

Den berufsspezifischen Perspektivwechsel anbahnen: Ein Kurskonzept zur DaF-Lehrendenausbildung im neuseeländischen Kontext

Diana Feick

Abstract: Dieser Beitrag beschreibt ein Kurskonzept zur Integration von Elementen der DaF-Lehrendenausbildung in einen *German Studies* Studiengang in Neuseeland mit Fokus auf reflexionsförderlichen Aspekten des formativen Assessments. Mit dem Bestreben der Universität, die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolvent:innen zu erhöhen wurde der Kurs *Teaching German as a Foreign Language* entwickelt. Er verfolgt das Ziel, Studierende mit diesem Berufsfeld vertraut zu machen und das Interesse an einer Lehrendenausbildung für Deutsch zu wecken. Der Perspektivwechsel vom Sprachlernenden zum/r -lehrenden soll dabei durch das Verfassen eines reflexiven Lesetagebuches sowie eines dokumentierenden Portfolios angebahnt werden. Im Beitrag werden nach der Erörterung des Kurskonzeptes die Lesetagebücher (n=40) und Portfolios (n=8) von acht Teilnehmenden dahingehend ausgewertet, wie diese zu Reflexionen zum Sprachenlernen und -lehren beitragen und damit einen berufsspezifischen Perspektivwechsel initiieren können.

Schlagwörter: quellenbasiertes reflexives Schreiben, Lesetagebücher, berufsspezifischer Perspektivwechsel



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Abstract: This article describes a course concept for integrating elements of language teacher education into a German Studies programme in New Zealand with a focus on aspects of formative assessment that promote reflection. As part of the university's efforts to increase the employability of graduates, the course *Teaching German as a Foreign Language* was developed. It aims to familiarise students with this professional field and to increase interest in teacher training for German. The change of perspective from language learner to language teacher is initiated by writing a reflective reading journal for the course readings and a documenting portfolio. After discussing the course concept, the reading journals (n=40) and portfolios (n=8) of eight participants are evaluated as to how they can contribute to reflections on language learning and teaching and thus initiate a profession-driven change of perspective.

Keywords: source-based reflexive writing, reading journals, profession-driven change of perspective

1 German Studies und DaF-Lehrendenausbildung in Neuseeland

In anglophonen Bildungskontexten ist das germanistisch ausgerichtete Deutschstudium traditionell an geisteswissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt. Es erfährt spätestens seit Beginn des zweiten Millenniums eine Krise, deren diverse Ursachen intensiv diskutiert und vielfältige Lösungsansätze für Australien (Lay & Feick, im Druck, Kretzenbacher 2006, Schmidt 2015), Großbritannien (Durrell 2007, Grix & Jaworska 2002), Kanada (Prokop 2005), Neuseeland (McGuinness-King 2003, 2004) und den USA (Halverson & Costabile-Heming 2015) präsentiert wurden. Zwar plädierte man auch in Neuseeland für eine stärkere berufsbezogenen Ausrichtung der Deutschstudiengänge (McGuinness-King 2003, 2004), jedoch blieb der Lehrberuf in diesen Konzepten weitestgehend ausgespart. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die Sprachlehrendenausbildung in den Ländern des Commonwealth (aber auch andernorts) nach dem britischen Vorbild traditionell getrennt vom Germanistikstudium als postgraduales Angebot an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten erfolgt. Das angelsächsische System hat damit eine Trennung von Fremdsprachendidaktik und Fachwissenschaft zur Folge, sodass wertvolle Potenziale der Verknüpfung beider Disziplinen, wie andernorts durch das Entstehen des Faches Deutsch als Fremdsprache etabliert, ungenutzt bleiben.

Entsprechend unbeachtet von vielen Germanistikabteilungen im Ausland vollzog sich parallel zur o.g. Krise die Debatte zur Lehrendenrekutierung und -ausbildung in anglophonen Ländern (Bense 2014, Pachler 2001, Schewe 2001). Bis heute erfolgt die Sprachlehrendenausbildung in diesen Kontexten in relativ kurzen, generischen Sammelstudiengängen größtenteils unabhängig von der zukünftig zu unterrichtenden Sprache und Fachwissenschaft (Roters 2012: 75). Oft wird die Rolle des Studiums vornehmlich darin gesehen, fachwissenschaftliches Wissen auszubilden und eine

pädagogisch-fachdidaktische Expertise erst in der Berufspraxis durch *training on the job* zur erreichen (ebd.: 88).

So genügt in Neuseeland für die Qualifikation als Fremdsprachenlehrende der Sekundarstufe ein einjähriges postgraduales Studium (an der Universität Auckland: *Graduate Diploma of Teaching (Secondary)*, UoA 2022a), wobei als Voraussetzung ein Niveau zwischen B1-B2 vorzuweisen ist. Sprachdidaktische Inhalte werden in diesem Studiengang bei der Wahl eines Fremdsprachenfaches in nur einem von neun Kursen mit dem Titel *Design for Learning* thematisiert. In dieser Veranstaltung sind lediglich sechs von 36 Kurssitzungen sprachspezifischen didaktisch-methodischen Inhalten gewidmet, die jeweils durch Tutor:innen vermittelt werden (pers. Kommunikation mit der Studiengangsleiterin). Abgesehen von diesen Sitzungen werden alle anderen Inhalte sprachübergreifend und in der Unterrichtssprache Englisch bearbeitet. 2016 wurde in diesem Programm die letzte Person für das Fach DaF ausgebildet (ebd.), was einen klaren Beleg für den Nachwuchsmangel an qualifizierten DaF-Lehrenden im Lande darstellt. Aufgrund dieser Dynamik und da Schulen nicht verpflichtet sind Deutsch anzubieten, wird oft dazu übergegangen, die (meist durch Pensionierung) ausscheidenden DaF-Lehrkräfte durch Lehrpersonen anderer Sprachen zu ersetzen oder Deutschprogramme ganz abzuschaffen. Wie in Großbritannien (Pachler 2001) und Australien (Bense 2014, Sharplin 2009) verlässt sich Neuseeland weitestgehend auf die Rekrutierung von (DaF-)Lehrkräften aus dem Ausland, wobei vergleichbare internationale (Lehramts-)Abschlüsse nur aus Australien und Großbritannien anerkannt werden und sich Fachkräfte aus dem deutschsprachigen Raum zum Erhalt der Lehrlizenz nachqualifizieren müssen. Daher gibt es bisher keine nennenswerten Initiativen, Absolvent:innen der vier landesweiten Deutschstudiengänge für das Lehramtsstudium zu gewinnen, wie von Schewe (2001: 31) wegweisend für den britischen Kontext vorgeschlagen:

„Insbesondere sollten von germanistischen Abteilungen weitere Möglichkeiten erprobt werden, wie zur Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung von Deutschlehrern in Zukunft konstruktive Beiträge geleistet werden können.“

Das Bachelor of Arts-Studium mit dem Hauptfach Deutsch an der UoA ist, dem angelsächsischen Modell folgend, neben reinen Spracherwerbskursen traditionell literatur- und kulturwissenschaftlich ausgerichtet. Es enthielt daher bis 2019 keine Seminarangebote mit Bezug zum Lehrendenberuf, wobei dies als ein gängiges Beschäftigungsfeld in Werbematerialien für den Studiengang angegeben wird. Eine ausführlichere Darstellung des Studienganges und des Kurskonzeptes für *Teaching German as a Foreign Language* erfolgt in Abschnitt 3. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zum reflexiven Schreiben in der (Sprach-)Lehrendenbildung und im Fremdsprachenunterricht erörtert.

