

Reflexion in Peer Feedback-gestützter  
E-Portfolioarbeit: Eine qualitative Analyse von *Motivational  
Essays* in der Englischlehrer:innenbildung

Von der Fakultät Bildung  
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie  
Dr. phil.  
genehmigte Dissertation von  
Gitte Köllner  
geboren am 19.12.1978 in Bergen auf Rügen

Eingereicht am: 21.08.2025

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 08.04.2026

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Torben Schmidt, Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal

Drittgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke, Leuphana Universität Lüneburg

Als Dissertation eingereicht unter dem Titel: Reflexion in Peer Feedback-gestützter E-Portfolioarbeit: Eine qualitative Analyse von Motivational Essays in der Englischlehrer:innenbildung

Veröffentlichungsjahr: 2026

im Verlag: PubData – Institutionelles Repository der Leuphana Universität Lüneburg

DOI: [10.48548/pubdata-3327](https://doi.org/10.48548/pubdata-3327)

*Für Paula und Hilda*

## Danksagung

Ich danke meinem Erstgutachter Prof. Torben Schmidt (Leuphana Universität Lüneburg) für das entgegengebrachte Vertrauen und die Freiheit bei der Ausgestaltung dieser Arbeit. Mein Dank gilt ebenso meinem Zweitgutachter Prof. David Gerlach (Bergische Universität Wuppertal) für seine fachlichen Impulse sowie meinem Drittgutachter Prof. Timo Ehmke (Leuphana Universität Lüneburg) für die Übernahme der Begutachtung.

Ich danke von Herzen meinen Kolleginnen und Mitstreiterinnen Fenja und Nora für unsere Mittwochsschreibgruppe. Der offene, wertschätzende und fachliche Austausch hat mich aufgerichtet, wenn ich wieder einmal alles in Frage gestellt habe. Unsere mitunter ausgedehnten Pomodoro-Pausen, mit persönlichen Gesprächen und viel Lachen, waren immer eine willkommene Ablenkung.

Ich bin dankbar für mein Leben, meine Familie und unendlich dankbar für meine wunderbaren Kinder und meinen Mann.

Ohne Euch ist alles nichts.

It's a wonderful life.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Zielsetzung und Ausgangslage.....	2
1.2. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	4
1.3. Aufbau der Arbeit .....	6
2. Reflexion in der Lehrer:innenbildung .....	9
2.1. Mythos, Hype & Reflexionsregime – Bedeutung & Rolle von Reflexion .....	10
2.2. Reflexion – Theorie & Empirie .....	17
2.3. Zwischenfazit und Arbeitsdefinition von Reflexion.....	24
3. Professionalisierung durch Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung.....	28
3.1. Professionalisierung von Englischlehrkräften .....	29
3.2. Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung .....	34
3.2.1. Inhalte & Ziele fremdsprachenspezifischer Reflexion.....	35
3.2.2. Empirische Arbeiten zu fremdsprachenspezifischer Reflexion.....	38
3.2.3. Theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zu fremdsprachenspezifischer Reflexion ...	50
3.3. <i>Why become an EFL teacher?</i> – Reflexives Schreiben im Rahmen von Portfolioarbeit .....	53
3.3.1. Narratives (selbst)reflexives Schreiben.....	54
3.3.2. Reflexives Schreiben im Kontext von (Englisch)Lehrer:innenbildung .....	58
3.3.3. <i>Language Teacher Identity</i> vor dem Hintergrund reflexiven Schreibens.....	60
3.3.4. E-Portfolio als Ort des reflexiven Schreibens .....	65
3.3.5. Theorie & Empirie zum E-Portfolio-Ansatz im Kontext von (Fremdsprachen)Lehrer:innenprofessionalisierung.....	66
3.4. Peer Feedback im Reflexionsprozess.....	71
3.4.1. Forschung zu Peer Feedback (in Reflexionsprozessen).....	73
3.5. Zwischenfazit zur Rolle reflexiven Schreibens in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung .....	75
4. Peer Feedback-gestützte Reflexion: Das <i>TEFL</i> -Portfolio (an der Leuphana Universität Lüneburg) .....	78
4.1. Zielsetzung und Struktur des <i>TEFL</i> -Portfolios .....	78
4.2. Konzeption des <i>TEFL</i> -Portfolios .....	79
4.3. Peer Feedback in den Reflexionsbausteinen.....	83
4.4. Aufgabendesign .....	85
5. Forschungsdesign .....	87
5.1. Forschungsfragen.....	88

5.2. Kontextuelle Rahmung der Datenerhebung.....	90
5.2.1. Das <i>TEFL</i> -Portfolio.....	90
5.2.2. Einstiegsaufgabe im <i>TEFL</i> -Portfolio: <i>Motivational Essay</i> .....	91
5.2.2.1. Teilaufgabe 1: <i>Motivational Essay</i> .....	92
5.2.2.2. Teilaufgabe 2: Peer Feedback.....	97
5.2.2.3. Teilaufgabe 3: <i>Reflection</i> .....	99
5.2.3. Angaben zur Untersuchungsgruppe .....	99
5.3. Datenmaterial.....	100
5.3.1. Studentische Textprodukte zur Reflexionsaufgabe .....	101
5.3.1.1. Textprodukt 1: <i>Motivational Essay</i> .....	102
5.3.1.2. Textprodukt 2: Peer Feedback.....	103
5.3.1.3. Textprodukt 3: <i>Reflection</i> .....	104
5.3.2. Fragebogen zur Beschreibung der Studierenden.....	105
5.3.3. Datenerhebung und -aufbereitung.....	109
5.4. Datenauswertung.....	110
5.4.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz .....	111
5.4.2. Herleitung der Gütekriterien dieser qualitativen Studie.....	112
5.4.3. Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dieser Studie.....	114
5.4.3.1. Kategoriensysteme .....	117
5.4.4. Fragebogenauswertung.....	122
5.5. Reflexion der Forscherinnenrolle.....	122
6. Reflexionsprozesse in Peer Feedback-gestützter Portfolioarbeit .....	124
6.1. Beschreibung der Teilnehmenden.....	125
6.1.1. Unterrichtserfahrungen der Teilnehmenden .....	126
6.1.2. Reflexionsverständnis und Reflexionserfahrung der Teilnehmenden.....	127
6.1.3. Peer Feedbackverständnis, -erfahrung und -erleben der Teilnehmenden.....	133
6.2. Inhalte der studentischen Textprodukte .....	138
6.2.1. Thematischer Überblick <i>Motivational Essay</i> .....	139
6.2.2. Thematischer Überblick Peer Feedback.....	142
6.2.3. Thematischer Überblick <i>Reflection</i> .....	143
6.2.4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	144
6.3. Facetten von Professionalisierung im <i>Motivational Essay</i> .....	145
6.3.1. Motivation, Englischlehrkraft zu werden.....	146
6.3.2. Erkenntnisse aus dem <i>Introduction to TEFL</i> -Modul.....	153
6.3.3. Erste Unterrichtserfahrungen .....	157

6.3.4. Erinnerungen an den Englischunterricht .....	161
6.3.5. Die frühere Englischlehrkraft als Vorbild.....	163
6.3.6. Herausforderungen und Chancen des Berufs .....	167
6.3.7. Erinnerungen an die Schulzeit.....	169
6.3.8. <i>Future Teacher</i> : Visionen der Studierenden .....	172
6.3.9. Biografische Prägungen auf dem Weg zum Englischlehramtsstudium.....	177
6.3.10. Die Bedeutung der englischen Sprache .....	182
6.3.11. Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft.....	185
6.3.12. Entwicklung und Sprachlernaktivitäten .....	188
6.3.13. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	191
6.4. Rolle des Peer Feedbacks als Element des <i>TEFL</i> -Portfolios .....	212
6.4.1. Rezeption und Wahrnehmung des Peer Feedbacks – eine kategorienbasierte Betrachtung .....	213
6.4.1.1. Hinweise aus dem Peer Feedback .....	214
6.4.1.2. Relevanz des Peer Feedbacks .....	218
6.4.1.3. Wahrnehmung des Peer Feedbacks .....	222
6.4.2. Peer Feedback im Reflexionsprozess – eine fallbasierte Betrachtung.....	227
6.4.2.1. Fall Jasmin.....	228
6.4.2.2. Fall Sophie.....	239
6.4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	253
7. Fazit: Peer Feedback-gestützte Reflexion im <i>Motivational Essay</i> .....	263
7.1. Thematische Vielfalt der studentischen Textprodukte.....	263
7.2. Facetten von Professionalisierung .....	267
7.3. Wahrnehmung, Rezeption und Rolle des Peer Feedbacks im Aufgabenbearbeitungsprozess .....	276
8. Schlussbetrachtung .....	283
8.1. Reflexion des Forschungsprozesses.....	283
8.2. Relevanz und Limitationen .....	286
8.3. Implikationen für die Englischlehrer:innenbildung .....	291
8.4. Ausblick .....	294
Literaturverzeichnis.....	299
Darstellungsverzeichnis .....	321
Anhang .....	324

## **Abkürzungsverzeichnis**

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik
GHR	Grund-, Haupt-, Realschule
IES	Institute of English Studies
KI	Künstliche Intelligenz
LBS	Lehramt für Berufliche Schulen
LLM	Large Language Model
LTI	Language Teacher Identity
OER	Open Educational Resource
QLB	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
SLTE	Second Language Teacher Education
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
ZZL	Zukunftszentrum Lehrkräftebildung

# 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Beginn der Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase und fokussiert dabei das Aufgabenformat *Motivational Essay*. Diese Aufgabe regt eine biografische Auseinandersetzung u. a. mit eigenen Erfahrungen im Englischunterricht, prägenden Lehrpersonen, der individuellen Motivation und den Vorstellungen vom zukünftigen Beruf als Englischlehrkraft an. Im Zentrum der Untersuchung stehen die von den Studierenden verfassten Textprodukte, die im Zuge der Aufgabenbearbeitung entstehen.

An der Leuphana Universität Lüneburg wird im Rahmen des Einführungsmoduls *Introduction to Teaching English as a Foreign Language (TEFL)* seit mehreren Jahren das Format des *Motivational Essays* in der Englischlehrer:innenbildung eingesetzt. Im Kontext des Zukunftszentrums Lehrkräftebildung<sup>1</sup> (ZZL), eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) von Bund und Ländern geförderten Projekts, wurde dieses Aufgabenformat weiterentwickelt. Parallel dazu entstand aus dem Bestreben, ein E-Portfolio zu etablieren, in der Digitalen Didaktik-Werkstatt desselben Projekts ein studienbegleitendes Reflexionsportfolio. Dieses sogenannte *TEFL-Portfolio* verfolgt das übergeordnete Ziel, die verschiedenen Bereichsdisziplinen und Studienelemente des Englischlehramtsstudiums systematisch zu integrieren und Reflexion als kontinuierlichen Bestandteil der Professionalisierung zu verankern. Das *Motivational Essay* bildet innerhalb dieses Portfolios den ersten Reflexionsbaustein<sup>2</sup> im ersten Semester des Bachelorstudiums<sup>3</sup>.

Ausgehend von den Anforderungen an die (Englisch-)Lehrer:innenbildung werden zunächst die Zielsetzung und die Ausgangslage der Untersuchung skizziert. Darauf aufbauend werden das Erkenntnisinteresse konkretisiert und die Forschungsfragen vorgestellt. Ein abschließender Überblick über den Aufbau der Arbeit bietet Orientierung hinsichtlich ihrer Struktur und Anlage.

---

<sup>1</sup> Förderkennzeichen 01JA1903

<sup>2</sup> Zudem beinhaltet der erste Reflexionsbaustein das *Language Self-Portrait*, was jedoch nicht Teil der vorliegenden Untersuchung ist.

<sup>3</sup> bzw. im dritten Semester in den Studiengängen Sozial- und Wirtschaftspädagogik.

## 1.1. Zielsetzung und Ausgangslage

Der Diskurs zur Professionalisierung von Lehrer:innen im Allgemeinen und Englischlehrer:innen im Speziellen – insbesondere unter Berücksichtigung der berufsbiografischen Perspektive auf Professionalisierung – macht deutlich, dass das Bewusstmachen subjektiver Sichtweisen, in Form von Einstellungen, Überzeugungen, Motivation sowie impliziter Vorstellungen vom Fremdsprachenunterricht, bereits zu Studienbeginn gefördert werden muss (vgl. Terhart, 2011, S. 209; vgl. Rossa, 2018, S. 143–144; vgl. Gläser-Zikuda et al., 2019, S. 524). Zudem „steht die Lehrerbildung generell vor der Aufgabe, Vorstellungen, Erwartungen und Visionen, die eigene Tätigkeit betreffend, zum Gegenstand gemeinsamer und individueller Arbeit zu machen“ (Legutke & Schart, 2016, S. 34). Dafür existieren vielfältige Zugänge – wie etwa der erlebte Unterricht, der dokumentierte Unterricht, der beobachtete und praktizierte Unterricht, der antizipierte Unterricht und der Unterricht an der Hochschule (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33). Die vorliegende Arbeit setzt am erlebten Unterricht an. Lehramtsstudierende bringen, wenn sie ihr Studium beginnen, vielfältige Erfahrungen aus ca. zehntausend Unterrichtsstunden mit, die ihre Vorstellungen von Unterricht und Einstellungen zum Unterrichten durch jahrelanges Beobachten nachhaltig prägen. Gleichzeitig entwickeln sich daraus implizite Theorien darüber, welche Faktoren im Lehrberuf (vermeintlich) relevant sind und formen die Art und Weise, wie Lehrpersonen unterrichten. Neben den Erfahrungen als Schüler:in prägt zudem die individuelle Sprachlernbiografie das berufliche Selbstverständnis (vgl. Caspari, 2003, S. 204). Mehrere empirische Arbeiten belegen die Bedeutung der eigenen schulischen Sozialisierung für die Ausbildung impliziter Überzeugungen von Fremdsprachenlehrer:innen (vgl. Dirks, 2000; vgl. Caspari, 2003; vgl. Schultze, 2018). Die biografische Dimension ist dabei in Modellen zur Professionalität von Fremdsprachenlehrer:innen fest verankert. Richards (2012) greift den Aspekt der Lerner:innenbiografie innerhalb seiner Konzeptualisierung als *Language Teacher's Identity* auf (vgl. Richards, 2012, S. 49). Auch Legutke und Schart (2016) integrieren die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Überzeugungen und der beruflichen Motivation in ihr Rahmenmodell professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden – konkret in der Dimension „Identität und Rolle“ (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18). Um die aus den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mitgebrachten impliziten Überzeugungen und Vorannahmen an die Oberfläche zu bringen – diese explizit und damit für die Professionalisierung fruchtbar zu machen (vgl. Gerlach, 2023, S. 153) – müssen Gelegenheiten zur Reflexion geschaffen werden. Nach den „Standards der Lehrerbildung“ werden biografisch-reflexive Ansätze vorgeschlagen, um die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen

Lernerfahrungen im Zusammenspiel mit theoretischen Konzepten zu fördern (vgl. KMK, 2004/2019, S. 6). An dieser Stelle setzen Reflexionsaufgaben an, die das Bewusstmachen von Erfahrungswissen anleiten und dieses in Beziehung zu fachspezifischem Wissen setzen (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 34). Einen Ansatz dafür stellt das reflexive Schreiben dar (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 83). Im Sinne der impliziten Reflexion (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72) kann reflexives Schreiben das Generieren kontextgebundenen Wissens über die eigene Person initiieren (vgl. Behrendt, 2023, S. 372). Vor diesem Hintergrund wird an der Leuphana Universität Lüneburg das *Motivational Essay* als subjektbezogene Praxis eingesetzt, die Studierenden ermöglicht, ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und dem Englischunterricht, ihre individuelle Sprachlernbiografie, ihre berufliche Motivation sowie ihre Vorstellungen von der eigenen Rolle als zukünftige Englischlehrer:innen zu thematisieren und zum Studium sowie dem angestrebten Beruf in Beziehung zu setzen. Für Reflexionsanlässe im Allgemeinen und für das reflexive Schreiben narrativer Texte im Besonderen existiert bislang in der Englischlehrer:innenbildung keine etablierte Textsorte, die die Selbstthematization außerhalb unterrichtspraktischen Handelns aufgreift. Eine empirische Untersuchung des hier zugrunde liegenden Aufgabenformats *Motivational Essay* steht daher noch aus.

Der inhaltliche Gewinn einer Reflexion bleibt geringer, wenn es weder Impulsfragen noch Feedback gibt (vgl. Roters, 2012, S. 278–279; vgl. Abendroth-Timmer & Frevel, 2013, S. 147; vgl. Nicol et al., 2014, S. 116; vgl. Gödecke, 2020, S. 66). Vor diesem Hintergrund bilden Peer Feedback sowie Leitfragen zentrale didaktische Grundpfeiler für die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay*. Die Aufgabe ist dabei in drei aufeinanderfolgende Schritte gegliedert: 1) *Motivational Essay*, 2) Peer Feedback und 3) *Reflection*. Rückmeldungen von Peers können das reflexive Schreiben unterstützen, indem sie Reflexionsprozesse anstoßen und Gelegenheiten zur vertieften Auseinandersetzung schaffen (vgl. Cendon & Bischoff, 2014, S. 41). Im Kontext reflexiver Lehrer:innenbildung lässt sich Peer Feedback als kollegial-dialogischer Ansatz verstehen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 115), der durch Perspektivwechsel und vertieftes Argumentieren zur Intensivierung von Reflexionsprozessen beitragen kann (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 512). Empirische Befunde zu Peer Feedback im Zusammenhang mit schriftlichen, biografisch-reflexiven Ansätzen liegen in der Englischlehrer:innenbildung nach aktuellem Kenntnisstand der Autorin bislang nicht vor.

Das in dieser Arbeit fokussierte *Motivational Essay* ist in der Studieneingangsphase der Bachelorstudiengänge für Grund-, Haupt- und Realschullehramt sowie für die Wirtschafts- und Sozialpädagogik verortet und in das studienbegleitende *TEFL*-Portfolio eingebunden. In diesem Zusammenhang stellt es den ersten von insgesamt zehn Peer Feedback-gestützten

fachspezifischen Reflexionsbausteinen dar, die im Laufe des Studiums bearbeitet werden. Im Unterschied zum Sprachenportfolio (*EPOSTL, European Portfolio for Student Teachers of Languages*) dient das *TEFL*-Portfolio nicht primär der Selbstevaluation. Vielmehr verfolgt es das Ziel, Reflexionsprozesse systematisch in die universitäre Ausbildung zukünftiger Englischlehrkräfte zu integrieren. Forschungsarbeiten zum Einsatz von (E-)Portfolios in der Lehrer:innenbildung sind bislang überwiegend theoretisch-konzeptionell angelegt, da eine generelle Aussage zur evidenzbasierten Wirksamkeit angesichts der Vielfalt bezogen auf Inhalt, Anlage und Zielsetzung kaum möglich erscheint (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1242).

Ausgehend von der Bedeutung reflexiven Schreibens für die Professionalisierung von Lehrkräften, den spezifischen Anforderungen an die Englischlehrer:innenbildung sowie den identifizierten Forschungslücken im Zusammenspiel von biografischen Erfahrungen, Reflexion und Peer Feedback, widmet sich die vorliegende Arbeit der empirischen Untersuchung eines in diesem Kontext hochgradig relevant erscheinenden Ansatzes.

## 1.2. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit verfolgt das übergeordnete Erkenntnisinteresse, das Peer Feedback-gestützte Aufgabenformat *Motivational Essay* empirisch zu validieren. Ausgangspunkt ist die theoretisch und empirisch gestützte Annahme, dass (Selbst)Reflexion im Sinne einer Selbstthematisierung dazu beitragen kann, bildungsbiografisch geprägte Überzeugungen und Einstellungen bewusst zu machen. Diese Bewusstmachung wiederum kann für den Professionalisierungsprozess am Übergang von Schule zum Studium nutzbar gemacht werden. In diesem Sinne stellt die Thematisierung der eigenen Biografie einen integralen Bestandteil der Professionalisierung dar (vgl. Junge & Siegert, 2021, S. 126). Vor diesem Hintergrund wird untersucht, inwiefern die Aufgabe Studienanfänger:innen dazu anregt, sich mit biografisch geprägten Aspekten auseinanderzusetzen.

Unter diesem Blickwinkel werden die Textprodukte, die insgesamt zehn Studierende im Zuge der Aufgabenbearbeitung anfertigen, inhaltlich exploriert. Konkret bedeutet dies, dass die verschiedenen Textsorten, die in den unterschiedlichen Teilaufgaben 1) *Motivational Essay*, 2) Peer Feedback und 3) *Reflection* entstehen, qualitativ analysiert werden. Der Datenpool umfasst dabei insgesamt zehn *Motivational Essays*, zwanzig Peer Feedback-Texte sowie neun Reflexionstexte, die jeweils auf das *Motivational Essay* sowie das Peer Feedback Bezug nehmen. Alle drei Textprodukte werden dabei mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018) ausgewertet, jedoch mit verschiedenen Zugängen auf die Daten.

Ausgehend von dem Interesse, die von den Studierenden in den jeweiligen Textprodukten zu den drei Teilaufgaben – 1) *Motivational Essays*, 2) Peer Feedback und 3) *Reflection* – aufgegriffenen inhaltlichen Schwerpunkte zu identifizieren, ergibt sich die erste Forschungsfrage:

**FF1:** Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage soll sichtbar machen, welche Leitfragen aus den jeweiligen Aufgabenstellungen die Studierenden aufgreifen und welche Themen ggf. darüber hinaus entstehen.

Um validieren zu können, inwiefern sich in der biografisch-reflexiven Auseinandersetzung in den *Motivational Essays* eine Relevanz für die Professionalisierung entfaltet, wird im nächsten Schritt der zweiten Forschungsfrage nachgegangen:

**FF2:** Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essay* sichtbar?

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden die studentischen Textprodukte *Motivational Essay* ausgehend von den im ersten Schritt identifizierten Themenbereichen kategorienbasiert analysiert. Der Fokus liegt dabei auf inhaltlichen Aspekten, in denen sich – auch ohne bewusste oder explizite Bezugnahme durch die Studierenden – Anknüpfungspunkte zur Professionalisierung von Englischlehrer:innen erkennen lassen.

Ausgehend von der dritten Forschungsfrage wird schließlich das Element des Peer Feedbacks hinsichtlich seiner Funktion im Aufgabenprozess beleuchtet:

**FF3:** Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

Für die Beantwortung dieser Frage werden zunächst die Reflexionstexte der Studierenden, anhand ihrer Äußerungen zum Peer Feedback kategorienbasiert analysiert. Im zweiten Schritt erfolgen zwei fallbasierte Betrachtungen auf die Gesamtheit aller drei Textprodukte, um die Rolle des Peer Feedbacks im Zusammenspiel der Texte genauer zu erfassen.

Die Forschungsfragen zielen auf eine differenzierte inhaltliche Analyse verschiedener Datenarten sowie auf deren Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln ab. Auf dieser Grundlage wird untersucht, inwiefern das Peer Feedback-gestützte Aufgabenformat *Motivational Essay* zur Professionalisierung angehender Englischlehrkräfte in der

Studieneingangsphase beitragen kann – einer Phase, in der kaum fachspezifisches Vorwissen vorausgesetzt werden kann, jedoch Erfahrungen aus der Schulzeit und dem Englischunterricht, individuelle Sprachlernerfahrungen sowie implizite Vorstellungen vom Beruf bereits vorhanden sind.

### 1.3. Aufbau der Arbeit

Nach der Darstellung der Zielsetzung und der Forschungsfragen skizziert das folgende Kapitel den Aufbau der Arbeit und erläutert die Funktion der einzelnen Kapitel im Gesamtzusammenhang der Untersuchung. Die Arbeit gliedert sich insgesamt in acht Kapitel. Auf diese Einleitung folgen zwei Theoriekapitel: „Reflexion in der Lehrer:innenbildung“ (Kapitel 2) sowie „Professionalisierung durch Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung“ (Kapitel 3). Kapitel 4 stellt das *TEFL*-Portfolio als Rahmen der hier untersuchten *Motivational Essays* vor. Daran schließt sich in Kapitel 5 der Methodenteil an, auf den mit den Kapiteln 6 und 7 der Ergebnisteil folgt. Kapitel 8 bildet mit der Schlussbetrachtung den Abschluss der Arbeit.

Kapitel 2 „Reflexion in der Lehrer:innenbildung“ widmet sich dem Diskurs um Reflexion in der Lehrer:innenbildung. Zunächst wird der vielschichtige und teils unscharf verwendete Begriff der Reflexion konturiert sowie seine Bedeutung und Rolle im Kontext der Lehrer:innenbildung herausgearbeitet. Anschließend werden zentrale theoretisch-konzeptionelle Ansätze sowie ausgewählte empirische Befunde vorgestellt, die den Ausgangspunkt für das in dieser Arbeit zugrunde liegende Reflexionsverständnis bilden. Im abschließenden Zwischenfazit erfolgt eine kritische Einordnung der zuvor erarbeiteten theoretischen und empirischen Perspektiven sowie die Herleitung einer Arbeitsdefinition von Reflexion.

Kapitel 3 „Professionalisierung durch Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung“ führt theoretisch-empirisch fundiert zu Ansätzen des reflexiven Schreibens zur Professionalisierung von Englischlehrer:innen hin. Dazu werden zunächst die Konzepte von Professionalität und Professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften entlang theoretischer Konzepte erörtert sowie das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Professionalisierung hergeleitet. Im Anschluss werden theoretisch-konzeptionelle und empirische Beiträge zu reflexiven Lehr-Lernformaten aus der universitären Fremdsprachenlehrer:innenbildung dargestellt. Nach einer Einordnung des (selbst-)reflexiven Schreibens im Kontext der Fremdsprachenlehrer:innenbildung wird das Konzept der *Language Teacher Identity (LTI)* ins

Verhältnis zur Professionalisierung gesetzt und als Hintergrundfolie biografischer Reflexion skizziert. Es folgt eine theoretisch-empirische Betrachtung des E-Portfolios als Rahmen für reflexives Schreiben. Daran anschließend wird die Methode des Peer Feedbacks theoretisch gerahmt und unter Rückgriff auf empirische Arbeiten in Hinblick auf die Rolle von Peer Feedback im Zusammenspiel mit Reflexion beleuchtet. Ein abschließendes Zwischenfazit bündelt die zentralen theoretischen und empirischen Bezugspunkte des Kapitels und ordnet sie in Bezug auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ein.

