

Beratung im schulischen Kontext

Bibliografie:

Christof Beer, Christian Hagen
und Carmen Herrmann:
Sprachlernberatung im schulischen Kontext.
Förderung der Kompetenzen im Lehramt.
journal für lehrerInnenbildung, 22 (2), 112-124.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-09>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2022
journal für lehrerInnenbildung

09

*Christof Beer,
Christian Hagen und
Carmen Herrmann*

Sprachlernberatung im
schulischen Kontext.
Förderung der Kompetenzen
im Lehramt

Mit dem Fokus auf umfassende Bildungs- und Erziehungsziele wie Mündigkeit, Selbstbestimmung sowie der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ist das lernende Individuum seit den 1970er Jahren zunehmend in den Mittelpunkt pädagogischer Praxis gerückt. Dies veränderte auch das Aufgabenprofil der Lehrkraft, die sich fortan vermehrt für die Ausgestaltung individuell förderlicher Lehr- und Lernumgebungen verantwortlich zeigte. Im Zuge dessen gewann auch der zunächst noch vage definierte Begriff der Beratungskompetenz für das Rollenverständnis von Lehrkräften an Bedeutung (Claußen & Deutschmann, 2014). Langfristig soll den Lernenden durch die Kultivierung selbstgesteuerter Erkundungen und ganzheitlicher Betrachtungen von Lerngegenständen die reflektierte Teilhabe in der Wissens- und Informationsgesellschaft ermöglicht werden: Die Verarbeitung, Kategorisierung und Aneignung vielfältiger Wissensbereiche in Schule und Gesellschaft beruht so auf einer zunehmend selbstständigen Betrachtung der Welt, um die erfassten Gegenstände in neue Lebensbereiche und -sphären zu übertragen.

Gleichzeitig bedingen eine zunehmend sprachlich diverse Schülerschaft und die Erkenntnis, dass man dem komplexen Geflecht individueller Interessen, Lernerfahrungen, Einstellungen und Lernstile innerhalb einer Klasse selbst im binnendifferenzierenden Unterricht kaum gerecht werden kann (Kleppin & Mehlhorn, 2008), Methoden, mit deren Hilfe Schüler*innen sukzessive mit Werkzeugen autonomen Lernens vertraut gemacht werden. Für den Fremdsprachenunterricht begründet sich darin auch das abstrakte ‚oberste Bildungsziel‘, wonach neben der vielschichtigen Sprachkompetenz vor allem die allgemeine Sprachlernkompetenz bzw. die Sprachlernbewusstheit der Schüler*innen zu fördern ist: Mithilfe von Lernmethoden und Strategien erwerben sie zunehmend die Fähigkeit, über die eigenen Sprachlernprozesse zu reflektieren (Königs & Martinez, 2020).

Ein sich entwickelnder bewusster Umgang mit neuen grammatikalischen, lexikalischen sowie phonetischen Phänomenen ist gerade beim schulischen Sprachenlernen hinsichtlich des Lern- und Prüfungserfolgs essentiell, zumal Schüler*innen mit bis zu drei (modernen) Fremdsprachen konfrontiert werden. Fernab der im Unterricht erprobten Techniken zum selbstregulierten Sprachenlernen können diese zudem im späteren Kontext von Beruf und Freizeit genutzt werden. Ein solch umfassender Anspruch an das schulische Fremdsprachenlernen muss zwingend mit einer individualisierten Begleitung der heterogenen Schülerschaft einhergehen.

Als eine Form dieser Begleitung stellen wir im Folgenden Ansätze aus der Sprachlernberatung vor und zeigen Möglichkeiten der Implementierung in Schule und Unterricht auf. Die dafür zu fördernden Kompetenzen innerhalb der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung werden abschließend diskutiert.

Was ist Sprachlernberatung?

