

Reflexion anregen durch eine Zusatzqualifizierung zum/zur Sprachlernberater:in

Adriana Ebid & Constanze Saunders

Abstract: Der Beitrag stellt dar, wie erste Schritte in einer Qualifikation zum/zur Sprachlernberater:in im Rahmen der Deutschlehrer:innenausbildung die Reflexion mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld fördern können. Dabei werden anhand eines Beispiels des DaF-Studiengangs an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die mögliche curriculare Verortung einer solchen Zusatzqualifikation, ihre Ziele und ein konkretes methodisches Konzept sowie ausgewählte analysierte Wirkungen dargestellt. Die Ergebnisse zeigen unterschiedlich konkrete Reflexionen zur späteren Lehrtätigkeit (implizit, normativ, explizit), wobei die einzelnen Reflexionsanlässe individuell unterschiedlich genutzt wurden. Bei der Durchführung einer solchen Zusatzqualifikation sollte daher die Weiterarbeit mit den Reflexionen in der Gruppe bzw. weiterführend im Studium berücksichtigt werden.

Schlagwörter: Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching, Professionalisierung, Reflexion



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

Abstract: The article describes how first steps in the qualification to become a language learning coach in the context of German teacher education can promote reflection with a view to the future professional field. Based on an example from the German language teacher training program at Friedrich-Schiller-Universität in Jena, the possible curricular integration of the qualification, its goals and a specific methodological concept as well as selected outcomes are presented. The results show reflections about the later teaching activity of varying degrees of concreteness (implicit, normative, explicit), whereby the individual opportunities of reflection were used differently. When offering such a qualification course, subsequent work with the individuals' reflections should therefore be taken into account, also within the study program as a whole.

Keywords: language learning advising/language learning coaching, professionalisation, reflection

1 Einleitung

Ich persönlich freue mich sehr darauf, dass ich als Lehrerin in der Zukunft die Lernenden wirklich dabei unterstützen kann, ihre Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen und sich ihre Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst zu machen. (Bo 12: 1613 – 12: 1858)

Mit diesen Zeilen schließt die Studentin Bo¹ ihr Portfolio, das sie in einem einführenden Modul zur Sprachlernberatung (SLB) im Rahmen ihres Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums geschrieben hat. Darin hat sie sich intensiv mit von ihr selbst gewählten Inhalten beschreibend und reflektierend auseinandergesetzt: Sie hat u. a. Fortschritte in ihrer Beratungskompetenz und Überlegungen zum Fremdsprachenlernen darin dokumentiert. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie diese Art von Zusatzqualifikation in DaF-Studiengängen gestaltet sein kann, und wie Reflexionen wie diese angeregt werden können.

Grundlegend ist dabei für diesen Beitrag die Annahme, dass der Deutschunterricht, den die zukünftigen Lehrer:innen durchführen werden, u. a. den Grundsätzen der Lernendenorientierung und Lernendenautonomie folgt. Doch wie können Studierende, die diese Art Unterricht vielleicht selbst gar nicht erlebt haben, die entsprechenden Kompetenzen dafür erwerben? Die theoretische Vermittlung des Wissens zu den autonomiefördernden Konzepten kann im Studium mit entsprechend ausgerichteten Unterrichtsversuchen verknüpft werden. Zusätzlich bietet sich jedoch auch eine Einführung in Theorie und Praxis der Sprachlernberatung an – bei entsprechenden Ressourcen auch eine intensivere Ausbildung zum/zur Berater:in.

¹ Bei den Namen der Studierenden im Beitrag handelt es sich um Pseudonyme.

2 Sprachlernberatung und ihre mögliche Rolle in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung

Sprachlernberatung bzw. Sprachlerncoaching (SLB/SLC) kann im Rahmen der Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens als unterstützende Begleitmaßnahme zum Unterricht oder unterrichtsunabhängig fungieren (vgl. z. B. Lehker 2017, Mehlhorn & Kleppin 2006). Lernenden wird damit ermöglicht, in unterschiedlichen Kontexten individuelle Lernwege zu gehen, präferierte Lernpraktiken zu identifizieren, zu prüfen und zu festigen sowie spezifische sprachliche Lernziele (z. B. in Schule, Studium und Beruf in unterschiedlichen Kommunikationssituationen) zu definieren und zu erreichen. Die Beratung kann zu Schwerpunkten wie Aussprache, Tandemlernen, wissenschaftlichem Schreiben, Studierstrategien, zum Sprachenlernen allgemein oder speziell für die Alphabetisierung angeboten werden. Sie kann von einzelnen Sitzungen bis hin zu längerfristigen, zyklischen Betreuungsphasen reichen und als Präsenz- oder Online-Beratung durchgeführt werden (vgl. z. B. Claußen 2009, Claußen & Deutschmann 2014, Feldmeier García et al. 2022, Grieshammer et al. 2019, Mehlhorn 2006a, Saunders 2022).

Derzeit bestehen im deutschsprachigen Raum noch keine fest etablierten Ausbildungsformate für SLB/SLC. Vereinzelt wurden an einigen Universitäten zeitlich begrenzte, weil an personelle Ressourcen gebundene, Angebote geschaffen. An der Ruhr-Universität Bochum hatte sich über längere Zeit ein Zertifikationskurs etabliert (Spänkuch 2015, 2017), am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde eine Zusatzqualifikation Sprachlernberatung angeboten (Martinez, Hastrisch & Veissi 2021). Diese wurden in Präsenz, aber auch hybrid durchgeführt. Richtungsweisend für die Praxis und die Aus- und Fortbildung von Sprachlernberater:innen ist u. a. das Positionspapier des überregionalen Netzwerks Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching (o. J.), das auch Qualitätssicherung, Professionalisierung und Forschung für den Tätigkeitsbereich der Beratung einfordert.

Dabei gelten in den Aus- und Fortbildungsangeboten für die Beratenden unterschiedliche Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, müssen oder können – je nach Kontext und Schwerpunktsetzung des Programms: Es gilt, Angebote zum Ausbau von Wissen und von Fertigkeiten sowie zur Reflexion von Einstellungen zur Verfügung zu stellen (Lehker & Saunders 2022). Dabei ist es notwendig, die Wirksamkeit einer solchen Aus- und Fortbildung mit Bezug auf die angestrebten Kompetenzen zu prüfen.

Spänkuch (2017) nennt eine Reihe von Ergebnissen, die mit einem berufsbegleitenden Zertifikatskurs verbunden waren: Die Teilnehmer:innen entwickelten neben der Fähigkeit zu beraten „ein theoretisch fundiertes und praxistaugliches Verständnis für die Begleitung von Sprachlernprozessen“ und erlangten Coaching-Kompetenzen, die auch für „(schul)unterrichtliches Handeln relevant“ (ebd.: 157) waren. In einem anderen Ausbildungskontext konnten Lernfortschritte der Teilnehmer:innen z. B. hinsichtlich der Reflexion des eigenen Beratungshandelns, aber auch hinsichtlich der Übertragung ihrer Erfahrungen auf den zukünftigen

Lehrkontext festgestellt werden (Martinez 2021). Studierende konnten „ihre Erfahrungen auf den schulischen Fremdsprachenunterricht transferieren und unmittelbare Verbindungen zu ihrer zukünftigen Praxis herstellen“ (ebd.: 271).