2 Perspektivwechsel durch reflexives Schreiben anbahnen

Eine der zu erwerbenden Kernkompetenzen des Studiums an der UoA stellt das kritische Denken dar (vgl. Abschnitt 3.1). Darunter wird die Entwicklung einer analytischen, reflexiven und kritischen Denkfähigkeit verstanden (UoA 2022b) und ist entsprechend als zweiter Schwerpunkt im Graduiertenprofil der Universität (UoA 2022c) verankert. Dieses Verständnis von reflexivem Denken ist anschlussfähig an die Ziele des hier vorgestellten Kurses, da es den Anspruch an angehende Fremdsprachenlehrende widerspiegelt, eine (zunehmend auch fachspezifische) Reflexionskompetenz auszubilden.

Innerhalb der Professionsforschung definiert Abendroth-Timmer (2017: 111) Reflexion als eine

„dynamische individuelle wie soziale, rück- wie vorgewandte Praxis in Form einer meta-kognitiven, kognitiven und affektiven (versprachlichten) Analyse beruflichen Handelns, sozialen Interagierens, körperlichen Erlebens und diesbezüglicher Emotionen und Motivation“.

Dabei betont sie, dass Reflexion nicht nur wie in herkömmlichen Modellen der Lehrenden-professionalisierung ein individuelles und soziales, sondern auch kontextuelles Konstrukt ist. Der Kontext stellt somit einen „ko-konstruierenden Akteur im Erkenntnisprozess“ (ebd.: 104) der Reflexion dar. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass die im Zentrum des Forschungsinteresses stehende Reflexion auf einer vorgelagerten, das berufliche Denken anbahnenden Stufe der reflexiven Lehrendenbildung anzusiedeln ist, da sich neuseeländische Studierende des Deutschen i.d.R. (vor Kursbeginn) nicht als zukünftige Lehrpersonen wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund verfolgen die im Kurs integrierten reflexiven Schreibaktivitäten zunächst die initiale Anbahnung einer reflexiven Haltung im Hinblick auf Sprachlern- und -lehrprozesse und dem Einleiten eines Perspektivwechsels über die Reflexion eigener Lernprozesse aus der Lernendenperspektive hin zur Reflexion von (hypothetischen bzw. antizipierten) Lehrprozessen aus der Lehrendenperspektive. Die Imagination der Lehrendenrolle und Einsichten in die Spezifika dieses Berufsfeldes erfolgen daher vornehmlich auf abstrakter Ebene, ohne dass sich die Studierenden auf eine eigene Sprachlehrtätigkeit als eine realistisch plausible Handlungspraxis einlassen (müssen). Reflexion fördert in diesem Kontext weniger das antizipierende Probehandeln in Unterrichtspraktika u.ä., sondern vielmehr das Probedenken und versuchsweise Hineinversetzen in die Rolle einer Sprachlehrperson. Reflexionskompetenz wird vor diesem Hintergrund als die erfolgreiche Anbahnung eines Perspektivwechsels vom Lernenden zu Lehrenden verstanden. Reflexionsprozesse, die in diesem Zusammenhang von Interesse sind, sind daher noch unterhalb der Stufe 1 (Novize) im Stufenmodell der Professionalisierung von Dreyfus et al. (1986, s. auch Roters 2016: 47) anzusiedeln, da das Durchlaufen eigener unterrichtlicher Lehrerfahrungen im Kurskonzept nur begrenzt realisierbar ist.

Dennoch erweisen sich bei diesem Ansatz Schnittstellen zur Forschung der reflexiven Sprachlehrendenbildung, welche sich fruchtbar für den neuseeländischen Kontext adaptieren

lassen. Demnach sind nicht nur die berufsbezogenen Reflexionen zukünftiger Lehrender wie von Abendroth-Timmer (2017: 111) im Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion zusammengefasst, sondern auch die in dieser Untersuchung relevanten Deutsch-Studierenden geprägt durch ihre fachlichen, kulturellen, sprachlichen Biographien, ihr Selbstkonzept, ihre Persönlichkeiten, Identität/en, Haltungen, (Vor-)Erfahrungen zu Sprachen/Kulturen, Emotionen, Motivation sowie ihr Wissen, Können und ihre Kompetenzen. Entsprechend liegt der Fokus der Reflexionen im hier vorgestellten Kurs nicht auf eigenen Lehrhandlungen, sondern ähnlich wie im Phasenmodell von Esteve (2011) auf der Selbstanalyse und unter Bezugnahme auf einschlägige Theorien hinsichtlich eigener Vorannahmen zum Lernen und Lehren von Sprache sowie Lehrkonzepten im selbsterlebten oder -beobachteten Unterricht. Damit werden zwei der von Kurz (2015: 275f.) vorgeschlagenen sieben Inhaltsbereiche für Reflexionsprozesse abgedeckt:

- Reflexion über die eigene Sprachlernbiographie im schulischen und außerschulischen Kontext (und hier ergänzend im universitären Kontext) sowie
- die Reflexion über die Erwartungen an die eigenen didaktischen Handlungen,

welche als ein Indikator für den erfolgreich vollzogenen Perspektivwechsel betrachtet werden.

Es ist davon auszugehen, dass die Kursteilnehmenden bisher keine Gelegenheiten zur gesteuerten Reflexion des eigenen Sprachenlernens sowie von Sprachunterricht im Allgemeinen hatten, sodass der Kurs zwei Elemente enthält, die diese Reflexionsprozesse auslösen sollen: ein Lesetagebuch, in dem die rezipierten Fachinhalte der Kurslektüre mit eigenen Erfahrungen und Annahmen reflektierend verknüpft werden sowie ein Portfolio, in dem die eigene Sprachlernbiographie, das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen in Unterrichtshospitationen sowie das eigene Handeln in tandembasierten *micro-teachings* dokumentierend reflektiert werden (vgl. Abschnitt 3.4).

Das reflexive Schreiben dient in der Lehrendenbildung als wichtiges Instrument zum Auslösen und Festhalten von Reflexionsprozessen und zur Entwicklung von Reflexionskompetenz. Forschung zum reflexiven Schreiben befasst sich mit den Inhalten der Reflexion (reflektive Breite) (z.B. Klempin 2019), mit der Tiefe der Reflexion (z.B. Abels 2011), sowie dem Einsatz von Fach- bzw. Berufssprache (Wipperfürth 2015) und von Diskursfunktionen (Knorr 2021). Dabei wird die Hierarchisierung von Reflexionsebenen zunehmend hinterfragt (Aeppli & Lötscher 2016, Knorr 2021) und Modelle mit gleichberechtigten Domänen bzw. Kategorien und Phasen von Reflexion (z.B. Aeppli & Lötscher 2016) finden vermehrt Beachtung.