Der Begriff Sprachlernberatung (SLB) wird bis heute sehr unterschiedlich verwendet; als Dachbegriff vereint er eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2014). Die konkrete Auswahl hängt von der jeweils gewünschten Funktion ab: Eine *nicht-direktive SLB* bzw. ein *Sprachlerncoaching* (SLC) etwa unterstützt Ratsuchende bei der Reflexion, Zielformulierung und Ressourcenidentifizierung. Während hierbei die Lernautonomie und die Selbststeuerung Ziel und Zweck der Gespräche darstellen, würde eine *Expertenberatung* u. a. der Auswahl angemessener Methoden und Materialien dienen und ein Lerntraining den effizienten Einsatz passender Lerntechniken schulen.

Aus diesen Funktionen der SLB wird wiederum die vielfältige – bereits im Studium zu adressierende – Rolle der beratenden Lehrkraft ersichtlich, die so etwa als *Expert*in* bei der Aufbereitung von didaktisiertem fachwissenschaftlichem Input oder auch als klassischer *Coach* bei der Hilfe zur eigenständigen Gestaltung des Lernwegs und der (Etappen-) Ziele gefragt ist. Für Lehrkräfte bedeutet das: „Je mehr den Lernenden Selbständigkeit und Lernerautonomie zugelassen und zugeschrieben wird, desto notwendiger erscheint Lernberatung“ (Martinez, 2021, S. 259). Dadurch zählt neben Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, allgemein pädagogischem Wissen und Organisationswissen die Beratungskompetenz zu den wichtigsten Kompetenzen von Lehrkräften (Martinez, 2021), um im Austausch mit den Lernenden gemeinsam den Lern- und Wissensstand zu eruieren und so eine wohl durchdachte individuelle Planung der nächsten Handlungsschritte anzuregen.

Im Kern beschreiben – trotz aller Unterschiedlichkeit – die vorgestellten Konzepte von Sprachlernberatung (SLB) prozessorientierte, weitestgehend individuelle Formen der Begleitung, die Fremdsprachenlernende dabei unterstützen sollen, sich ihrer individuellen Voraussetzungen bewusst zu werden, über ihr Lernen zu reflektieren und

Erreichtes zu evaluieren, also nachhaltig und zunehmend selbstgesteuert Sprachen zu lernen.

Wie könnte Sprachlernberatung in den schulischen Kontext eingebunden werden?

Will man die Vorteile der SLB auf den schulischen Kontext anwenden, muss man berücksichtigen, dass die genannten und praxiserprobten Konzepte bislang maßgeblich von der Perspektive auf erwachsene Sprachenlernende geprägt sind. Auf den ersten Blick scheint die Übertragung auf die Schule nicht ohne weiteres möglich: Erstens kann das grundlegende Ziel, Lernende dazu zu befähigen, zunehmend Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Benson, 2001; Hollec, 1981; Little, 1991), in Konflikt mit den teilweise sehr engen Vorgaben des Lehrplans stehen. Zweitens erscheint eine Berücksichtigung von bis zu 30 unterschiedlichen individuellen, sich möglicherweise widersprechenden Anliegen innerhalb einer Klasse auf den ersten Blick kaum umsetzbar. Darüber hinaus setzt – drittens – die Fähigkeit zur Selbstreflexion schon eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen fremder Sprachen und idealerweise auch schon grundlegende Kompetenzen im selbstgesteuerten Lernen voraus. Und viertens steht der vom Konzept der SLB geforderte nicht-hierarchische und nicht-direktive Zugang, der Lernende als „Expert*innen für die eigene Person“ (Netzwerk Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching [SLB/SLC], 2021, S. 3) anerkennt im scheinbaren Gegensatz zu dem Selbstverständnis vieler Lehrkräfte als Expert*innen nicht nur für fachwissenschaftliche, sondern auch für pädagogisch-didaktische Fragen (Kleppin & Mehlhorn, 2008).