Für ein Qualifizierungsprogramm für Sprachlernberatung ist vor Beginn festzulegen,

- a) an welche Zielgruppe es sich richtet und welche Kompetenzen (Wissen, Können und Einstellungen) diese Teilnehmenden mitbringen,
- b) welche Kompetenzen für diese Gruppe definiert werden müssen,
- c) welche Methoden zu diesen Zielen führen sollen und
- d) wie die Erreichung dieser Ziele überprüft werden kann.

Wenn außerdem die Anregung zur Reflexion über Beratung, autonomes Lernen und Fremdsprachen-/DaF-Unterricht Bestandteil der Aus- und Fortbildung sein soll, gilt es auch zu überlegen, zu welchen Zeitpunkten anhand welcher Gegenstände gearbeitet werden sollte. Als Reflexionsgegenstände bieten sich z. B. Fachtexte, v. a. aber auch authentische Beratungsbeispiele (Audio- und Videoaufnahmen), (dazugehörige) Transkripte, Beratungssimulationen und mit fortschreitender Kompetenzentwicklung eigene Beratungen an. Spezifische Aufgaben können dazu anregen, sich mündlich oder schriftlich mit dem Erfahrenen oder neu Gelernten auseinanderzusetzen, einzeln, zu zweit oder gemeinschaftlich, spontan oder mit längerer „Bedenkzeit“.

Im folgenden Abschnitt wird exemplarisch eine Zusatzqualifikation zum/zur Sprachlernberater:in vorgestellt. Nach einer methodischen Beschreibung der Praxisstudie (Abschnitt 4) folgen ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung und weiterführende Überlegungen (Abschnitte 5 und 6).

3 Kontext: SLB-Zusatzqualifikation im DaF-Studiengang in Jena

Das Modul SLB/SLC (4 SWS, 120 Stunden, verteilt über zwei Semester) war ein Wahlpflichtmodul innerhalb des DaF-Studiengangs der Friedrich-Schiller-Universität Jena im digitalen Sommersemester 2020. Es konnte von Bachelor- und Masterstudierenden belegt werden und es gab keine speziellen Teilnahmevoraussetzungen. Aufbauend auf einem Kompetenzraster für Sprachlernberater:innen (Lehker & Saunders 2022) bestanden folgende Qualifikationsziele:

Wissensbereiche ausbauen:

- lerntheoretisches Wissen, z. B. Kenntnisse über Lernprozesse
- fremdsprachendidaktisches/-methodisches Wissen, z. B. Kenntnisse zu Lehrmethoden, Diagnose von Lernständen, Ressourcen und Lernstrategien

- Wissen aus Bezugsdisziplinen, z. B. Lern- und Motivationspsychologie, soziolinguistische Aspekte der Kommunikation und kontrastive Linguistik
- Organisationswissen, z. B. Kenntnis der Institution, der Abläufe und weiterer Beratungsangebote darin
- beraterbezogenes Fachwissen, z. B. zu Instrumenten, Methoden und Ablauf von Beratung
- sonstiges Wissen, z. B. zum wissenschaftlichen Arbeiten

Fertigkeiten (Beratungstechniken) entwickeln:

- verbale und non-verbale Gesprächs- und Interventionstechniken gezielt anwenden
- Hypothesen bilden, „Diagnosen“ stellen
- Strukturierungshilfen geben
- zu Reflexionen anregen

Haltungen prüfen und ggf. weiterentwickeln:

- allgemeine Haltungen, z. B. Empathie, Akzeptanz, Beziehungsbereitschaft, Interesse und Zuversicht
- eher beratungsspezifische Haltungen, z. B. Bewusstheit über Wahrnehmungsfelder, Orientierung an den Lernenden, Transparenz, Kultursensibilität, professionelles Selbstverständnis

Diese Kompetenzen wurden in unterschiedlichen Aufgaben gezielt versucht anzubahnen, aber auch während der gesamten Seminarzeit in unterschiedlichen Kontexten situationsspezifisch (z. B. innerhalb von Beratungsfall-Besprechungen) aufgegriffen und bearbeitet. Anhang 1 zeigt einen detaillierten Überblick der Inhalte und Methoden, die das Modul enthält. Die Themen und der Verlauf orientieren sich eng an bestehenden Ausbildungskonzepten (z. B. Martinez, Hastrisch & Veissi 2021, Mehlhorn 2009, Spänkuch 2015) und wurden durch authentische, anonymisierte Materialien aus Beratungen u. a. der Dozentin ergänzt.

Im ersten Semester lag der Schwerpunkt auf dem Kennenlernen der grundlegenden Prinzipien von Sprachlernberatung und ihrer Rolle innerhalb des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens sowie dem Erproben erster Beratungstechniken; im zweiten Semester führten die Studierenden eigene Beratungen durch. Die Aufgaben, welche die Studierenden bearbeiteten, und die Produkte, die dabei entstanden, hatten einerseits die Funktionen der Ergebnissicherung und Dokumentation von neuem Wissen, verbanden dieses jedoch auch anwendungsorientiert mit authentischen Beratungsmaterialien (Aufnahmen, Transkripte, Chatprotokolle), ersten eigenen Erprobungen (z. B. von Gesprächsstrategien, der Erhebung von Sprachlernbiographien) sowie im späteren Verlauf mit authentischen Beratungen, die dokumentiert, reflektiert, in der Gruppe vorgestellt und dort

besprochen wurden. Damit wurde eine Progression vom Erwerb von Wissen zu dessen Erprobung, authentischer Anwendung und kontinuierlicher Reflexion im Seminar gestaltet. Die Reflexion fand daneben auch schriftlich im Portfolio statt (s. 4.2), Erkenntnisse daraus konnten im Seminar eingebracht werden.²

4 Untersuchungsdesign

Die Autorinnen betrachteten die Lehrveranstaltung datenbasiert mit dem Ziel der Erforschung der (eigenen) Lehre, subjektiv aus der Teilnehmendenperspektive (Adriana Ebid) bzw. Dozierendenperspektive (Constanze Saunders). Dabei wurden Datenquellen aus der Lehrveranstaltung genutzt, wobei auf eine systematisch angelegte Analyse geachtet wurde (vgl. Huber 2014). Das Vorgehen ähnelt der Aktionsforschung von Lehrer:innen (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018) und ist orientiert an den Prinzipien der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), dessen Ziel laut Huber (2014: 23) u. a. folgendes ist:

Das Ziel ist über eventuelle Veränderungen der eigenen Annahmen und Praktiken hinaus die Dokumentation und Mitteilung der Ergebnisse und der Austausch über sie in einer größeren Öffentlichkeit (z. B. des Departments, der Hochschule, der Scientific Community in der eigenen Fachdisziplin oder darüber hinaus).