Kapitel 4 „Peer Feedback-gestützte Reflexion: Das *TEFL*-Portfolio (an der Leuphana Universität Lüneburg)“ stellt das studienbegleitende E-Portfolio vor, das den Rahmen für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet. Dazu werden zunächst die Zielsetzung und Struktur des *TEFL*-Portfolios vorgestellt. Anknüpfend daran erfolgt ein Einblick in die Konzeption des Portfolios sowie eine Darstellung des Peer Feedbacks, als zentrales didaktisches Element der Aufgabenarchitektur. Abschließend werden unter Rückgriff auf die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten theoretischen und empirischen Grundlagen zentrale didaktische Gestaltungskriterien vorgestellt.

Kapitel 5 „Forschungsdesign“ erläutert das empirische Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Ausgangspunkt bildet die Darstellung der Forschungsfragen, die das Design der Untersuchung strukturieren. Daran anschließend wird die Datenerhebung in ihrem Kontext des *TEFL*-Portfolios verortet. Es folgt eine Beschreibung des Datenmaterials, das sowohl drei unterschiedliche studentische Textprodukte zur Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* als auch Daten aus einer ergänzenden Fragebogenerhebung umfasst. Im Anschluss wird das Vorgehen der Datenauswertung dargelegt. Zunächst werden die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz vorgestellt sowie die Gütekriterien der vorliegenden qualitativen Studie hergeleitet. Darauf aufbauend folgt eine detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens im Rahmen der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, einschließlich der Entwicklung und Vorstellung der Kategoriensysteme zu den drei Datentypen. Darüber hinaus wird die Auswertung der Fragebogendaten beschrieben. Abschließend reflektiert die Autorin ihre Rolle im Forschungsprozess.

Kapitel 6 „Reflexionsprozesse in Peer Feedback-gestützter Portfolioarbeit“ präsentiert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Dazu wird zunächst auf Grundlage der Auswertung der Fragebogenerhebung die Teilnehmendengruppe beschrieben – mit Blick auf soziodemografische Merkmale, Unterrichtserfahrungen, Reflexionserfahrungen und -verständnis sowie Peer Feedback-Erfahrungen und -verständnis. Kapitel 6.2 widmet sich der

Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Hier werden die Inhalte der drei untersuchten studentischen Textprodukte (*Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection*) dargestellt. Nach einem thematischen Überblick über die zentralen Inhalte der Texte folgt eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. Kapitel 6.3 bezieht sich auf die zweite Forschungsfrage und rückt die *Motivational Essays* in den Fokus. Es folgt eine Analyse der Äußerungen anhand ausgewählter Kategorien unter dem Gesichtspunkt des Professionalisierungsbezugs. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Im Rahmen von Kapitel 6.4 steht die dritte Forschungsfrage im Mittelpunkt – welche Rolle das Peer Feedback in der Aufgabenbearbeitung spielt und wie die Studierenden dieses wahrnehmen. Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst die Ergebnisse der kategorienbasierten Analyse der studentischen Textprodukte *Reflection* dargestellt – mit Fokus auf Äußerungen zu erhaltenen Hinweisen aus dem Peer Feedback sowie der Relevanz und der subjektiven Wahrnehmung des Peer Feedbacks. In einem nächsten Schritt erfolgt eine fallbasierte Analyse zweier Studierender. Anhand der Zusammenschau aller drei Textsorten (*Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection*) der Fälle „Jasmin“ und „Sophie“ werden die Rolle des Peer Feedbacks im Gesamtzusammenhang des Aufgabenformats analysiert. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse.

Kapitel 7 „Fazit: Peer Feedback-gestützte Reflexion im *Motivational Essay*“ beantwortet schließlich die forschungsleitenden Fragen dieser Untersuchung und fasst die zentralen Ergebnisse zusammen. Entlang der drei Forschungsfragen werden zunächst die thematische Vielfalt sowie die inhaltlichen Schwerpunkte der analysierten studentischen Textprodukte dargestellt. Anschließend werden die identifizierten Facetten von Professionalisierung in den *Motivational Essays* herausgearbeitet und in ein theoretisches Rahmenmodell eingeordnet. Abschließend erfolgt die Darstellung zentraler Befunde zur Wahrnehmung und Rezeption des Peer Feedbacks im Rahmen des Aufgabenbearbeitungsprozesses. Darauf aufbauend werden verschiedene Rollen des Peer Feedbacks innerhalb des Reflexionsprozesses abgeleitet.

Kapitel 8 „Schlussbetrachtung“ bildet den Abschluss der vorliegenden Arbeit. Zunächst erfolgt eine kritische Reflexion des Forschungsprozesses unter Berücksichtigung methodischer und forschungspraktischer Aspekte. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die Fremdsprachenlehrer:innenbildung und -forschung eingeordnet und die Limitationen der Studie dargestellt. Im Anschluss werden Implikationen für die Gestaltung der universitären Englischlehrer:innenbildung formuliert. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf weiterführende entwicklungs- und forschungsbezogene Anknüpfungspunkte.

## 2. Reflexion in der Lehrer:innenbildung

Das Feld der Lehrer:innenbildung ist breit und auf unterschiedlichen Ebenen komplex. Einerseits auf der Ebene professionstheoretischer Ansätze und forschungsmethodischer Zugänge, andererseits hinsichtlich der Vielfalt der beteiligten Fächer und Disziplinen und zum Weiteren auf Ebene der Berufspraxis. Diese ist von enormer Komplexität geprägt – vor allem im Sinne der Unvorhersagbarkeit und Ungewissheit der unterrichtlichen Praxis (vgl. Cramer, 2020, S. 205). Diese Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln, die dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren (auf Organisations- und Beziehungsebene, etc.) als besondere Herausforderung des Lehrberufs herausgestellt wird, stellt im Kontext von Lehrkräfteprofessionalisierung ein zentrales Moment von Reflexion, im Sinne einer Analyse pädagogischer Praxis, mit dem Ziel, Orientierungswissen für das Handeln zu generieren, dar (vgl. Cramer, 2020, S. 205). „Reflexion stellt damit das entscheidende Bindeglied zwischen Erfahrung und Wissen dar“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 243) oder wie Burwitz-Melzer (2018) es formuliert, kann Reflexion „wie ein Transmissionsriemen unterschiedliche Erfahrungen, Vorbedingungen, Einstellungen und Wissensbestände zusammenführen“ (S. 23). Reflexion soll sukzessive alle Lehramtsstudierenden darin fördern, eine Verbindung zwischen ihrem kognitiven Wissen, ihren Erfahrungen als Lernende und als Lehrende sowie ihren Einstellungen zum Beruf zu schaffen (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 23).

Um dem Rechnung zu tragen, sollen Lehrer:innen zu *Reflective Practitioners* (vgl. Schön, 1983) ausgebildet werden, denn Reflexion als Schlüsselkompetenz ermöglicht es ihnen, ihre Erfahrungen und Überzeugungen bewusst wahrzunehmen und auf dieser Grundlage ihre Praxis weiterzuentwickeln (vgl. Combe & Kolbe, 2008, S. 835). Während dies – hier leicht verkürzt, da nur einführend – die pragmatische Perspektive auf Reflexion widerspiegelt, die im Rahmen der Bildungswissenschaft ihren praktischen Charakter erhielt (vgl. Baumann, 2023, S. 43), wird im folgenden Kapitel auch die philosophische Perspektive auf Reflexion im Sinne einer emanzipatorischen Blickrichtung, aufgegriffen.

Der Reflexionsbegriff gehört seit einigen Jahren zum Repertoire in der Lehrer:innenausbildung an deutschen Hochschulen und Universitäten. Er findet sich in den Standards der Lehrer:innenbildung (vgl. KMK, 2004/2019), wird in den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsschwerpunkten genannt (vgl. Wissenschaftsrat, 2001) und in verschiedenen methodisch-didaktischen Ansätzen zur Kompetenzförderung von Lehrer:innen aufgeführt (vgl. Cramer et al., 2020). Es mag auf den ersten Blick der Anschein entstehen, dass Reflexion – als Fertigkeit von Lehrer:innen und Bestandteil des Lehramtsstudiums, im Sinne didaktisch-

methodischer Ansätze zur Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte – ein eindeutig definierter Begriff ist. Tatsächlich ist dies jedoch nicht der Fall.

Ziel des ersten Kapitels ist es, einen Überblick, Einblick und – im Sinne einer vertieften Auseinandersetzung – schließlich auch mehr Durchblick in den vielschichtigen Reflexionsbegriff in der Lehrer:innenbildung zu ermöglichen. Entlang der Genese und Verbreitung des Begriffs wird zunächst der teils sehr kritisch geführte Diskurs über seine Rolle, über Reflexionsbemühungen sowie die daran geknüpften Erwartungen dargestellt. Anschließend erfolgt eine theoretische und empirische Fundierung, bevor die für die vorliegende Arbeit zentralen Erkenntnisse zusammengeführt, im Reflexionsdiskurs verortet und das dieser Arbeit zugrundeliegende Reflexionsverständnis dargelegt werden.

## 2.1. Mythos, Hype & Reflexionsregime – Bedeutung & Rolle von Reflexion

Über die Rolle von Reflexion herrscht in der Lehrer:innenbildung Konsens: Reflexion gilt als Schlüsselkompetenz von Lehrer:innen (vgl. Combe & Kolbe, 2008, S. 835) und Reflexivität, als Zustand der durch Reflexion erreicht wird, demnach als ein Merkmal von Lehrer:innenprofessionalität (vgl. Wyss, 2008, S. 3; vgl. Häcker, 2019, S. 84; vgl. Klempin, 2021, S. 78). Sowohl international als auch national herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass Reflexivität ein grundlegender Aspekt beim Aufbau und der Erhaltung professionellen Fachwissens ist und eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung professioneller Praktiken in hochqualifizierten Berufen spielt (vgl. Häcker, 2017, S. 22), sofern „Reflexion absichtsvoll und zielgerichtet eingesetzt wird“ (Wyss, 2023, S. 19). Der Wissenschaftsrat sieht eine wesentliche Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Entwicklung von Reflexionskompetenz. Diese versteht er als die Fähigkeit, „bereitstehendes theoretisches und methodisches Wissen sich nicht nur anzueignen, sondern es auch immer wieder auf seine Angemessenheit im Blick auf konkrete Adressaten und Situationen hin zu prüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 12). Gleichmaßen greift die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004/2019) Reflexion in den Kompetenzen und Standards für die Lehrer:innenbildung als einen Schwerpunkt in der bildungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften auf und führt die Reflexion von Lehr-Lernprozessen als eine Kernaufgabe von Lehrer:innen auf. Für die erste Phase der universitären Lehrer:innenbildung bezieht sich dies auf die Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen, die kritische Reflexion von Medien, aus technologischer, gesellschaftlicher und anwendungsbezogener

Perspektive, die Reflexion erprobter theoretischer Konzepte, die Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte sowie die Reflexion von Unterrichtsplanung (vgl. KMK, 2004/2019, S. 3–6). Anders als der Wissenschaftsrat legt die KMK nicht dar, welches Verständnis von Reflexion ihren „Standards für die Lehrerbildung“ zugrunde liegen.

Genau darin liegt eine Problematik, die im kritischen Reflexionsdiskurs bemängelt wird. Wenn auch – oder besser, weil – aufgrund der Vielfalt der Kontexte, Zielrichtungen und Praktiken von Reflexion keine einheitlich akzeptierte Reflexionsdefinition existiert (vgl. Rodgers, 2002, S. 843; vgl. Procee, 2006, S. 240; vgl. Aepli & Lötscher, 2016, S. 80; vgl. Wyss & Mahler, 2021, S. 18), ist es umso notwendiger, das jeweils zugrunde liegende Verständnis von Reflexion für die Reflexionspraktiken oder Forderungen – wie etwa in den „Standards der Lehrerbildung“ – zu explizieren (vgl. Wyss, 2023, S. 20).

Mehr als 20 Jahre später behält Rodgers' (2002) Kritik am Reflexionsbegriff hinsichtlich seiner Klarheit noch Aktualität. Sie führt vier Probleme auf, die mit der Pluralität und Unschärfe des Begriffs einher gehen. So ist es zum einen unklar, wie sich systematische Reflexion von anderen Arten des Denkens unterscheidet. Zum zweiten geht damit das Problem einher, eine Kompetenz zu erfassen, die nur vage definiert ist. Wenn beispielsweise in der Portfolioarbeit reflexives Denken und Handeln gefordert wird, was ist die Evidenz von Reflexion? Drittens ist es unmöglich, ohne ein gemeinsames Reflexionsverständnis darüber zu sprechen. Im Zweifel verwenden Praktiker:innen gemeinsame Begriffe aber mit unterschiedlichen Bedeutungen oder aber verschiedene Begrifflichkeiten, mit überschneidenden Bedeutungen (z. B. Reflexion, *Inquiry Learning*, kritisches Denken, Meta-Kognition). Der vierte und letzte problematische Aspekt, den Rodgers mit der Begriffsunschärfe in Verbindung bringt ist der, dass die Auswirkungen reflexiver Lehrer:innenbildung und professioneller Entwicklung auf die Unterrichtspraxis und das Schüler:innenlernen schwierig zu beforschen sind, wenn nicht klar definiert ist, was unter Reflexion verstanden wird (vgl. Rodgers, 2002, S. 842).

Während auf der einen Seite Reflexion in den Curricula gefordert wird und der Reflexionsbegriff ganz selbstverständlich gebraucht wird, ohne zu definieren, a) was genau Reflexion bedeutet, b) wie Reflexionssettings konkret gestaltet sein müssen, um die Reflexionskompetenz zu fördern und c) ob und wie diese zu operationalisieren ist, äußern auf der anderen Seite Wissenschaftler:innen und Lehrkräftebildner:innen scharfe Kritik am willkürlichen Gebrauch des Reflexionsbegriffs. Ferner oder vor allem wird kritisiert, dass Reflexion und Reflexivität, als *conditio humana* (vgl. Häcker, 2019, S. 89) aus philosophisch-

psychologischer Perspektive, dem Kompetenzparadigma der Lehrer:innenbildung und damit einer Bewertung untergeordnet werden möchte. Dieses, so argumentieren Kritiker:innen des „Reflexionsregimes“ (vgl. Leonhard, 2022) sei nicht möglich und ferner „unmoralisch“ (vgl. Labott & Reintjes, 2022, S. 171–173).

Obschon an Reflexion, den vermeintlichen Tausendsassa, große Erwartungen und Hoffnungen zur Professionalisierung gebunden sind, ist die empirische Befundlage zur Einlösung dieser verhältnismäßig dünn (vgl. Klempin, 2021, S. 82; vgl. Wyss, 2023, S. 22). Die Schlüsselrolle, welche der Reflexion mehrheitlich zugeschrieben wird, spiegelt sich in keinem der etablierten Kompetenzmodelle wider. Aufschnaiter et al. (2019) haben das Model von Blömeke et al. (2015) für ihre Modellierung von Reflexivität zugrundegelegt und entsprechend adaptiert<sup>4</sup>. Demnach entfaltet sich Reflexivität als Kompetenz ausgehend von latenten reflexionsbezogenen Dispositionen, die initiiert von einer Situation (Reflexionsgegenstand) in reflexionsbezogenen Denkprozessen (verbal/nonverbal) münden und schließlich als reflexionsbezogene Performanz beobachtbar sind (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 152). Weder wird diese Modellierung von Reflexivität als Kompetenz außerhalb der Arbeit der Autor:innen in anderen empirischen Forschungsarbeiten aufgegriffen, noch wird Reflexivität als Kompetenz, gemäß der Kompetenzorientierung im Kontext von Lehrer:innenprofessionalisierung, in anderen Modellierungen berücksichtigt (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 151).

Umso verwunderlicher mag es erscheinen, dass der Begriff der Reflexionskompetenz im Kontext von Lehrer:innenbildung ganz selbstverständlich gebraucht wird (vgl. Wissenschaftsrat, 2001; vgl. KMK, 2004/2019; vgl. Häcker, 2019; vgl. Klempin, 2019; vgl. Wyss, 2023). Was ist der Grund für die „Omnipräsenz reflexiver Ansätze“ (Schädlich, 2022, S. 55) in der Lehrer:innenbildung, obwohl – so die Befundlage zur Wirkung von Reflexion bis auf wenige empirische Arbeiten – bisher keine eindeutigen Effekte im Student:innen-, Lehrer:innen- oder Lerner:innenhandeln nachgewiesen worden sind (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 156; vgl. Gläser-Zikuda et al., 2019, S. 524)?

Einher mit einer Vielzahl an Reflexionsbemühungen gehen mehr oder weniger ähnliche Erwartungen. Einerseits wird die Annahme verfolgt, dass Reflexion ein relevantes Moment ist, um die Antinomien im Lehrberuf zu bewältigen. Im Sinne einer analytischen Funktion, beispielsweise in Form einer Analyse von Unterricht, verfolgt Reflexion hier das Ziel Orientierungswissen für das unterrichtliche Handeln zu generieren (vgl. Cramer, 2020, S. 205).

---

<sup>4</sup> Die Modellierung von Aufschnaiter et al. (2019) wird in Kap. 2.2 erneut aufgegriffen und in Abb. 2 dargestellt.

Die Reflexion von Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse knüpft an die prominente Funktion der Theorie-Praxis-Verzahnung an. Wildt (2006) weist der Reflexion dabei eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von wissenschaftlichem und praktischem Lernen zu (vgl. Wildt, 2006, S. 73). Ziel solcher Reflexionsansätze ist es, Unterrichtssituationen oder Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis theoriegeleitet zu begründen. Laut den „Standards für die Lehrerbildung“ erschließt die erste Phase der Lehrer:innenbildung „ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie [...] die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen“ (KMK, 2004/2019, S. 4). Demnach ist Unterricht bzw. Praxis der zentrale Gegenstand von Reflexion in der zweiten Phase des Vorbereitungsdienstes. Zahlreiche Forschungsarbeiten fassen unter Reflexion vor allem die Analyse und Interpretation von Unterrichtspraxis (vgl. Sherin & van Es, 2009; vgl. Abels, 2011; vgl. Gödecke, 2020). Die intensive Recherche nationaler und internationaler theorie- sowie evidenzbasierter Arbeiten im Rahmen dieser Arbeit zeigt, dass Reflexion überwiegend im Kontext von Unterricht verortet wird und der Begriff im bildungswissenschaftlichen Gebrauch zumeist diesen Bedeutungsrahmen impliziert. So weist Wyss (2023) beispielsweise darauf hin, dass Reflexion in der universitären Lehrer:innenbildung durch „Feedback der Schülerinnen und Schüler oder Audio- bzw. Videoaufnahmen aus dem Unterricht“ unterstützt werden kann, ohne zunächst zu definieren, dass mit Reflexion Unterrichtsreflexion gemeint ist (vgl. Wyss, 2023, S. 22). Dies deutet darauf hin, dass der Begriff Reflexion in der Lehrer:innenbildung nahezu automatisch – gewissermaßen reflexartig – mit dem Kontext Unterricht in Verbindung gebracht wird. Baumann (2023) argumentiert ebenfalls, dass sich Reflexionskompetenz auch außerhalb praktischer Kontexte und ohne direkte Praxisverknüpfungen in fachspezifischen Veranstaltungen fördern lässt, z. B. durch die „Konzeption und Planung sowie Antizipation möglicher Implementierungen von Lernmaterialien bspw. komplexen Aufgaben im Englischunterricht“ (Baumann, 2023, S. 59). G. H. Neuweg (2021) hingegen plädiert für eine weitaus indirektere Annäherung an Reflexivität, nämlich

„[...] durch das, was man Studium im engeren Sinne des Wortes nennt. Die Universität würde sich dann nicht an der Praxis der Schulpraxis orientieren, sondern an einer Praxis [...] des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln und die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens.“ (G. H. Neuweg, 2021, S. 471)

Aufschnaiter et al. (2019) unterfüttern Neuwegs Plädoyer. Nach Einschätzung der Autor:innen wird „in der Sichtung der Literatur [...] eine gewisse Engfassung von Reflexion im Lehrerberuf deutlich, die diese auf die pädagogische Praxis (den Unterricht) beschränkt“ (Aufschnaiter et

al., 2019, S. 147). Insbesondere für die Anfangsphase der Lehrer:innenbildung erscheint eine solche Einschränkung weniger nachvollziehbar, denn auch die gemeinsame Arbeit mit anderen Studierenden im Seminar, das eigene Verhältnis zum Studienfach oder die Reflexion selbst, können Gegenstand von Reflexion werden (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 147).

Die im Rahmen dieser Arbeit vorausgegangene Literaturrecherche zeigte, dass sich Reflexionsmaßnahmen in der Lehrer:innenbildung hinsichtlich ihrer Zielsetzung sowie der Art der Reflexionstätigkeit bzw. dem Reflexionsprozesses unterscheiden. Ein zentraler Gegenstand von Reflexion sind unterrichtspraktische Handlungen (vgl. Schneider, 2016, S. 4), häufig im Rahmen von Praktika (vgl. Körkkö et al., 2016). Dies lässt sich durch das Ziel erklären, Lehrkräfte zu reflektierten Praktiker:innen auszubilden – ein Anliegen, das national wie international von großer Relevanz ist (vgl. Adl-Amini et al., 2022, S. 21). Als *Reflective Practitioners* (vgl. Schön, 1983) sollen Lehrer:innen zur Reflexivität<sup>5</sup> befähigt werden, verstanden „meist als habitualisierte Form des perspektivoffenen Nachdenkens über herausfordernde Praxissituationen unter Einbezug zugrundliegender Einstellungen, Wissensbestände und gesellschaftlicher Bedingungen“ (Adl-Amini et al., 2022, S. 21).

Während Reflexivität vereinfacht die Fähigkeit zu reflektieren, im Sinne einer Reflexionskompetenz, beschreibt, kann Reflexion bzw. reflexive Praxis als Prozess unterschiedlicher Denkaktivitäten (z. B. Untersuchen, Denken, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Bewerten, Konstruieren, Entwickeln, Umgestalten) verstanden werden (vgl. Beauchamp, 2006, 68–76; vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 80; vgl. Häcker, 2017, S. 23; vgl. Wyss & Mahler, 2021, S. 19), der „sich dabei durch Rekursivität, Referenzialität und Selbstreferenzialität auszeichnet“ (Klempin, 2019, S. 80). Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet, wobei eine Unterscheidung jedoch notwendig scheint. So kann Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit als Aspekt der *conditio humana* (vgl. Häcker, 2019, S. 89; vgl. Labott & Reintjes, 2022, S. 181) gefasst werden, wohingegen Reflexion im Rahmen universitärer Settings erlernt oder trainiert werden kann, was u. a. auch entlang der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Zielsetzung in unterschiedlichen Projekten war (vgl. Mientus et al., 2023).

Während Reflexion trotz unterschiedlicher Definitionen weitgehend als Prozess – z. B. des Analysierens oder Problemlösens, wie zuvor beschrieben – verstanden wird, existiert einerseits ausgehend von Dewey (vgl. 1933, S. 106) und Schön (vgl. 1983, S. 50) der Ansatz, dass

---

<sup>5</sup> Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Begriff von Reflexivität sowie Definitionen von Reflexivität sind in Bohnsack (2020, S. 58); Häcker (2017, S. 23) und Leonhard (2022, S. 77) nachzulesen.

Reflexion eine Irritation, Unsicherheit, ein Problem oder *critical incident* voraus setzt, welche die Person nicht ad hoc zu lösen vermag. Von Aufschnaiter et al. (2019) setzen dem entgegen, dass eine Beschränkung auf Probleme und Unsicherheiten Reflexion limitieren würde. Denn dies impliziert, dass es nicht möglich ist, in Reflexionen Gelungenes in den Blick zu nehmen. „Reflexion bekommt damit eine, aus unserer Sicht unnötige, negative Konnotation, die auch zur Konsequenz haben könnte, dass weniger reflektiert wird, als es wünschenswert wäre“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 147). Psychologische Forschungen zeigen, dass die Analyse problematischer Situationen zu einer Verengung der verfügbaren Handlungstendenzen führt, indem die Person dazu neigt, innerhalb der Grenzen des problematischen Rahmens zu denken (vgl. F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 54).

Häcker (2017) unterscheidet zwischen kriseninduziertem Anlass und externaler Veranlassung zu Reflexion, etwa durch skeptisches Hinterfragen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungen und Erfahrungen, sowie das Infragestellen vermeintlich zuverlässiger Wissensressourcen oder bewährter Überzeugungen, Einstellungen und Routinen. „Solches gleichsam didaktisch induzierte Reflektieren dient dann der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven und mithin der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, der Überwindung von Subjektivität, der Transformation von Wissen und Erfahrung“ (Häcker, 2017, S. 27). Insbesondere Häcker führt den kritischen Diskurs zu Reflexion in der Lehrer:innenbildung und betont immer wieder seine Skepsis an der allgegenwärtigen Forderung, die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften zu fördern, denn die damit verbundenen Auswirkungen sowie der Reflexionsbegriff selbst scheinen sehr unscharf (vgl. Häcker, 2017, S. 30)<sup>6</sup>. So sei fraglich, ob gesteigerte Reflexivität der Lehrer:innen sich gleichfalls positiv auf die Leistungen der Schüler:innen auswirkt (vgl. Häcker, 2019, S. 88) oder welche „Risiken und Nebenwirkungen“ (Häcker, 2019, S. 92) der „Reflexionshype“ (Häcker, 2019, S. 87) in Lehr-Lernkontexten mit sich bringt. Leonhard (2022) nutzt sogar den Begriff „*Reflexionsregime*“ und begründet dies damit, dass Reflexion für angehende Lehrer:innen unumgebar, institutionalisiert und regelhaft ist und „in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist“ (Leonhard, 2022, S. 79, Hervorhebung im Original).