Gerade die Frage der Direktivität – also, ob und in welcher Form Handlungsvorschläge bzw. -anweisungen von den Beratenden kommen dürfen – ist eine auch in der Erwachsenenberatung vielfach diskutierte. Wir schlagen dabei ein *hybrides* Vorgehen der Lehrkraft vor, das sowohl direktive als auch nicht-direktive Anteile aufweist (siehe Abb. 1). Ohnehin ist „[d]iese Dichotomie [...] nicht durchgängig aufrecht zu erhalten, da sich innerhalb einiger Formen des Supports [...] der Grad der Direktivität durchaus verändern kann“ (Kleppin & Spänkuch, 2014, S. 39)

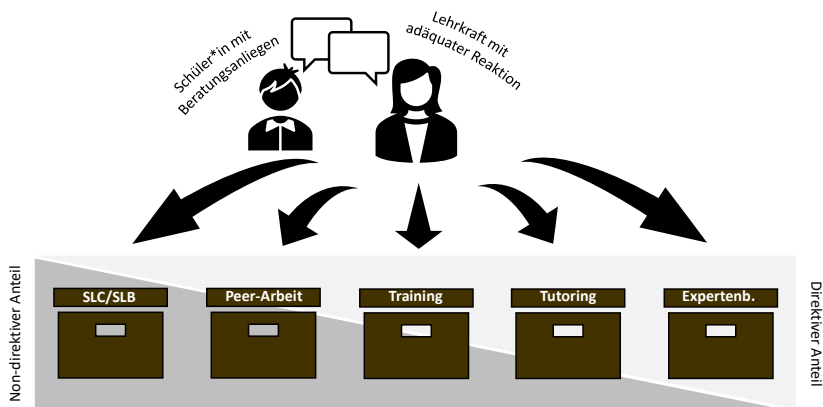


Abb. 1 Formen der Lernbegleitung (eigene Darstellung)

Um die Vorteile des selbstgesteuerten Lernens im Schulkontext nutzbar machen zu können, muss man also Szenarien entwickeln, innerhalb derer Elemente einer für die Erwachsenenbildung etablierten Praxis auf eine deutlich jüngere Zielgruppe ausgerichtet werden können. Dabei verlagert sich der Fokus von Lehrkräften von der Wissensvermittlung hin zur Ermöglichung selbstgesteuerter Lernprozesse, indem Schüler*innen entsprechend ihrer wachsenden Lernerfahrung unterstützt werden, ihren eigenen Lernweg zu reflektieren und zunehmend aktiv zu gestalten. Der Fokus soll mit Blick auf die eigenen Stärken und Interessen weg vom defizitären Denken hin zu einer konstruktiven Ziel- und Lösungsorientierung gelenkt werden.

In unserer Auffassung wird SLB im schulischen Kontext deshalb als systemisch-konstruktivistisch-humanistischer Prozess konzeptualisiert, der sowohl die Verbesserung konkreter Lernthematiken als auch nachhaltige Selbstlernkompetenz anstrebt: Systemisch, weil der Blick auf das gesamte Umfeld der Lernenden inklusive Familie, soziale Lernumgebung und Freunde ein umfassenderes Bild möglicher Ursachen für Probleme ermöglicht (Schöler & Strömsdörfer, 2018). Konstruktivistisch, weil wir davon ausgehen, dass „der Lernende als Experte für die eigene Person agiert und gemeinsam mit dem Sprachlerncoach als dem Experten für das Fremdsprachenlernen Wege zur Optimierung seines Lernens identifizieren kann und Entscheidungen zur Umsetzung seiner Ziele trifft“ (Kleppin, 2019, S. 572). Humanistisch im Sinne der Personenzentrierung nach Rogers, weil die Person des Lernenden im Zentrum des Beratungsgesprächs steht und damit auch seine Vorstel-

lungen, Wünsche, Ziele, Pläne und Erwartungen – nicht die der Lehrkraft (Schöler & Strömsdörfer, 2018). So können Schüler*innen auf den Weg zur „Lernerautonomisierung, d. h. den allmählichen Erwerb der Lernfähigkeit“ (Königs & Martinez, 2020, S. 333) geschickt werden. Umsetzungsmöglichkeiten dafür finden sich innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers: Fachlehrkräfte können in ihren Unterricht Elemente der SLB *integrieren* oder *ergänzend* zum Unterricht als ausgebildete Lernberater*innen SLB anbieten.