Dieser Austausch soll mit diesem Beitrag angeregt werden. Die bestehende Subjektivität der Forscherinnen im Prozess wird hierbei im Sinne der direkten Beteiligung im Lehr-Lern-Prozess und dessen evidenzbasierter Weiterentwicklung als Potenzial betrachtet. Um die Wirkungen dieser Einführung in die Sprachlernberatung im Rahmen eines fremdsprachendidaktischen Studiengangs für den späteren Lehrberuf genauer zu erfassen, wurden für den vorliegenden Beitrag fragegeleitet zentrale Reflexionstexte der sechs teilnehmenden Studierenden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Bei den Studierenden handelte es sich überwiegend um Bachelor-Student:innen, lediglich eine Person (Bo) belegte das Modul in Rahmen des Masterstudiums. Die Teilnehmenden sprachen Slowakisch (Ema), Chinesisch (Bo, Li) und Portugiesisch (Luiz) als Erstsprache, wobei sich der Zweck und die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland unterschieden. Zwei der Studierenden sprachen Deutsch als Erstsprache (Thomas, Anna). Auch die Vorerfahrung bezüglich eigenen unterrichtlichen Handelns war heterogen; Vorwissen zur Sprachlernberatung wies keine:r der Teilnehmenden auf.

² Eine der Teilnehmerinnen schrieb im Anschluss an das zweite Semester eine themenverwandte Bachelorarbeit, in der sie zwei eigene Beratungsfälle ausführlich dokumentierte und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluierte (Wen 2021).

4.1 Erkenntnisinteressen und Fragestellungen

In der Untersuchung ging es generell um die Frage, wie die Zusatzqualifikation zum/zur Sprachlernberater:in die Reflexion über Themen, die in der Lehrkräftebildung relevant sind, anregen kann. Reflexionskompetenz wird in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung allgemein als ein Bestandteil professioneller Kompetenz betrachtet, der z. B. durch Lern- und Reflexions-gelegenheiten und den reflexiven Dialog zwischen Studierenden und lehrerbildenden Personen auf unterschiedlichen Reflexionsebenen entwickelt werden kann (vgl. z. B. Roters 2018: 151). Dabei ist die Verbindung einzelner Inhalte des Studiums im Sinne konstruktivistischen Lernens wünschenswert. Zu diesem Zweck wird hinsichtlich der Zusatzqualifikation untersucht, welche Seminarinhalte (vermittelt durch spezifische Materialien und Aufgaben) sich besonders gut als Gelegenheiten eignen, um Reflexionen zum Deutschlehren und -lernen anzuregen und welche thematischen Bezüge dabei hergestellt werden. Zwei zentrale Fragen sollen anhand von Einzelfällen beantwortet werden, die sich auf mögliche Reflexionsgegenstände und beobachtbare Wirkungen beziehen:

1. Inwiefern werden in der Zusatzqualifikation Überlegungen bezüglich des eigenen zukünftigen Handelns im Unterricht kontextualisiert?
2. Welche Gegenstände (Themen) der Zusatzqualifikation regen die Teilnehmer:innen zu schriftlichen Reflexionen an?

4.2 Datengrundlage: Portfolios

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden die sechs Portfolios der Teilnehmer:innen, die diese als Prüfungsleistung am Ende des ersten Semesters erstellt hatten, in einem qualitativen Forschungsdesign untersucht. Hierzu wurden von den Teilnehmenden fünf ihrer Aufgabenbearbeitungen aus dem Seminar auf je zwei Seiten beschrieben und diskutiert. Dadurch sollten „die individuelle Bedeutsamkeit einzelner Informationen und Dokumente (erkannt), Zusammenhänge (hergestellt) und eigene Erkenntnisse (formuliert werden) (Sekundärreflexion)“ (Bräuer 2014: 52). Dabei sollte auf den Kontext, die Verbindung des neuen mit dem bisherigen Wissen und der Beratungserfahrung eingegangen sowie offene Fragen formuliert, nächste Schritte geplant und Entwicklungsziele gesetzt werden. Beschreibung und Diskussion sollten sprachlich voneinander getrennt werden. Der Aufgabenstellung waren unterstützend Informationen zu Reflexionstiefe aus Hilzensauer (2017) und Orientierungsfragen aus Bräuer (2014) beigelegt (s. Anhang 2).

4.3 Auswertung der Texte und Kategorien

Bei der Analyse handelt es sich in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker (2022: 129 ff.) um eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, bei der sowohl deduktiv (theoriegeleitet) sowie induktiv

(materialgeleitet) Kategorien gebildet wurden. Die Texte wurden nach Stellen durchsucht, die Reflexionen entsprechend Hilzensauer (2017) aufwiesen. Da die Anzahl der Textstellen in die Analyse einfließen sollte, wurde festgelegt, dass kodierte Textstellen mindestens Satzcharakter haben sollen. Durch getrennte Kodierung und Ergebnisvergleich wurde im Autorinnen-Team die Auswahl dieser Kodierung abgeglichen und geschärft. Die Verteilung der 126 Textstellen auf die Kategorien ist in Anhang 3 dargestellt.

Die übergeordnete Kategorie „Reflexionsgegenstand“, die sich auf die zugrundeliegenden Materialien aus der Zusatzqualifikation bezieht, wurde anhand der Seminarthemen und der Bezeichnungen der Artefakte in den Portfolios deduktiv zusammengestellt. Die Kategorien der zweiten übergeordneten Kategorie „Reflexionskontext“, die sich auf die inhaltliche Einbindung der studentischen Ausführungen bezieht, wurden durch ein mehrstufiges, kollaboratives Verfahren induktiv entwickelt. Es entstanden dabei folgende Kategorien: 1) Studium (mit den Subkategorien Verbindungen zu anderen Studieninhalten und derzeitiges Lernverhalten), 2) eigenes Fremdsprachenlernen und 3) Unterricht (mit den vier Subkategorien Einsatz nicht-direktiver Gesprächsstrategien/Kommunikationsverhalten, Lernendenorientierung/-individualisierung, autonomieorientierter Unterricht/Lernendenautonomie und Kompetenzen).

Bei der Auswertung wurden diese Kategorien hinsichtlich der Anzahl kodierter Textstellen quantifiziert und in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung qualitativ betrachtet. Mithilfe komplexer Analysefunktionen von MAXQDA wurden Code-Verbindungen zwischen sowohl 1) Artefakten als auch 2) Teilnehmenden und 3) Reflexionskontexten hergestellt und visualisiert. Diese Daten dienten als Basis für die Analyse und Darstellung der Ergebnisse.

5 Ergebnisse

Die Kodierung der Portfolios offenbarte zunächst viele Textstellen, die Inhalte aus dem Seminar wiedergaben – Antworten der Studierenden auf die Frage „Was habe ich gelernt?“. Es zeigten sich jedoch auch weitere Reflexionsgegenstände und damit verbundene weiterreichende Überlegungen, die Erkenntnisse mit Blick auf die o. g. Fragestellungen bieten. Nicht überraschend ist, dass hauptsächlich zu Prinzipien und Praktiken der SLB sowie zur eigenen Berater:innenrolle reflektiert wurde. Diese Reflexionen werden im vorliegenden Beitrag nicht dargestellt; sie werden jedoch mit Blick auf Schlussfolgerungen hinsichtlich der zukünftigen Lehrtätigkeit, z. B. dem eigenen Rollenverständnis in einem autonomieorientierten Fremdsprachenunterricht, indirekt mit berücksichtigt. Die relevantesten Ergebnisse hinsichtlich der in 4.3 genannten Reflexionskontexte werden im Folgenden mit Blick auf die Gruppe insgesamt aufgezeigt.