Als Instrument zur Anbahnung von reflexivem Schreiben stellen (Lese-)Tagebücher eine, das Leseverstehen fokussierende Form von Lerntagebüchern dar. Sie dienen der reflexiven Auseinandersetzung mit Lernaktivitäten und -prozessen hinsichtlich der damit einhergehenden (Meta-)Kognitionen, Emotionen, Schwierigkeiten und Fragen aus einer subjektiven Perspektive (Haudeck 2020). Storks (2011: 117) sprachlernbezogene Definition lautet entsprechend:

„Ein Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht [...] besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor

Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält und reflektiert.“

(Digitale) Lern- und Lesetagebücher erweisen sich daher insbesondere in der Sprachlernforschung seit den 1990er Jahren innerhalb des Diskurses um Lernendenautonomie als förderlich für das Reflektieren über das Sprachenlernen (Haudeck 2020, Rizou 2012, Stork 2017). Empirische Studien belegen, dass sie das Leseverstehen bzw. -strategien (Course 2017, Chang & Lin 2014, Jahandar et al. 2012, Liao & Wong 2010), die Sprechfertigkeit (Liu & Jackson 2009) sowie die Schreibkompetenz (Ali 1998, Peng & Hsu 2006) fördern und sich durch Peerfeedback die Qualität dieser Reflexionen erhöhen kann (Lee 2010, Liao & Wong 2010; Power 2012).

In der vorliegenden Studie dienen Lesetagebücher als Impulse für reflexives Schreiben, wobei sie auch sprachlernbezogene Elemente des Lerntagebuches enthalten, die aber nicht im Fokus dieser Untersuchung stehen. Vielmehr greift die Studie sowohl die Aspekte der reflexiven Breite (z.B. Inhalte wie Sprachlernerfahrungen oder Einstellungen zum Sprachenlernen und -lehren) als auch verschiedene Phasen der Reflexion im EDAMA Modell nach Aepli und Lötscher (2016: 88) auf. Hierbei sind insbesondere die Phasen 1 (**E**rleben), 2 (**D**arstellen), 3 (**A**nalisieren) und 4 (**M**aßnahmen entwickeln, planen) relevant, während die Phase 5 (**A**nwenden) im Rahmen dieses Kurses von geringerer Bedeutung ist. In Erweiterung des EDAMA-Modells basieren die Reflexionen nicht nur auf erlebten Erfahrungen und Problemen (z.B. beim Hospitieren und *micro-teaching*), sondern als Auslöser dient v.a. die wöchentliche Fachtextlektüre, mit der sich die Kursteilnehmenden in ihren Lesetagebüchern reflektierend auseinandersetzen.

3 Das Seminarkonzept Teaching German as a Foreign Language

3.1 Rolle im Curriculum und Lernziele

Das übergeordnete Ziel dieses Kurses besteht darin, B.A.-Studierenden mit dem Hauptfach Deutsch die Grundlagen des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache zu vermitteln. So lautet die Kurzbeschreibung des Kurses:

„Provides an overview of teaching and learning German as a second or heritage language. Students gain a solid understanding of German teaching and learning, including concepts and theories behind second language learning, individual differences, learning needs, approaches to strengthen learner autonomy as well as methods and principles of teaching German.“ (vgl.: Course Description, UoA 2022d)

Innerhalb des Curriculums kommt dem Kurs die Rolle zu, die von der Universität strategisch geförderte Arbeitsmarktfähigkeit (Universities New Zealand / Te Pōkai Tara 2015) im Berufsfeld der

(fremd-)sprachlichen Bildung sowie Perspektiven für postgraduale Studiengänge im DaF-Bereich zu erhöhen (vgl. Digital Course Outline, UoA 2022e). Dabei wird der Kurs keineswegs als Ersatz für grundständige Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge verstanden. Vielmehr handelt es sich um einen ersten Überblick über grundlegende Fragestellungen des Lernens und Lehrens von DaF, welche den Anstoß für ein tiefergehendes Interesse am Lehrberuf liefern können. Hervorzuheben ist, dass dieser Kurs einerseits für Hauptfachstudierende angeboten wird, die nicht selten den B.A. als Doppelstudium mit Studiengängen wie Jura, Ingenieur- sowie Naturwissenschaften absolvieren. Andererseits können sich auch Studierende aller Fachrichtungen diesen Kurs als Teil ihres studienergänzenden Sprachdiploms oder -zertifikats in Deutsch anrechnen lassen.

Die Lernziele des Kurses werden in der digitalen Kursübersicht (ebd.) folgendermaßen formuliert:

“On completion of this course, you are expected to

- 1. Gain a deeper understanding of major aspects in learning German as a foreign and heritage language*
- 2. Demonstrate proficient knowledge of methods in teaching German as a foreign or heritage language”*

Eine detailliertere Aufschlüsselung der Lernziele in Kann-Beschreibungen weist die Übersicht im Anhang I aus. Diese (Teil-)Lernziele basieren im weitesten Sinne auf den Kompetenzbeschreibungen für Absolvent:innen des B.A.s an der UoA, welche die Bereiche “disciplinary knowledge and practice, critical thinking, solution seeking, communication and engagement, independence and integrity, social and environmental responsibilities” (Graduate Profiles, UoA 2022c) beinhalten. Fachspezifische Graduiertenprofile für die 38 verschiedenen Hauptfächer des B.A. existieren zum aktuellen Zeitpunkt (2022) nicht. Daher ist der hier beschriebene Kurs auch kein obligatorischer Kurs im Curriculum des Deutschstudiums (dies sind aktuell nur ein Einführungskurs in European Studies und drei Spracherwerbsseminare auf den Niveaus B1.2-B.2.1), sondern er kann lediglich als Wahlkurs für das Hauptfach Deutsch angerechnet werden. Aus organisatorischen Gründen konnte der Kurs bisher nur 2019 (11 TN) und 2022 (9 TN) angeboten werden. Er steht sowohl für Studierende des zweiten (German 214) als auch des dritten Studienjahres (German 314) offen und wird aus Wirtschaftlichkeitsgründen parallel in einer Veranstaltung unterrichtet. Als Zugangsvoraussetzung gilt für Studierende des zweiten Studienjahres das Niveau B1.2 sowie für Studierende des dritten Studienjahres B2.1. Üblicherweise rangiert das Sprachniveau der Studierenden von herkunfts- oder erstsprachlichen Kenntnissen über durch Studienaufenthalte in deutschsprachigen Ländern erworbenen Kompetenzen bis hin zu lediglich drei Semestern *ab initio* Deutschunterricht, sodass der Kurs von hoher zielsprachlicher Heterogenität geprägt ist.

3.2 Kursinhalte

Der Kurs ist in zwei Teile unterteilt, wobei nach der anfänglichen theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen des Deutschen und anderer Sprachen im zweiten Teil der Perspektivwechsel vom Lernenden zum/zur Lehrenden angebahnt werden soll. Die thematischen Schwerpunkte sind in zwölf Wochenthemen untergliedert (vgl. Anhang II). Aufgrund der relativen Kürze des Studiensemesters stellt diese Themenauswahl allenfalls einen sehr groben und ausschnitthaften Überblick über relevante Aspekte des Deutschlehrberufes dar, wobei ein klarer Fokus auf die Sprachlehr-/lernforschung sowie auf die Didaktik/Methodik des Faches gelegt wird.