Unterrichtintegrierte Elemente

Im Sinne konstruktivistischer Prozess- und Ressourcenorientierung sollte im Unterricht noch mehr Wert auf einen bewussten Umgang mit dem Feedback der Lehrkraft gelegt werden, um Schüler*innen dazu zu bringen, dieses aktiv in die Planung ihrer nächsten Lernschritte aufzunehmen. Der Stellenwert der Auseinandersetzung mit individueller und formativer Rückmeldung ließe sich dadurch erhöhen, dass dafür mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird sowie konkrete Nachfragen seitens der Lehrkraft gestellt werden: „Wie zufrieden bist du mit deinem Text? Und wie zufrieden bist du mit meiner Rückmeldung? Was kannst du damit anfangen?“ (vgl. Kleppin & Grotjahn, 2017). Darüber hinaus können aber auch Elemente aus der Lernberatungspraxis direkt für Handlungen der Lehrkraft nutzbar gemacht werden: Fragetechniken, die bewusst einen Reflexionsprozess in Gang setzen, können ebenso gezielt in das Unterrichtsgespräch übertragen werden wie Fragen und Gesprächstechniken, die den Fokus auf vorhandene Ressourcen, Potenziale, Kompetenzen und Lösungsstrategien lenken (siehe Abb. 2, vgl. Claußen & Spänkuch, 2020)

- **Skalenfragen:** „Auf Skala...: Wie gut habt ihr XY verstanden?“
- **Follow-up-Frage:** „Was müsste passieren, damit ihr auf das nächsthöhere Level kommt?“ „Wie müsste ich XY erklären, damit ihr XY besser versteht?“
- Zur **Machtverteilung:** „Welche Übungsform würdet ihr euch wünschen, um XY besser verstehen/einüben zu können“
- **Fokus auf Stärken:** „Was habt ihr schon verstanden?“
- Zur **Reflexion/Ressourcenorientierung:** „Was könnt ihr selbst noch nutzen, um ...?“ „Welche Ressourcen könnt ihr auch außerhalb des Unterrichts nutzen?“
- **Rollenverteilung:** Zeit für Peer-Gespräche; **Initiieren** und **Zulassen** von Peer-Gesprächen

Abb. 2 Systemische Gesprächstechniken zur Anwendung im Unterricht

Uns ist bewusst, dass authentische Beratungssituationen im Unterricht nicht hergestellt werden können. So ist beispielsweise weder die Vertraulichkeit, wie sie nur im 1:1-Gespräch entstehen kann, gegeben, noch lassen sich nicht-hierarchische Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Unterricht herstellen. Dennoch können Elemente aus der Beratungspraxis in den Unterricht sinnvoll integriert werden, um ein wachsendes Bewusstsein für eigene Lernprozesse zu entwickeln, woran in individuellen Beratungssitzungen angeknüpft werden kann.

Unterrichtsergänzende Elemente

Während die Lehrkraft bei der individuellen SLB die Verantwortung für den Prozess, der sich üblicherweise über mehrere Sitzungen erstreckt, in der Hand behält, überlässt sie inhaltliche Entscheidungen der*em Schüler*in.

Mit Blick auf den Ablauf sollte das Ziel der ersten Session zur Auftragsklärung darin bestehen, ein *Anliegen*, mit dem sich das Schulkind identifizieren kann, sukzessive zu erarbeiten. Im darauffolgenden, lösungsorientierten Prozess soll ein defizitorientiertes Empfinden (wie „Vokabellernen bereitet mir einfach Probleme“; „Was nützt mir persönlich eigentlich Englisch?“) schnellstmöglich überwunden werden, um den Fokus auf *Interessen* und *Ressourcen* zu legen („Den englischen Kommentator beim Fußball-Videospiel verstehe ich voll gut“, „Die Lyrics meiner Lieblingsband aus London will ich schon mal verstehen“, „Mit dem Zeitstrahl aus der letzten Stunde konnte ich das *past perfect* ganz gut verstehen“). Neben einer möglichen Problemlage ist auch anzunehmen, dass Schüler*innen ohne empfundene Lernerschwernisse die SLB in Anspruch nehmen, um eine Bestätigung ihrer (bereits erfolgreichen) Lernstrategien oder eine Motivationssteigerung zu erfahren. Auch Neugier bzw. schlichtes Interesse der Schüler*innen am Angebot der SLB sind nicht zu unterschätzen (Kleppin & Mehlhorn, 2008). Es werden immer wieder realistische, individuelle (*Etappen-*) *Ziele* – möglichst auf Basis leicht überprüfbarer Kriterien – erarbeitet, die dabei stets unabhängig von Schulleistungen und Noten zu sehen sind. Wiederkehrende *Reflexionen* sollen die zukünftigen Sprachlernstrategien greifbar offenlegen, sodass die Lernenden ihre Lernerfahrungen möglichst kreativ, nachhaltig und produktorientiert festhalten (Metaphern, Bilder zeichnen, Grafiken etc.). Eine abschließende *Eva-*