Wyss und Mahler (2021) sprechen vom „Mythos Reflexion“ und führen Kritikpunkte zum Konzept von Reflexion auf. So argumentieren sie vor dem Hintergrund empirischer Studien, dass die „Umsetzung von Reflexion in der Lehrer\*innenbildung offenbar nur beschränkt

---

<sup>6</sup> Für eine weiterführende Darstellung Häckers Kritik sei auf seine Leitfragen einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwiesen (vgl. Häcker, 2017, S. 30-32).

erfolgreich ist“ und verweisen auf die bereits geschilderte Problematik der Begriffsunschärfe und die Überdosis an Reflexionsgelegenheiten (vgl. Wyss & Mahler, 2021, S. 20–21). G. H. Neuweg (2021) spricht in diesem Zusammenhang und beziehend auf Häcker (2017) von „hypertrophen Reflexionsanforderungen“<sup>7</sup> und schlägt als „Alternative zum Reflexionsparadigma: Studieren statt reflektieren“ vor (G. H. Neuweg, 2021, S. 470). Nach Ansicht von Neuweg bedarf es keiner simulierten (Unterrichts-)Praxissituationen, da das Studium selbst authentische Situationen bietet, in denen Reflexion stattfinden kann (vgl. G. H. Neuweg, 2021, S. 471). Wissen wird erst durch Reflexion zu können, Erfahrung durch Reflexion zu Erkenntnis (vgl. H. G. Neuweg, 2000, 76, 80). Gegenüber der pragmatischen Perspektive auf Reflexion, welche mit der Bildungswissenschaft und der Zielsetzung, Lehrer:innen zu *Reflective Practitioners* (vgl. Schön, 1983) auszubilden, ihren praktischen Charakter erhielt (vgl. Baumann, 2023, S. 43), öffnet dies die philosophische Perspektive auf Reflexion. Diese zielt aufgrund der engen Verbindung zwischen Individuum und Urteilskraft in erster Linie auf eine persönliche und berufliche Ermächtigung ab (vgl. Procee, 2006, S. 252).

Eine weitere Kontroverse im bildungswissenschaftlichen Reflexionsdiskurs betrifft die Operationalisierung und damit die Messbarkeit von Reflexionskompetenz<sup>8</sup> (vgl. Häcker, 2019, S. 88). Gemäß der normativen Ausrichtung des Konzepts ist es notwendig, kontextgebundene Bezüge und entsprechende Bewertungen – etwa in Bezug darauf, wie tief oder wie oberflächlich, wie deskriptiv oder wie dialogisch-kritisch diese reflektiert wurden – differenziert herauszuarbeiten. Auf einer zweiten Ebene bleibt jedoch fraglich, inwiefern implizites Denken beispielsweise in reflexiven Texten sichtbar werden kann und inwieweit sich aus dieser Performanz tatsächlich belastbare Rückschlüsse auf die Reflexionskompetenz ziehen lassen (vgl. F. A. J. Korthagen, 2001a, S. 57). Nach Labott und Reintjes (2022) ist die Bewertung von Reflexionsleistungen unzulänglich. Die Autor:innen gehen davon aus,

„[...] dass Reflexion als *conditio humana* begriffen werden muss und dementsprechend eine psychometrischen Gütekriterien genügende Erfassung von ‚Reflexionskompetenz‘ in dafür vorgesehenen Aufgabenformaten und eine damit einhergehende Bewertung nicht nur schlicht unmöglich ist, sondern sich auch moralisch verbietet.“ (Labott & Reintjes, 2022, S. 172)

und üben scharfe Kritik an der Übertragung von Reflexion in das Kompetenzparadigma. Vor allem vor dem Hintergrund fehlender Evidenzen zum tatsächlichen Beitrag von Reflexion zur berufspraktischen Handlungsfähigkeit von Lehrer:innen. Nach dem Dafürhalten der

---

<sup>7</sup> Neuweg (2021) bezieht sich dabei auf den Begriff der pathologischen Hyperreflexivität von Fuchs (2011).

<sup>8</sup> Zur Kritik bzw. Skepsis an der Messbarkeit und Erlernbarkeit von Reflexion siehe auch Akbari (2007); Collin et al. (2013); Häcker (2022) und F. A. J. Korthagen (2001b).

Autor:innen führt die Bewertung von Reflexion – aufgrund ihrer stark subjektiven Charakteristik – zu wenig authentischer und defensiver Bearbeitung, „einer der Hauptgründe für die vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen Ergebnisse von Reflexionsaufgaben“ (Labott & Reintjes, 2022, S. 182–183). Eine ausbleibende interne Reflexion kann auch andere Ursachen – wie etwa Selbstschutz – haben, sodass ihre Beurteilung, beispielsweise als Reflexion niedriger Qualität, äußerst fragwürdig erscheint (vgl. Wyss & Mahler, 2021, S. 20; vgl. Aufschnaiter, 2023, S. 30)<sup>9</sup>.

Nachdem dieses Kapitel einen Einblick in den kritischen Reflexionsdiskurs gegeben und damit eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen an Reflexion und den empirischen Befunden zu deren Umsetzung aufgezeigt hat, folgt nun ein theoretisch-empirischer Zugang zum Konzept der Reflexion.

## 2.2. Reflexion – Theorie & Empirie

Das vorausgegangene Kapitel hat die Diversität im Verständnis und in der Verwendung des Reflexionsbegriffs sowie Kritik und Zweifel an dem komplexen Konzept von Reflexion aufgezeigt. Zur Annäherung und späteren Schärfung des zugrundeliegenden Reflexionsverständnisses dieser Arbeit beleuchtet das folgende Kapitel das theoretische und empirische Fundament von Reflexion.

Als Ausgangspunkt, oder auch „Urvater“ (Abels, 2011, S. 49) des Reflexionskonzepts in der Lehrer:innenbildung, wird in nahezu allen Arbeiten Dewey (1933) genannt. Die zentralen Merkmale von Deweys Reflexionsansatz sind die Initiierung des Prozesses durch einen Zustand von Zweifel, Unsicherheit oder Schwierigkeit, die Zielgerichtetheit sowie das Erproben durch Handeln, welches die reflexive Tätigkeit angemessen abschließt (Dewey, 1933, S. 15–16). Dewey verbindet Reflexion mit Denken und verwendet eine Reihe von Begriffen dafür, u. a. prägte er den prominenten Begriff des *reflective thinking*, „the kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration“ (Dewey, 1933, S. 3). Nach seinem Verständnis ist Reflexion bzw. *reflective thought* eine Kette von miteinander verbundenen Gedanken – er bezeichnet sie als *Stream of Consciousness* –, wobei jeder Gedanke den nächsten mitbestimmt und zugleich auf seine Vorgänger zurückgreift (vgl. Dewey, 1910, 1997, S. 2–3). „Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a con-

---

<sup>9</sup> Für weitere Ausführungen zur Problematik der Kompetenzerfassung von Reflexion vgl. Aufschnaiter (2023, 30–35).

sequence“ (Dewey, 1910, 1997, S. 2, Hervorhebung im Original)<sup>10</sup>. Eine viel zitierte Definition beschreibt reflektierendes Denken als „[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends“ (Dewey, 1910, 1997, S. 6). Durch Reflexion werden unbewusste Annahmen explizit gemacht (vgl. Dewey, 1933, S. 281). Für Dewey ist die Bearbeitung bzw. Auseinandersetzung von bzw. mit Erfahrungen zentral. Eine Handlung oder Situation wird nach Dewey dann zur Erfahrung, wenn Zusammenhänge hergestellt und daraus Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Dewey, 2011, S. 186–187). Der Prozess des Reflektierens erfüllt demnach die Funktion der Bedeutungskonstruktion (vgl. Moon, 2004, S. 15; vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 85) von Erfahrungen, die in der Vergangenheit oder in der Zukunft liegen (vgl. Dewey, 1933, S. 117) und beruht auf dem interpretativen Interesse, „*making sense of the world*“ (Moon, 2004, S. 15). Die Qualität dieses Prozesses wird zum einen durch individuelle Einstellung und zum anderen durch spezifische Merkmale<sup>11</sup> bestimmt (vgl. Moon, 2004, S. 12). Auch aus philosophischer Perspektive wird Reflexion als Werkzeug bzw. Prozess der Wissensgenerierung verstanden. Habermas (1973) stellt dabei das emanzipatorische Erkenntnisinteresse für den Bildungsprozess in den Vordergrund. In diesem Sinne zielt Selbstreflexion als „emanzipative Kraft“ auf Erkenntnisgewinn und Mündigkeit (Habermas, 1973, S. 243–244). Aus Perspektive der *Transformative Learning Theory*, die an zentrale Aspekte von Habermas anknüpft, führt Reflexion – sofern sie „kritisch“<sup>12</sup> ist – zu transformativem Lernen. Nach Mezirow (1998) spielt *Critical Reflection* eine bedeutende Rolle in der Erwachsenenbildung. Diese unterscheidet sich von Reflexion insofern, als letztere nicht notwendigerweise das bewertet, worüber reflektiert wird.

„Reflection, ‚turning back‘ on experience, can mean many things: simple awareness of an object, event or state, including awareness of a perception, thought, feeling, disposition, intention, action, or of one's habits of doing these things. It can also mean letting one's thoughts wander over something, taking something into consideration, or imagining alternatives. One can reflect on oneself reflecting.“ (Mezirow, 1998, S. 185)

Kritische Reflexion im Sinne Mezirows hingegen betont die Bedeutung, eigene Überzeugungen und Annahmen zu hinterfragen und neu zu bewerten, um persönliche Veränderungen und ein tieferes Verständnis zu ermöglichen.

---

<sup>10</sup> Während englische Begriffe oder Phrasen in der vorliegenden Arbeit kursiv formatiert sind, werden längere Textpassagen für eine bessere Lesbarkeit nicht kursiv gesetzt.

<sup>11</sup> Dewey nennt folgende drei zentrale Einstellungen bzw. Charaktereigenschaften als Voraussetzung für reflektierendes Denken: *Open-mindedness*, *Whole-heartedness*, *Responsibility* (vgl. Dewey, 1933, S. 30–33).

<sup>12</sup> Für eine weiterführende Betrachtung des Begriffs „kritische Reflexion“ und der Differenzierung von Reflexion sei verwiesen auf Aeppli und Lötscher (2016, S. 84–86).

Prägend für die Entwicklung von Reflexionskonzepten in der Lehrkräftebildung war vor allem Schöns Ansatz des *Reflective Practitioners* (Schön, 1983), welcher an Deweys Arbeit anknüpft, jedoch stärker auf berufliche Entwicklung und Praxis fokussiert. Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Praktiker:innen durch Reflexion implizites Wissen – etwa die Theorie hinter ihren Handlungsrouninen – explizieren können. Als Kernkonzept professionellen Lehrhandelns gilt die Reflexion in der Situation (*reflection-in-action*) (vgl. Schön, 1983, S. 54–56), neben der distanzierten retrospektiven Betrachtung (*reflection-on-action*) (vgl. Schön, 1983, S. 277–278) sowie der antizipatorischen Perspektive (*reflection-for-action*) (vgl. Körkkö et al., 2016). Reflektierende Praktiker:innen können durch wiederholtes Reflektieren ihres Handelns (*reflection-on-action*) auf frühere Erfahrungen zurückgreifen, ihre Praxis verbessern und dadurch zu Expert:innen ihres Beruf werden<sup>13</sup>.

Neben der *Transformative Learning Theory* bildet die *Experiential Learning Theory* eine Hintergrundfolie für diese Arbeit. Anknüpfend an Deweys Fokussierung auf Erfahrung definiert Kolb (1984) Lernen als „*continous process grounded in experience*“ (Kolb, 1984, S. 27), in dessen Rahmen – im Modell des *Learning Cycle* – Reflexion einen zentralen Schritt darstellt. In Kolbs *Learning Cycle* des erfahrungsbasierten Lernens, der häufig in der Auseinandersetzung mit Reflexionstheorien und -modellen genannt wird (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 83; vgl. Hilzensauer, 2017, S. 30; vgl. Gödecke, 2020, S. 30), werden folgende Schritte unterschieden: 1) eine konkrete Erfahrung (Situation, Handlung), 2) Reflexion, 3) Ableiten wesentlicher Erkenntnisse und 4) Transfer dieser Erkenntnisse auf zukünftiges Handeln – aktiv oder antizipiert (vgl. Kolb, 1984, S. 21).

Es existiert eine Reihe solcher Prozessmodelle<sup>14</sup>, die grundlegend auf dem Ansatz von Dewey (1933) beruhen<sup>15</sup>, wie zum Beispiel das ALACT-Modell (F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49) oder das EDAMA- Modell (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 88), wobei das zuerst genannte im Kontext von Praktika und Vorbereitungsdienst das wohl am häufigsten genutzte bzw. zugrunde gelegte Phasenmodell zur Reflexion von Unterricht ist<sup>16</sup>. Das ALACT-Modell beschreibt die Phasen der 1) *Action* 2) *Looking Back on Action*, 3) *Awareness of Essential Aspects*, 4) *Create Alternative Methods of Action* und 5) *Trial*. Obgleich seiner Prominenz, jedoch vor dem

---

<sup>13</sup> Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Konzept des *Reflective Practitioners* siehe Abels (2011, S. 51–54) und Roters (2012, S. 117–122).

<sup>14</sup> Eine Übersicht einiger bedeutender Reflexionsmodelle liefert Hilzensauer (2008, S. 8).

<sup>15</sup> Deweys Ansatz geht zurück auf seine *Theory of Inquiry*, dem Prinzip des forschenden Lernens. Ausgehend von einer Problemstellung, „*a state of perplexity, hesitation, doubt*“ (Dewey, 1910, 1997, S. 8) wird diese basierend auf Vorkenntnissen und Erfahrungen analysiert, Vermutungen und Hypothesen aufgestellt und in erneutem praktischen Handeln geprüft (vgl. Dewey, 1933, S. 3–9).

<sup>16</sup> Siehe u. a. die Broschüre des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung / Abteilung Ausbildung, 2020, S. 32).

Hintergrund, dass dieser Reflexionszyklus spezifisch auf Unterrichtsreflexion ausgerichtet ist, ist er für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Hingegen bietet das Modell der *Core Reflection* bzw. das *Onion-Modell* von F. Korthagen und Vasalos (2005) eine interessante theoretische Grundlage. Bei der *Core Reflection* liegt der Schwerpunkt weniger auf der Prozessebene und der ausführlichen Analyse einer problematischen Situation, sondern auf der Inhaltsebene des Reflexionsprozesses. Dieses Modell begreift Reflexion ganzheitlich, einschließlich der Emotionen, Bedarfe und Werte der Person in Wechselwirkung mit der Umgebung (*environment*), z. B. Rahmenbedingungen, beteiligte Akteur:innen, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer. Die Ebenen im Zwiebelmodell (s. Abb. 1) beeinflussen sich gegenseitig, d. h. individuelle Überzeugungen (*beliefs*) formen Kompetenzen (*competencies*) und Verhalten (*behaviour*). Die Autoren sprechen von *Core Reflection*, wenn die Reflexion die innersten Ebenen der Identität (*identity*) und der Mission (*mission*) erreicht. (vgl. F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 53–54).

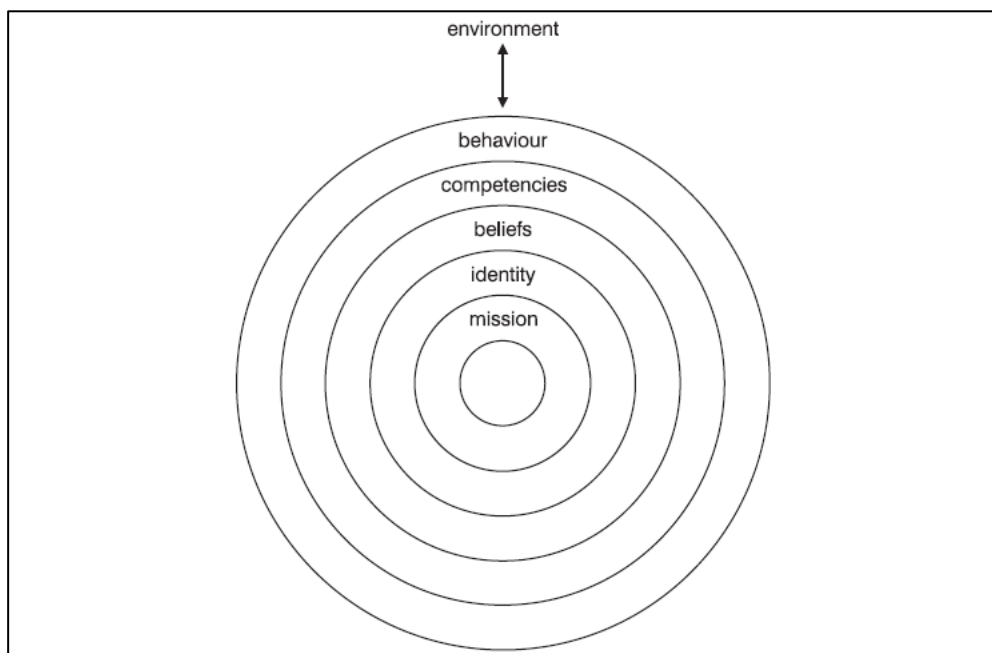


Abb. 1: Zwiebelmodell (F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 54)

Das an der PH Luzern entwickelte EDAMA-Rahmenmodell (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016), integriert auf theoretischer Basis verschiedene Konzepte und Ansätze zu Reflexion und modelliert Reflexion entlang von drei Ausprägungen: Reflexionsphasen (Erleben, Darstellen, Maßnahmen entwickeln, planen und Anwenden) – in ähnlicher Weise wie sie auch im oben beschriebene Modell von F. Korthagen und Vasalos (2005) zu finden sind – Blickrichtungen (innen, z. B. Gefühle, Kompetenzen und außen, z. B. beteiligte Akteur:innen, Curricula) sowie

Denkaspekte (Konstruktion von Bedeutung und kritisches Prüfen) (vgl. Aepli & Lötscher, 2016, S. 88).

Auch Boud et al. (1985a) schreiben Emotionen eine bedeutende Rolle zu und weisen auf die affektiven Prozesse hin, die neben den kognitiven Prozessen an Reflexion beteiligt sind. Demnach müssen die mit dem Ereignis verbundenen Emotionen bei der Reflexion berücksichtigt werden, denn diese können einen Einfluss darauf haben, wie Ereignisse erinnert und interpretiert werden (vgl. Boud et al., 1985a, S. 19). Ausgehend von einer Zielorientierung, welche dem *reflective thinking* zugrunde liegt (vgl. Dewey, 1933, S. 6), steht für Boud et al. (1985b) die Rekonstruktion der Erfahrung im Zentrum. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Lernenden nicht nur ihre Erfahrungen beschreiben, sondern auch ihre Einstellungen, ihr Verhalten und ihre Emotionen reflektieren, die im Zusammenhang mit dieser Erfahrung stehen (vgl. Boud et al., 1985b, S. 11). Positive Emotionen können den Lernprozess ankurbeln und u. a. dabei helfen, schwierige Situationen besser zu bewältigen. Im Gegensatz dazu können negative Emotionen das Lernen behindern. Daher ist es wichtig, diese Emotionen durch Reflexion an die Oberfläche zu bringen und aufzulösen, wie Boud et al. empfehlen (vgl. Boud et al., 1985a, S. 29).

Während bis hierher das Konzept der Reflexion auf der Ebene des anvisierten Ziels und des Prozesses dargestellt wurde, richtet sich im Folgenden der Fokus auf das Ergebnis von Reflexion sowie auf Modelle zur Erfassung von Reflexionskompetenz. Für eine Modellierung von Reflexivität haben von Aufschnaiter et al. (2019) das prominente Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015, S. 5) zugrunde gelegt und entsprechend adaptiert (s. Abb. 2). Demnach entfaltet sich Reflexivität als Kompetenz, ausgehend von latenten reflexionsbezogenen Dispositionen, die initiiert von einer Situation (Reflexionsgegenstand) in reflexionsbezogenen Denkprozessen (verbal/nonverbal) münden und schließlich als reflexionsbezogene Performanz beobachtbar sind (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 152). Diese Modellierung von Reflexivität als Kompetenz wurde bisher außerhalb der Arbeit der Autor:innen in keiner weiteren empirischen Studie aufgegriffen.

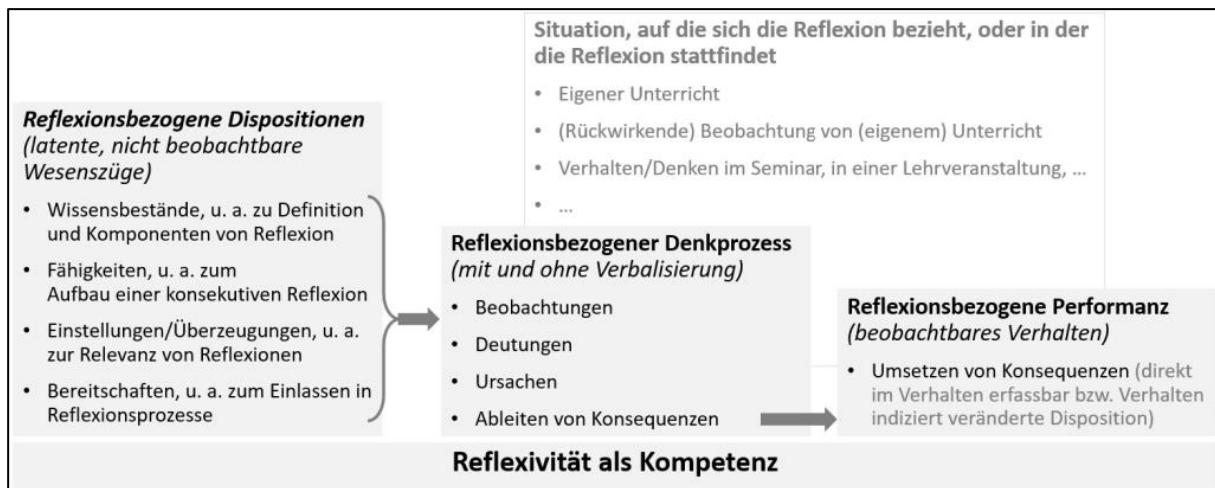


Abb. 2: Reflexivität als Kompetenz (Aufschnaiter et al., 2019, S. 152)

Zwar wird – wie in Kapitel 2 dargelegt – der Begriff Reflexionskompetenz allorts genutzt, und ggf. im Kontext des Reflexionsverständnisses verortet, jedoch existiert kein etabliertes bzw. durchgängig genutztes Kompetenzmodell. Gemäß des Kompetenzverständnisses von Blömeke et al. (2015) geht das hier dargestellte Modell davon aus, dass sich Reflexivität als Kompetenz in den drei Bereichen Disposition, Denkprozess und Performanz äußert und gleichermaßen auf diesem Kontinuum erfassbar ist. Während dies für den ersten Bereich der reflexionsbezogenen Disposition noch Gültigkeit besitzt, bleibt fraglich, inwiefern – oder ob überhaupt – reflexionsbezogene Denkaktivitäten in Performanz sichtbar werden können (vgl. Kap. 2.1). Gemäß des dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnisses von Reflexion lässt sich die Kausalität zwischen Disposition und Performanz nicht auf das Konzept von Reflexion übertragen, weshalb diese Modellierung von Reflexivität als Kompetenz keine Relevanz für die vorliegende Studie hat.

Für die kategoriale Erfassung von Reflexivität wurde im Kontext der Lehrer:innenbildung eine Reihe an Modellen entwickelt, die mehr oder weniger alle auf dem Stufenmodell von Hatton und Smith (1995) basieren. Diese identifizierten ausgehend von der Analyse studentischer Texte vier Schreibarten, die – bis auf die erste – unterschiedliche Formen von Reflexion charakterisieren: 1) *Descriptive Writing*, 2) *Descriptive Reflection*, 3) *Dialogic Reflection* und 4) *Critical Reflection* (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 40). *Descriptive Writing* ist eine bloße Beschreibung – etwa von Ereignissen oder Literatur – ohne Begründungen, warum diese relevant sind und ist daher nicht reflexiv. *Descriptive Reflection* hingegen beschreibt Ereignisse und liefert Begründungszusammenhänge, allerdings auf einer beschreibenden Ebene. Bei der *Dialogic Reflection* findet eine Distanzierung von dem Ereignis statt und es werden Alternativen und Gründe für bestimmte Handlungen oder Ereignisse diskutiert sowie

Hypothesen aufgestellt. Die *Critical Reflection* geht noch einen Schritt weiter und erkennt an, dass Ereignisse und Handlungen nicht nur von verschiedenen Perspektiven beeinflusst werden, sondern auch von historischen und sozialen Kontexten – wie etwa Machtverhältnissen und Strukturen in Organisationen (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 48–49). *Dialogic* und *Critical Reflection* wurden in den analysierten Texten (*written report* nach 18 Wochen Seminar) kaum sichtbar. Diese, so die Autoren, erfordern Kenntnisse und Erfahrungswerte, die erst nach gewisser Zeit entwickelt werden können. Die Befunde, dass Reflexion primär auf einem niedrigem Niveau stattfindet, bestätigte Wyss (2013), die in ihrer Studie u. a. die Reflexionskompetenz von Lehrkräften untersuchte und zu dem Ergebnis kam, dass die Reflexion der Lehrer:innen überwiegend beschreibend bleibt und inhaltlich nur einzelne Aspekte des Unterrichts aufgreift. Im Fokus steht primär ihr eigenes Handeln, während die Lernenden nur wenig berücksichtigt werden (vgl. Wyss, 2013, S. 276). Die Fähigkeit, kognitive, emotionale und motivationale Bedingungen der involvierten Akteur:innen und institutionalisierten Strukturen in die Reflexionsprozesse mit einzubeziehen wird jedoch als bedeutender Bestandteil von (Praxis-) Reflexion erachtet (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 137). Auch Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2017) untersuchten in ihrer Studie die Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen, wobei sie auf die Konzeption und Operationalisierung von Praxisreflexion fokussierten. Dabei wurde das zuvor genannte EDAMA-Modell an schriftliche Reflexionsprodukte angelegt, welches entgegen der zuvor beschriebenen Stufenmodelle Reflexion nicht hierarchisch, sondern im Zusammenspiel verschiedener Strukturelemente (Reflexionsphasen, Blickrichtung, Denkaspekte) kategorisiert (vgl. Aeppli & Lötcher, 2016, S. 87–88). Anknüpfend an die Ergebnisse bisheriger empirischer Arbeiten liefert auch diese Studie wenig Hinweise auf „produktive Reflexion“, im Sinne einer „Multiperspektivität“<sup>17</sup> (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 137).