3.3 Lehrmethoden und -materialien

Da Lehrveranstaltungen an der UoA i.d. R. aus drei Präsenzsitzungen á 50 Minuten bestehen, umfasst der Kurs zuzüglich der sieben Stunden Selbststudium eine *workload* von insgesamt 10 Stunden pro Woche (= 15 *credit points*). Aus seinem didaktisch-methodischen Selbstverständnis heraus wurde der Kurs mit einem hohen Anteil aktivierender und interaktiver Unterrichtsphasen angelegt. Dabei ist eine Sitzung pro Woche der Ausbildung von Studiertechniken und -strategien sowie Textsorten in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch gewidmet.

Als grundlegendes Lehrverfahren verfolgt der Kurs den Ansatz des sprach- und fachintegrierten Unterrichts in Deutsch (CLILiG) (vgl. Schart 2019, Haataja & Wicke 2015) mit dem Ziel fachliches und sprachliches Lernen zu kombinieren und den Erwerb von Fachkompetenz zum Unterrichten von DaF mit dem Lernen der Zielsprache Deutsch synergetisch zu verknüpfen. Dies stellt insofern ein Novum dar, da sog. Inhaltskurse der philologischen Studiengänge an der UoA traditions- und effizienzbedingt auf Englisch unterrichtet werden und damit wertvolle Potenziale für den Zielspracherwerb verloren gehen. Zudem wird in einer UE pro Woche mit Hinblick auf zu erbringende Prüfungsleistungen (s. Abschnitt 3.4) das wissenschaftliche und reflexive Schreiben, Lesen und Präsentieren in der Zielsprache Deutsch trainiert.

Die Lehrmaterialien speisen sich ausschließlich aus deutschsprachiger Sekundärliteratur der Fachdidaktik auf B2-Niveau sowie aus DaF-Einführungswerken (s. Anhang II), wobei die Lektüre der zweitgenannten für die meisten Studierenden eine besondere Herausforderung darstellt. Weiterhin kommen Trainingsmaterialien des Deutschen für das Studium, Deutschunterrichtsmitschnitte und Arbeitsblätter mit fachspezifischen Aufgaben und Übungen zum Einsatz. Zudem wurde 2022 auch der (fakultative) Schulbesuch einer Deutschklasse sowie Präsentationen von (ehemaligen) Lehrkräften aus dem deutschen Integrationskurskontext sowie des deutsch-herkunftssprachlichen Vorschul- und Grundschulunterrichtes in Auckland integriert.

Die im Kurs anvisierte Reflexionskompetenz wird durch verschiedene Kurselemente, welche in die zu erbringenden Prüfungsleistungen einfließen, schrittweise entwickelt: das Lesetagebuch, die Unterrichtsbeobachtung und der Unterrichtsentwurf, das Referat, das Sprachentandem sowie das Portfolio, welche im Folgenden genauer vorgestellt werden.

3.4 Prüfungsleistungen und Studierendenfeedback

Die formativ angelegten Prüfungsleistungen des Seminars sollen die Fach-, Sprach- und Reflexionskompetenzentwicklung initiieren, dokumentieren und evaluieren. Dies umfasst sowohl die mündliche als auch die schriftliche Alltags-, Fach- und Wissenschaftssprache des Deutschen (s. Feick & Rahn, im Druck). Das Referat widmet sich einem selbstgewählten Aspekt der wöchentlichen Themen und stellt für die meisten Studierenden die einzige mündlichen Präsentation in ihrem Studium dar. Als schriftliche Prüfungsleistungen verfassen die Studierenden insgesamt sechs Lesetagebücher (LTB) und ein Portfolio. Die reflexiven Tagebücher basieren auf zwölf 15- bis 20-seitigen, einführenden Fachtexten (s. Anhang II), welche zur Vertiefung pro Woche nach dem Seminar gelesen werden. Für Studierende des zweiten Studienjahres umfasst ein LTB-Eintrag mindestens 400 Wörter, für das dritte Studienjahr werden mindestens 500 Wörter erwartet. Zur gezielten Anbahnung des Perspektivwechsels und der Reflexionskompetenz liegen dem Lesetagebuch Leitfragen für die Reflexionen vor und nach dem Lesen zugrunde (s. Anhang III). Bei dieser Prüfungsleistung wird entsprechend nicht nur erwartet, dass die Studierenden wesentliche Inhalte der Lektüre in eigenen Worten zusammenfassen, sondern auch auf einer tiefergehenden Reflexionsebene persönliche Erwartungen und Verbindungen zum Text aufbauen. Zudem dokumentieren die Studierenden persönlich relevanten neuen (Fach-)Wortschatz und Sprachstrukturen (zu selbstberichtetem *uptake* als Lerngelegenheit, s. Feick & Rahn, im Druck) um einen individualisierten Wortschatzerwerb zu fördern.

Im Portfolio werden Produkte verschiedener Seminaraktivitäten des Semesters gesammelt und rückblickend reflektiert. Dazu gehören ein Sprachenportrait (angelehnt an Busch 2012), die Dokumentation der Vorarbeiten zur Präsentation, mindestens ein Hospitationsprotokoll (adaptiert nach Ziebell & Schmidjell 2012, s. Anhang IV), mindestens ein Unterrichtsentwurf sowie Reflexionen zu tandembasierten *micro-teachings* und ggf. eigenen Unterrichtsversuchen. Im Bereich des sprachlichen Lernens kommt eine Gesamtreflexion des persönlichen Sprachlernprozesses bzgl. der neu erlernten Strukturen und Strategien im Kurs sowie eine Einschätzung des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses hinzu.

Die Tandem-Sitzungen werden in einer abgewandelten Form des ursprünglichen Konzeptes (Brammerts & Kleppin 2001) umgesetzt: Zwei Studierende arbeiten jeweils zusammen und „unterrichteten“ ihr Gegenüber für ca. 10 Minuten in Deutsch, Englisch oder einer Sprache, in der der/die Partner:in noch keine Kompetenzen besitzt. Auch diese Aktivität ist an anschließende schriftliche Reflexionen gekoppelt, für welche ein Leitfaden (s. Anhang V) existiert.

Inwiefern diese Prüfungsleistungen als Datenquellen einen Rückschluss auf die Anbahnung von Perspektivwechsel und Reflexionskompetenz ermöglichen, erörtert der kommende Abschnitt.