5.1 Reflexionskontexte

Die erste Fragestellung (vgl. 4.1) hatte zunächst Reflexionen über das zukünftige Praxisfeld „Unterricht“ im Fokus; im Zuge der Analyse zeigten sich jedoch noch zwei weitere Kontexte, auf die die Studierenden ihre Überlegungen bezogen: fachliche Inhalte aus dem Studium sowie das eigene Fremdsprachenlernen. Entsprechend des Vorkommens im Korpus (gesamt: 96 Textstellen; zukünftiger Unterricht 57, Studium 34, eigenes Fremdsprachenlernen 5) werden diese mit ihrer inhaltlichen Ausgestaltung vorgestellt.

5.1.1 Reflexionskontext eigenes Fremdsprachenlernen

Drei der Teilnehmenden verweisen auf das eigene (sowohl frühere als auch aktuelle) Fremdsprachenlernen (5 Textstellen). Dabei wurde einerseits die Verwendung von Lernstrategien thematisiert, andererseits wurden Kommunikations- und Beratungsprozesse zwischen sich selbst und Lehrenden angesprochen, wie z. B.:

Als Lerner bat ich vorher auch den Lehrer um Rat zum Lernen, stellte jedoch fest, dass ich nicht bemerkte, wie der Beratungsprozess überhaupt ablief. Nach der Beratung bei meinem Lehrer war ich mir auch nicht bewusst, inwiefern sich mein Lernverhalten oder meine Lerngewohnheiten geändert hatten. (Bo: 3: 3 - 3: 439)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Bo rückblickend auf eigene Beratungserfahrungen beim Fremdsprachenlernen feststellte, dass sie weder transparent noch wirksam beraten wurde. Dies könnte für das Hineinversetzen in die Perspektive ihrer späteren Lernenden (in der Rolle der Ratsuchenden) hilfreich sein.

5.1.2 Reflexionskontext Studium

Knapp ein Drittel (34/96) der Textstellen in der Kategorie „Reflexionskontexte“ bezieht sich auf das Studium, das heißt die Teilnehmenden reflektieren ihre Rolle der/des Studierenden und thematisieren ihnen naheliegende Belange aus ihrer derzeitigen Situation. Zwölf dieser Reflexionen sind als Verbindungen zu anderen Studieninhalten zu verstehen. Mit Ausnahme einer Studentin (Li) haben hier alle Teilnehmenden Bezüge zwischen neuem und bisherigem Fachwissen hergestellt, teilweise sehr konkret mit Nennung des Studienmoduls, auf dessen Inhalt sie sich jeweils beziehen. Der Großteil thematisiert dabei bisher erlangte Wissensinhalte bezüglich des Fremdsprachenlernens wie den Einsatz digitaler Medien, didaktisch-methodische Prinzipien, die Erhebung und Vermittlung von Lernstrategien oder Lerntheorien, zum Beispiel:

Diese Aufgabe [Textrezeption zu allgemeinen Grundsätzen der SLB, AE/CS] hat ermöglicht, mein bisheriges theoretisches Wissen über die kognitivistischen und konstruktivistischen Ansätze in die Praxis umzusetzen. Soweit ich verstanden habe, stammen die allgemeinen Prinzipien

„nicht-direktiver“ Beratung aus konstruktivistischen und kognitivistischen didaktisch-methodischen Prinzipien, wo die Lernperson nicht mehr als passiver Zuhörer bezeichnet wird, sondern die Steuerung des Lernprozesses selbst übernimmt. (Ema: 3: 880 - 3: 1340)

Jedoch wurden vereinzelt auch Bezüge zu übergeordneten Systematiken hergestellt. So verband Bo die Zielfindung und -evaluation bei der SLB mit Bedarfsanalysen und Soll-/Ist-Ständen im Rahmen von Unterrichtsplanungsprozessen. Anna reflektierte ihr Verhalten bei der SILL-Fragebogenerhebung (vgl. Oxford 1990) und zog daraus Konsequenzen für die Erstellung von geschlossenen Fragebögen innerhalb eigener Studien.

Auffällig ist, dass v. a. Anna besonders ausführlich über ihr derzeitiges autonomes Lernverhalten im Studium reflektierte und dabei ihr Selbststudium im Rahmen des Seminars beschrieb, analysierte und Lösungsstrategien entwickelte:

Da ich dazu neige, bei Leseaufgaben sehr oberflächlich vorzugehen und Texte nur zu überfliegen, habe ich mir angeeignet, Texte, mit deren Inhalte ich mich wirklich auseinandersetzen will, schriftlich zusammenzufassen. (...) Dass besonders das Ende meiner Zusammenfassungen meistens eher abgetippt, als zusammengefasst ist, deutet daraufhin, dass ich mich bereits nach einer kurzen Weile schlechter konzentrieren und motivieren kann. (...) Außerdem sollte ich immer wieder üben, meine Zusammenfassungen zu verbessern und in Zukunft u.a. im Rahmen des Seminars den Austausch mit meinen KommilitonInnen suchen. (Anna: 7: 1032 - 8: 1675)

Diese Art von Selbstreflexion steht weit außerhalb der Erwartungen, aufgrund derer das Portfolio als Seminarleistung von der Dozentin gewählt wurde – dennoch weist das Beispiel auf eine interessante Funktion der Textsorte hin: Anna reflektiert über sich selbst als Lernende, die selbstgesteuert versucht, sich zu organisieren und vor allem zu motivieren. Sie bezieht sich auch in ihren weiteren Selbstreflexionen auf affektive Faktoren (Frustration, Interesse, Freude) beim Lernen. Durch diese Art „Selbsterkundung“ könnte es ihr möglich sein, sich in ihre zukünftig möglicherweise auch selbstbestimmt arbeitenden DaF-Lernenden (bzw. Ratsuchenden) hineinzuversetzen.

5.1.3 Reflexionskontext zukünftiger Unterricht

Bei mehr als der Hälfte der Reflexionen in der Kategorie „Reflexionskontext“ (57/96) lassen sich Bezüge zum eigenen zukünftigen unterrichtlichen Handeln erkennen, was dem eigentlichen Ausgangsinteresse der Untersuchung entspricht (s. 4.1). Diese unterscheiden sich sowohl thematisch als auch in ihrer Konkretheit. Thematisch ergaben sich die in 4.3 genannten Unterkategorien. Die Konkretheit hinsichtlich der Vorstellungen zur zukünftigen Lehrtätigkeit lässt sich auf Basis einer differenzierenden Analyse in drei Grade unterscheiden:

- 1) **Vorstufe/impliziter Bezug:** Die Reflexionen beziehen sich eher auf das eigene Beratungsverhalten und nicht explizit auf den Unterricht; sie lassen jedoch implizite Bezüge zur zukünftigen Lehrtätigkeit vermuten und bieten in der Zusatzqualifikation Potenzial zur Explikation.
- 2) **Normativer Bezug:** Die Reflexionen haben einen eindeutigen Bezug zum Unterricht, weisen allerdings eher einen normativ-technizistischen Charakter auf, wodurch eine noch bestehende Distanz zum zukünftigen unterrichtlichen Handeln erkennbar wird. In der Zusatzqualifikation können sie als Ansatzpunkt zur Diskussion dieser normativen Annahmen dienen, um z. B. ihre Gültigkeit für subjektive Theorien zum Lehren und Lernen zu prüfen.
- 3) **Expliziter Bezug:** Die Reflexionen weisen einen expliziten Bezug zum eigenen zukünftigen unterrichtlichen Handeln auf, d. h. die Student:innen übertragen die Inhalte der Zusatzqualifikation auf den Unterricht und verorten sich selbst in diesem als Lehrperson; es zeigt sich ein deutlicher Ich-Bezug. Wenn es Teil der Berater:innenqualifikation im DaF-Studium sein soll, über die Verbindungen zur zukünftigen Praxis nachzudenken, dann sollte diese Art von Äußerungen gezielt aufgenommen und bearbeitet werden.