Ausgehend von den vier Kriterien reflexiven Schreibens von Hatton und Smith (1995) leitete Abels (2011) in ihrer Studie für die Operationalisierung von Reflexion die vier Reflexionsstufen (1) Sachbezogene Beschreibung, (2) Handlungsbezogene Begründung, (3) Analytische Abstraktion sowie (4) Kritischer Diskurs zur Erfassung der Reflexionskompetenz ab. Dabei hat die qualitative Analyse studentischer Reflexionstexte (Hausarbeiten) aufgezeigt, dass Studierende mit einer guten Reflexionsfähigkeit (mittleres bis hohes Niveau) einen demokratiefördernden Naturwissenschaftsunterricht repräsentieren, während bei Studierenden

---

<sup>17</sup> Multiperspektivität ist die Fähigkeit, verschiedene (unterschiedlich abstrakt und differenziert) Perspektiven (z. B. systemisch und gesellschaftlich, lehrer:innen- und lerner:innenfokussiert) über die persönlich-subjektive Perspektive hinaus einzunehmen und diese in Bezug zueinander zu setzen (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 136–137).

mit einer schlechten Reflexionsfähigkeit (keine bis niedrige Reflexionskompetenz) keine normativen Prinzipien für einen demokratiefördernden Unterricht rekonstruiert werden konnten (vgl. Abels, 2011, S. 165–166).

Basierend auf diesen vier Kategorien definierten Klempin und Rehfeld (2020) in ihrer Studie zu Unterrichtsreflexion in einem Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS) die Reflexionsmodi: 1) *descriptive mode*, 2) *hypothesis mode*, 3) *explorative-productive mode* und 4) *multi-perspective-productive mode*, welche analog zu den zuvor genannten Stufenmodellen der Hierarchie von niedriger zu hoher Reflexionstiefe entsprechen (vgl. Klempin & Rehfeld, 2020, S. 229). Im Rahmen des LLLS wurden für die Fächer Englisch und Physik drei unterschiedliche Settings (Unterrichtsreflexion mit Video, ohne Video und Reflexion von Fremdunterricht mit Video) über fünf Semester durchgeführt und erhoben. Entgegen der bisher aufgeführten Befunde zu Untersuchungen der Reflexionskompetenz (z. B. Hatton & Smith, 1995; Wyss, 2013) zeigte diese Längsschnittuntersuchung erstmalig Evidenzen für eine wirksame Förderung und Erfassung didaktischer Reflexionskompetenz (vgl. Klempin & Rehfeld, 2023, S. 119).

### 2.3. Zwischenfazit und Arbeitsdefinition von Reflexion

Zusammenfassend kann Reflexion wie folgt charakterisiert werden: Reflexion ist domänenspezifisch und kontextgebunden, auf ein konkretes Ziel gerichtet, das wiederum die Reflexionsprozesse bestimmt. Sie kann internal oder external orientiert sein und blickt retrospektiv (*reflection-on-action*), situativ (*reflection-in-action*) oder prospektiv (*reflection-for-action*) auf eine Situation, Handlung, Erfahrung o. Ä. Zudem ist Reflexion ein durchaus kontrovers diskutiertes Konzept.

Im Kontext der Lehrer:innenbildung bezieht sich Reflexion vordergründig auf die Aufarbeitung von Unterrichtspraxis, um so basierend auf eigenen oder fremden Praxiserfahrungen die Reflexionsfähigkeit zu fördern und eine Routine reflexiver Praxis zu entwickeln (vgl. Rosenberger, 2018, S. 93). Zentral ist dabei das Konzept des *Reflective Practitioners* von Schön (1983), das vom übergeordneten Ziel geleitet ist, Praxis zu verbessern. Vor dem Hintergrund, dass der Großteil der Studien Reflexionskompetenz durch die Analyse von Textprodukten zu erfassen versucht, bleibt jedoch fraglich, ob dabei tatsächlich Reflexionskompetenz oder eher Schreibkompetenz gemessen wird. Dies schließt den Bogen zur Kritik an der Modellierung von Reflexionskompetenz entlang der Disposition-Skills-Performanz-Achse, wie sie im adaptierten Modell von Aufschnaiter et al. (vgl. 2019, S. 152) dargestellt wird, sowie zur Frage, was

schließlich als Performanz sichtbar und messbar gemacht werden kann (vgl. Wyss, 2013, S. 94–95).

„Die Transformation von einer sprachlich-reflexiven Auseinandersetzung zur Ausbildung des praktischen Handlungsvermögens entzieht sich aufgrund ihrer komplexen Wechselbeziehung letztlich wohl immer kausalen Erklärungsmustern und linearen Wirkzusammenhängen und verbleibt damit stets „notorisch unbestimmt“ (Oelkers, 1985, 218)“. (Rosenberger, 2018, S. 94)

Desiderate, die im Reflexionsdiskurs bereits vor nunmehr knapp zwanzig Jahren aufgezeigt wurden (vgl. Procee, 2006, S. 252), behalten nach wie vor Aktualität. Die konzeptuelle Unschärfe des Begriffs führt zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Operationalisierbarkeit und der Erfassung von Reflexionsfähigkeiten (vgl. van Beveren et al., 2018, S. 2) und die Reflexionsperformanz ist nicht direkt sichtbar (vgl. Wyss, 2023, S. 21). Reflexion ist individuell, facettenreich und kontextgebunden und als *conditio humana* genuin subjektiv. Dieser Subjektivität können nach dem Verständnis der Autorin ein normatives Konzept bzw. der Versuch, Reflexivität messbar zu machen, nicht gerecht werden.

### **Hinführung zur Arbeitsdefinition von Reflexion**

Dieser Arbeit liegt ein erweitertes Verständnis von Reflexion zugrunde, das sich nicht auf die Reflexion von Unterricht bzw. Praxis beschränkt, sondern auf einem emanzipatorischen Reflexionsverständnis basiert, das den Bildungsbegriff in den Mittelpunkt stellt. Aus diesem Grund verfolgt die Arbeit nicht das Ziel, Reflexionsqualität kategorial zu erfassen oder zu evaluieren. Im Fokus steht die Exploration reflexiver Momente in Texten, welche Student:innen im Zuge der Aufgabenbearbeitung im Rahmen eines studienbegleitenden E-Portfolios zu Beginn ihres Englischlehramtsstudiums produzieren. In diesen reflexiven Momenten wird dementsprechend reflektierendes Denken sichtbar, das sich nach Collin et al. (2013) auf eine Erfahrung, die Praxis, die Auseinandersetzung mit Wissen, Informationen, Theorien, Bedeutungen, Überzeugungen, die eigene Person oder andere bedeutungsvolle Belange bezieht (vgl. Collin et al., 2013, S. 105–106). Im Sinne internaler Selbstreflexion (vgl. Aufschnaiter, 2023, S. 28) werden in einen selbstbezüglichen Denkmodus domänenspezifisch Bezüge hergestellt. Ausgehend von den drei Komponenten von Reflexion – Prozess, Gegenstand und Ziel –, die Beauchamp (2006) in ihrem systematischen Literaturreview als Schnittmenge von 55 Reflexionsdefinitionen aus den Bereichen berufliche Weiterbildung, Hochschulbildung sowie Lehrer:innenbildung herausgearbeitet hat (vgl. Beauchamp, 2006, S. 68–95), und unter Bezugnahme auf das Konzept der *Core Reflection* (vgl. F. Korthagen & Vasalos, 2005) sowie das EDAMA-Modell (vgl. Aepli & Lötscher, 2016), die beide geprägt sind von einem Blick

„nach innen“ (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 84), sowie anlehnend an das Modell von Abendroth-Timmer (2017) aus der Fremdsprachendidaktik, das Emotionen, Motivation und Persönlichkeit als Dimensionen von Reflexion integriert (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 111), wird Reflexion in der Domäne der Fremdsprachendidaktik nach dem Verständnis der Autorin als Auseinandersetzung mit der individuellen Erfahrung, Entwicklung und Motivation, den Fähigkeiten und Gefühlen, dem Wissen sowie den Einstellungen in Bezug auf das *Professional Self*<sup>18</sup> – also den Beruf als Englischlehrkraft – verstanden. Im Hinblick auf die Professionalisierung verfolgt Reflexion hier das Ziel, implizites Wissen aus Erfahrung nutzbar zu machen, sich der eigenen Ziele, Wertevorstellungen sowie fachdidaktischer, fremdsprachlicher sowie persönlicher Kompetenzen bewusst zu werden und die Entwicklung der beruflichen Identität anzustoßen bzw. das Bewusstsein der Studierenden dafür zu fördern. Die zuvor referierten Modelle sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst (Tab. 1).

<b>Core Reflection bzw. Zwiebel-Modell</b>	<b>EDAMA-Modell</b>	<b>Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion</b>
(F. Korthagen & Vasalos, 2005)	(Aeppli & Lötscher, 2016)	(Abendroth-Timmer, 2017)
Ebenen bzw. Inhalte von Reflexion, die sich gegenseitig von außen nach innen und umgekehrt beeinflussen:  <i>Environment</i> <i>Behaviour</i> <i>Competencies</i> <i>Beliefs</i> <i>Identity</i> <i>Mission</i>	Reflexionsphasen: 1) Erleben 2) Darstellen 3) Analysieren 4) Maßnahmen 5) Anwenden  Blickrichtung: Innen (z. B. Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünsche)  Aussen (z. B. Umgebung, Rahmen, Akteur:innen, Situation)	Reflexionsprozesse werden auf verschiedenen Ebenen beeinflusst  Mittelpunkt: (zukünftige) Lehrperson  Mittlerer Rahmen: u. a. Haltungen, Motivation, Emotion, Projiziertes Handeln, berufliche Identität der Lehrperson  Äußerer Rahmen: u. a. Sprachen und Kulturen, Peers, gesellschaftlicher Rahmen, Instrumente und Kontexte von Reflexion

Tab. 1: Grundlegende Konzepte der Arbeitsdefinition von Reflexion

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es nicht den einen Reflexionsbegriff gibt, sondern Reflexion im Bildungskontext ein komplexes und diffuses Konzept ist, dem viele Erwartungen bei vermutlich ebenso unterschiedlichen Absichten zugrunde liegen, ist es unabdingbar, die der jeweiligen Forschung oder Praxis zugrunde liegende Konzeptualisierung von Reflexion explizit zu artikulieren (van Beveren et al., 2018, S. 1). Nach dem Begriffsverständnis der Autorin wird

<sup>18</sup> Siehe dazu auch Gerlach (2023, S. 153).

Reflexion von anderen Denkweisen abgegrenzt, indem Reflexion mit Selbstreflexion gleichgesetzt wird, verstanden als internal ausgerichtete Reflexion. Dieses Reflexionsverständnis findet sich am besten in den Arbeiten von Aufschnaiter et al. (2019) wieder. Diese erweitern die eher enge Fassung von Reflexion und stellen zur Debatte, ob nicht insbesondere in der ersten Phase der Lehrkräftebildung fachbezogene Veranstaltungen – im Zusammenhang mit Theoriearbeit und der Auseinandersetzung mit Forschungsbefunden oder die Einstellungen zum Unterrichtsfach oder Reflexion selbst – Reflexionsgegenstand sein können (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 147). Sie definieren:

„Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/ oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z. B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler in/Lehrkraft/Dozent in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln [sic!].“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148)

Daran angelehnt lautet die Arbeitsdefinition von Reflexion für die vorliegende Studie:

Reflexion ist ein Prozess unterschiedlicher kognitiver Aktivitäten<sup>19</sup>, der je nach Reflexionsziel variiert. Bei der Reflexion – hier verstanden als internal ausgerichtete Selbstreflexion – werden eigene Erfahrungen und Entwicklungen, Wissen, Fähigkeiten sowie Emotionen, Motivation und Einstellungen in Bezug auf das *Professional Self* ergründet. Ziel ist es, Erfahrungswissen nutzbar zu machen sowie sich der persönlichen Ziele, Wertevorstellungen, fachdidaktischen, fremdsprachlichen sowie persönlichen Kompetenzen bewusst zu werden und diese weiterzuentwickeln.

Nach der bildungswissenschaftlichen Betrachtung des Reflexionsbegriffs widmet sich das folgende Kapitel der fachwissenschaftlichen Perspektive und beleuchtet Reflexion im Kontext der Fremdsprachenlehrer:innenbildung als Mittel der Professionalisierung.

---

<sup>19</sup> Für einen erweiterten Überblick über kognitive Aktivitäten in Reflexionsprozessen siehe Beauchamp (2006, 68–80).

### 3. Professionalisierung durch Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung

Mit dem *reflective turn* (vgl. Schön, 1983) ist Reflexion zur zentralen Zielsetzung von Lehrer:innenprofessionalisierung geworden, während umgekehrt Professionalisierung das am häufigsten genannte Ziel von Reflexion im Bildungskontext darstellt (vgl. Wyss, 2023, S. 21). Dabei nimmt Reflexion eine doppelte Funktion im Professionalisierungsprozess ein: Zum einen als Ziel – das Lernen von und durch Reflexion –, zum anderen als Mittel bzw. Methode zum Aufbau professioneller Kompetenzen, wie etwa Planungs-, Unterrichts- oder Reflexionskompetenz (vgl. Aufschnaiter, 2023, S. 32). Nach der Gesellschaft für Fachdidaktik sollen Studierende u. a. die Fähigkeiten entwickeln, über die Bedeutung und Entwicklung des Faches sowie über ihren eigenen fachlichen Lernprozess zu reflektieren (vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., 2004, S. 3–4). Die Hochschulrektorenkonferenz sieht die Vermittlung analytisch-kritischer Reflexionsfähigkeiten als Aufgabe der Fachwissenschaft, das Anbahnen fachbezogener Reflexion als Zuständigkeit der Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften in der Verantwortung, Reflexionsgelegenheiten im Kontext von Schule zu ermöglichen (vgl. HRK, 2006, S. 13–14).

Im folgenden Kapitel werden zunächst verschiedene Modelle zur Beschreibung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften skizziert. Darauf aufbauend wird ein Überblick über die verschiedenen Bestimmungsansätze von Professionalisierung gegeben, aus denen das dieser Arbeit zugrundeliegende Professionalisierungsverständnis hergeleitet wird. Anschließend werden empirische Beiträge sowie theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zu reflexiven Lehr-Lernformaten in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vorgestellt. Dabei werden Arbeiten fokussiert, die einen Bezug zur Professionalisierung in der universitären Lehrer:innenbildung aufweisen. Daran anknüpfend wird der Ansatz des reflexiven Schreibens im Kontext von Portfolioarbeit verortet und näher beleuchtet. Dabei werden insbesondere Ansätze für das narrative (selbst-)reflexive Schreiben allgemein als auch speziell im Kontext der Englischlehrer:innenbildung herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund des biografisch-reflexiven Zugangs wird das Konzept der *Language Teacher Identity (LTI)* skizziert. Es folgt eine Darstellung des E-Portfolios als Ort reflexiven Schreibens sowie eine theoretisch-empirische Fundierung. Anschließend richtet sich der Blick auf den Prozess des Peer Feedbacks und dessen Potenzial im Kontext von Reflexion. Ein abschließendes Zwischenfazit fasst die zentralen theoretischen und empirischen Bezugspunkte zusammen und ordnet sie im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Studie ein.

### 3.1. Professionalisierung von Englischlehrkräften

Für das Feld der Fremdsprachenlehrkräfte existiert nach aktuellem Wissensstand der Autorin bislang kein etabliertes Modell, das die professionelle Kompetenz abbildet (vgl. Bechtel, 2018, S. 18; vgl. Gödecke, 2020, S. 10). Als Ausgangsmodell für Kompetenzbeschreibungen wird überwiegend auf die Differenzierung von Shulman (1986) rekurriert. Demnach erstreckt sich professionelle Kompetenz über die drei Facetten von Fachwissen (*content knowledge*), Pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) und Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*)<sup>20</sup> (vgl. Shulman, 1986, S. 9–10). Diese Wissensfacetten aufgreifend unterscheidet Richards (2012) zwischen Aspekten der Kompetenz, im Sinne von Shulman (1986) und der Performanz, im Sinne unterrichtspraktischer Fertigkeiten von Fremdsprachenlehrer:innen. Dafür bilden nach seiner Ansicht folgende zehn Dimensionen den Kern von Fremdsprachenunterricht und Professionalität von Fremdsprachenlehrer:innen: *Language Proficiency, Content Knowledge, Teaching Skills, Contextual Knowledge, Language Teacher's Identity, Learner-Focused Teaching, Pedagogical Reasoning Skills, Theorizing from Practice, Membership of a Community of Practice, Professionalism*.

Legutke und Schart (2016) beschreiben vier eng miteinander verbundene Dimensionen professioneller Kompetenz (Abb. 3):

- 1) Sprache und Kultur, mit den fachwissenschaftlichen Anteilen Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft.
- 2) Lehren & Lernen, mit den Facetten Planen, Anleiten, Unterstützen, Evaluieren, Feedback, didaktisches Handlungsrepertoire, Fachwissen über Sprache und Spracherwerb.
- 3) Identität und Rolle, als Identitätsbildung im Sinne einer Weiterentwicklung der Selbstkompetenz und Bewusstmachen der eigenen Werte, Überzeugungen und der beruflichen Motivation sowie der Rollenbildung als Verständnis darüber, welche Erwartungen von außen (Gesellschaft, Lerner:innen etc.) an Lehrer:innen herangetragen werden.
- 4) Kooperation und Entwicklung, ausgehend von einem Verständnis von Professionalisierung als eigenverantwortlicher Prozess kooperativen, forschenden und reflektierenden Erfahrungslernens.

---

<sup>20</sup> Diese sind in dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) als zentrale Kompetenzfacetten aufgenommen und dort um zwei weitere Facetten des Orientierungs- und Beratungswissens ergänzt. Neben diesem Professionswissen äußert sich professionelle Kompetenz nach dem Modell außerdem in Überzeugungen und Werthaltungen, Motivation sowie Selbstregulation (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 479–485).

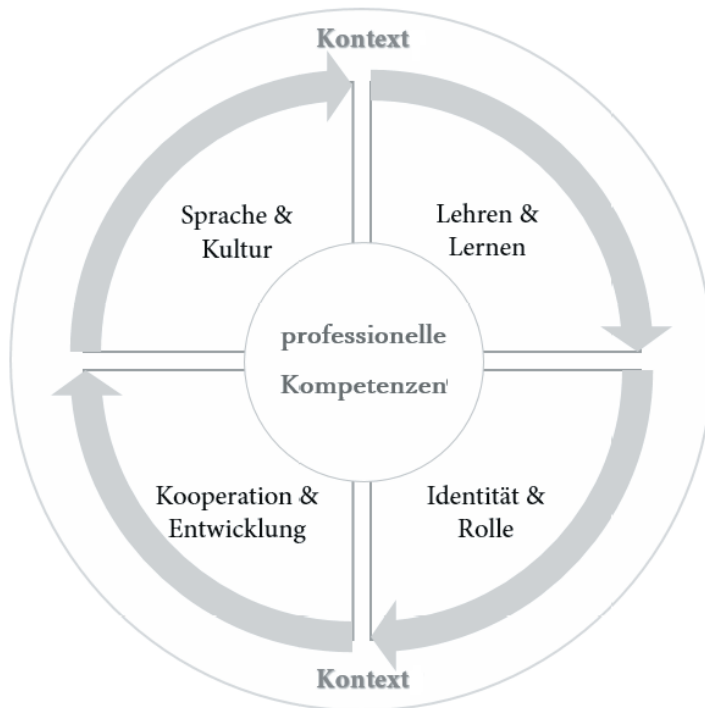


Abb. 3: Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden (Legutke & Schart, 2016, S.18)

Die Entwicklung der vier Kompetenzdimensionen ist kontextgebunden und unterliegt den institutionellen Bedingungen (der jeweiligen Phase). Die Autoren verstehen Professionalisierung als Form „der Rollenausgestaltung und Identitätsbildung“ (Legutke & Schart, 2016, S. 16). Da für Fremdsprachenlehrer:innen als Besonderheit auch die eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache wesentlich zur professionellen Identität beitragen, kann die Reflexion der eigenen Sprachfähigkeiten oder der Sprachlernbiografie einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung leisten (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18–27).

Bechtel (2018) fasst die Fachkompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen als ein mehrdimensionales Konstrukt aus fachwissenschaftlicher Kompetenz (Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft), fremdsprachlicher Kompetenz und fachdidaktischer Kompetenz. Dabei kommt der Reflexionskompetenz bei der Professionalität „aufgrund der Komplexität und Unbestimmtheit der unterrichtlichen Handlungssituation“ (vgl. Bechtel, 2018, S. 18) eine besondere Relevanz zu. Professionalität zeichnet sich für ihn im Kern erst dadurch aus, wenn die Lehrkraft „den Unterrichtsgegenstand mit den Lernenden in Beziehung setzen kann“ und „ihre fremdsprachliche Kompetenz in den Dienst des Lehrens und Lernens der Fremdsprache stellen kann“ (Bechtel, 2018, S. 12–13). In der Fremdsprachendidaktik spielt u. a. der Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Lernenden im Fremdsprachenunterricht

eine Rolle. Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion der eigenen individuellen Sprach(lern)biografie angehender Fremdsprachenlehrer:innen eine potentielle Ressource im Professionalisierungsprozess, um die Studierenden dafür zu sensibilisieren (vgl. Viebrock, 2018, S. 204).

Neben Kompetenzen im engeren Sinne lassen sich in den hier umrissenen Kompetenzbeschreibungen Reflexionsanteile verorten. Bei Richards (2012) u. a. in den Dimensionen *Pedagogical Reasoning Skills* und *Professionalism*. „A key to long-term professional development is the ability to be able to reflect consciously and systematically on one’s teaching experiences“, so Richards (2012, S. 54). Bei Legutke und Schart (2016) ist Reflexion vor allem verknüpft mit der Dimension „Lehren und Lernen“ – und dort insbesondere „mit der Fähigkeit, sowohl die Bedingungen des beruflichen Handelns als auch sich selbst zu reflektieren“ (S. 25) sowie der Dimension „Kooperation und Entwicklung“ (S. 29). Zudem ist Reflexion implizit mit der Dimension „Identität und Rolle“ verknüpft, als dass sich u. a. der eigenen Werte, Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmalen und der Motivation durch Reflexion bewusst gemacht werden kann (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27). Aus den zuvor genannten zentralen Momenten von Professionalität in der Form eines In-Beziehung-Setzen von fachwissenschaftlichen, fremdsprachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen wird deutlich, dass Reflexion im Professionalisierungsprozess von Fremdsprachenlehrpersonen einen zentralen Stellenwert einnimmt. Gründe dafür liegen u. a. in der Komplexität und Unvorhersagbarkeit der Unterrichtspraxis (vgl. Bechtel, 2018, S. 18), die bei fremdsprachlichen Fächern noch dazu gesteigert wird, da die „Fremdsprache zugleich Weg und Ziel“ (vgl. Martinez, 2018, S. 111) sowie Kommunikationsmedium und Gegenstand im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig ist (vgl. Wilden, 2020, S. 419)<sup>21</sup>.

Der Beruf der Fremdsprachenlehrperson ist nach Bechtel (2018)

„[...] eine Profession, für dessen Ausübung man sich im Laufe eines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses der Professionalisierung die nötigen Kompetenzen aneignen kann, um die widersprüchlichen Anforderungen einer nur bedingt planbaren Unterrichtssituation bewältigen zu können.“ (Bechtel, 2018, S. 10)

Dies deckt sich mit dem Verständnis von Viebrock (2018), nach dem sich Professionalität auf Basis der drei Bestimmungsansätze von Professionalisierung – kompetenz- und strukturtheoretisch sowie berufsbiografisch – konstituiert (vgl. Viebrock, 2018, S. 197).

---

<sup>21</sup> Für eine umfassende Ausführung der Spezifika von Fremdsprachenlehrer:innen sei auf S. Borg (2006) verwiesen, der elf charakteristische Merkmale von Fremdsprachenlehrer:innen spezifiziert, anhand dessen er darstellt, wie sich diese von Lehrer:innen anderer (nichtfremdsprachlicher) Fächer unterscheiden.