4 Begleitforschung zum Perspektivwechsel durch reflexives Schreiben

4.1 Forschungsdesign und Datenkorpus

Ausgehend von der Forschungsfrage, wie der berufsspezifische Perspektivwechsel von Sprachlernenden zu -lehrenden durch Reflexion in Lesetagebüchern und Portfolios angebahnt werden kann, wurden die Texte von acht Studierenden der Kurskohorte von 2019, welche zur Teilnahme an der Studie einwilligten, in das Datenkorpus aufgenommen. Damit hat das Korpus einen Umfang von 48 Tagebucheinträgen bestehend aus je sechs Einträgen pro Person (ca. 500 Wörter pro Eintrag) und 8 Portfolios (ca. 3000 Wörter pro Portfolio), also insgesamt ca. 44.000 Wörter. Innerhalb der Portfolios wurde bei der Analyse ein Schwerpunkt auf die Sprachlernbiographie, die Reflexionen zur Unterrichtsbeobachtung und zu den tandembasierten *micro-teachings* gelegt, da diese einen hohen Anteil der hier relevanten Reflexionen erwarten ließen. Die Studierenden befanden sich auf einem Deutschniveau zwischen B1 und B2 und ihre Erstsprachen sind Englisch und Mandarin bzw. Kantonesisch. Das besondere an den Reflexionsprozessen dieser Teilnehmendengruppe besteht darin, dass sie als Deutschstudierende auf eigene aktuelle Sprachlernerfahrungen rekurrieren können, die maximal ein Jahr zurückliegen und z.T. auch weiter fortgesetzt werden, sodass die aktuellen Einsichten und Erkenntnisse der Reflexionen einen positiven Effekt für das studienbegleitende mehr oder weniger selbstgesteuerte Deutschlernen erwarten lassen.

Die Datenanalyse erfolgte durch eine qualitative Textanalyse (Kuckartz 2014), in der die Texte systematisch nach Belegen für einen Perspektivwechsel durchsucht, miteinander verglichen und kontrastiert wurden. Anschließend wurden die Fälle hinsichtlich des erfolgten Perspektivwechsels zwei Gruppen (Lernendenperspektive vs. Lehrendenperspektive) zugeordnet und fallspezifisch vertiefend analysiert.

4.2 Ergebnisse

Die vergleichende Analyse ergibt, dass in drei Fällen der Perspektivwechsel erfolgreich vollzogen wurde. In drei Fällen kommt es nur ansatzweise und vereinzelt zum Perspektivwechsel sowie in zwei Fällen beschränken sich die Reflexionen vorrangig auf die Lernendenperspektive (s. Tab. 1). Im Folgenden werden beide Ausprägungen der Reflexion im Detail dar- und gegenübergestellt sowie bezüglich der verschiedenen Reflexionsinstrumente und -anlässe verglichen und an Fallbeispielen illustriert.

Lernendenperspektive		Lehrendenperspektive
Sophie	Bella	Edgar
Valerie	Erica	Frank
	Zara	Wendy

Tabelle 1: Fallverteilung zum Perspektivwechsel

4.2.1 Lernendenperspektive: „Ich bevorzuge Einzelarbeit.“

Studierende nahmen in ihren LTBs Reflexionen aus der Lernendenperspektive vor, wenn sie v.a. zu Beginn des Kurses die Inhalte der Lektüre mit ihren eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen in Bezug setzten: „Nach meiner eigenen Erfahrung habe ich festgestellt, dass ich unwissentlich vier verschiedene Lerntheorien erlebt habe.“ (Edgar, LTB 1). Studierende, die die Lernendenperspektive einnehmen und ggf. in ihr verharren, äußern in ihren Einträgen vor allem die Absicht, das neu erworbene Wissen und Können für das eigene weitere Sprachenlernen einzusetzen: „Ich werde auch experimentellere Methoden anwenden, die ich interessant finde, um weiter Deutsch zu lernen und mehr neue Sprachen zu lernen.“ (Sophie, Portfolio). Die im Kurs gemachten Erfahrungen führen in diesen Fällen fast ausschließlich zu Einsichten über Präferenzen, z.B. zum Einsatz von (sozialen) Lese- und Schreibstrategien für die Weiterentwicklung der eigenen Deutschkompetenz: „Gruppenlesen war eine interessante Erfahrung, aber nicht für mich.“ (Valerie, Portfolio). In Einzelfällen bot die reflektierende Auseinandersetzung mit der Lektüre auch Anlass, eigene fachliche Fragestellungen aufzuwerfen: „Gibt es Statistiken, die zeigen, wie lange jede Sozialform in einer typischen Unterrichtsstunde verbracht wird? Bevorzugen bestimmte Lernertypen eine Sozialform gegenüber der anderen wie ich?“ (Valerie LTB 4). Zudem gelingt es diesen Studierenden neue Informationen in den Texten mit dem aus vorhergehenden Lektüren erworbene Wissen zu verknüpfen und mit eigenen Vorlieben in Bezug zu setzen:

„Ich war auch stolz auf mich selbst, dass ich diesen Zusammenhang und die Merkmale des deduktiven Ansatzes erkannt habe, den ich aus einer früheren Lesung gelernt hatte. Ich persönlich mag einen deduktiven Lernansatz, da ich mein Verständnis durch Übungen stärken kann, nachdem mir eine neue Grammatikregel erlernt wurde.“ (Valerie, LTB 5)

Jedoch haben diese Fälle gemeinsam, dass auch zu praktischen Fragen der Unterrichtsplanung immer aus der Lernenden- und nie aus der Lehrendensicht reflektiert wird: „Ich denke, die Zielaufgabe sofort zu machen, wäre für die Lernenden zu schwierig.“ (Valerie, LTB 6). Im Fall von Zara fällt zudem auf, dass sie zwar in ihrem letzten Tagebucheintrag erwähnt, auch Erfahrungen mit dem Unterrichten von Deutsch zu haben, diese werden jedoch in keinem LTB-Eintrag von ihr mit der Lektüre in Bezug gesetzt.

4.2.2 Lehrendenperspektive: „Ich [kann] jetzt mehr in den Köpfen der Lehrenden sein“

Den Studierenden mit den Pseudonymen Edgar, Frank und Wendy gelang es in beiden Textsorten zunehmend, Reflexionen aus der Sicht von Lehrpersonen anzustellen. In den LTBs wurde diese Entwicklung bezüglich der folgenden sechs Reflexionsbereiche und der dabei jeweils verwendeten sprachlichen Realisationen deutlich. Zunächst ist das **Antizipieren der eigenen Lehrendenaufgaben** zu nennen:

„Nachdem ich dieses Kapitel gelesen hatte, wurde mir klar, dass wir noch einen langen Weg vor uns haben, um zu untersuchen, wie wir als Lehrer eine Klasse organisieren und gestalten können.“ (Edgar, LTB 3)

Edgar versteht sich durch die Benutzung des Pronomens „wir“ bzw. „wir als Lehrer“ als Teil der Gruppe der Sprachlehrenden und positioniert sich dadurch als zukünftiger Sprachlehrender. Dabei vergleicht er die Wahrnehmung seiner aktuellen Lehrkompetenz mit der von ausgebildeten Fachkräften und antizipiert, in welchen Lernbereichen er sich perspektivisch noch weiterentwickeln muss. Auch Frank zeigt im LTB 6 einen durch die Lektüre ausgelösten fachdidaktischen Entwicklungsbedarf und wirft dabei offene didaktisch-methodische Fragen auf:

„Ein anderes zentrales Thema war Lernerorientierung. [...] Ich stimme mit dieser Idee zu. [...] Ich bin mir aber nicht sicher, wie Lehrende so einen Unterricht gestalten könnten, ohne dass viele Lernende einfach nichts machen würden. Das wäre nicht so ein großes Problem in der Universität, sondern eher mit Kindern.“

Frank hinterfragt somit die Umsetzbarkeit eines theoretischen Konzeptes in der Unterrichtspraxis mit bestimmten Lernendengruppen und zeigt dadurch, dass er sich auch in Bezug auf verschiedene Zielgruppen in die Herausforderungen der Unterrichtsgestaltung für Lehrende hineinversetzen kann.