Diese unterschiedlich konkreten Ausprägungen der Reflexion über die zukünftige Lehrpraxis, auch die eigene Rolle darin, zeigen sich im Korpus je nach Artefakt in unterschiedlicher Verteilung.

zu 1): **Implizite Bezüge** zum zukünftigen unterrichtlichen Handeln (30 Textstellen) wurden in unterschiedlichen thematischen Kontexten hergestellt, v. a. bei der Beschäftigung mit allgemeinen Prinzipien der SLB sowie an Punkten, an denen die Studierenden über Erfahrungen in der eigenen Beratung reflektierten. Gerade bei der Reflexion der Beratung schrieben einzelne Studierende über die Individualität von Lernenden. Exemplarisch soll hierfür ein Zitat von Li stehen, die sich in ihrem Portfolio immer wieder kritisch mit den Postulaten der Nicht-Direktivität und Selbststeuerung auseinandersetzte:

Für die beiden Lernenden ist die Reflexion über den eigenen Fremdsprachenlernprozess ungewohnt und schwierig. Sie haben selten ihre Sprachkompetenzen evaluiert oder [über] ihre Lernschwierigkeiten nachgedacht und haben daher auch Schwierigkeiten, eigene Lernwege zu organisieren und Lernfortschritte zu bewerten, besonders wenn sie nicht mit einem von außen festgelegten konkreten Lernziel konfrontiert werden, wie z. B. einer Sprachprüfung. (Li: 25: 758 - 25: 1201)

Ebenso regte die eigene Beratung zum Nachdenken über die Auswirkungen des eigenen Kommunikationsverhaltens auf das Gegenüber an. Luiz beschreibt seine Beobachtungen und stellt Überlegungen zu Gesprächen mit Lernenden allgemein an:

Des Weiteren wurde mir bewusst, dass das Gespräch als Mittel der Wissenskonstruktion und der Reflektion über den eigenen Lernprozess sich als wertvoll erwiesen hat, da sie [Anna, die von ihm beraten wurde, AE/CS] vieles bezüglich ihres Lernverhaltens erkannt hat, das ihr vorher nicht bewusst

war. Dies zeigte sich auch schon bei ihrer Kritik an der frontalen Unterrichtsmethode des Arabisch-Sprachkurses. (Luiz: 11: 1757 - 11: 2132)

Bei dieser Art von Reflexionen bleibt offen, inwiefern beim Schreiben gedankliche Bezüge zum eigenen späteren Unterricht hergestellt werden. Sie können u. E. jedoch im Zuge des DaF-Studiums als Anknüpfungspunkte für subjektive Vorstellungen, z. B. zu individuellen Lernvoraussetzungen und -prozessen, dienen. Diese Erkenntnisse, die sich primär aus der Beschäftigung mit SLB ergeben, können in der Gruppe weitergedacht und transferiert und damit explizierend für die spätere Lehrtätigkeit nutzbar gemacht werden.

zu 2): **Normative Bezüge** fanden sich in der Bearbeitung fast aller Artefakte (18 Textstellen). Dabei wurden besonders der autonomieorientierte Unterricht sowie das Kommunikationsverhalten und die Kompetenzen von Lehrpersonen thematisiert, vor allem angeregt durch die Beschäftigung mit Kommunikationsprinzipien:

Meinerseits dienen diese nicht-direktiven Gesprächstechniken nicht nur zur Sprachlernberatung als auch zum Kommunikationsprozess zwischen der Lehrkraft und Lernenden im Unterricht, was einem lernerorientierten Unterricht entspricht. (Bo: 5: 1885 - 5: 2121)

Die Fremdsprachendidaktik bedient sich der Erkenntnisse anderer Wissenschaften – wie der Psychologie, der Kultur- und natürlich auch der Sprachwissenschaft – für das Erlangen des Ziels, sprachliches Wissen zu vermitteln. Das wird in diesem besonderen Fall durch die Erkenntnis deutlich, dass nicht nur das kompetente sprachliche Wissen die Tätigkeit eines Fremdsprachenlehrenden ausmacht, sondern auch andere Fähigkeiten, die daneben angefordert werden, wie zum Beispiel eine ausgeprägte Sensibilität für die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Auswirkung des eigenen Verhaltens im Lernkontext. (Luiz: 3: 240 - 3: 855)

Die Lektüre von Schmenk (2016) veranlasste einzelne Studierende dazu, sich von der Beratungssituation und -perspektive zu lösen und auf unterrichtliches Handeln mit Bezug zur Lehrendenrolle (Li), zu Materialien und der Vergewisserung der Rolle von Selbststeuerung im Unterricht sowie das Verständnis zur Situation der Lernenden im Unterricht (Ema) zu fokussieren (5 Textstellen):

Meiner Meinung nach sollte man die traditionelle Rolle der Lehrer ändern. Der Lehrer sollte nicht nur die Rolle als Wissensvermittler spielen, sondern auch als ein Lernberater fungieren, der den Studenten bei der Planung, Organisation und Evaluation ihrer Lernwege helfen. Ganz wichtig dabei ist Transparenz im Unterricht, die auch ein wichtiges Prinzip in der Sprachlernberatung ist (...). (Li: 26: 390 - 26: 781)

Ich bin der Auffassung, dass es sehr bedeutungsvoll für die Lernende ist, selbst das Lernprozess gestalten zu können, (...). Sie sind die Schöpfer ihres Lernprozesses, woraus sich das Wert dieses Prozesses für sie entwickelt. Außerdem wird durch das selbstgesteuerte Lernen ein Frontalunterricht zu einem interaktiven Prozess. So können die Lehrlinge an der Gestaltung vom Unterricht teilnehmen

und sich selbst überprüfen, wodurch das Selbstwertgefühl und dementsprechend auch die Motivation steigt. (Ema: 7: 3 - 7: 801)

Diese normativ auf die Praxis bezugnehmenden Textstücke zeigen einerseits ein Hineindenken in eine zukünftige Lehraufgabe mit dem damit verbundenen Lehrkontext, andererseits ist eine noch vorhandene Distanz dazu erkennbar. Diese ist markiert durch die Verwendung des unpersönlichen Indefinitpronomens „man“ (Li), des Passivs (Luiz, Ema) und möglicherweise auch die maskuline Verwendung von „Lehrer“ bei Li (einer Studentin). Innerhalb der normativen Bezüge werden daher unterschiedliche Grade in der Distanzierung oder Annäherung an den eigenen zukünftigen Unterricht sichtbar.