Während nach dem kompetenzorientierten Ansatz, definierte Wissensbereiche und Kompetenzen (Shulman, 1986; vgl. Baumert & Kunter, 2006) für professionelles Handeln ausschlaggebend sind und sich Professionalisierung entlang dieser entwickelt und messbar gemacht werden kann, fokussiert der strukturtheoretische Bestimmungsansatz das Spannungsfeld der antinomischen Anforderungen des Lehrberufs (z. B. Widersprüche zwischen institutionellen Strukturen u. Normen und der persönlichen Orientierung<sup>22</sup>), als Kernstück von Professionalität (vgl. Terhart, 2011, S. 206). Nach Helsper (2020) ist der „(selbst-)reflexive und kollegiale Umgang mit Ungewissheit“ (Helsper, 2020, S. 185) ein notwendiger Teil von Professionalität, weshalb insbesondere die erste Phase der Lehrer:innenbildung hier einen „Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten“ vermag (Helsper, 2016, S. 104). Nach dem berufsbiografischen Ansatz entwickelt sich Professionalität von Lehrer:innen entlang der persönlichen und beruflichen Biografie und unterliegt damit kontinuierlichem Wandel (vgl. Terhart, 2011, S. 208). Aus der berufsbiografischen Perspektive rücken die Entwicklung von Kompetenz, der berufliche Habitus und damit subjektive Einstellungen, Motivationen und Überzeugungen – inklusive impliziter Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht – stärker in den Fokus der Professionalisierungsforschung und können daher als eine wichtige Erweiterung zur kompetenzorientierten Perspektive gedeutet werden (vgl. Terhart, 2011, S. 209; vgl. Rossa, 2018, S. 143–144). Die Relevanz der Lerner:innenbiografie für die Prägung von (impliziten) Überzeugungen von angehenden Fremdsprachenlehrer:innen belegen mehrere empirische Arbeiten (vgl. Dirks, 2000; vgl. Caspari, 2003; vgl. Schultze, 2018). Caspari fasst diese Überzeugungen bzw. *attitudes, beliefs, theories, assumptions* unter den Begriff der „subjektiven Sichtweisen“ (Caspari, 2014, S. 25). Die Komplexität dieses Konstrukts soll an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden. Vielmehr soll das Augenmerk hier auf den Einfluss der Lerner:innenbiografie auf diese gelenkt werden. Bezogen auf Fremdsprachen lassen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen den Erinnerungen an die eigenen Erfahrungen als Schüler:in und Facetten des beruflichen Selbstverständnisses feststellen. Zudem ist dieses stark durch die individuelle Sprachlernbiografie geprägt (vgl. Caspari, 2003, S. 204). In diesem Zusammenhang trägt (Selbst)Reflexion, im Sinne von Selbstthematizierung, dazu bei, „bildungsbiographisch entstandene und entwickelte Überzeugungen und Orientierungen“ bewusst zu machen (Leonhard, 2016, S. 53). Lehrer:innenhabitus und -professionalität entwickeln sich im „Zusammenspiel früherer biographischer Erfahrungen, mit berufsbiographischen Passungs- und Auseinandersetzungsverhältnissen“ (Helsper, 2020,

---

<sup>22</sup> Für eine weiterführende Übersicht der Antinomien im Lehrberuf vgl. Helsper (2016).

S. 185), welche durch eine reflexive Auseinandersetzung sichtbar und damit für die Professionalisierung fruchtbar gemacht werden können. Da biografische Erfahrungen, individuelle Überzeugungen, Motive und Persönlichkeitsmerkmale Entscheidungen und Handeln der Lehrkraft im Unterricht stark prägen (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 25) stellt die „Bewusstmachung und Thematisierung der eigenen Biografie einen Teil des Professionalisierungsprozesses“ dar (Junge & Siegert, 2021, S. 162) und die Reflexion der eigenen (Berufs-)Biografie damit eine wesentliche Voraussetzung für pädagogische Professionalität (Reh & Schelle, 2000, S. 120). Combe und Kolbe (2008) weisen in diesem Zusammenhang auf Studien hin, die aufzeigen wie die Praxis von Lehrer:innen in ihrer biografischen Erfahrung verwickelt ist und die Reflexion dieser bzw. Reflexion generell, im Sinne der Bewusstheit über das Handeln, als Schlüsselkompetenz von Professionalität begriffen wird (vgl. Combe & Kolbe, 2008, S. 835). Aus diesem Grund ist insbesondere die internal ausgerichtete Selbstreflexion „eine unverzichtbare Voraussetzung für die Forderung von Reflexion als Mittel der lebenslangen Professionalisierung [...] und sollte deshalb in Ausbildung und Forschung auch spezifisch adressiert werden“ (Aufschnaiter, 2023, S. 30).

In der Professionalisierungsphase zu Studienbeginn bringen die Studierenden aus ca. zehntausend Unterrichtsstunden<sup>23</sup> eine Bandbreite an Vorstellungen von Unterricht und Einstellungen zum Unterrichten aus ihren eigenen Lernerfahrungen mit (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33). An dieser Stelle setzen Reflexionsaufgaben an, die zum Bewusstwerden mitgebrachten Erfahrungswissens anleiten und dieses in Beziehung zu Wissen und Kompetenzen aus den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und der Fremdsprache setzen (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 34). Um Reflexivität im Sinne einer Selbstbeobachtung und Selbstthematisierung zu etablieren, braucht es Settings, die es den angehenden Fremdsprachenlehrkräften ermöglichen, ihre biografisch begründeten Orientierungen in einer reflexiven Auseinandersetzung zu erkennen (vgl. Kunze, 2020, 686<sup>24</sup>). Einen Zugang dafür stellt das reflexive Schreiben des *Motivational Essays* im Rahmen von Portfolioarbeit dar, das in Kapitel 3.3 theoretisch legitimiert und in Kapitel 5.2.2 detailliert dargestellt wird.

Die vorliegende Arbeit geht von einem Professionalisierungsverständnis aus, nach dem Professionalität sich entlang aller hier skizzierten drei Bestimmungsansätze entfaltet, die weniger konkurrieren, sondern sich ergänzen. Aus Sicht der Autorin ist insbesondere der

---

<sup>23</sup> Vgl. Leonhard (2016, S. 53), ausgehend von 12-13 Schuljahren, á 30 Wochen, á 30 Unterrichtsstunden.

<sup>24</sup> Der Verweis bezieht sich auf Reflexionsansätze innerhalb der kasuistischen Lehrer:innenbildung (u. a. in der Praxisreflexion), für die Kunze (2020) im Zusammenhang mit Fallarbeit die Bedeutung selbstgezogener Reflexionsanlässe betont.

berufsbiografische Ansatz für die vorliegende Studie zentral, auch wenn die Arbeit keine Biografieforschung im engeren Sinne darstellt. Im folgenden Kapitel werden empirische sowie theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zu reflexiven Lehr-Lernformaten im Kontext der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vorgestellt, die auf die Professionalisierung in der universitären Lehrer:innenbildung fokussieren. Daran anknüpfend wird der Ansatz des reflexiven Schreibens im Kontext der Portfolioarbeit verortet und näher beleuchtet. Anschließend richtet sich der Fokus auf den Prozess von Peer Feedback sowie dessen Rolle im Reflexionsprozess. Abschließend wird das Kapitel in einem Zwischenfazit vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie zusammengefasst.

### 3.2. Reflexion in der Englischlehrer:innenbildung

Zunächst erfolgt eine Bestandsaufnahme von Ansätzen zur reflexionsbezogenen Professionalisierung in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Arbeiten in der nationalen Fremdsprachenforschung. Ausgehend davon wird die Fachspezifik von Reflexion für Fremdsprachenlehrer:innen herausgearbeitet.

Anknüpfend an das vorherige Kapitel ist Reflexion im Kontext der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer:innen in Deutschland ein relevantes Element (vgl. Roters, 2012, S. 138; vgl. Bechtel, 2018, S. 18; vgl. Schädlich, 2019, S. 3; vgl. Gerlach, 2021, S. 39). Reflexivität ist zugleich Disposition und Ziel von Professionalisierungsprozessen und gleichermaßen ein Indikator für Professionalität (vgl. Baumann, 2023, S. 42). Reflexion ist kontextgebunden und fachspezifisch und erfüllt in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung verschiedene Rollen. Einerseits dient Reflexion dem Sichtbarmachen impliziter Überzeugungen und Wissensbestände, u. a. in Bezug auf Lehren und Lernen von Fremdsprachen (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72). Hier spielen vor allem die Auswirkungen der schulischen Sozialisation durch den selbst erlebten Unterricht (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33–34) und daraus resultierender „(vorreflexive[r]) Handlungsselbstverständlichkeiten“ (Abendroth-Timmer & Frevel, 2013, S. 138) mit rein. Zudem dient Reflexion (*reflection-on-action*) der Distanzierung von Erfahrungssituationen aus beobachtetem oder selbst praktiziertem Unterricht (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 35–36) sowie im prospektiven Modus als *reflecion-for-action* der Reflexion antizipierten Unterrichts (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 36) oder der „imaginierten zukünftigen *selves* der Lehrer:innen“ (Gerlach, 2023, S. 153) bzw. der „teachers‘ vision of who they would like to become“ (Kubanyiova, 2011, S. 101)<sup>25</sup>. In diesem Zusammenhang integriert

---

<sup>25</sup> Diese Vision bezieht sich hier auf das Konzept der *ideal selves* bzw. der *ideal language teacher selves* (vgl. Kubanyiova, 2011), welches in Kap. 3.3 erneut aufgegriffen wird.

die distanzierte Auseinandersetzung mit sich selbst verschiedene Interpretationen und Alternativen, womit Reflexion so ebenfalls der Herstellung von Mehrperspektivität dient (vgl. Schädlich, 2019, S. 40). Weiterhin fungiert Reflexion als Mittel zur Ergründung individuell bedeutsamer theoretischer Konzepte von Fremdsprachenunterricht (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 28) sowie der Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht (vgl. Schädlich, 2022, S. 46).

### 3.2.1. Inhalte & Ziele fremdsprachenspezifischer Reflexion

Fachdidaktische Reflexivität äußert sich einerseits in der Reflexionstiefe bzw. dem Reflexionsniveau und zum anderen in der Reflexionsbreite (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 246). Wie in Kapitel 2.2 zuvor dargestellt, sind – basierend auf dem Reflexionstypenmodell von Hatton & Smith (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 40–41) – aus verschiedenen empirischen Studien (Roters, 2012; vgl. Klempin, 2019) Rahmenmodelle hervorgegangen, mittels derer die Reflexionstiefe kategorial erfasst wurde, um so eine Bewertung der Qualität vornehmen zu können. Während die Reflexionstiefe unspezifisch Qualitäts- bzw. Niveaustufen (z. B. deskriptiv, dialogisch, kritisch) definiert, ist die Reflexionsbreite fachspezifisch und entwickelt sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik im Zusammenspiel mit der Entwicklung fachdidaktischen Wissens (vgl. Klempin, 2019, S. 135). Legt man z. B. die Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen nach Legutke und Schart (2016) daran an, so entfaltet sich Reflexivität über die vier Bereiche Sprache und Kultur, Lehren und Lernen, Kooperation und Entwicklung sowie Identität und Rolle (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18)<sup>26</sup> (vgl. Kap. 3.1). Letzterem kommt bei der Entwicklung beruflicher Identität von Sprachlehrkräften eine besondere Rolle zu, denn diese ist gegenüber anderen (nicht sprachlichen) Fächern erheblich von der Sprachlernbiografie und kulturellen Erlebnissen geprägt (vgl. Gerlach, 2023, S. 146–147). Sprache als „hochkomplexe[r] Unterrichtsgegenstand“ (Gerlach, 2024, S. 273) einerseits und andererseits ihre Relevanz für Fremdsprachenlehrende – sowohl in Bezug auf deren eigene Identität als auch auf die institutionelle und gesellschaftliche Bedeutung sowie die damit verbundene Positionierung – sind zentrale Facetten fremdsprachenspezifischer Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 109). Mit der Sprache geht die Fachspezifik von Reflexion einher, insbesondere in der Bedeutung von Kulturen – sowohl im institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen als auch

---

<sup>26</sup> Klempin (2019) legt in ihrer Untersuchung zur Erfassung der fachdidaktischen Reflexionsbreite die fachdidaktischen Wissensbereiche von König et al. (vgl. 2016, S. 332–333) zugrunde (vgl. Klempin, 2019, 35–37, 135).

für die Lehrperson selbst. Ausgehend davon umfassen die Inhalte von Reflexion die individuelle Biografie (fachlich, kulturell, sprachlich, etc.), Persönlichkeit, berufliche Identität, Haltungen und Vorerfahrungen (zu Sprache, Kultur, etc.), Emotionen, Motivation, fachspezifisches Wissen und Können sowie die Berufswahlentscheidungen der Lehrpersonen, die eng mit dem Konzept der *self-efficacy* bzw. *professional confidence* (vgl. Benitt, 2015, S. 49–50) verbunden ist (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 108–109). Die Inhaltsbereiche Sprache und Kulturen sowie Wissen (zu Methoden und Konzepten) und Können sind explizit fremdsprachenspezifisch und schließen die fachspezifischen Bereichsdisziplinen des Lehramtsstudiums ein. In der universitären Ausbildungsphase für das Fach Englisch werden Wissen und Kompetenzen zu didaktischen, fachwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Inhalten vermittelt, die sich aus Teilkompetenzen in der englischen Sprache, Literatur-, Kulturwissenschaft und Englischdidaktik zusammensetzt. Dazu sehen viele Studienprogramme einen Auslandsaufenthalt im englischsprachigen Ausland (standortabhängig im Bachelor- oder Masterstudium) sowie eine Praxisphase in Form unterschiedlich angelegter Praktika (z. B. zwei schulpraktische Studien im Bachelorstudium und ein 18-wöchiges Schulpraktikum in Begleitung eines Projektbandes im Masterstudium, wie an der Leuphana Universität Lüneburg) vor. Damit stellen auch diese Bereiche wesentliche Inhalte fachspezifischer Reflexion im Professionalisierungsverlauf dar.

Daneben umfasst fremdsprachenspezifische Reflexion eine Reihe an weiteren Inhalten innerhalb institutioneller und gesellschaftlicher Rahmung, welche per se fachunspezifisch sind, sich jedoch in der Reflexion auf das Fach und damit auf die Fremdsprache beziehen. In diesem Sinne bezieht Reflexion sich auf die Fremdsprachenlerner:innen, mit ihren individuellen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie die Lehrperson selbst, die mit den Lerner:innen interagiert, diese (für das Lernen einer Fremdsprache) motiviert und sich zu ihnen verhält. Neben dem sozialen Kontext in dem Sinne, als dass sich Reflexion „auf soziale Praxis [bezieht], [...] auf soziale Praxis [wirkt] und [...] in sozialer Praxis durch Lehrerausbilder/innen oder *peers* begleitet [wird]“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 107) hebt Abendroth-Timmer (2017) die Rolle der Leiblichkeit für Reflexion hervor, die das physische Erleben (Artikulation, Gestik, Mimik) während (unterrichtlichen) Handelns oder Interaktionen (im Klassenraum oder anderen Handlungsräumen) umfasst (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 106–107). Das Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion (Abb. 4) fasst die genannten Inhalte von Reflexion folgendermaßen zusammen:



Abb. 4: Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion (Abendroth-Timmer, 2022, S. 29)

Daneben fokussiert das Modell der Fachspezifik von Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 32) Sprache als Unterrichtsfach und als eng „mit der menschlichen Entwicklung und Sozialisation verbunden[er]“ (Abendroth-Timmer, 2022, S. 32) Aspekt. Danach bildet die Leiblichkeit insofern eine Ebene, als dass Sprache über den Körper artikuliert wird und sich das berufliche Handeln darüber äußert. Auf der zweiten Ebene steht die Persönlichkeit mit Merkmalen wie Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Ängstlichkeit/Offenheit, Selbstbewusstsein/Unsicherheit, die die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie die Reflexionsprozesse und die Bereitschaft, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, mitbestimmt (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 32–33). Darüber hinaus kommt der Sprache (als Erst- und Fremdsprache) eine identitätsbildende Rolle – auf der Ebene der sprachlich-kulturellen sowie der beruflichen Identität – zu. „In Sprache entwirft das Individuum narrativ seine Identität/ en und stellt sich unter anderem mit Hilfe von Sprache im sozialen Kontext dar“ (Abendroth-Timmer, 2022, S. 33). Im Kontext von (Fremd)Sprachenunterricht fungiert Sprache als Interaktionsinstrument zwischen Lehrenden und Lernenden. Sprache steuert in Form von Unterrichts- und Fachsprache die Reflexion von Lehr-Lernprozessen, individuell sowie kollegial-dialogisch (u. a. Eltern, Peers, Kolleg:innen). Auf Ebene der beruflichen Identität kommen die Involviertheit im Fachkollegium, die Rolle des Fachs innerhalb der Institution sowie die Verbindung von Wissensbereichen und Können mit subjektiven Theorien zum Fremdsprachenlehren- und lernen zum Tragen und können Gegenstände von Reflexion bilden (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 33–34).

In ähnlicher Weise empfiehlt Kurz (2015) folgende fremdsprachenspezifische Schwerpunkte für Reflexion in der Lehrer:innenausbildung: die eigene Fremdsprachenlernbiografie (schulisch und außerschulisch), Studienfach- und Berufswahlmotive, Anforderungen an den angestrebten Beruf, eigene Potenziale und Defizite (bezogen auf den Beruf), Erwartungen an das eigene didaktische Handeln, Erwartungen von Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen sowie die Lernenden und deren Lernprozesse (vgl. Kurz, 2015, S. 275). Übersetzt in das Modell von Reflexion nach Abendroth-Timmer (2022, S. 29) in Abb. 4 sind Eltern Akteur:innen innerhalb des institutionellen Rahmens und Kolleg:innen die *peers*. Die eigenen Erwartungen oder Vorstellungen an das (spätere) didaktische Handeln, welche an die eigenen fachspezifischen Kompetenzen geknüpft sind, artikulieren sich im Reflexionsmodell als projiziertes Handeln. Dieser Aspekt kann gefasst werden als antizipiertes oder imaginiertes *Professional Self*, bzw. *Future Teacher*<sup>27</sup> – der Vision der Fremdsprachenlehrperson, wie diese gerne werden möchte (vgl. Kubanyiova, 2011, S. 101).

Wie in Kapitel 2.2 herausgearbeitet wurde, charakterisiert Reflexion neben der Inhaltsebene gleichermaßen die Zielorientierung. Für die reflexive Fremdsprachenlehrer:innenbildung schlagen Bechtel und Rudolph (2022a) in diesem Zusammenhang folgende Ziele vor: das Bewusstmachen der eigenen Sprachlehr- und lernbiografie, d. h., Erfahrungen als Fremdsprachenlerner:innen und -lehrer:innen, der eigenen Mehrsprachigkeit sowie interkultureller Erfahrungen; In-Beziehung-Setzen von fachdidaktischem Wissen und unterrichtlichem Handeln; subjektive Positionierung gegenüber Fachinhalten (z. B. Fehlerkorrektur) sowie das Explizieren von Einstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen (z. B. Unterrichtssprache) (vgl. Bechtel & Rudolph, 2022a, S. 10).

### 3.2.2. Empirische Arbeiten zu fremdsprachenspezifischer Reflexion

In der Fremdsprachenlehrer:innenbildung liegt eine Reihe an Forschungsarbeiten zur Ausgestaltung reflexiver Lehr-Lernsettings vor, die unterschiedliche Ansätze zur Anbahnung und Förderung von Reflexion bzw. Reflexivität empirisch untersuchen. Im Forschungsinteresse stehen dabei u. a. die reflexive Professionalisierung von Lehramtsstudierenden fremdsprachlicher Fächer (vgl. Roters, 2012; vgl. Gödecke, 2020), das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen (vgl. Blume et al., 2021), die professionelle Kompetenz zur Förderung transkultureller Kompetenz (vgl. Kreft & Viebrock, 2020), die Intensivierung von Lerngelegenheiten im Studium (vgl. Klempin, 2019) oder in Praxisphasen (vgl. Schädlich,

---

<sup>27</sup> Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit wurde diese Facette fachspezifischer Reflexion in der Kategorie *Future Teacher* (Kap. 6.3.8) erfasst.

2019), Reflexionskompetenz in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit (vgl. Haberland, 2022) und im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität (vgl. Baumann, 2023) sowie Reflexionskompetenz im Zusammenhang unterschiedlicher Lehr-Lern-Formate (Unterrichtssimulationen, Selbstreflexion von Unterrichtsversuchen, Fremdunterrichtsvideos) (vgl. Rudolph, 2022). Der forschungsmethodische Zugang zur Erfassung von Reflexion erfolgt dabei über Reflexionsartefakte, die im Rahmen verschiedener Aufgabenformate bzw. Lehr-Lernsettings entstehen oder im Zuge von Interviews erhoben werden. Die Studien teilen die Annahme, dass über die darin sichtbar gewordene Reflexionsperformanz die Reflexionskompetenz zu rekonstruieren ist<sup>28</sup>. Erhoben werden die Daten u. a. über Interviews, *stimulated recalls*, verschiedene aufgabenbasierte Texte oder (multimediale) Portfolioartefakte. Die Auswertung fokussiert u. a. Prozess-, Persönlichkeits- und Inhaltsebene (Reflexionsbreite und -tiefe) sowie die Theorie-Praxis-Relationierung von Reflexion (vgl. Bechtel & Rudolph, 2022a, S. 14–15). Forschungsmethodisch bewegt sich der Großteil der Studien, die das Reflexionskonstrukt empirisch untersuchen, im Feld der qualitativen Forschung und erschließt sich die unterschiedlichen versprachlichten Reflexionen mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Roters, 2012; Klempin, 2019, vgl.; vgl. Schädlich, 2019; vgl. Gödecke, 2020). Die Forschungsarbeiten zur Anbahnung und Förderung von Reflexion, bzw. Professionalisierung durch Reflexion in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung sind vor allem in der Hochschuldidaktik bzw. in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu verorten und untersuchen bereits etablierte Lehr-Lernformate oder die Konzeption, Implementierung und Weiterentwicklung neuer Ansätze. Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Forschungsarbeiten beschränkt sich auf Arbeiten zur ersten Phase der Lehrer:innenbildung, die explizit auf Reflexion bzw. Reflexionsförderung fokussieren, auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften abzielen und Reflexionsartefakte untersuchen.

Roters (2012) vergleicht in ihrer Studie die Professionalisierungsdiskurse in Deutschland und den USA mittels Dokumentenanalyse (u. a. Lehrer:innenausbildungsprogramme, curriculare Lern- und Reflexionsgelegenheiten) sowie mittels Expert:inneninterviews zu hochschuldidaktischen Konzepten, insbesondere im Hinblick auf Lern- und Reflexionsangebote. Ergänzend untersucht sie in zwei explorativen qualitativen Fallstudien – durchgeführt an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität –, über welche

---

<sup>28</sup> Die Auswertung der Daten, die nach diesem Zugang erhoben wurden, ist nicht unkritisch. Die Qualitative Inhaltsanalyse beispielsweise erschöpft sich dort, wo nicht explizit nachzuzeichnende Äußerungen in den Reflexionsprodukten von den Forscher:innen subjektiv interpretiert werden (vgl. Bechtel & Rudolph, 2022a, S. 15). Diese Einschätzung wird in Kapitel 5.4 vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit erneut aufgegriffen.

Inhalte und auf welchem Niveau die Studierenden<sup>29</sup> in ihren Praxisphasen reflektieren (vgl. Roters, 2012, S. 154–155). Dazu wurden die schriftlichen Reflexionen (Praktikumsberichte und Screenshots von studentischen Reflexionen auf einer Online-Plattform) von neun deutschen und zehn US-amerikanischen Studierenden analysiert (vgl. Roters, 2012, S. 170). Die Studie zielte u. a. darauf ab zu untersuchen, inwieweit die beiden Lehrer:innenausbildungsprogramme dazu geeignet sind, die Professionalisierung der Studierenden durch Förderung ihrer Reflexionsfähigkeit zu unterstützen (vgl. Roters, 2012, S. 157). Der empirischen Untersuchung der Reflexionsgelegenheiten sowie der Inhaltsanalyse der studentischen Reflexionen liegt dabei folgendes Reflexionsverständnis zugrunde:

„Reflexion wird als ein **mentaler Prozess** gesehen, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren. Reflexion ist demnach **potentiell bewussteinfähig** und kann **indirekt** anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Es lassen sich Unterschiede in der **Qualität der Reflexion** ausmachen, die sich in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigen. Die **Inhaltsbereiche fachdidaktisch-pädagogischer Reflexion** lassen sich in drei Aspekte aufteilen: die Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht, die Reflexion über die Lerner, ihre Lernprozesse und Lernziele und die Reflexion über fachbezogenes und forschungsmethodisches Wissen.“ (Roters, 2012, S. 151, Hervorhebung im Original)

Auf Basis der Analyse der erreichten Ausprägungen der studentischen Reflexionen (deskriptiv, instrumentell, produktiv) in Bezug auf drei Inhaltskategorien (fremdsprachlicher Unterricht, Lerner:innen, fach- und forschungsbezogenes Wissen) entwickelt Roters eine Typologie von sechs Noviz:innenniveaus<sup>30</sup>. Diese charakterisieren die Reflexionsfähigkeit der Studierenden von 1) deskriptiv-pauschalisierend über 2) selbst-fokussiert, 3) instrumentell-reflexiv, 4) dialogisch-reflexiv, 5) transformativ-reflexiv bis zu 6) reflexiv-forschend (vgl. Roters, 2012, S. 264). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Studierenden kaum auf einem hohen Niveau (Typ 5 und 6) reflektieren. Der reflexiv-forschende Novize (Typ 6) konnte in den studentischen Reflexionen überhaupt nicht identifiziert werden; der transformativ-reflexive Novize (Typ 5) in einem Fall. Nur eine Reflexion wurde dem deskriptiv-pauschalisierenden Novizen (Typ 1) zugeordnet. Die Mehrheit der studentischen Reflexionen verteilte sich relativ gleichmäßig auf die mittleren Niveaus zwischen selbst-fokussiert (Typ 3) und dialogisch-reflexiv (Typ 4) (vgl. Roters, 2012, S. 279–283). Auf die Zusammenhänge zwischen Reflexionsniveaus und Reflexionsinhalten wird an dieser Stelle nicht differenziert

---

<sup>29</sup> Alle Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in ihrem Hauptstudium (vgl. Roters, 2012, S. 168), was dem Masterstudium entspricht, und somit bereits in einer fortgeschrittenen Phase ihrer universitären Professionalisierung.