Als zweites löst die Lektüre eine **Einstellungsveränderung zur Lehrendenrolle** aus, wie in diesem Beispiel deutlich wird: „Es enttäuscht mich überhaupt nicht, wenn ich sehe, dass der Lehrer nur eine unterstützende Rolle im Unterricht spielt.“ (Edgar, LTB 6). Aus dem asiatischen Kulturkreis stammend ist Edgar vermutlich bisher eher mit lehrer:innenzentriertem Unterricht vertraut, was ihn zu dieser Aussage motiviert haben könnte. Mit solchen Reflexionen gehen außerdem Äußerungen zum **Erwerb von fachdidaktischem Wissen** einher:

„Früher dachte ich, dass die Prüfung der beste Weg ist, um die Fortschritte der Schüler zu bewerten, aber nachdem ich dieses Kapitel gelesen habe, verstehe ich, dass inoffizielle Bewertungen genauso wichtig sind wie offizielle Bewertungen.“ (Edgar, LTB 6).

Er revidiert hier seine Vorannahmen zur Fortschrittsmessung und Leistungsbeurteilung und bezeugt, dass er sich mit dem Konzept des formativen Assessments, die er als „inoffiziell“ umschreibt, reflektierend auseinandergesetzt hat.

Als vierter Reflexionsbereich war die **Beschreibung von Lehrendenkompetenzen und -handlungen** feststellbar. So vermerkt Edgar im LTB 4 bezüglich des Lektürethemas „Sozialformen“: „Als Lehrer sollten wir in der Lage sein, alle Formen zu mischen, um das Lernen effizienter zu gestalten.“ Mit diesen Beschreibungen geht auch der Ausdruck des Verständnisses fachdidaktischer Konzepte einher: „Aufgrund meiner Vorstellung kann ich jetzt mehr in den Köpfen der Lehrer sein und verstehen, was sie mit bestimmten Strategien erreichen möchten.“ (Erica, LTB

5). Hierbei nimmt Erica auf ihre Lektüre und das Referat zum Thema Lernendenautonomie Bezug. Ein weiterer Beleg für die Einnahme der Lehrendensicht ist die **Planung des zukünftigen Lehrendenhandelns**. Auch wenn Frank, ein Student der Ingenieurwissenschaft, sich nach eigenen Aussagen nicht als zukünftiger Deutschlehrer wahrnimmt, kann er die Inhalte der Lektüre zur Aufgabenorientierung auf sein späteres Handeln als Nachhilfelehrer für Mathematik übertragen:

„Ein Unterricht sollte eine ‚sinnvolle Sequenzierung von Aufgaben haben‘. Aus meiner Erfahrung ist das selbstverständlich. Ich war schon mal im Unterricht, in dem die Lernenden viele isolierte Aufgaben bekommen haben. Es war unklar, wie die Aufgaben miteinander verbunden waren, was den Lernenden nicht geholfen hat, die Lernziele zu erreichen. Das nächste Mal, dass ich als Nachhilfelehrer einen Unterricht planen muss, werde ich mich daran erinnern.“ (Frank, LTB 5)

In diesem Fall ist außerdem auffällig, dass die Lektüre auch zum **Wissenstransfer in andere Lehrfächer und -kontexte** anregt. Im Falle Zaras rekurriert sie wiederholt auf ihre Erfahrungen als Schwimm- und Klavierlehrerin sowie Frank auf seinen Mathematiknachhilfeunterricht:

„Wenn ich noch mal als Nachhilfelehrer arbeiten würde, wären die Ideen in diesem Text auch nützlich, selbst wenn das Fach Mathematik ist. Eine Art von ‚Kann-Beschreibungen‘ könnte am Anfang eines Unterrichts verwendet werden, um zu erfahren, wie viel ein(e) Student(in) schon über ein bestimmtes Thema weiß. Auf diese Weise würde ich schnell verstehen, wo die Wissenslücken wären und, wie ich dem Studenten oder der Studentin am besten helfen könnte.“ (Frank, LTB 1)

Dieser Wissenstransfer wird aber z.T. nur angebahnt und nicht vollständig vollzogen. Seine Kompetenzentwicklungsbedarfe sind Frank entsprechend bewusst und er verdeutlicht sie an anderen Stellen durch Fragen wie: „Wie könnte ich Interesse in der Einstiegsphase wecken, wenn ich schwierige mathematische Konzepte unterrichten möchte?“ (Frank, LTB 6)

Auch das Portfolio enthält Evidenzen für den Perspektivwechsel, vor allem bei den Reflexionen zur Unterrichtshospitation und zum tandembasierten *micro-teaching*.

Hospitationen

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in Deutschkursen des Deutschstudiengangs der UoA vorgenommen und durch ein Beobachtungsprotokoll (s. Anhang IV) gesteuert. Im Reflexionsteil dieses Instruments mit den Schwerpunkten Gelungenes, Fragwürdiges und Zukünftiges zeigten alle Kursteilnehmenden, dass sie in der Lage waren, beobachtete Unterrichtsaktivitäten, -materialien und Lehrendenhandeln zu reflektieren („Das Kursbuch verwendete auch verschiedene Farben für die verschiedenen Nomengeschlechter. Zum Beispiel: der, die und das. Das war auch verwirrend.“, Zara, Portfolio) und alternative Vorgehensweisen vorzuschlagen: „Mehr verschiedene Aufgaben, nicht nur aus dem Kursbuch. Vielleicht auch einige Sprech- und Höraufgaben. Eine Stunde ist eine

lange Zeit, um nur Übungen aus dem Kursbuch zu absolvieren.“ (Zara, Portfolio). Eine kritische Distanznahme und das Hinterfragen der Angemessenheit von beobachtetem Unterricht gelingt dabei allen Studierenden im Kurs. Der Perspektivwechsel scheint also durch dieses Instrument erfolgreicher hervorgerufen werden zu können als durch die LTBs:

„Ich versuche zum ersten Mal, wie ein Lehrer statt wie ein Schüler zu denken. Weil ich meine Sichtweise geändert habe, habe ich die Wirksamkeit der einzelnen Aktivitäten und die Kommunikationsstrategie beobachtet.“ (Edgar, Portfolio)

Dies legt nahe, dass es den Studierenden leichter fällt, leitfadenbasiert praktisches Unterrichtshandeln explizit zu reflektieren als durch Fachliteratur eher implizit einen Perspektivwechsel hervorzurufen. Zudem ist zu vermuten, dass das Beobachten von Dritten eher am Erfahrungsschatz der Studierenden anknüpft als das Reflektieren des eigenen sprachvermittelnden Handelns, wie es auch in den Reflexionen zum tandembasierten *micro-teaching* deutlich wird.