zu 3): **Explizite Bezüge** (9 Textstellen) wurden im Zuge der Beschäftigung mit den allgemeinen Prinzipien der SLB (inkl. Gesprächsführung), mit dem Konzept der Lernendenautonomie und infolge der selbst durchgeführten Beratung vorgenommen. Dabei lag der Fokus auf dem Kommunikationsverhalten als Lehrperson sowie der Berücksichtigung der Individualität der Lernenden. Ganz besonders Thomas reflektierte in seinem Portfolio in dieser Weise explizit. Er fokussierte konkret auf seine aktuelle DaF-Lehrtätigkeit, z. B. wenn er über die Verwendung von Materialien aus der eigenen Beratung für seinen Unterricht schrieb. Dabei ging er, mit Bezügen zu Fachliteratur, auf die veränderte Lehrsituation und die Individualität innerhalb einer Lernendengruppe ein:

Diesen Fundus kann ich in andere Tätigkeitsfelder übertragen und sie [die Materialien, AE/CS] bspw. in Anfängerkursen an der Volkshochschule nutzen. Dabei müssen jedoch Faktoren wie das „Alter, die kognitiven Voraussetzungen, Lernvorerfahrungen und das Sprachniveau“ sowie „institutionelle Rahmenbedingungen und ihre Beschränkungen im Hinblick auf das Vorgehen in der Beratung“ (Kleppin 2019: 582) berücksichtigt werden, um zu verhindern, dass „Beratung allein schon am gegenseitigen (sprachlichen) Verständnis scheitert“ (ebd.). (Thomas: 9: 1113 - 9: 1627)

Hinsichtlich der Kompetenzen und Rollen von Lehrer:innen, die ihre Schüler:innen unterrichtsbegleitend sprachlich verständlich beraten möchten, zog er ähnlich konkrete Schlussfolgerungen:

Dafür werden – besonders in meinem Tätigkeitsfeld als Lehrkraft im tertiären außeruniversitären Bereich – die sozio-linguistischen bzw. die Feldkompetenzen relevant, in denen ich [mit deren Hilfe ich, AE/CS] den Kommunikationskontext nicht akademischer Lernender reflektieren möchte. (Thomas: 7: 2047 - 7: 2306)

Schließlich zog er auch Konsequenzen für die Autonomieorientierung in seiner Lehrtätigkeit mit Bezug zu einer von ihm vorher formulierten, kompetenzbezogenen Frage:

Die Betonung auf Gefühl und Freiraum ist universell übertragbar. Sie ist für alle Menschen gleichermaßen anwendbar und beantwortet meine semesterübergreifende Frage nach Möglichkeiten, alle Lernende zu erreichen, teilweise. (Thomas: 5: 2313 - 5: 2541)

Schließlich fanden im expliziten Bereich im Gegensatz zum unmittelbaren Lehrbezug, wie bei Thomas, bei anderen Studierenden Überlegungen zu notwendigen Kompetenzen und eigenen Überzeugungen hinsichtlich der zukünftigen Praxis statt. So schrieb Bo beispielsweise zur Kommunikation und ihrem Selbstverständnis als Lehrerin:

Ich bin auch überzeugt, mit solchen Strategien [nicht-direktiven Gesprächstechniken, AE/CS] ich auch über ein sicheres Gefühl zum Austausch mit Lernenden verfügen kann. (Bo: 5: 2122 - 5: 2246)

Ich persönlich freue mich sehr darauf, dass ich als Lehrerin in der Zukunft die Lernenden wirklich dabei unterstützen kann, ihre Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen und sich ihre Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst zu machen. (Bo: 12: 1613 - 12: 1858)

Insgesamt kamen diese expliziten Reflexionen zum eigenen zukünftigen DaF-Unterricht in den Portfolios jedoch weit weniger häufig vor als die normativen und die potenziell explizierbaren, impliziten Bezüge.

5.2 Individuelle Schwerpunkte in den Portfolios

In den Portfoliotexten wurden von einzelnen Studierenden besondere Reflexionsschwerpunkte gesetzt, die sich an der Anzahl der Textstellen in den einzelnen Kategorien ablesen lassen (s. Anhang 4, Tab. 1). Während Anna das Portfolio nutzte, um ihr eigenes derzeitiges Lernverhalten im Studium zu reflektieren (vgl. 5.1.2), zeigte sich bei den anderen Studierenden meist eine Bandbreite an Kontexten. Auffällig war z. B., dass Ema vor allem die Lernendenautonomie im Unterricht und in der Beratungssituation fokussierte. In ihrem Fall war eine eindeutige Zuordnung zu Beratung oder Unterricht nicht immer möglich, da in ihrem Text an einigen Stellen die Begrifflichkeiten ‚Berater‘, ‚Lehrer‘, ‚Ratsuchender‘, ‚Lernender‘, ‚Lehrling‘, etc. miteinander verschmelzen:

*Ich finde es sehr wichtig zu lernen, wie man eine indirekte **Beratung** durchführen kann. Denn die **Lehrperson** dient nicht nur dazu, dass die **Lehrlinge** das neue Lernmaterial sich aneignen, sondern eine positive, motivierende **Lernumgebung** erschafft, die es den **Lernenden** ermöglicht, nicht nur das neue Material, sondern auch über sich selbst mehr zu lernen, zu reflektieren, autonom zu sein und beim Lernen Spaß zu haben. (Ema: 3: 1842 - 3: 2266; Herv. AE/CS)*

Diese begriffliche Vermischung könnte einerseits in sprachlichen Schwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch begründet sein. Da diese Verschmelzung auch bei anderen Teilnehmer:innen festgestellt wurde, könnte sie andererseits aber auch auf eine inhaltlich-konzeptuelle Verschmelzung der Rollen zurückzuführen sein, die generell zu Beginn der

Beschäftigung mit Lernberatung auftritt, wenn die Vorstellung von diesem Tätigkeitsfeld noch unklar ist.

Die Reflexionen von Li stechen besonders hervor, da sie die Seminarthemen häufig kritisch hinterfragte. Sie zeigte eine kritische Auseinandersetzung mit den postulierten Beratungsprinzipien und deutet stattdessen auf die Notwendigkeit einer Lernendenorientierung hin. Während die anderen Studierenden den nicht-direktiven Ansatz ausschließlich positiv bewerten und teilweise für deren Einsatz im Unterricht argumentieren, gab Li zu bedenken, dass der nicht-direktive Ansatz mit den entsprechenden Gesprächsstrategien nicht für alle Ratsuchenden und alle Kontexte geeignet sei. Sie plädierte stattdessen für eine Analyse der Bedürfnisse der Lernenden und bei Bedarf auch für ein Angebot direkter Beratungen:

Meiner Meinung nach sollte die direkte Sprachlernberatung nicht unbedingt eher negativer als die nicht-direktive Beratung beurteilt werden, weil man auf die Spezifika der unterschiedlichen Lernumgebungen und Adressaten Rücksicht nehmen sollte. (...) Deswegen muss man darüber nachdenken, ob ein ausschließlich nicht-direktives Verhalten in der Tat allen Lernenden entgegenkommt. Wenn man mit Ratsuchenden, es ihnen an Kenntnissen über Lernstrategien, Lernmaterial etc. fehlt und sie sich von einem Experten Hilfe für ihr konkretes Anliegen erwarten, ist ein starres Festhalten an nicht-direktiven Grundsätzen und Gesprächstechniken in einem solchen Fall vermutlich nicht sinnvoll. (Li: 5: 15 - 5: 1906)