<sup>30</sup> Roters bezeichnet in dieser dargestellten Studie Studierende mit wenig Unterrichtserfahrung als Noviz:innen.

eingegangen, da dies nicht relevant für die vorliegende Studie ist. Für den Typ 4 hebt Roters hervor, dass die von dieser Noviz:innengruppe hervorgebrachten Reflexionen biografische Komponenten aufwiesen und verweist auf die empirisch gestützte Annahme von Tiefel (2004), nachdem Reflexion „biografisch induziert“ ist (Tiefel, 2004, S. 273). Demnach geht Reflexion immer auch mit Selbstreflexion einher bzw. sind diese Konzepte nicht als voneinander separiert zu betrachten. In diesem Sinne geht das Reflexionsverständnis der vorliegenden Arbeit konform mit dieser Sichtweise. Reflexion inkludiert immer das Selbst, als das dieses die Dinge vor dem Hintergrund seiner in (biografischen) Erfahrungs- und Sozialisierungsprozessen geformten Werte und Überzeugungen reflektiert. Reflexion ist neben der Kontextgebundenheit sowie Domänen- und Fachspezifik immer auch höchst individuell, was an das zuvor dargestellte Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 29) anknüpft, das die Lehrperson ins Reflexionszentrum stellt. Dies wiederum – gestützt durch die zuvor beschriebenen Ergebnisse von Roters hinsichtlich der geringen Repräsentation hoch qualitativer Reflexion (hier im Sinne der Noviz:innentypen transformativ-reflexiv und reflexiv-forschend) in den studentischen Texten – untermauert die in Kapitel 2 skizzierten kritischen Stimmen im Zusammenhang mit Versuchen, Reflexion zu operationalisieren (vgl. F. A. J. Korthagen, 2001b; vgl. Collin et al., 2013, vgl.; vgl. Häcker, 2019, 2022). Wie Akbari (2007) es in diesem Zusammenhang formuliert, erfolgt Reflexion größtenteils eben nicht auf diesem hohen – entsprechend der Typologie – bzw. „at this deep level of self, but rather it is limited to techniques of reflection“ (Akbari, 2007, S. 202). Jede Reflexionsgelegenheit, die das Selbst auslöst wird keine sinnstiftenden Veränderungen dahingehend herbeiführen, wie Lehrpersonen ihre Aufgabe als Erzieher:innen und Lehrer:innen wahrnehmen, so Akbari weiter (vgl. Akbari, 2007, S. 202).

Ausgehend von den empirischen Befunden spricht Roters (2012) hochschuldidaktische Empfehlungen für die Gestaltung von Reflexionsaufgaben in der Lehrer:innenbildung aus. Dazu zählen u. a. die Einbindung der eigenen Sprachbiografie als Reflexionsinhalt, der Einsatz von Portfolios sowie die Verwendung geeigneter Reflexionsfragen zur Initiierung und Unterstützung von Reflexionsprozessen (vgl. Roters, 2012, 278–279). Da Reflexionen hochgradig individuell und persönlich sind, sollten sie nicht bewertet werden. Ein möglicher Ansatz besteht darin, die Studierenden ihre eigenen Reflexionen inhaltsanalytisch auf bedeutsame Kategorien hin untersuchen zu lassen, um so jene Aspekte zu identifizieren, die für sie persönlich von Bedeutung sind (vgl. Roters, 2012, S. 280).

Dem entspricht das Vorgehen der vorliegenden Untersuchung insofern, als dass die Reflexionsprozesse der Studierenden vor diesem Hintergrund analysiert werden. Die

studentischen Reflexionen werden durch Peer Feedback in einen zweiten Reflexionsprozess gebracht. Dies ist verbunden mit dem Ziel der sozialen Einbettung von Reflexion und der daraus potenziell resultierenden Perspektiverweiterung (vgl. Kap. 3.4 und 4.3).

Gödecke (2020) untersucht in ihrer Studie die Förderung der Professionalisierung angehender Französisch- und Spanischlehrer:innen durch Reflexion in einem Portfolio. Nach dem *Design-Based Research* Ansatz wurde ein aufgabenorientiertes E-Portfolio gestaltet, das Französisch- und Spanischstudierende im Kontext von Praxisphasen im Bachelor- sowie Masterstudium an der Universität Bremen dazu anleitet, fachspezifische Reflexionsprozesse durchzuführen (vgl. Gödecke, 2020, S. 2–3). Die Aufgaben zu unterschiedlichen Schwerpunkten (z. B. Diagnose, Spracherwerb, Differenzierung), ermöglichen die Planung, Umsetzung und Reflexion von Fremdsprachenunterricht und zielen damit langfristig auf die systematische Anbahnung fachspezifischer Reflexion, im Sinne einer Relationierung der drei Wissensbereiche fachspezifisches Professionswissen, Praxiswissen und implizites Handeln (vgl. Gödecke, 2020, S. 55). Gödecke modelliert in ihrer Arbeit fachspezifische Reflexionskompetenz und entwirft ein fachspezifisches Reflexionsmodell, das sich auf Prozessebene am zyklischen Verlauf etablierter Reflexionsmodelle – wie etwa das ALACT-Modell (vgl. F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49) oder Kolbs *Learning Cycle* (vgl. Kolb, 1984, S. 50) orientiert und auf Inhaltsebene Neuwegs Modellierung von Wissen<sup>31</sup> aufgreift (vgl. Gödecke, 2020, S. 300, 2022, 85, 88). Fachspezifische Reflexion wird dabei folgendermaßen konzeptualisiert:

**„Fachspezifische Reflexion** als ein mentaler Prozess umfasst ein gezieltes Nachdenken über zu planende und/ oder zeitlich vorausgegangene Aktivitäten im Kontext des Fachunterrichts einer angehenden Fremdsprachenlehrkraft. Diese Aktivitäten werden vor dem Hintergrund einer Theorie- Praxis- Relationierung systematisch und kriteriengeleitet erkundet, indem nicht nur die eigenen didaktisch- methodischen Entscheidungen in den Blick genommen, sondern vor allem auch die fremdsprachlichen Lernprozesse der Schüler\*innen mit einbezogen werden. Neben der individuellen Vergegenwärtigung, in dessen Rahmen Rückbezüge auf die eigene Lern- Lehrbiografie erfolgen, wird die Wahrnehmung durch den Rückgriff auf fachspezifische und bezugswissenschaftliche Theorie als Referenzrahmen erweitert sowie durch den Einbezug von Fremdeinschätzungen ergänzt. Diese Perspektivenerweiterungen werden einer Prüfung unterzogen, indem sie in Hinblick auf Tragfähigkeit bzw. Sinngehalt beurteilt werden. Aufbauend auf diesen Auseinandersetzungen werden begründete Konsequenzen für die eigene Professionalisierung als Fremdsprachenlehrkraft generiert, um sie zukünftig für analoge fachspezifische Handlungen nutzen zu können. Grundsätzlich kann der

---

<sup>31</sup> G. H. Neuweg (2014) unterscheidet zwischen drei Arten von (Lehrer:innen)Wissen: Wissen 1 umfasst das explizite Professionswissen, als objektives Wissen auf Ebene der universitären Ausbildung. Wissen 2 beschreibt das subjektive Wissen, das in Erfahrungen und Praktiken verankert ist und kognitive Strukturen umfasst. Wissen 3 bezieht sich auf die Ebene des Lehrer:innenhandelns, das sich als implizites, verborgenes, nicht bewusstes Wissen, u. a. in Körperhaltung, Stimme und anderen nicht-verbalen Kommunikationsformen äußert (vgl. G. H. Neuweg, 2014, S. 585).

Öffnungsgrad gegenüber neuen Erfahrungen und Perspektiven dabei unterschiedlich ausgeprägt sein.“ (Gödecke, 2020, S. 301, Hervorhebung im Original)

Im Rahmen der Untersuchung wurde ein kategorienbasiertes Einschätzungsverfahren für die Analyse der studentischen Reflexionstexte entwickelt. Darauf basierend wurde im Rahmen der qualitativen evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz sichtbar, dass die Reflexionen in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Theorie-Praxis-Verhältnis über ein oberflächliches und deskriptives Niveau hinausgehen. Dies führt die Autorin auf das aufgabenorientierte Reflexionsmodell sowie die fachspezifischen Reflexionsprompts des strukturierten Reflexionsportfolios zurück, die eine differenzierte Reflexion in Breite und Tiefe fördern (vgl. Gödecke, 2020, S. 295). Der Reflexionsfokus dieser Untersuchung liegt auf Praxisphasen. Die Reflexionsaufgaben haben mit ihrer Zielorientierung des Planens, Umsetzens und Reflektierens von Unterricht einen expliziten Unterrichtsbezug. Die vorliegende Studie unterscheidet sich hinsichtlich dieser Ausrichtung und gleichzeitig bezüglich des Zeitpunkts im Professionalisierungsverlauf der angehenden Fremdsprachenlehrer:innen. Während sich die Teilnehmenden in der Studie von Gödecke (2020) entweder in der Praxisphase im Bachelor oder im Master befinden, ist die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Arbeit am Anfang ihres Lehramtsstudiums. Demnach hat die Facette des fachspezifischen Professionswissens weniger Gewicht, da zu diesem frühen Zeitpunkt im Studium noch kein fachspezifisches Wissen aus universitären Veranstaltungen vorausgesetzt und für Reflexionen zugrunde gelegt werden kann. Relevanz für die vorliegende Arbeit besteht in der Ausdifferenzierung von fachspezifischer Reflexionskompetenz und vor allem in den empirisch abgeleiteten Implikationen, wonach eine systematisch und strukturiert angelegte Reflexion mit fachspezifischen Reflexionsprompts eine wichtige Voraussetzung für differenziertes Reflektieren darstellt.

Klempin (2019) fokussiert in ihrer Arbeit die Reflexionskompetenz angehender Englischlehrer:innen innerhalb eines hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Laborsettings. Im Rahmen einer Längsschnittstudie im Prä-Post-Design, mit Kontroll- und Vergleichsgruppe, wurden die Entwicklungsverläufe von Kohorten und Individuen untersucht. Ausgehend von der Konzeptualisierung von „Reflexionsfähigkeit als einen kohärenzstiftenden Denkprozess, der auf einen irritationsstiftenden Reflexionsanlass folgt, welches die Wiederherstellung situativer Kohärenz erforderlich macht“ (Klempin, 2019, S. 89), wurde folgendes Reflexionsverständnis zugrunde gelegt, das auf Reflexionskonzepten von Clarà (2015) und Roters (2012) fußt:

„Reflexion [stellt für die vorliegende *LLLSE*-Interventionsstudie einen] mentale[n] Prozess [dar], der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine [zuvor ungeklärte oder als irritierend und persönlich relevant erlebte] Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren [und

situative Kohärenz herzustellen]. Reflexion ist demnach potentiell bewusstseinsfähig und kann indirekt anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Die Qualität englischdidaktischer Reflexion demonstriert sich in der vorliegenden Studie in den Subdimensionen didaktischer Reflexionstiefe und -breite (Leonhard, Wüst, & Helmstädter, 2011). Didaktische Reflexionstiefe wird über vier Reflexionsmodi (adaptiert nach Abels, 2011) und die Reflexionsbreite über fachdidaktisches Wissen operationalisiert (adaptiert nach König et al., 2016).“ (Klempin, 2019, S. 90, Hervorhebung und Klammern im Original)

Dem Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch (LLLSE), bestehend aus einem seminaristischem Theorieteil (Lehr-Lern-Labor-Seminar, LLLS) und einem Praxisteil (Lehr-Lern-Labor Englisch, LLLE), liegen die vier Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden (Fachwissen, Lehren und Lernen, Rolle und Identität sowie Kooperation und Entwicklung; vgl. Kap. 3.1) nach Legutke und Schart (vgl. 2016, S. 18) zugrunde, welche im LLLSE zusammen mit drei Interventionen<sup>32</sup> zur Förderung von Reflexion angesprochen werden. Diese werden in Verschränkung mit einer zyklischen Phasierung nach Rodgers (2002)<sup>33</sup>, die an bekannte Modelle wie z. B. das ALACT-Modell (vgl. F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49) erinnern, in den Interventionen adressiert (vgl. Klempin, 2019, S. 151). Das LLLSE ist dabei in die fünf Elemente Theoretisieren, Planen, Handeln, Reflektieren und Transformieren unterteilt (vgl. Klempin, 2019, S. 142–143). Dabei greift Schritt vier (Reflektieren) die Microintervention der hochstrukturierten Reflexionssitzungen auf, welche die Praxiserfahrungen der Studierenden im Rahmen des Seminars in Form medial gestützter (Unterrichtsvideografie), theoriegeleiteter und strukturierter Sitzungen begleiten und zur kognitiven Entlastung in deutscher Sprache stattfinden (vgl. Klempin, 2019, S. 151–152). Die Reflexionssitzungen erfolgen entsprechend des Reflexionszyklus von Rodgers (vgl. 2002, S. 851): 1) Beschreibung einer erlebten Lehr- und Lernsituation, 2) interpretationsfreie, gegenseitige Vorstellung im Tandem, 3) Hypothesengenerierung in Gruppe, 4) Entwicklung von Handlungsstrategien, 5) Gegenwärtigkeit der Studierenden im Moment (vgl. Klempin, 2019, S. 154). Es bleibt festzuhalten, dass im Zentrum der LLLSE die Vernetzung von theoretischem und praktischem Wissen steht, und damit eine reduzierte Lehr-Lernumgebungen in einem geschützten Raum ermöglicht werden soll, um Handlungswirksamkeit im Lehramtstudium aufzubauen (vgl. Klempin, 2019, S. 157). In dieser Zielsetzung unterscheiden sich die Reflexionsansätze dieser und der vorliegenden Arbeit, weshalb an dieser Stelle

---

<sup>32</sup> Von diesen drei Microinterventionen (ein *Cognitive Apprenticeship*, ein *Noticing Training* und zwei hoch strukturierte Reflexionssitzungen) (vgl. Klempin, 2019, S. 143) ist für die vorliegende Arbeit letztere von Relevanz, weshalb auf die beiden erst genannten Interventionen nicht eingegangen wird.

<sup>33</sup> Basierend auf den Arbeiten Deweys leitet Rodgers (2002) vier Kriterien ab, die Deweys Konzept charakterisieren. Demnach ist Reflexion: „a meaning-making process [...], a systematic, rigorous, disciplined way of thinking [...], [that] needs to happen in community, in interaction with others [and] requires attitudes [...]“ (Rodgers (2002, S. 845).

inhaltlich nicht näher auf den Reflexionsprozess eingegangen wird. Stattdessen sollen Parallelen fokussiert werden, wie das zugrunde gelegte Verständnis von Reflexion als soziale Praxis (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 107–108), sichtbar in Phase zwei des Reflexionszyklus – im Austausch mit den Tandempartner:innen. Dies beabsichtigt das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven zum Herstellen verschiedener Hypothesen, dem Heraustreten aus der eigenen subjektiven Wahrnehmung, der Entwicklung kritischen Denkens und letztlich der kollektiven Einigung in der anschließenden Phase (vgl. Klempin, 2019, S. 155). Darüber hinaus adressiert diese Ausrichtung der Reflexion Legutke und Scharts vierte Dimension professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen – Kooperation und Entwicklung (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 28–32) – „deren Anbahnung teils davon bestimmt ist, Reflexion als ‚soziale Praxis‘ stattfinden zu lassen“ (Klempin, 2019, S. 152).

Die Ergebnisse der Studie, deren Ziel u. a. die Bestimmung von Formaten zum Einüben fachspezifischer Reflexion war (vgl. Klempin, 2019, S. 133), deuten darauf hin, dass die Reflexionsbreite und -tiefe – bezogen auf fremdsprachendidaktische Praxis, im Rahmen der als Lehr-Lern-Labor angelegten Intervention – trotz unterschiedlichem Vorwissen der Studierenden gesteigert werden konnte (vgl. Klempin, 2019, S. 262). Dies impliziert und bestärkt Vorannahmen dahingehend, dass Ansätze zur Förderung von Reflexion mit der Vermittlung von theoretischem Wissen einhergehen sollten, um Reflexionskompetenz zu fördern (vgl. Klempin, 2019, S. 263). Im Vergleich zu den Kontroll- und Parallelgruppen<sup>34</sup> der Studie weisen die LLLSE-Gruppen deutlich bessere Reflexionen, im Sinne gesteigerter Reflexionsbreite und -tiefe vor, was das Setting als geeigneten Ansatz für erfolgreiche Reflexion auszeichnet. Dies führt die Autorin auf folgende Voraussetzungen zurück: subjektives Relevanzempfinden, Irritation zum Initiieren von Reflexion, eine vertrauensvolle Atmosphäre, multimodale Reflexionsansätze (z. B. monologisch, dialogisch-kollegial, visuell), das Anleiten theoriegeleiteter Reflexion sowie Strategien zur Unterstützung von Reflexion (z. B. durch Peers) (vgl. Klempin, 2019, S. 262–263).

Eine weitere Studie zur Intensivierung von reflexiven Lerngelegenheiten liefert Schädlich (2019), in der sie die reflexive Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen untersuchte. Im Reflexionszentrum stehen dabei die Unterrichtsplanung und -durchführung im Rahmen des Fachpraktikums von Französischlehramtsstudierenden im Master. Reflexive Handlungskompetenz wird dabei wie folgt definiert:

---

<sup>34</sup> Für eine Beschreibung dieser sei auf Klempin (vgl. 2019, S. 264) verwiesen.

„Reflexive fachdidaktische Handlungskompetenz bedeutet, dass Studierende in der Lage sind, Französischunterricht vor dem Hintergrund fachdidaktischer und curricularer Texte zu planen und zu reflektieren und dabei die Relevanz dieser Texte für die individuellen und komplexen Erfahrungen in der Praxissituation ‘Fachpraktikum’ zu explizieren.“ (Schädlich, 2019, S. 100)

Die Untersuchung zielt auf das Identifizieren und Beschreiben fachbezogener Reflexion angehender Französischlehrer:innen im Kontext von Praktika (vgl. Schädlich, 2019, S. 87) und verfolgt u. a. die Fragestellung, wie welches fachdidaktische Wissen in reflexiven Prozessen im Praktikumskontext verarbeitet wird (vgl. Schädlich, 2019, S. 91). Dazu wurden halbstandardisierte Interviews durchgeführt, anhand derer studentische Reflexionen qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz analysiert wurden. In einer vorausgegangenen Studie (Schädlich, 2015) wurde dieses Interviewmaterial hinsichtlich der Bewertung des Moduls durch die Studierenden untersucht. Genauer, welche spezifischen Lerngelegenheiten innerhalb des Fachpraktikums von den Student:innen als effektiv wahrgenommen wurden. Dazu wurden nach Modulabschluss (insgesamte Dauer von zwei Semestern, inklusive fünf-wöchiges Praktikum) Interviews mit jeweils 19 Französischlehramtsstudierenden durchgeführt, in denen u. a. Potenziale zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz erfragt wurden. Diese wurden einerseits qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz sowie quantifizierend (statistisch) untersucht (vgl. Schädlich, 2015, S. 266–267).

Das Modul ist grundsätzlich als von vor- und nachbereitenden Begleitveranstaltungen gerahmtes, fünfwöchiges Praktikum im Master strukturiert und in Form selbstreflexiver Portfolioarbeit angelegt. Das daran ausgerichtete Seminarkonzept umfasst handlungsorientierte Aufgaben (z. B. *Micro-Teachings* und Unterrichtsentwürfe) und Lektüren (u. a. curriculare Rahmentexte, fachdidaktische Literatur), systematisches Feedback zur inhaltlichen oder methodisch-didaktischen Umsetzung der Begleitveranstaltung selbst oder den Lernprozessen der Studierenden sowie informelle Austauschformate, Unterrichtsbesuche, Tutorium und Portfolioarbeit (vgl. Schädlich, 2019, S. 111–131). Im Folgenden wird ausschließlich auf die für diese Arbeit relevanten Elemente Bezug genommen<sup>35</sup>.

In dem Portfolio-gestützten<sup>36</sup> Modul sammelten die Studierenden einerseits in einem seminarbegleitenden und aufgabenbasierten Prozessportfolio u. a. Aufgaben aus dem Seminar, Unterrichtsbeobachtungen und sonstige Materialien aus dem Praktikum. Zudem wurden

---

<sup>35</sup> Das vollständige Seminarkonzept ist in Schädlich (2019, S. 111–131) nachzulesen.

<sup>36</sup> Mit der Unterscheidung von Prozess- und Produktportfolio geht die Trennung privater und öffentlicher (für die Bewertung) Reflexionsanteile einher. Dabei fungiert das Prozessportfolio hier als Tool zur Dokumentation und Selbstreflexion und ist ausschließlich den Studierenden vorbehalten. Das Produktportfolio dient schließlich der summativen Bewertung (vgl. Schädlich, 2019, S. 124).

Elemente daraus zum Modulabschluss individuell, selektiv in ein Produktportfolio überführt, in dem die Studierenden unter einem selbst gewählten Schwerpunkt Aspekte ihres Fachpraktikums reflektieren (vgl. Schädlich, 2019, S. 151). Interessant an dieser Studie ist u. a. das Verständnis von fachdidaktischer Reflexion, das Schädlich (2019) als „Interimsdidaktik“ (Schädlich, 2019, S. 95) bezeichnet. Demnach wird das fachdidaktische Wissen reflexiv durch das Sprechen über Praxissituationen eigener Erfahrungen im Französischunterricht transformiert. Damit adressiert die Autorin das „Spannungsfeld zwischen explizierender Reflexion und impliziter Praxis“ und stellt „der naiv erscheinenden Vorstellung von Prozess-Produkt-Effektivität universitärer Lehre“ (Schädlich, 2019, S. 95) eine alternative Herangehensweise gegenüber. Eine schlüssige Begründung für diesen – dem kompetenzprüfenden Ansatz konträren – Ansatz liefert Schädlich (2019) damit, „dass die Reflexionen sich auf subjektiv relevante Erfahrungen beziehen und daher davon auszugehen ist, dass sie stärker handlungsleitend sind als dies bei Wissensbereichen der Fall ist, die durch Tests ohne Erfahrungsbasis hervorgebracht werden“. Dies knüpft an den zuvor dargestellten Reflexionsdiskurs (Kap. 2) und die damit verbundenen kritischen bzw. skeptischen Stimmen an, die Zweifel an der Messbarkeit von Reflexionskompetenz laut machen (vgl. F. A. J. Korthagen, 2001b; vgl. Akbari, 2007; vgl. Collin et al., 2013; vgl. Häcker, 2022). Ausgehend von der eingangs vorgestellten Studie von Roters (2012) und der bisher empirisch nicht eindeutig nachgewiesenen Evidenz gesteigerter Reflexionsgüte (bzw. -tiefe oder-qualität) bei Studierenden durch reflexive Formate, verzichtete Schädlich in ihrer Untersuchung bewusst auf eine skalierende Evaluation von Reflexion. Vielmehr wurden die Prozesse der Wissenskonstruktion – also wie reflektiert wurde – fokussiert (vgl. Schädlich, 2019, S. 183, 2022, S. 55). Nach einem ersten quantitativen Zugriff auf die Interviewtexte zur Identifikation reflexiver Handlungskompetenz explorierte Schädlich diese in einem zweiten Schritt qualitativ inhaltsanalytisch. Einerseits vor dem Hintergrund, welche Bereiche fachdidaktischen Wissens in der Reflexion adressiert wurden und andererseits aus der Blickrichtung, wie reflektiert wurde. Während die Reflexivität mittels deduktiver Kategorien erfasst wurde, wurde der Rekurs auf fachdidaktische Wissensbestände mit induktiv am Material entwickelten Kategorien systematisch sichtbar gemacht. Darin liegen gewisse Parallelen zum forschungsmethodischen Vorgehen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 5.4.3).

In der Analyse der Interviewtexte konnte beobachtet werden, dass in den episodischen Passagen, also denjenigen Textstellen, die eine Erinnerung an persönliche Erlebnisse und Situationen schilderten, Reflexivität bzw. reflexive Handlungskompetenz am stärksten sichtbar wurde (vgl. Schädlich, 2019, S. 316). Dies kann als Befürwortung gedeutet werden, narrativen

Elementen in sprachlichen Reflexionsprodukten mehr Bedeutung beizumessen. Zudem kommt die Autorin zu dem Schluss, dass reflexive Aufgaben erst im dialogischen Prozess (z. B. mit Peers, Lehrkraft, Lehrkräftebildner:innen) gehaltvoll werden, indem sie „umgewälzt und mit neuen Reflexionskategorien oder Abstraktionen kontextualisiert werden“ (Schädlich, 2019, S. 346). Zur Wahrnehmung des Peer Feedbacks im Rahmen des Moduls durch die Studierenden (Mitpraktikant:innen) kommt die vorausgegangene Studie (Schädlich, 2015) zu dem ambivalenten Ergebnis, dass das Feedback und der Austausch einerseits förderlich sind, dabei jedoch in ihrer Wirksamkeit in direkter Abhängigkeit zum Beziehungsstatus der Peers stehen (vgl. Schädlich, 2015, S. 273).

Ein jüngerer empirischer Beitrag zu reflexionsbasierten Lehr-Lernarrangements in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung ist die im Rahmen einer Qualifikationsarbeit durchgeführte Studie von Haberland (2022)<sup>37</sup>. Ziel ist u. a. die Förderung des Kompetenzzempfinden von Studierenden hinsichtlich eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtshandelns (vgl. Haberland, 2022, S. 105). Im Reflexionszentrum steht die Mehrsprachigkeit im romanischen Fremdsprachenunterricht. Die als *Design-Based Research* angelegte Intervention, deren Kern u. a. kontinuierliche Reflexionsaufgaben über die eigene und lerner:innenseitige Mehrsprachigkeit, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Aufgabenformate bilden (vgl. Haberland, 2022, S. 102), ermöglicht das Lernen und Reflektieren relevanter mehrsprachigkeitsdidaktischer Inhalte. Die Intervention erstreckte sich über eine Dauer von insgesamt zehn Wochen in Verbindung mit einem fremdsprachendidaktischen Einführungskurs. Die Reflexionsaufgaben orientierten sich dabei am Reflexionsmodell von Hilzensauer (2008), das Reflexion über das Lernen auf drei Ebenen darstellt<sup>38</sup> (vgl. Haberland, 2022, S. 103). Die individuell-monologisch angelegten Aufgaben enthielten Leitfragen, um individuelle schriftliche Narration anzuregen (vgl. Haberland, 2022, S. 109).