Micro-Teaching

Lediglich im Falle von Wendy zeugen die Reflexionen im Portfolio davon, dass sie den Erfolg ihrer Erklärungen aus der Lehrendensicht hinterfragt:

„Ich habe meine Sprache Wort für Wort erklärt oder übersetzt. Das ist deutlich und leicht zu verstehen. Zum Beispiel:

我 叫... oder 我的 名字 是...

Ich heiße ... Mein Name ist...

Aber die Strategie funktioniert oft nicht gut. Zum Beispiel:

我 很 好。

I (am) very well.

Mir geht es sehr gut.“

Die meisten Kursteilnehmenden verharren bei dieser ebenfalls fragegeleiteten Reflexionsaufgabe (s. Anhang V) in der Lernendensicht und beschreiben die Inhalte, Emotionen oder Vorgehensweisen während ihrer Tandemsitzungen. Nur vereinzelt stellen sie eine Verknüpfung beider Perspektiven her, wenn es wie im Fall von Frank bei der Technik des Semantisierens um das Entwickeln bestimmter Fähigkeiten geht, die sowohl für Lernende (i.S. von Kommunikationsstrategien) als auch Lehrende (i.S. der Bedeutungsvermittlung) relevant sind:

„Obwohl viele in Deutschland sehr gutes Englisch können, habe ich auch ein paar kennengelernt, die fast nichts auf Englisch verstehen. In solchen Situationen ist die Fähigkeit, ein unbekanntes deutsches

Wort zu beschreiben, damit jemand mich versteht, sehr nützlich. Die Tandemsitzungen haben mir geholfen, diese Kompetenz zu verbessern.“ (Frank, Portfolio)

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung kurz zusammengefasst, diskutiert und ein Fazit gezogen.

5 Fazit

Lesetagebücher und reflexive Elemente in Portfolios erweisen sich in dieser Untersuchung als wertvolles Instrument zur Anbahnung eines berufsspezifischen Perspektivwechsels im neuseeländischen Kontext. Die reflexive Auseinandersetzung mit Fachliteratur zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache führt bei den Untersuchungsteilnehmenden nicht nur zu vielfältigen Reflexionen aus der Perspektive von Sprachlernenden, sondern in mehreren Fällen zunehmend auch zur Übernahme einer Lehrendensicht auf (Sprach-)Lehr- und -lernprozesse. Leitfragengestützte Hospitationsprotokolle stellen sich dabei als die ergiebigste Textsorte für die Übernahme der Lehrendenperspektive auf das Unterrichtsgeschehen heraus. Daher ist es empfehlenswert, die Anbahnung eines Perspektivwechsels aus der Kombination von reflexivem Schreiben zu Fachlektüre und (idealerweise darauf bezogener) Unterrichtsbeobachtung zu vollziehen. Weiterhin ist festzustellen, dass sich im Lesetagebuch das Ausmaß der Reflexionen aus Lehrendensicht in Qualität und Quantität zwischen den Studierenden unterscheidet. Während einige Teilnehmende in ihren reflexiven Ausführungen vornehmlich in der Lernendensicht verharren und keinen Wechsel zur Lehrendenperspektive vollziehen, gelingt dies anderen Teilnehmenden erfolg- und umfangreich. Abgesehen davon, dass Reflexionen aus Lernendensicht ebenso wertvolle Einsichten in eigene Lernprozesse erlauben, scheint es dem Perspektivwechsel förderlich, wenn sich die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen positionieren oder ihre Reflexionen mit bisherigen oder zukünftigen Lehrerfahrungen außerhalb des Faches DaF in Bezug setzen. Reflexionskompetenz innerhalb eines germanistisch orientierten Deutschstudiums zeigt sich dabei zunächst unterhalb der Professionalisierungsstufe „Novize“ v.a. innerhalb der Reflexionsbereiche Antizipation von Lehrendenaufgaben und -handlungen, Einstellungsveränderungen zur Lehrendenrolle, Beschreibung von Lehrendenkompetenzen und der Darstellung einer Zunahme von fachdidaktischem Wissen. Einen Einfluss auf die sprachliche und inhaltliche Repräsentation der Reflexionen üben dabei sicherlich die Leitfragen für das Lesetagebuch sowie für die Unterrichtshospitationen und das tandembasierte *micro-teaching* aus. Je mehr diese Instrumente auf beobachtetes unterrichtliches Handeln fokussieren, umso müheloser scheint sich der gewünschte Perspektivwechsel zu vollziehen. Bei der reflexiven Auseinandersetzung mit deutscher Fachliteratur kommt sicherlich als weitere Hürde hinzu, dass das quellenbasierte reflexive Schreiben in einer Fremdsprache erfolgt (s. auch Stork 2017: 70). Einen weiteren Einflussfaktor stellt die Benotung der LTBs dar, wovon Autorinnen wie Stork (2017) und Haudeck (2020) aufgrund einer möglichen sozialen Erwünschtheit der Ausführungen eher abraten. Hier kann nur die Reflexionskompetenz der Studierenden selbst entgegengehalten

werden, die sich, wie Valerie, dieser Problematik durchaus bewusst sind, und offensiv zum Gegenstand ihrer Reflexionen machen:

„Anstatt zu denken, dass ich die Texte nur wegen eines bewerteten Lesetagebuches lesen sollte, sollte ich denken, dass ich lesen sollte, um ein weiteres Verständnis des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache zu erhalten.“ (Valerie, LTB 4)

Auch wenn in dieser Studierendenkohorte anschließend nur Edgar ein postgraduales Lehramtsstudium absolvierte, konnte gezeigt werden, dass sich das Kursziel der Anbahnung eines berufsspezifischen Perspektivwechsels erfolgreich auf die Lehr- und Lernbiographien von Deutschstudierenden auch mit Berufsambitionen außerhalb von Deutsch als Fremdsprache auswirken kann. Diese Befunde legen außerdem nahe, dass der in der Lehrendenbildung üblicherweise anvisierte Perspektivwechsel von den Lehrenden zu den Lernenden davon profitieren könnte, zunächst durch einen umgekehrten Perspektivwechsel von den Lernenden zu den Lehrenden vorbereitet zu werden.

Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2011). LehrerInnen als “Reflective Practitioner”: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28: 1, 101-126.
- Aeppli, Jürg & Lötscher, Hanni (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34: 1, 78-97.
- Ali, Mohammed A. (1998). Using journal writing for developing EFL pre-service teachers’ writing skills and teaching performance. Journal of Education College, 25, 1–18.
- Bense, Katharina (2014). “Languages aren’t as important here”: German migrant teachers’ experiences in Australian language classes. Australian Educational Researcher, 41: 40, 485-497.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg.
- Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. Applied Linguistics, 33: 5, 503-523.
- Chang, Mei-Mei & Lin, Mei-Chen (2014). The effect of reflective learning e-journals on reading comprehension and communication in language learning. Computers & Education, 71, 124-132.