Bei der Betrachtung der Einzelfälle wurde außerdem deutlich, dass Thomas einen Schwerpunkt auf Lernendenorientierung und -individualisierung legte. Er bezog vor allem seine aktuelle Lehrsituation, der er neben dem Studium an der Volkshochschule (DaF) nachging, in die Reflexionen ein (vgl. 5.1.3). Bei Anna, Ema, Li und Thomas zeigten sich also vier ganz unterschiedliche Ausrichtungen ihrer Überlegungen, die auf ihre unterschiedlichen Lern- und Arbeitserfahrungen zurückgeführt werden können: BA-Beginn (Ema) mit Fokus angehende DaF-Lehrerin, BA-Ende mit Fokus Selbststudium (Anna), BA-Ende mit Unterrichtstätigkeit (Thomas) und MA-Ende mit Blick auf diverse Beratungsbedarfe bei Lernenden (Li). Es zeigt sich darin, dass durch die Zusatzqualifikation SLB/SLC ein individueller Mehrwert bei den Teilnehmenden entstehen kann, der von der/dem Auszubildenden wahrgenommen und im Seminar, aber auch im Studium allgemein verarbeitet werden kann.

5.3 Reflexionsgegenstände

Für das Seminar und seine nachfolgende Gestaltung ist bedeutsam, welche der Seminarinhalte und damit verbundenen Artefakte sich als besonders geeignet für Reflexionen erwiesen. Hierzu wurde die Anzahl und Kategorisierung der mit den jeweiligen Reflexionsgegenständen verbundenen kodierten Textstellen betrachtet.

Es zeigte sich, dass vor allem das Thema ‚Allgemeine Prinzipien und nicht-direktive Beratung‘ Überlegungen sowohl zu Beratung als auch zu Unterricht ermöglichten (22 Textstellen). Die Auseinandersetzung mit dem Text von Schmenk (2016) zur Lernendenautonomie veranlasste v. a. zum Reflektieren über autonomieorientierten Unterricht und Lernendenautonomie auf einer normativen Ebene (8 Textstellen). Auffällig ist auch, dass die Beratungssimulation, die in Form einer Peer-Beratung stattfand, besonders zum Nachdenken auf der Beratungsebene veranlasste (außerhalb des hier im Beitrag gegebenen Fokus), jedoch in diesen Überlegungen ein impliziter Fokus auf die Lernendenorientierung und -individualisierung deutlich wurde (7 Textstellen). Hier könnte ein großes Potenzial in der Bewusstmachung dieser ersten Erkenntnisse liegen, die in der Seminarkommunikation hin zur Lernendenorientierung im Unterricht geführt werden könnten.

Insgesamt nutzten die Studierenden die einzelnen Artefakte ganz unterschiedlich, um über ihre bestehenden Erfahrungen und Annahmen zum Sprachenlernen und zum Fremdsprachenunterricht zu reflektieren. Generell wurden vor allem implizite Bezüge zum unterrichtlichen Handeln erkennbar (vgl. 5.1.3); einzig die Kategorie „Kompetenzen“ enthielt eine größere Anzahl normativer und expliziter Überlegungen (vgl. z. B. oben Luiz: 3: 240 - 3: 855). Daher ergaben sich in den Portfolios ganz unterschiedliche Profile (vgl. 5.2), die jedoch nahelegen, dass die einzelnen Studierenden individuell relevante Erkenntnisse zu Beratung und Unterricht generierten.

Das Ziel der Prüfungsleistung Portfolio, so wie im Auftrag angegeben, wurde aufgrund der allgemeinen Formulierung erreicht, die Umsetzung der Reflexionsstufen nach Hilzensauer (2017) wurde unserem Eindruck nach jedoch weniger häufig von den Studierenden vorgenommen: Bezüge zu Fachliteratur oder nächste Handlungsschritte fanden sich in auffälligem Maße nur bei einem Teilnehmer (Thomas). So ist deutlich geworden, dass die Reflexionsaufgabe (s. Anhang 2), die in der Portfolioaktivität angelegt war, von den Studierenden nicht in der erwarteten Form verarbeitet wurde. Die Vermutung besteht, dass die noch unbekannte Textsorte „Portfolio“ – Rückfragen offenbarten wenig Erfahrung der Studierenden mit dem Erstellen von Portfolios – zu vielfältig und damit sehr anspruchsvoll war: Einerseits wurde im Arbeitsauftrag zu einer subjektiven, reflektierenden Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen aufgefordert, andererseits aber auch neue Fragen und Entwicklungsschritte verlangt. So ist es nicht verwunderlich, dass sich die angehenden Berater:innen zu ganz individuellen Ausgestaltungen ihrer Reflexionen entschieden, die jedoch trotzdem zu vielseitigen Erkenntnissen führten.

6 Diskussion und Fazit

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Überlegung, dass eine Einführung in die Theorie und Praxis der Sprachlernberatung eine sinnvolle Ergänzung in DaF-Studiengängen weltweit sein kann, da dieses Thema über den Beratungskontext hinaus auch zu individuellen Reflexionen über die eigenen zukünftige Lehrtätigkeit anregen kann. Dieser These wurde in einer Praxisstudie anhand schriftlicher Texte aus einem zweisemestrigen Qualifikationsmodul zur SLB nachgegangen. Die

Ergebnisse belegen die ursprüngliche Überlegung teilweise, es zeigten sich unterschiedliche Reflexionskontexte (auch außerhalb der unterrichtlichen Tätigkeit, jedoch mit Bezug zum Lernen) und unterschiedliche Konkretisierungsgrade der Vorstellungen zur zukünftigen Praxis. Die von den Studierenden ausgewählten Artefakte waren Gegenstände für unterschiedlich thematisch ausgerichtete, konkrete bzw. abstrakte Reflexionen, wobei sich auch individuelle Unterschiede je nach Lern- und Lehrerfahrung zeigten.

Lis differenziert-kritische Betrachtung des nicht-direktiven Beratungsansatzes (vgl. 5.2) zeigt u. E. beispielsweise deutlich, dass die Beschäftigung mit SLB die Reflexion über u. U. dogmatisch erscheinende, westlich geprägte Prämissen zum Fremdsprachenlernen im internationalen Kontext anregen und eine kritische Diskussion darüber anstoßen kann. So könnten die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihr Beratungs- und Lehrverhalten später eigenständig, theorie- und erfahrungsbasiert sowie emanzipiert entsprechend des gegebenen Kontexts anzupassen. Dies wäre im Sinne eines adressatenorientierten DaF-Studiums und könnte auch außerhalb des SLB/SLC-Moduls fortgesetzt werden.