Die Reflexionsaufgaben fokussierten jeweils zwei Perspektiven: die „Eigene Mehrsprachigkeit“ sowie die Perspektive „Ich als Lehrkraft“, und zielten darauf ab, dass die Studierenden sich im ersten Schritt ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst werden, Herausforderungen, Chancen und Förderansätze aus der Ich-Perspektive reflektieren und diese Erkenntnisse im zweiten Schritt aus Blickrichtung der zukünftigen Lehrkraft betrachten (vgl. Haberland, 2022, S. 107). Intention dieses Perspektivenwechsels ist u. a. das Erlangen eines

---

<sup>37</sup> Das Dissertationsvorhaben war zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Monografie noch nicht abgeschlossen, weshalb hier auf Teilergebnisse dieser aus einem Sammelbandbeitrag von Bechtel und Rudolph (2022b) referenziert wird. In diesem liegt der Fokus auf den Aspekten der Reflexion.

<sup>38</sup> Dabei wird Reflexion über das Lernen entlang der drei Ebenen Lerngegenstand, Lernhandlung und Lernvermögen beschrieben (vgl. Hilzensauer, 2008, S. 9–10).

tieferen Verständnisses für lerner:innenseitige Sprachlernprozesse und an Mehrsprachigkeit gekoppelte Schwierigkeiten (vgl. Haberland, 2022, S. 109). Erste Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring) exemplarischer Reflexionstexte zweier Studierender deuten darauf hin, dass die Erwartungen der doppelerspektivischen Anlage der Reflexionsaufgaben erfüllt wurden und dieses Vorgehen – mit dem vorgelagerten Reflektieren der eigenen auf Mehrsprachigkeit bezogenen Erfahrungen und dann dem Perspektivwechsel zur Lehrkraft – zu einem tieferen Verständnis für Sprachlernprozesse von Lerner:innen führte (vgl. Haberland, 2022, S. 116–117).

Die Studie von Rudolph (2022), die ebenfalls im Rahmen eines (zum Zeitpunkt des Verfassens noch laufenden) Dissertationsvorhabens in der Didaktik der romanischen Sprachen erfolgte, untersucht verschiedene Lehr-Lernformate in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung (z. B. Unterrichtssimulation, Unterrichtsversuche, Fremdunterrichtsvideos), vor dem Hintergrund reflexionsförderlichen Lernens. In dem hier referierten Beitrag wird exemplarisch an einem Datenbeispiel die Bearbeitung eines Lehr-Lernformats – die monologisch-schriftliche Reflexion eines fremden Unterrichtsvideos – dargestellt und herausgestellt, welche fremdsprachendidaktischen Bezüge im Reflexionstext hergestellt werden (z. B. im universitären Kontext erworbenes Wissen, biografisch bedingte Überzeugungen). Das der Studie zugrunde gelegte Reflexionsverständnis beruht auf Leonhard et al. (2010) und fasst Reflexionskompetenz

„[...] als die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren.“ (Rudolph, 2022, S. 125)

Eine reflexive Lehrer:innenbildung bedarf nach Rudolph (2022) neben der prominenten Theorie-Praxis-Relationierung Gelegenheiten für

„[...] wechselseitige Aushandlungs- und Dekonstruktionsprozesse von Theorie und biografisch bedingten Einstellungen und Überzeugungen gegenüber dem Lernen und Lehren von Fremdsprachen [...], die durch Praxisfälle initiiert werden können.“ (Rudolph, 2022, S. 126)

Die Studie erfolgte im Kontext eines ersten fachdidaktischen Seminars im Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien im Fach Französisch, das die Studierenden auf das anschließende Fachpraktikum vorbereiten soll. Datengrundlage bildeten u. a. die eingereichten Reflexionstexte zu einer Leitfragen-gestützten Fremdunterrichtsvideovignette einer Französisch-Lehrkraft (vgl. Rudolph, 2022, S. 130). Die Daten wurden mittels qualitativer

Inhaltsanalyse (nach Kuckartz) ausgewertet. Ausgehend von den deduktiven Kategorien ‚Theorie-Praxis-Bezug‘ und ‚Beliefs-Praxis-Bezug‘ wurde untersucht, ob und wenn ja dieser Bezug explizit oder implizit erfolgte (vgl. Rudolph, 2022, S. 131). Der erste Dateneinblick in den exemplarischen Fall lässt annehmen, dass das schriftliche, aufgabenbasierte Reflektieren eines fremden Unterrichtsvideos ein sinnstiftender Anlass für das Herstellen von Theorie-Praxis-Bezügen ist. Teilweise wurde explizit auf fachdidaktisches Theoriewissen Bezug genommen. Hinsichtlich des *Beliefs*-Praxis-Bezugs konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass das Aufgabenformat eine explizite Auseinandersetzung mit Einstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache anzuregen vermochte. Auch implizite Wissensbestände wurden in den Reflexionstexten nicht adressiert (vgl. Rudolph, 2022, S. 137–138).

### 3.2.3. Theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zu fremdsprachenspezifischer Reflexion

Neben empirischen Arbeiten zu Reflexion in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung werden im Folgenden theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zum Konstrukt der fremdsprachenspezifischen Reflexion beschrieben, welche eine relevante Hintergrundfolie für die vorliegende Studie darstellen. Hier sei zunächst noch einmal an das Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion von Abendroth-Timmer (2022)<sup>39</sup> angeknüpft, das fachspezifisch auf (Fremd)Sprachenlehrer:innen ausgerichtet und stark persönlichkeitsorientiert ist (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 29). Während der Großteil der Ansätze und Arbeiten zur Erhebung von Reflexion(stiefe) diese – basierend auf dem Modell von Hatton und Smith (1995) – in verschiedene Qualitäts- bzw. Niveaustufen einteilt (vgl. Roters, 2012; vgl. Klempin, 2019), bewegt sich Reflexion in dem Modell von Abendroth-Timmer je nach Inhalt, Methode und Ziel dynamisch, innerhalb der im Modell gefassten Faktoren: Persönlichkeit, Emotionen, Erfahrungen, Wissen, Haltungen, Leiblichkeit, berufliches Selbstkonzept und berufliche Identität, Theoretisches Wissen und Kompetenzen, berufliches Handeln und praktisches Können, projiziertes Handeln sowie der Kontextfaktoren: gesellschaftlicher Rahmen, institutioneller Rahmen und Akteur:innen, Peers, frühere Lehrer:innen, Lehrer:innenausbildner:innen und Forschende, Instrumente und Kontext der Reflexion, Lernende, Sprachen und Kulturen (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 29). Reflexion variiert in diesem Zusammenhang im Laufe der Professionalisierung, denn zu unterschiedlichen

---

<sup>39</sup> Das Modell ist in Abb. 3 auf S. 30 dargestellt.

„(berufs)biografischen Zeitpunkt[en]“ (2022, S. 29) ergeben sich – aufgrund der sich dynamisch verändernden Relevanz der Faktoren – individuell verschiedene Reflexionen. Demnach sei Reflexion nur im Prozess zu bewerten, nicht abschließend (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 29). Abendroth-Timmer fasst Reflexion als

„[...] eine dynamische individuelle wie soziale, rück- wie vorgewandte Praxis. Das Ziel der Reflexion ist, ein vertieftes Verständnis der Ursachen und Begründungsvarianten eigenen Handelns zu entwickeln, die individuelle Bedeutsamkeit theoretischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts zu ergründen, körperlich verinnerlichte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erfassen, zu modifizieren und neu zu entwerfen und damit eine professionelle Flexibilität zu entwickeln (vgl. Abendroth-Timmer 2017: 111).“ (Abendroth-Timmer, 2022, S. 28)

Ausgehend von der Relevanz der Kontextfaktoren von Reflexion (wo, wie, für wen wird reflektiert?), und beziehend auf Müller (2010), der mit der Unterscheidung von Reflexion und Reflektion die Ebene der Metareflexion über den Reflexionsprozess einbringt (vgl. Müller, 2010, S. 35), ergänzten Abendroth-Timmer und Schneider (2016) das empiriebasierte Modell individueller Reflexionsverläufe<sup>40</sup> (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider, 2016, S. 118). Im Rahmen einer Untersuchung angehender Fremdsprachenlehrkräfte analysierte Schneider (2020), in welchem Verhältnis (berufs)biografische Zeitpunkte mit Reflexionsinhalten stehen. Beispielsweise bezogen sich die Studierenden beim Reflektieren theoretischer Erkenntnisse auf frühere schulische Erfahrungen oder erste eigene Unterrichtserfahrungen. Ohne detailliert auf die Studie einzugehen, sei an dieser Stelle die Komplexität von Reflexion mit ihren vielfältigen Facetten und Kontextfaktoren betont, welche sich je nach Zeitpunkt bzw. Professionalisierungsphase verändern (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 30). Bezugnehmend auf Hericks (2006) greift das Modell das Konzept der Entwicklungsaufgabe<sup>41</sup> auf. Relevant ist in diesem Zusammenhang vor allem die berufsbiografische Perspektive auf Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe, da diese sich in rückwärts wie vorwärts gerichteter Reflexion der eigenen biografischen Vorerfahrungen niederschlägt (vgl. Gerlach,

---

<sup>40</sup>Den Kontext individueller Reflexionsverläufe bilden demnach die Entwicklungsaufgabe (s. Fußnote 41), die beteiligten Peers sowie das reflektierende Subjekt, welches mit seinen Persönlichkeitsmerkmalen die Bearbeitung dieser Aufgabe und ergo den Reflexionsprozess bestimmt. Es zeigt sich, dass diese Verläufe höchst individuell und nicht zwingend linear sind. So kann Theorie zu Fremdsprachenunterricht gleichermaßen eine Reflexion der eigenen Schulzeit initiieren wie umgekehrt oder einer prospektiven Reflexion der Zukunfts-Lehrperson (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider, 2016, S. 118–119).

<sup>41</sup> Der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ wurde von Havighurst (1972) in den 1950er Jahren geprägt und bezieht sich auf Aufgaben, die im Laufe des Lebens eines Menschen in einem sozialen Kontext entstehen. Im berufsbiografischen Ansatz von Lehrer:innenprofessionalisierung kommt dem Konzept der Entwicklungsaufgabe eine große Bedeutung zu (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 82), die Hericks (2006) wie folgt definiert: „*Entwicklungsaufgaben* sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks, 2006, S. 60, Hervorhebung im Original).

2020b, S. 40). Dies birgt das Potenzial, implizite Wissensbestände hervorzuholen (vgl. Gerlach, 2022a, S. 74). Implizites Wissen (*tacit knowing*<sup>42</sup>) ist als einst erlernt und verinnerlicht oder innerhalb der Sozialisierung (u. a. Familie, Peergroup) als Überzeugung verfestigt, höchst individuell und beeinflusst berufsbezogene Überzeugungen (z. B. zum Fremdsprachenlernen) sowie das Handeln. Dieses internalisierte Wissen äußert sich in Handlungsrouninen mitunter unbewusst und ist nur schwer zu verbalisieren oder zu begründen (vgl. Gerlach, 2022a, S. 70–71). Das Gegenstück zu implizitem Wissen ist das explizite Wissen (z. B. fachspezifisches methodisches Wissen), das zugänglich und artikulierbar ist. Jedoch wird dies erst dann handlungsleitend, wenn es mit impliziten Wissensbeständen (z. B. Überzeugungen) in Bezug gesetzt wird (vgl. Bonnet & Hericks, 2019, S. 102), was die Relevanz von implizitem Wissen – bzw. dessen Offenlegung – unterstreicht. In Einklang mit Gerlach (2022a) geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass implizitem Wissen durch internal ausgerichtete Reflexion (vgl. Kap. 2.3), im Sinne eines „stetige[n] Abwägen[s] von Handeln und Sprechen, einer Bewusstmachung expliziter und impliziter Wissensbestände und ggf. auch ihrer Diskrepanz zueinander“ (Gerlach, 2022a, S. 71), auf die Spur gekommen werden kann. Vor dem Hintergrund, implizites Wissen, Überzeugungen und *beliefs* stärker ins Bewusstsein zu rücken und so für den Professionalisierungsprozess nutzbar zu machen, beschreibt Gerlach (2022a) den Ansatz der impliziten Reflexion<sup>43</sup> und argumentiert, dass sich entsprechend der praxeologischen Wissenssoziologie über Erzählungen (Narrationen) an das implizite Wissen angenähert werden kann – wie etwa durch Textsorten oder Formen von Verbalisierungen, in denen Lehrer:innen in ihrer Ausbildung weniger gesteuert in das Erzählen über ihre Erfahrungen kommen (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72–73). Um implizites Wissen aus den auf diese Weise von den Studierenden oder Lehrer:innen generierten Reflexionen sichtbar zu machen, fokussiert die Analyse darauf, was erzählt wurde bzw. was nicht erzählt wurde und vor allem wie dies erzählt wurde. Neben dem inhaltlichen Gehalt ist also auch der Reflexionsmodus von Bedeutung (vgl. Gerlach, 2022a, S. 73). Anknüpfend an Fragestellungen, die Gerlach mit Fokus auf Unterricht formuliert, lassen sich für narrative Reflexionsaufgaben zu Beginn der Lehramtsausbildung – also am Übergang von Schüler:innen zu Lehramtsstudierenden – folgende Analysefoki adaptieren: Was und wie erzählen die Student:innen über ihren erlebten

---

<sup>42</sup> Polanyi (2009) prägte den Begriff des *tacit knowing*, des impliziten Wissens. Ausgehend von der Tatsache, „*we can know more than we can tell*“ (Polanyi, 2009, S. 4, Hervorhebung im Original), gibt es gewisse Anteile die unser Handeln oder Denken speisen, die wir nicht auf einer Wissensbasis erklären können (vgl. Neuweg, 2022, S. 172).

<sup>43</sup> Anders als im Kontext praxeologischer Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2020) bezieht sich der Begriff der impliziten Reflexion hier nicht auf das Spannungsverhältnis im Lehrer:innenhandeln, gemäß oder entgegen von organisationalen Normen. In diesem Zusammenhang wird auch von „praktischer“ Reflexion von Norm und Habitus gesprochen (vgl. Bohnsack, 2020, 12, 54).

Unterricht aus der eigenen Schulzeit/über erste eigene praktische Unterrichtserfahrungen/über antizipierten Unterricht? Was wird ausführlich, was nur am Rande oder gar nicht thematisiert? In welche Zusammenhänge werden Aspekte des Unterrichts, das eigene oder beobachtete Lehrer:innenhandeln sowie die Lernenden eingeordnet? Was wird normativ als (vor)gegeben gesetzt? Wie wird der in der eigenen Schulzeit erlebte Unterricht in Beziehung zu geplantem (antizipiertem) oder bereits praktiziertem Unterricht gesetzt? Wie wird das beobachtete Handeln früherer Lehrkräfte mit der zukünftigen Rolle (*Future Self*) als Englischlehrer:in verknüpft? (vgl. Gerlach, 2022a, S. 73). Es gilt demnach, in der Englischlehrer:innenausbildung Gelegenheiten zu schaffen, um über Vorstellungen von Englischunterricht und dem eigenen Handeln in der Praxis zu erzählen, z. B. in Form der Reflexion der eigenen (beruflichen) Identität, Überzeugungen und Haltungen oder den Professionalisierungsprozess (z. B. anhand eines langfristig angelegten Portfolios) reflektieren (vgl. Gerlach, 2022a, S. 74). Gerlach plädiert dafür, die Antinomien von dem „stille[n] Wissen“ (Gerlach, 2022a, S. 70), das die Studierenden bzw. Lehrer:innen mitbringen, Theoriewissen und den Aspekt von Fremdsprachenlehrer:innenidentität mehr in den Fokus zu rücken. Die Trias aus expliziten Wissensbereichen (Fachwissen und Können) und impliziten Wissensbereichen (Überzeugungen), betrachtet vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, kann ein sinnstiftender Reflexionsauslöser sein und zur Professionalisierung beitragen (vgl. Gerlach, 2022a, S. 77).

Die vorliegende Arbeit untersucht Reflexionsprozesse ausgehend von den in Kapitel 1.2 formulierten Forschungsfragen und ergründet anhand der Reflexionstexte von insgesamt zehn Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach Englisch, inwiefern die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* (Kap. 5.2.2) im Rahmen des studienbegleitenden *TEFL*-Portfolios (Kap. 4) eine Gelegenheit für implizite Reflexion darstellen kann. Darüber hinaus wird geprüft, in welcher Weise das Peer Feedback, als zwischengeschaltetes Element zur dialogischen Reflexion sowie eine abschließende Reflexion des Aufgabenprozesses die Bearbeitung impliziter Überzeugungen und Wissensbestände bereichern bzw. unterstützen können (vgl. Gerlach, 2022a, S. 74).

### 3.3. *Why become an EFL teacher?* – Reflexives Schreiben im Rahmen von Portfolioarbeit

Anders als der Titel „*Why become an EFL teacher?*“ zunächst implizieren mag, behandelt das folgende Kapitel nicht die motivationalen Aspekte von Studierenden. Vielmehr wird das

aufgabenbasierte reflexive Schreiben eines *Motivational Essays* – welches den Ausgangspunkt für das Datenmaterial dieser Studie (vgl. Kap. 5.3) bildet – vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Arbeiten näher beleuchtet. Nach einer Rahmung reflexiven Schreibens werden Ansätze aus der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vorgestellt und in der Portfolioarbeit verortet. Anschließend erfolgt der Transfer auf das Aufgabenformat *Motivational Essay*, das im Rahmen des *TEFL*-Portfolios (Kap. 5.2.1) als Initiator für reflexives Schreiben dient.

### 3.3.1. Narratives (selbst)reflexives Schreiben

Während reflexives Schreiben in der Lehrer:innenbildung international insbesondere im Zusammenhang mit Bestrebungen in Richtung einer Ausbildung zu *Reflective Practitioners* (vgl. Schön, 1983) Aufmerksamkeit erlangte, hat der Ansatz des *reflective writings* in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung im Zusammenhang mit dem Konzept der *LTI* und der Forschung von *Language Teacher Identity* weiter an Bedeutung gewonnen (vgl. Barkhuizen & Benson, 2008). Reflexives Schreiben – etwa in Form von Lerntagebüchern, so genannten *Journals* oder *Learning Journals*<sup>44</sup> (vgl. Moon, 2006) oder Portfolios (vgl. Bräuer, 2020) – stellt einen wichtigen Ansatz zur Unterstützung von Reflexionsprozessen dar, der Studierenden ein Bewusstwerden und Explizieren ihrer Gedanken und Handlungen ermöglichen kann. Dabei stehen primär Situationen oder Handlungen aus der unterrichtlichen Praxis (eigener oder fremder, dokumentierter, beobachteter oder erlebter Unterricht) im Fokus. Reflexion hat hier u. a. die Funktionen, unterrichtliches Handeln zu optimieren bzw. professionelle Kompetenzen (z. B. durch Theorie-Praxis-Relationen) zu entwickeln (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2019, S. 518). Der Begriff des biografischen Schreibens bezeichnet einen Ansatz, mit dem Ziel, sich seiner (berufs-)biografischen Prägungen bewusst zu werden. Damit weist er eine große Nähe zum *Motivational Essay* auf, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden und eingesetzt wird. Reflexionsimpulse wie beispielsweise „Warum möchte ich Englischlehrer:in werden?“ oder „Wer von meinen ehemaligen Englischlehrern ist ein Vorbild für mich?“ (vgl. Kap. 5.2.2) können diesen Prozess anstoßen (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 83). Erzählungen im Sinne narrativer Texte, unabhängig von schulischer Praxis, sind im Kontext von Lehrer:innenbildung selten Gegenstand von Reflexionsanlässen, und Ansätze bzw. Konzepte reflexiven Schreibens generell sind in der einschlägigen Literatur nur wenig vertreten (vgl. Behrendt, 2023, S. 372). Die Literaturrecherche im Bereich der Professionalisierungsforschung zur (deutschen)

---

<sup>44</sup> Einen umfassenden Überblick zu Ansätzen, Anwendungsfeldern und der Bewertung von *Learning Journals* bietet das Handbuch von Moon (2004).

Fremdsprachenlehrer:innenbildung bestätigt die Annahme, dass bislang keine Textsorte etabliert ist, welche diesen Bereich umfassend abdeckt.

Behrendt (2023) formuliert in ihrem Beitrag zu einem Lehrkonzept für angehende Deutschlehrer:innen reflexives Schreiben vor dem Hintergrund schreibwissenschaftlicher Ansätze als „Schreiben [...], das sich auf das schreibende Subjekt zurückbezieht und eine Reflexion über sich selbst als Subjekt im Bildungskontext des Fachpraktikums intendiert“ (Behrendt, 2023, S. 371). Schreiben wird demnach als Denk- und Lernmedium verstanden, das in seiner epistemisch-heuristischen Anlage dem Wissensaufbau dient (vgl. Behrendt, 2023, S. 371). Ausgehend davon, dass Schreiben nicht nur das Schreiben selbst unterstützt, „sondern darüber hinaus Einsichten vielfältiger Art hervorbringt: zum jeweiligen Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden und Lesenden, zur Art und Weise, wie jemand arbeitet und denkt, versteht“ (Bräuer, 2020, S. 10), fungiert das Schreiben als Moment der Weiterentwicklung von Gedanken, im Prozess der Textproduktion und der Auseinandersetzung damit (vgl. Behrendt, 2023, S. 373). Im Kontext der Lehrer:innenbildung können die Studierenden darüber Erlebtes und Erfahrungen – etwa aus dem Praktikum, der eigenen Schulzeit oder biografischer Momente darüber hinaus – festhalten und im Schreibprozess darauf zurückblicken. Gewissermaßen erlaubt das reflexive Schreiben dann eine beobachtende Perspektive und eine Wissenserweiterung über sich selbst (vgl. Behrendt, 2023, S. 373).

Außerhalb Deutschlands lassen sich in der internationalen Forschungsliteratur Begriffe wie *reflective writing*, *(learning) journals*, *stories* und *narrative reflective writing* finden (vgl. Moon, 2006; vgl. Barkhuizen & Benson, 2008). Die Relevanz von Erzähltexten (Narrationen) argumentieren Forscher:innen in diesem Feld damit, dass Erzählungen, die wir über uns selbst machen, einen Einfluss darauf haben, wie wir unser Leben gestalten. Das Geschichtenerzählen ist eine dem Menschen inhärente Fähigkeit und kann demnach in der Lehrer:innenbildung als ein wirkmächtiges Instrument zur Reflexion, in Form von *reflective writing* bzw. *narrative reflective writing*, genutzt werden (vgl. Barkhuizen & Benson, 2008, S. 384). Außerhalb von Unterrichtsreflexionen, die häufig im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Verzahnung wie z. B. im Rahmen von Schulpraktika gedacht werden, existiert kein einheitliches Format für narrative Textsorten, das im Rahmen der (Fremdsprachen)lehrer:innenbildung als Reflexionsinstrument hochschulübergreifend oder bundesweit etabliert ist. Deshalb wird im Folgenden die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Arbeitsdefinition hergeleitet. Ihren Ausgangspunkt bildet der im angloamerikanischen Raum geprägte Begriff des *narrative reflective writings*, da die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Daten narrative und reflexive Textelemente kombinieren. Ein narrativer Text ist grundsätzlich ein Erzähltext. Während der

Begriff des *storytelling* (auch) fiktive Ereignisse integriert, impliziert der Begriff *narrative* die Gebundenheit der eigenen Geschichte. Der Begriff *reflective* macht deutlich, dass es sich einerseits um eine selbstbezügliche Erzählung handelt, die retrospektiv auf eigene Erfahrungen oder prospektiv auf zukünftige Situationen Bezug nimmt. Der Begriff *writing* deutet darauf hin, dass diese Erzählung verschriftlicht wird. Anders als bei der stilistisch anspruchsvolleren Textsorte *Essay*<sup>45</sup> ist ein narrativer Erzähltext nicht an formale Kriterien wie Aufbau (z. B. Einleitung, Hauptteil, Schlussteil) oder die Verwendung poetischer oder rhetorischer Gestaltungsmittel gekoppelt. Daraus ergibt sich folgende Arbeitsdefinition<sup>46</sup>:

Reflexive Erzähltexte (*narrative reflective writings*) führen Erfahrungen, Handlungen, Gedanken, Erlebnisse und Ideen zu einer übergeordneten Zielsetzung mit vorgegebenen Reflexionsfragen zusammen. Das Schreiben solcher reflexiven Erzähltexte zielt dabei auf eine internale, rück- und vorwärts gerichtete (d. h. selbst-reflexive) Auseinandersetzung mit den jeweiligen Reflexionsimpulsen (sog. Prompts), um so implizite Wissensbestände und Überzeugungen sowie biografische und identitätsbezogene Aspekte explizieren und Professionalisierungsprozesse initiieren zu können. Vor dem Hintergrund der Professionalisierung lassen sich Anknüpfungspunkte zwischen reflexivem Erzähltext bzw. reflexivem Schreiben und der Ebene der Identität im Zwiebelmodell von F. A. J. Korthagen (vgl. 2004, S. 80) finden (vgl. Abb. 1). Demnach lassen sich ausgehend von der Identität, Überzeugungen, Kompetenzen, Verhalten und Handeln von Personen durch den Prozess des reflexiven Schreibens – verstanden als Ansatz impliziter Reflexion – an die Oberfläche bringen und können so als Ausgangspunkt für eine weiterführende Auseinandersetzung verfügbar gemacht werden (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72–73).