luation dient der bewussten Übernahme erworbener Lernstrategien und erlebter Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Für die vorgeschlagenen Maßnahmen, müssten alle Beteiligten – ratsuchende Schüler*innen und beratende Lehrkräfte – über erhebliche (zeitliche) Ressourcen für solch intensive Beratungssitzungen außerhalb des Unterrichts verfügen, die angesichts der vielen Aufgaben und Herausforderungen im Schulalltag erst geschaffen werden müssten. Gelingt es nicht, diesen unterrichtsergänzenden Angeboten ausreichend Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, so besteht die Gefahr, dass SLB im schulischen Kontext lediglich die Form einer Art Nachhilfe annimmt. In solchen Fällen ist zu befürchten, dass i. d. R. das eigentliche Anliegen nicht von den jungen Klient*innen selbst ausgeht: Im Gegensatz zu erwachsenen Ratsuchenden, die im Kontext von Hochschule und Weiterbildung grundsätzlich aus eigenem Antrieb neue Lernwege und -techniken optimieren und erkunden möchten, würden schulische Beratungsanliegen wohl zunächst im Zusammenhang mit (verbesserungswürdigen) Schulleistungen auftreten und somit als Impuls von Eltern und/oder Lehrkräften ausgehen. Dass Schüler*innen hingegen – im Einklang mit den Grundvoraussetzungen einer klassischen Beratungssituation (Hertel & Schmitz, 2010) – stets freiwillig eine Lehrkraft als vermeintlich unabhängige Beratungsinstanz aufsuchen, zu der ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut wird, erscheint im schulischen Kontext deutlich unwahrscheinlicher. Dies wiederum geht einher mit der Gefahr einer Rollendiffusion seitens der Lehrkraft, d. h. dem Verschwimmen der Grenzen zwischen der Rolle als Expert*in für das Lehren und Lernen und der Rolle als Berater*in: Hätte die Beratung durch die Fachlehrkraft zwar einerseits den Vorteil, dass bestimmte Lernervariablen aus dem Unterricht bekannt sind – was Zielklärung und Hypothesenbildung vereinfacht – (Königs, 2015), müssen Lehrkräfte andererseits in diesem Fall dennoch explizit für ‚Rollenklarheit‘ sorgen (Hardeland, 2021). Dies gilt auch für die Lernenden, die häufig ein herkömmliches Verständnis von Unterricht aufweisen und erst ein Bewusstsein für die Beraterrolle entwickeln müssen (Claußen, 2020).

Trotz dieser strukturellen Hürden sind die Vorteile einer umfassenden Kultivierung von Sprachlernberatung im schulischen Kontext – ob nun innerhalb oder außerhalb des unterrichtlichen Geschehens – offensichtlich: Die grundsätzliche Idee einer prinzipiell ergebnisoffenen Beratung besteht darin, die Schüler*innen für eine reichhaltige und

vielfältige Palette möglicher Lernwege, -herangehensweisen und -strategien zu sensibilisieren.

Wie könnte die dafür benötigte Sprachlernberatungskompetenz bei Lehrkräften gefördert werden?