Bei der Planung und Durchführung eines solchen Moduls ist es notwendig zu prüfen, ob es curricular (z. B. als Wahlmodul) in bestehende Studiengänge eingefügt werden kann und welche Kompetenzen und Erfahrungen der/die Dozent:in bereits aufweist bzw. welche er/sie noch entwickeln müsste. Ein Überblick hierzu kann aus der einschlägigen Fachliteratur erarbeitet werden, Kooperationen mit erfahrenen Ausbilder:innen, z. B. über das Netzwerk SLB/SLC, seien hier auch empfohlen. Je nach intendiertem Reflexionsziel und -gegenstand gilt es schließlich auch zu überlegen, ob sich die Reflexionsstufen nach Hilzensauer (2017) hierfür eignen oder andere Modelle bevorzugt werden sollten. Vorstellbar wäre z. B. ein leichter zugänglicher Ansatz über die „implizite Reflexion“, wie ihn Gerlach (2019) beschreibt. Wie auch in allen anderen DaF-Aus- und Fortbildungssettings muss jedoch kontext- und adressatenspezifisch vorgegangen werden, um die jeweiligen Qualifikationsziele zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Gerd (2014). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen u. a.: Budrich.
- Claußen, Tina (2009). Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Tübingen: Stauffenburg.

- Claußen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Anette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.). Sprachlernberatung - Sprachlerncoaching. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 83-112.
- Feldmeier García, Alexis, Haddara, Myriam, David, Monika, Wind, Sonja & Bötdecker, Judith (Hrsg.) (2022). Alphalernberatung. In der Grundbildungsarbeit beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele. Münster & New York: Waxmann.
- Gerlach, D. (2019). Implizite Reflexion: Grundzüge einer Förderung handlungsrelevanter Reflexionskompetenz für (angehende) Lehrpersonen. SEMINAR, 25: 1, 41-48.
- Grieshammer, Ella, Liebetanz, Franziska, Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2019). Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Große, Maria & Saunders, Constanze (2021). Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research. die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, 42: 6, 529-538. <https://doi.org/10.3278/HSL2042W> (13.11.2022).
- Hilzensauer, Wolf (2017). Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Münster & New York: Waxmann.
- Huber, Ludwig (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig, Pilniok, Arne, Sethe, Rolf, Szczyrba, Birgit & Vogel, Michael (Hrsg.). Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-36.
- Kleppin, Karin (2019). Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? Information Deutsch als Fremdsprache, 46: 5, 571-585. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2019-0024/html> (13.11.2022).
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014). Fremdsprachenlerner beraten/coachen - Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. Fremdsprachen lehren und lernen, 43: 1, 94-108.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Langner, Michael (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11: 2, 10 S. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2642> (13.11.2022).
- Lehker, Christoph (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In: Böcker, Jessica, Saunders, Constanze, Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.). Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9. Giessen: Giessener elektronische Bibliothek, 89-104. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596> (13.11.2022).

- Lehker, Christoph & Saunders, Constanze (2022). Beratungskompetenzen (selbst) evaluieren - Überlegungen zu reflexiver Praxis, vielschichtiger Kompetenz und einem Instrument für Beratende. In: Feldmeier García, Alexis, Haddara, Myriam, David, Monika, Wind, Sonja & Bötdecker, Judith (Hrsg.). *Alphalernberatung. In der Grundbildungsarbeit beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Münster & New York: Waxmann, 77-87.
- Martinez, Hélène (2021). Sprachlernberatung in der Lehrerbildung – Lernszenarien zum Erwerb professioneller Kompetenzen. In: Grünewald, Andreas, Noack-Ziegler, Sabrina, Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari*. Giessen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 259-276.
- Martinez, Hélène, Hastrich, Anja & Veissi, Soraya (2021). Der Erwerb professioneller Sprachlernberatungskompetenzen - Ein Blended Learning-Angebot. In: Graf, Dittmar, Graulich, Nicole, Lengnink, Katja, Martinez, Hélène & Schreiber, Christof (Hrsg.). *Digitale Bildung für Lehramtsstudierende*. Wiesbaden: Springer VS, 55-63.
- Mehlhorn, Grit (2006a). Möglichkeiten einer individuellen Aussprache-Lernberatung. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 228-232.
- Mehlhorn, Grit (2006b). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 2, 11 S.
<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2634> (13.11.2022).
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von K.-R. Bausch, T. Claußen, B. Helbig-Reuter & K. Kleppin) (2009). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studienstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium-Verlag.
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 2, 12 S.
<https://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/365/354> (13.11.2022).
- Netzwerk Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching (o. J.). *Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching an Hochschulen und in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Positionspapier*. <https://sprachlernberatung.net/positionspapier> (13.11.2022).
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rogers, Carl R. (2004). *Die nicht-direktive Beratung*, 11. Aufl., Frankfurt/Main: Fischer.
- Roters, Bianca (2018). Auf dem Weg zur Fremdsprachenlehrkraft – Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Diehr, Bärbel (Hrsg.). *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Peter Lang, 143-163.
- Saunders, Constanze (2014). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*.

- Dissertation. Universität Leipzig. URL:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292> (13.11.2022).
- Saunders, Constanze (2017). Online-Sprachlernberatung. Eine longitudinale Aktionsforschungsstudie. In: Böcker, Jessica, Saunders, Constanze, Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.). Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9. Giessen: Giessener elektronische Bibliothek, 69-88. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596> (13.11.2022).
- Saunders, Constanze (2022). Online-Lernberatung als virtueller Reflexionsraum zur Entwicklung des selbstgesteuerten Sprachenlernens. In: Feick, Diana & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum. Berlin u. a.: Peter Lang (Inquiries in Language Learning, 34), 293-320.
<https://www.peterlang.com/document/1246372> (13.11.2022).
- Schmenk, Barbara (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag, 367–372.
- Spänkuch, Enke (2015). Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker, Jessica & Stauch, Annette (Hrsg.). Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt/Main: Peter Lang, 360-381.
- Spänkuch, Enke (2017). Der berufsbegleitende Zertifikatskurs „Coaching für Fremdsprachenlernende“. Konzeption einer Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker, Jessica, Saunders, Constanze, Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.). Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9. Giessen: Giessener elektronische Bibliothek, 145-159.
http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf (13.11.2022).
- Wen, Zhu (2021). Individuelle Sprachlernberatungen für internationale Studierende an deutschen Hochschulen: eine empirische Untersuchung bei Studierenden an der Friedrich-Schiller-Universität. Bachelorarbeit. FSU Jena.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:27-dbt-20211220-141425-003> (13.11.2022).

Angaben zur Person: Adriana Ebid studiert Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und hat in ihrem Bachelorstudium an der Zusatzqualifikation zur Sprachlernberaterin teilgenommen. Interessensgebiete, die sie in ihrem Studium bearbeitet, sind u. a. die Förderung von prestigearmen Sprachen im deutschen Bildungssystem und Re-Akkulturationsprozesse bei Remigration. Außerdem ist sie in der Begleitforschung zur „DLL“-Fortbildungsreihe des Goethe-Instituts aktiv.

Kontakt: adriana.reeka@uni-jena.de

Angaben zur Person: Dr. Constanze Saunders ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin und arbeitet aktiv im Arbeitskreis Sprachlernberatung Berlin/Brandenburg, u. a. zum Thema Aus- und Fortbildung. Seit ihrem Studium beschäftigt sie sich als Beraterin und später in Forschung und Lehre mit Sprachlernberatung. Weitere Interessengebiete sind die forschend-reflexive Unterrichtsentwicklung sowie Mehrsprachigkeit in Schulen.

Kontakt: constanze.saunders@hu-berlin.de

DOI: 10.24403/jp.1297020