- Course, Simla (2017). Reading Strategies and Reading Diaries for Autonomous Learning in a Turkish Context.
<https://www.readingmatrix.com/files/16-8c3240u7.pdf> (07.10.2022).
- Esteve, Olga (2011). El desarrollo de las competencias docentes del profesorado de lenguas. In: Abendroth-Timmer, Dagmar, Bär, Marcus, Roviró, Bàrbara & Vences, Ursula (Hrsg.) (2011). Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik. Frankfurt am Main: Lang, 97-110.
- Feick, Diana & Rahn, Stefan (im Druck). Disciplinary Literacy in a University German Programme. In: Dalton-Puffer, Christian & Hütter, Julia (Hrsg.). Building Disciplinary Literacies. Milton Park: Routledge.
- Grix, Jonathan & Jaworska, Sylwia (2002). Responses to the Decline in Germanistik in the UK. German as a foreign language, 2002: 3, 1-24.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015). Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber.
- Halverson, R. J., & Costabile-Heming, C. A. (Hrsg.) (2015). Taking stock of German Studies in the United States: The new millennium. Rochester: Boydell & Brewer.
- Haudeck, Helga (2020). Lerntagebücher. In: Hallet, Wolfgang, Königs, Frank G., Martinez, Hélène (Hrsg.). Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Friedrich Verlag.
- Jahandar, Shahrokh, Khodabandehlou, Morteza, Seyedi, Gohar & Abadi, Reza M. D. (2012). The think-aloud method in EFL reading comprehension. International Journal of Scientific & Engineering Research, 3: 9, 1–9.
- Klempin, Christiane (2019). Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Knorr, Petra (2021). Student Teachers' Use of Language: Discourse Functions in Teaching-Based Reflective Writing. ORBIS SCHOLAE, 15: 3, 1–22.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2006). Deutsche Sprache und Germanistik in Australien – ein paar vorsichtig-subjektive Perspektiven. Jahrbuch für internationale Germanistik, 2, 11-33.
- Kuckartz, Udo (2014). Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software. London: SAGE.
- Kurz, Natalia (2015). „Muttersprachler ist kein Beruf!“ Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Tübingen: Stauffenburg.
- Lay, Tristan & Feick, Diana (im Druck). Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Australien und Neuseeland. In: Szurawitzki, Micheal & Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.). Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Berlin: De Gruyter.
- Lee, Lina (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. ReCALL, 22: 2, 212-227.

- Liao, Ming-Tzu & Wong, Chia-Tzu (2010). Effects of dialogue journals on L2 students' writing fluency, reflections, anxiety and motivation. *Reflections on English Language Teaching*, 9: 2, 139–170.
- Liu, Meihua H. & Jackson, Janet (2009). Reticence in Chinese EFL students at varied proficiency levels. *TESL Canada Journal*, 26: 2, 65–81.
- McGuinness-King, Kristina (2003). Developments in German Studies in the Asia-Pacific Region. *German as a foreign language*, 3, 20-55.
- McGuinness-King, Kristina (2004). Die Situation von Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Neuseeland: Ein Fach unter Druck. *Jahrbuch für internationale Germanistik*, 1, 23-38.
- Pachler, Norbert (2001). Those who can, teach? Issues and challenges in the recruitment, training and retention of teachers of German in the United Kingdom. *German as a foreign language*, 2, 60-92.
- Peng, C. Y., & Hsu, P. Y. (2006). Implementing online journal practice into EFL writing class. *Chaoyang Journal of Humanities and Social Sciences*, 4 (2), 1–32.
- Power, John Brian (2012). Towards a greater understanding of the effectiveness of reflective journals in a university language program. *Reflective Practice*, 13: 5, 637-649.
- Prokop, Manfred (2005). Deutsch als Fremdsprache (DaF) an kanadischen Schulen und Hochschulen. *Jahrbuch für internationale Germanistik*, 1, 63-82.
- Rizou, Grammaiki (2012). Das Lerntagebuch. Reflexionsinstrument und Feedbackquelle zugleich. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 18-22.
- Roters, Bianca (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster u.a.: Waxmann.
- Roters, Bianca (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. *Seminar*, 1, 46-57.
- Schart, Michael (2019). Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität: Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen. Tübingen: Narr.
- Schewe, Manfred L. (2001). Zukunftsgemäße Deutschlehrerausbildung – einige Assoziationen, Thesen, offene Fragen und Reformvorschläge. *German as a foreign language*, 2, 20-40.
- Schmidt, Gabriele (2015). German Studies an australischen Universitäten. *Jahrbuch für internationale Germanistik*, 2, 109-122.
- Sharplin, Elaine (2009). Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of Education*, 53: 2, 192-206.
- Stork, Antje (2011). Dialogische Lerntagebücher im Englischunterricht – Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schüler einer beruflichen Schule. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40: 1, 115-127.

- Stork, Antje (2017). Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. Giessener Fremdsprachendidaktik: online.
<https://core.ac.uk/download/pdf/132453413.pdf> (07.10.2022).
- Universities New Zealand / Te Pōkai Tara (2015). Producing employable graduates - initiatives by New Zealand's universities.
<https://www.universitiesnz.ac.nz/sites/default/files/UniversitiesNZ%20Producing%20employable%20graduates%20Nov2015%20FINAL.pdf> (11.12.2022).
- UoA = The University of Auckland / Waipapa Taumata Rau (2022a). Graduate Diploma in Teaching (Secondary).
<https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/find-a-study-option/graduate-diploma-in-teaching-secondary-graddiptchgsec.html> (07.10.2022).
- UoA = The University of Auckland / Waipapa Taumata Rau (2022b). Critical Thinking.
<https://www.auckland.ac.nz/en/arts/study-with-us/study-options/modules/critical-thinking.html> (24.09.2022).
- UoA = The University of Auckland / Waipapa Taumata Rau (2022c). Graduate profiles.
<https://www.auckland.ac.nz/en/students/forms-policies-and-guidelines/student-policies-and-guidelines/graduate-profile.html> (24.09.2022).
- UoA = The University of Auckland / Waipapa Taumata Rau (2022d). GERMAN 214. Teaching German as a foreign language. Description.
<https://www.artsfaculty.auckland.ac.nz/courses/?Subject=GERMAN&Number=214&Year=2023> (11.12.2022).
- UoA = The University of Auckland / Waipapa Taumata Rau (2022e). GERMAN 314. Teaching German as a Foreign Language. Course Outlines.
<https://courseoutline.auckland.ac.nz/dco/course/GERMAN/314/1225> (13.09.2022).
- Wipperfürth, Manuela (2015). Professional Vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung. Tübingen: Waxmann.
- Ziebell, Barbara & Schmidjell, Annegret (2012). Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung Neu. Kassel/ München: Langenscheidt.

Angaben zur Person: Dr. Diana Feick ist Senior Lecturer für Deutsch und Applied Linguistics/Language Teaching an Te Puna Reo / School of Cultures, Languages, and Linguistics der Waipapa Taumata Rau/ The University of Auckland. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen digitale Medien, mobiles und virtuelles Sprachenlernen, Lernendenautonomie und Unterrichtsinteraktion.

Kontakt: diana.feick@auckland.ac.nz

DOI: [10.24403/jp.1297019](https://doi.org/10.24403/jp.1297019)