Ein Blick beispielsweise in die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für Gymnasien in Bayern (ZALG) zeigt, dass die Ausbildung und das Handlungsfeld von Lehrkräften auch den Bereich „Fördern und beraten“ enthält, der wiederum neben der „Betreuung von Schülern mit besonderen Lernbedingungen“ und der „Beratung von Schülern und Eltern, Zusammenarbeit mit Eltern“ auch die „individuelle Förderung auf der Grundlage der Lernbedingungen und des Schülerverhaltens“ (§17 ZALG) beinhaltet. Für Letztere wurden von der KMK in den vergangenen Jahren bundesweit zahlreiche Projekte und Programme entwickelt. Diese Förderung „kann beispielsweise in der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten verschiedener Ursachen bestehen, in Zusatzangeboten für Kinder und Jugendliche mit einem schnelleren Lerntempo oder in besonderen Anreizen und Angeboten bei spezifischen Begabungen und ausgeprägten Interessen“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022).¹

Nicht genannt werden in diesem Zusammenhang alltägliche, in den Unterricht integrierte Handlungen der Lehrkraft oder auch unterrichtsunabhängige Beratungsangebote, die explizit der Initiierung von Reflexionsprozessen oder der Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse dienen. Da also diese Form der individuellen Förderung weder in der Beschreibung bestehender schulischer Angebote, noch in der Lehramtsausbildung ausreichend Platz findet, muss davon ausgegangen werden, dass Beratung in der Schule durch Lehrkräfte – wenn überhaupt – zumeist in direkter Form stattfindet (Voller, Maryn & Pickard., 1999). Erste Bundesländer haben in den vergangenen Jahren damit begonnen, Pilotprojekte zur Integration von Lernberatung und

¹ Beispielhaft kann hier das Erweiterungsfach „Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (LPO I, §117)“, der seit dem WS 2021/22 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angeboten wird, genannt werden.

-coaching in den Schulkontext zu implementieren². Eine umfassende Auswertung dieser steht zum aktuellen Zeitpunkt ebenso aus wie die flächendeckende Übernahme der autonomiefördernden Konzepte in den Schulalltag.

Eine Förderung der Sprachlernberatungskompetenz ist deshalb in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung unabdingbar. Kleppins (2003) Forderung, eine Berater*innenausbildung als integrativen Bestandteil der Ersten Phase zu etablieren, wird mittlerweile vereinzelt an deutschen Hochschulen umgesetzt.³ SLB könnte sowohl als eigenständiges Praxisseminar ins Pflichtcurriculum von Sprachlehramtsstudierenden als auch in verschiedenen Lehrveranstaltungen aus dem erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich anhand der Grundlagen systemisch-humanistischer Prinzipien und Gesprächstechniken Einzug erhalten. Grundsätzlich gilt diese Integration von Theorie- und Praxisanteilen im Lehramtsstudium als eine zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Einstieg in die Zweite Phase der Ausbildung (Messner & Reusser, 2000). Schließlich können so im Referendariat (zweite Phase) zusammen mit Seminarleitungen Sprachlernberatungspartikel entwickelt, erprobt und reflektiert werden. Für die Dritte Phase wird beispielsweise vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n. d.) im Fortbildungsbereich der Akzent *Qualifizierung für Beratungsaufgaben und Qualitätssicherung* gesetzt – dieser bezieht sich allerdings auf Personalentwicklung. Ein Pendant für den Umgang mit Lernberatung im unterrichtlichen Setting fehlt allerdings. Unseres Erachtens sollten sich dort die hier skizzierten unterrichtsintegrierten und -ergänzenden Facetten der Sprachlernberatung wiederfinden, um einen möglichen Mangel der Beratungskompetenzförderung während der Ersten Phase zu kompensieren.

2 Siehe beispielhaft das Projekt *Lerncoaching* des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg (Rösch-Schmid et al., 2015) sowie das Projekt *Feedback und Beratung* des QUA-LiS NRW (QUA-LiS NRW, 2022).

3 Unter anderem können in Bamberg Lehramtsstudierende aller Fachbereiche seit 2016 ein Praxisseminar zur breiter gefassten Lernberatung besuchen, indem die Ausbildung zu studentischen Lernberater*innen erfolgt und reale Beratungsgespräche mit Schulkindern stattfinden. Auf ähnliche Weise besteht in Gießen seit 2017 die Möglichkeit zur Teilnahme an einem fachdidaktischen Seminar der Romanistik, in dem Studierende nach einer vorbereitenden Theorie-Phase schließlich eigenständige Sprachlernberatungen mit Schüler*innen durchführen (Martinez, 2021).

