bildungsforschung,
Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung



wiedenhorn@ph-weingarten.de

Manuela Keller-Schneider, Dr., Professorin
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Professions- und Lehrerbildungsforschung;
Beratung von Lehrpersonen



m.keller-schneider@phzh.ch