Das oberste, wenn auch herausfordernde und ambitionierte Ziel aller genannter Interventionen bleibt bei alldem stets, ein Selbstverständnis von Lehrkräften als Berater*innen zu entwickeln bzw. bereits etablierte Haltungen als reine Wissensvermittler*innen zu hinterfragen und langfristig zu verändern.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). *Schwerpunktprogramm für die Lehrerfortbildung 2019 und 2020*. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html> [27.04.2022].
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Applied linguistics in action*. London: Pearson Education Limited.
- Claußen, T. (2020). Sprachlernberatung und -unterstützung. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.) (S. 463-467). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Claußen, T. & Deutschmann, R.-U. (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 83-112). Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Claußen, T. & Spänkuch, E. (2020). Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatern und Sprachlern-Coachs. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung* (S. 57-77). Göttingen: University Press.
- Hardeland, H. (2021). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen: ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz* (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kleppin, K. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (1), 71-85. <https://doi.org/10.1515/9783110924992-003>
- Kleppin, K. (2019). Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (5), 571-585. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0024>
- Kleppin, K. & Grotjahn, R. (2017). Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In B. Akukwe, R. Grotjahn & S. Schipolowski (Hrsg.), *Narr Studienbücher. Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (1. Aufl.) (S. 255-291). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kleppin, K. & Mehlhorn, G. (2008). Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 46-51.

- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel: Ein Vorschlag aus Bochum. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 33-50). Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Königs, F. G. (2015). Von der Fehlerkorrektur zur Lernberatung im Fremdsprachenunterricht und zurück? Gedanken zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis. In A. Stauch & J. Böcker (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 4. Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin* (S. 305-318). Berlin: Peter Lang.
- Königs, F. G. & Martinez, H. (2020). Sprachlernkompetenz. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.) (S. 332-335). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2022). *Individuelle Förderung*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html> [25.06.2022].
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Martinez, H. (2021). Sprachlernberatung in der Lehrerbildung – Lernszenarien zum Erwerb professioneller Kompetenzen. In A. Grünewald (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari* (S. 259-276). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171. <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Netzwerk Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching. (März 2021). *Positionspapier_2021-03*. Verfügbar unter <https://www.sprachlernberatung.net> [25.06.2022].
- QUA-LiS NRW (Hrsg.). (2022). *Feedback und Beratung*. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/f/materialien-aus-netzwerkprojekten/feedback-und-beratung/index.html> [27.04.2022].
- Rösch-Schmid, U., Kreim, A. & Neitzel, J. (2015). *Lerncoaching: Unterstützung des individuellen Lernprozesses*. Verfügbar unter https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/lerncoaching/nl24_lerncoaching_unterstuetzung_des_indiv_lernprozesses.pdf [27.04.2022].
- Schöler, M. & Strömsdörfer, D. (2018). Sprachlernberatung in der Schule. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.) (S. 270-289). Berlin: Cornelsen.
- Voller, P., Maryn, E. & Pickard, V. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access center: Final report on an action learning project. In S. Cotterall & D. A. Crabbe (Hrsg.), *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik/Bayreuth Contributions to Glottodidactics: Bd. 8. Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (1. Aufl.) (S. 111-126). Berlin: Peter Lang.



Christof Beer, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter
am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Leiter des Kompetenzzentrums Beratung (ZeBERA).
Arbeitsschwerpunkte:
Beratung, Sprachlernberatung,
Bildung und Didaktik

christof.beer@uni-bamberg.de



Christian Hagen, Leiter
des Selbstlernzentrums am Sprachenzentrum
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Lernberater und Dozent
für englische Fachdidaktik und DaF.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernautonomie, Sprachlernberatung,
Mediendidaktik

christian.hagen@fau.de



Carmen Herrmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Kompetenzzentrum Beratung (ZeBERA),
Lehrbeauftragte für englische Fachdidaktik
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Sprachlernberatung, TEFL,
Blended Learning

carmen.herrmann@uni-bamberg.de