Burwitz-Melzer (2018) adaptierte das Zwiebelmodell für Fremd- und Zweitsprachenlehrer:innen. Dabei wurde die persönliche Identität im Zentrum ergänzt und die äußere Schicht in Schulkontext und Bildungspolitischen Rahmen differenziert. Das Modell zielt darauf ab, die Multiperspektivität des Lehrer:innenberufs zu verdeutlichen und die Lehrer:innenpersönlichkeit abzubilden.

„Es soll schon frühzeitig eine deutliche Verortung der Lehrkraftpersönlichkeit innerhalb der bildungspolitischen, schulischen, pädagogischen und fachdidaktischen Systeme erfolgen. Zweitens sollen reflektierende Studierende sich darüber klarwerden, welche

---

<sup>45</sup> Die Reflexionsaufgabe ist weiterhin als *Motivational Essay* gelabelt. Jedoch steht dabei nicht die enge Definition eines *Essays* im Vordergrund. So wird die Verwendung stilistischer Mittel, wie bei einem *Essay* üblich, in der Aufgabenstellung nicht eingefordert.

<sup>46</sup> Diese Arbeitsdefinition erhebt keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern bezieht sich ausschließlich auf den Kontext von Reflexion innerhalb von Peer Feedback-gestützter E-Portfolioarbeit im Rahmen des *TEFL*-Portfolios der Leuphana Universität Lüneburg (vgl. Kap.4).

Strukturen und Schichten zu einer Lehrkraftpersönlichkeit gehören, so dass frühzeitig erkannt wird, dass neben pädagogischen Aspekten auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Seiten des Berufs professionell entwickelt bzw. weiterentwickelt werden müssen.“ (Burwitz-Melzer, 2018, S. 26)

Um den Zugang zur reflexiven Auseinandersetzung der vielschichtigen Ebenen des Berufs für angehende Fremdsprachenlehrer:innen zu vereinfachen, formulierte Burwitz-Melzer (2018) ausgehend von dem Modell (Abb. 5) Reflexionsimpulse, welche entlang der sechs „Zwiebelschichten“ und Kontextfaktoren ausgerichtet sind und pädagogische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bereiche integrieren. U. a. lassen sich folgende Reflexionsfragen auf die Einstiegsaufgabe *Motivational Essay* beziehen: Wie agiere ich im Unterricht? Wo sehe ich Stärken und Defizite in meiner Sprachkompetenz? Welche professionellen Einstellungen leiten mich? Wer bin ich als Lehrer:in? Wie möchte ich als Lehrer:in sein? Weshalb bin ich Lehrer:in geworden? Was ist pädagogisch wichtig? Wer bin ich als Individuum in der Gesellschaft?<sup>47</sup> (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 25).

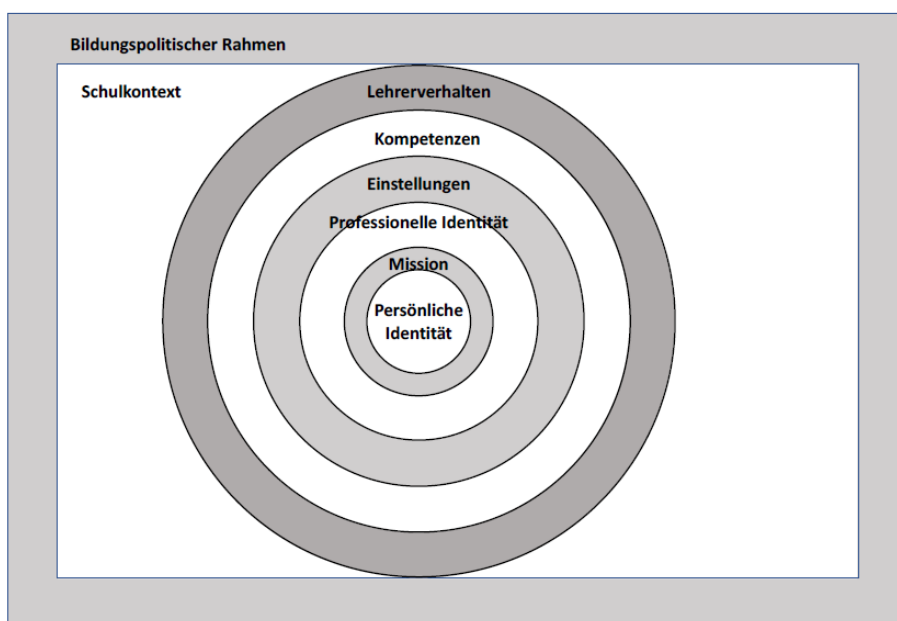


Abb. 5: Lehrer:innenpersönlichkeit als Modell (Burwitz-Melzer, 2018, S. 24)

Die kleinschrittigen Fragen liefern dabei ein hilfreiches Gerüst zur intensiven Reflexion und können so dabei unterstützen, an alle Schichten der Lehrer:innenpersönlichkeit zu gelangen bzw. diese in das Bewusstsein der Studierenden zu rücken. Häufig liegt bei (Unterrichts-) Reflexionen der Fokus primär auf dem Verhalten der Lehrpersonen. Dieses wiederum steht in Abhängigkeit von bildungspolitischen und schulischen Kontextbedingungen sowie den

<sup>47</sup> Für einen Einblick in die Reflexionsfragen siehe Burwitz-Melzer (2018, S. 25). Das Modell war an der Justus-Liebig-Universität in Gießen Bestandteil in der englischdidaktischen Ausbildung im ersten Semester (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 26).

weiteren Schichten im Modell, welche sich von außen nach innen sowie reziprok beeinflussen. So wirken auf das Lehrer:innenhandeln ebenfalls die Kompetenzen und Einstellungen, während dort hinein wiederum die professionelle Identität, Mission und persönliche Identität der Lehrkraft spielt (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 24).

„Personal identity can be brought to self-awareness through narrative self-reflection. Self-knowledge is related to the search for one’s own life story. Thus, by engaging in such narrative ‘theorizing’ teachers may further discover and shape their personal pedagogical identity, and through such stories they can give accounts of the way they have developed over time into the kind of persons they are now.“ (van Manen, 1994, S. 159)

Demnach kann Identität durch narrative Selbstreflexion ins Bewusstsein gehoben werden und aus den daraus resultierenden Erzählungen Hinweise darauf gewonnen werden, wie die (angehenden) Lehrer:innen sich zu der Person entwickelt haben, die sie heute sind (vgl. van Manen, 1994, S. 159). Dieser Prozess spielt eine zentrale Rolle bei der Professionalisierung von Lehrer:innen, so Bullough (2002):

„To create a story is thus to engage in narrative reasoning, which plays a central role in a teacher’s efforts to create a teaching self, a moral orientation to the world of which we testify when we teach.“ (Bullough, 2002, S. 19)

### 3.3.2. Reflexives Schreiben im Kontext von (Englisch)Lehrer:innenbildung

Trotz der Annahme, dass Schreiben ein integraler Bestandteil von Denken ist<sup>48</sup> (vgl. Behrendt, 2023, S. 372, zit. n. Bereiter, 1980, S. 103) und durch reflexives Schreiben implizite Wissensbestände an die Oberfläche gebracht werden können (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 83), existieren in der (Fremdsprachen)Lehrkräftebildung kaum Konzepte für das Schreiben als Mittel der Reflexion. Schreiben kann neben der konstruierenden Funktion als Lernmittel und der kommunikativen Funktion als Medium gleichermaßen eine reflexive Funktion als Lernstoff einnehmen und damit über die Produktorientierung hinaus auf Prozessebene lernwirksam sein (vgl. Bräuer, 2020, S. 10–11). Im Sinne der impliziten Reflexion (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72) verhilft reflexives Schreiben den Studierenden dazu, „Wissen über sich selbst als Subjekt in einem bestimmten Bildungskontext zu generieren“ (Behrendt, 2023, S. 372). Unter Rückbezug auf die Schreibforschung ist dieser Erkenntnisgewinn mit der epistemischen Funktion des Schreibens begründet, dass Gedanken während des

---

<sup>48</sup> Bereiter (2014) bezieht sich dabei auf das epistemische Schreiben, das entsteht, wenn Schreibende “[...] ihre Fähigkeit zu reflexivem Denken in ihre Fähigkeiten zu kritischem Schreiben integrieren“ (S. 102) und dadurch Wissen modifiziert wird. Das reflexive Schreiben über Erfahrungen entspricht einer sprachlichen Verarbeitung dieser, entlang der Prozesse von Speicherung, Retrospektive und Überarbeitung (vgl. Bereiter, 2014, S. 102).

Schreibprozesses – in der Entwicklung des Schreibproduktes und der Auseinandersetzung damit – weiterentwickelt werden (vgl. Behrendt, 2023, 372–373). In der Lehrer:innenbildung ist vor allem die Form des reflexiven Schreibens in Form einer Rückschau auf Unterrichtserfahrung (im Rahmen von Praktika) prominent (vgl. G. H. Neuweg, 2021, S. 470). Exemplarisch sei hier ein Lehrkonzept aus der Fachdidaktik Deutsch erwähnt, welches durch das reflexive Schreiben auf die Förderung der Reflexionskompetenz von Studierenden abzielt. In Anlehnung an Aufschnaiter et al. (2019), Häcker (2019) und G. H. Neuweg (2021) wird reflexives Schreiben in diesem Konzept als subjektbezogene Tätigkeit verstanden, bei der sich die Studierenden schreibend mit sich selbst auseinandersetzen. Dies ermöglicht ihnen, „etwas über sich selbst zu lernen, indem sie schreibend reflexiv auf sich selbst referenzieren, über ihr Handeln, ihre Beobachtungen und Affekte nachdenken und sich zu der Schul- und Unterrichtswirklichkeit in Beziehung setzen“ (Behrendt, 2023, 372). Entlang verschiedener Schreibsettings, welche u. a. in Form subjektiver, (auto-)biografischer und kreativer Formen des Schreibens ausgestaltet sind, können die Studierenden sich als Praktikant:innen thematisieren. Entsprechend der Topologie von Bräuer (2016) sind diese dem privaten Diskurs zuzuordnen und deshalb außerhalb von Bewertung und Offenlegung. Damit wird einerseits dem Dilemma des defensiven Reflektierens, im Sinne eines bloßen Abarbeitens von Reflexionsaufgaben (vgl. Häcker, 2017, S. 32), begegnet. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie mit der Verbindlichkeit umgegangen wird bzw. sichergestellt werden kann, dass die Studierenden sich tatsächlich auf das Selbstthematizieren einlassen.

In Hinblick darauf, dass Lehrer:innenbildung bereits vor dem Lehramtsstudium, im Alter von durchschnittlich sechs Jahren – mit Eintritt in die Schule – beginnt, sollte diese lange Historie in der Lehrer:innenbildung mitberücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.1). Die individuelle Geschichte, die Biografie und damit die Identität angehender (Fremdsprachen)Lehrer:innen trägt wesentlich zur überfachlichen Wissensbildung und damit zu ihrer Entwicklung bei. Die individuelle Erfahrung aus der eigenen Schulzeit, durch jahrelanges Beobachten ihrer Englischlehrer:innen und durch die Teilnahme am Unterricht führt dazu, dass sich Vorstellungen von "guten" und "schlechten" Unterrichtsstrategien sowie Lehrer:innentypen herausbilden, wie Lortie (vgl. 2002, 61–67) in seinem Konzept des *Apprenticeship of Observation*<sup>49</sup> beschreibt. Gleichzeitig entwickeln sich implizite Theorien darüber, welche Faktoren im Lehrberuf (vermeintlich) von Bedeutung sind und formen die Art und Weise, wie

---

<sup>49</sup> Eine Zusammenfassung zu dem Konzept des *Apprenticeship of Observation* sowie Verweise auf weiterführende Literatur liefert M. Borg (2004).

Lehrpersonen unterrichten<sup>50</sup> (vgl. Freeman, 2002, S. 7). Es ist also mehr als eindeutig, welche Rolle die eigene Biografie und die Identität angehender Fremdsprachenlehrer:innen in ihrer Professionalisierung spielt. Und so gilt es in der Ausbildung an diese Identitäten heranzukommen, die eigene schulische Sozialisierung ins Bewusstsein der Student:innen zu heben und Konzepte von (Fremdsprachen)Lehrer:innentypen, (Fremdsprachen)Unterricht sowie Theorien zum Lehrberuf zu explizieren und damit verfügbar und für die Professionalisierung fruchtbar zu machen (vgl. Gerlach, 2023, S. 153).

Die biografischen Narrationen der vorliegenden Studie entstanden nicht mit dem Ziel, die Identität der Studierenden zu rekonstruieren, sondern aus der didaktischen Intention, u. a. die Erfahrungen, Werte und Vorstellungen der Studierenden bezüglich ihrer *future selves* – also der Vorstellung als zukünftige Lehrperson bzw. der projizierten Lehrperson – ins Bewusstsein zu rücken. Es liegt in der Natur der Sache, dass das *Motivational Essay*, welches den Ausgangspunkt für die in dieser Studie untersuchten studentischen Reflexionstexte bildet, als Textsorte aufgrund der Subjektivität von Reflexion, des selbstbezüglichen Charakters und des Fokus auf Selbstthematisierung Facetten von Identität und Autobiografie berührt. Aus diesem Grund sind sowohl das Konzept der *LTI* als auch das autobiografische Schreiben eine relevante – wenn auch nicht zentrale – Theoriefolie, die im Folgenden in ihrem Bezug zum *Motivational Essay* aufgegriffen werden.

### 3.3.3. *Language Teacher Identity* vor dem Hintergrund reflexiven Schreibens

Wie einleitend zu diesem Kapitel dargestellt, kann die Reflexion der eigenen Sprachfähigkeiten oder der Sprachlernbiografie einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Diese wiederum ist – neben der Rollenausgestaltung angehender Fremdsprachenlehrer:innen – eine Form der Professionalisierung (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 16). Weil für Fremdsprachenlehrer:innen die Sprache (z. B. eigene Fähigkeiten in der Fremdsprache, Sprachlernbiografie) wesentlich zur professionellen Identität beiträgt (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27), wird im Folgenden der Bogen zur Identität von Fremdsprachenlehrpersonen bzw. der *Language Teacher Identity (LTI)* geschlagen.

---

<sup>50</sup> Das sogenannte Konzept der *hidden pedagogy* nach Denscombe (vgl. Freeman, 2002, S. 7).

Dabei soll das folgende Kapitel weniger einen Theorieüberblick zum Identitätskonstrukt darstellen, sondern vielmehr das Verhältnis von Identität und Professionalisierung beleuchten<sup>51</sup>. Bevor die Beziehung beider Konstrukte dargestellt wird, folgt zunächst eine begriffliche Verortung der Begriffe Identität, Identitätsbildung und *Language Teacher Identity*. Gleichmaßen wie der Reflexionsbegriff im Kontext der (Englisch)Lehrer:innenbildung ist der Identitätsbegriff im Kontext der *Language Teacher Identity* breit und wenig konkret (vgl. Schultze, 2018, S. 14; vgl. Gerlach, 2023, S. 145). Während *identity* als professionstheoretisches Konstrukt international im angloamerikanischen TESOL- und SLTE-Diskurs eine längere Tradition hat und in unterschiedlichen Kontexten Anwendung findet (vgl. Yazan, 2018; vgl. Barkhuizen, 2019), wird das Identitätskonstrukt in der Fremdsprachenforschung im deutschen Raum bislang nur selten berücksichtigt (vgl. Valadez Vazquez, 2014, S. 94; vgl. Schultze, 2018, S. 26). Grundlegend für das heutige Konzept von *identity* im angloamerikanischen Raum war die Arbeit von Norton Peirce (1995), die im Zuge des *sociocultural turns* die Fremdsprachenforschung, Unterricht und Lehrer:innenbildung stark beeinflusst hat. Identität wurde nicht mehr nur als ein Verbund unveränderbarer, erlernter und vererbter Attribute oder Qualitäten von Individuen verstanden, sondern als dynamischer, kontextgebundener und sozialer Prozess, in dem Individuen ihre Identität durch Sprache und Diskurs konstruieren, erhalten und verhandeln (vgl. Norton, 2013, S. 17; vgl. Yazan, 2018, S. 23–24 f.) Über Identität drückt sich aus, wie sich Individuen im Verhältnis zur Welt verstehen, wie dieses Verhältnis über Zeit und Ort konstruiert wird und wie die Personen Zukunftsoptionen verstehen (vgl. Norton, 2013, S. 45). Bezogen auf Lehrer:innen umfasst Identität, wie sich Lehrpersonen selbst wahrnehmen, wie sie über ihren Beruf denken und wie sie sich in der Institution Schule positionieren (vgl. Gerlach, 2023, S. 145). Wer bin ich in meinem beruflichen Kontext? Wer oder wie möchte ich sein? Welche Überzeugungen und Werte leiten mich und was treibt mich an (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27). Generell spielen die Identitäten von Lehrpersonen eine zentrale Rolle dabei, wie diese lernen zu lehren, wie sie theoretische Konzepte in der Praxis umsetzen und umgekehrt ihr unterrichtliches Handeln theoretisch reflektieren. Ebenso beeinflussen Identitäten, wie Lehrkräfte unterrichten, mit Schüler:innen interagieren und mit Kolleg:innen zusammenarbeiten (vgl. Yazan, 2018, S. 21). Forschung zum Konstrukt von Identität im deutschen fremdsprachendidaktischen Feld existiert bislang kaum (vgl. Gerlach, 2023, S. 148). Valadez Vazquez (2014) forschte zu beruflichen

---

<sup>51</sup> Für einen umfassenden Überblick über das Konzept von Identität im Professionalisierungsdiskurs von (angehenden) Fremdsprachenlehrer:innen wird auf die Arbeiten von Schultze (2018) und Gerlach (2023) verwiesen.

Identitätsprozessen von Spanischlehrer:innen. Schultze (2018) untersuchte, wie angehende Englischlehrer:innen ihre professionellen Identitäten herausbilden und in welchem Zusammenhang die eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen der Studierenden dazu stehen. Nach Schultze (2018) bezeichnet „*Professionelle Identitätsbildung* [...] einen

- reiterativen Prozess
- der Verschiebung grundlegender narrativer Figuren
- des professionellen Selbst- und Weltverhältnisses (insbesondere des Verhältnisses von Lerner\_innen- und Lehrer\_innenidentität)
- angehender Englischlehrer\_innen
- angesichts der Konfrontation mit Problemlagen.“ (Schultze, 2018, S. 95, Hervorhebung im Original)

Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle in der Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrer:innen, da sie ein integraler Bestandteil der Identität ist. Im Englischunterricht wird die Sprache nicht nur als Unterrichtsgegenstand verwendet, sondern dient auch als linguistisches und kulturelles Medium, durch das Unterrichtsgespräche entstehen (vgl. Yazan, 2018, S. 28). Durch die Sprache eröffnen sich Einblicke in andere Kulturen und Länder, wird Wissen generiert und vertieft, das Verständnis für die Welt und kulturelle Überzeugungen erweitert und das Selbstbild als Fremdsprachenlehrer:in beeinflusst (vgl. Gerlach, 2023, S. 147).

International ist der Begriff *Language Teacher Identity* prominent und ein anerkanntes Forschungsfeld in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung (vgl. Yazan, 2018, S. 21; vgl. Barkhuizen, 2019, S. 536). Eine eindeutige Definition bleibt jedoch aus, da das Konzept breit gefächert und vielschichtig ist. Dimensionen wie Sprachlernerfahrungen, (Fremd)Sprachenlehrer:in werden und sein, Unterrichten und Antizipieren von Unterricht bzw. der Tätigkeit als Lehrperson, ziehen sich als Schnittmengen in unterschiedlichen Definitionen durch (vgl. Barkhuizen, 2019, S. 538). Yazan (2018) identifiziert fünf wesentliche Gemeinsamkeiten innerhalb der verschiedenen Konzepte und Definitionen von Identität. Ausgehend davon und basierend auf empirischen und theoretischen Arbeiten im Kontext von *TESOL* und *teacher education* werden in seinem Rahmenmodell zu *Language Teacher Identity* folgende Facetten von *LTI* abgebildet: „(a) *teacher learning*, (b) *teacher cognition*, (c) *teachers' participation in communities of practice*, (d) *contextual factors*, (e) *teacher biographies*, and (f) *teacher emotions*“ (Yazan, 2018, S. 29). Diese Aspekte finden sich auch in Barkhuizens (2019) Konzeptualisierung von *LTI* wieder, die basierend auf einer Analyse von insgesamt 41 Texten verschiedener Autor:innen zu deren Wahrnehmungen von *LTI*, wie folgt formuliert ist:

„Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical – they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time – discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online.“ (Barkhuizen, 2019, S. 540)

Die Identität von Sprachlehrer:innen betrifft demnach Aspekte wie Biografie, Berufsbiografie, Sprache, Sprachlernbiografie, schulische und private Sozialisation sowie Schul- und Unterrichtserfahrung, um nur einige zu nennen. Identitäten werden in der Interaktion mit anderen, z. B. Schüler:innen, Kolleg:innen und weiteren Personen, ausgehandelt und konstruiert, aber auch vom Individuum selbst geprägt – einschließlich seiner Emotionen und Überzeugungen. Die Bedeutung des Individuums für den Unterricht – also wie eine Person unterrichtet, Wissen vermittelt, mit Schüler:innen und Kolleg:innen interagiert oder sich in der Institution Schule verortet – beschreiben Bonnet und Hericks (2014) treffend mit der „Unhintergebarkeit der eigenen Person“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4).

Was in der Konzeptualisierung von Barkhuizen (2019) zudem aufgegriffen wird, ist der Aspekt der Positionierung: Identitäten bewegen sich dynamisch zwischen Positionen, auf verschiedenen Ebenen: kognitiv und emotional, Harmonie und Krise, persönlich und beruflich, umstritten und anerkannt, von anderen und sich selbst, zentral und dezentral. Parallel zu diesen Positionierungen pendelt Identität ebenso auf einer Zeitschiene – der *“trajectory of development from the past to the anticipated future“* (Giddens, 1991, S. 80). Identitätsbildung ist demnach eine fortlaufende Erzählung von Lebensabschnitten die in der Summe den Lebenslauf bilden (vgl. Giddens, 1991, S. 81). Wenn Zeit ein strukturierendes Element in Identitätsbildungsprozessen darstellt, entsteht Identität in der Vergangenheit – in Form erinnelter und verkörperter Erfahrungen sowie sozial konstruierter Deutungen dieser Erlebnisse –, in der Gegenwart – geprägt durch örtliche, politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und weitere Umstände, in denen sich die Person befindet – sowie in der Zukunft, insofern das Antizipieren zukünftiger Ereignisse und Erfahrungen bereits Handlungen und Verhalten in der Gegenwart beeinflusst (vgl. Block, 2022, S. 71).

Neben Aspekten der Identität bzw. der *LTI* werden mit der Textsorte *Motivational Essay* ebenfalls autobiografische Elemente involviert. Vor dem Hintergrund des grundlegenden Verständnisses einer Autobiografie als eine Erzählung, die darauf abzielt, die Vergangenheit

abzubilden bzw. zu konstruieren, wie der oder die Autor:in das Erzählte versteht, formulierte Romero (2009) eine Reihe an Fragen zur Unterstützung beim autobiografischen Schreiben, als Mittel kritischer Reflexion im Kontext der Englischlehrer:innenbildung. Diese sind z. T. in der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* (s. Kap. 5.2.2.1) wiederzufinden:

- „1. Recall your English learning process and narrate it in the first person singular (I), taking especially into account: (a) What aspects contributed to your learning of English? What role did your teachers have in this process? (b) What made it difficult for you to learn English? What role did your teachers have in this process?
2. Based on your experience as a student of English, make a list of actions that, in your opinion, may (a) help someone to learn English; (b) make it difficult for someone to learn English.
3. Which teachers do you have up until now as reference? What specific aspects do you note in their actions? Why did they become unforgettable for you?
4. What remarkable facts happened in your life that may be related to your interest in the English language and to your choice of becoming a teacher of English?
5. In your opinion, does your present classroom practice resemble or differ from that of your former teachers? Why?“ (Romero, 2009, S. 90)

Im Rahmen ihrer Studie untersuchte Romero (2009) die autobiografischen Texte von drei Lehrer:innen mittels Diskursanalyse, vor dem theoretischen Hintergrund der systemisch-funktionalen Grammatik, hingehend lexikalischer Kategorien<sup>52</sup>. Sprache, so Romero (2009), stellt im Zusammenhang mit autobiografischem Schreiben eine strategische und bedeutungstiftende Ressource dar, da die Autor:innen bei der Überlegung, wie sie ihre Erinnerungen erzählen, bedeutungsvolle Lebensepisoden auswählen müssen (vgl. Romero, 2009, S. 82). Interessanterweise zeigen die Ergebnisse der Studie, dass sich keine der Personen an das Abarbeiten der Fragen gehalten hat, welche zum Schreiben der autobiografischen Texte vorgegeben wurden. Vielmehr wurden im narrativen Stil die individuell bedeutsamen Erfahrungen reflektiert. Demnach hat die Aufgabenstellung mit der Aufforderung, eine Autobiografie zu schreiben, dazu geführt, dass dieser Schreibfluss initiiert wurde. Die drei untersuchten Texte behandelten im Wesentlichen die gleichen Themen, variierten jedoch in der Abfolge und Länge der einzelnen Themen. Romero (2009) argumentiert, dass die Lehrer:innenausbildung darauf basieren sollte, wie Lehrkräfte selbst ihre Tätigkeit als Lehrer:innen begreifen und spricht dem Konzept von Lehrer:innenautobiografien in diesem Zusammenhang ein hohes Potenzial zu, da mit dem Ergründen und Nachzeichnen der eigenen

---

<sup>52</sup>Romero (2009) legte die vier Kategorien *doing*, *saying*, *sensing* und *being* zugrunde, anhand derer die Äußerungen nach Prozessen, bezogen auf Handlungen, Sprechakte, Gefühle oder das Beschreiben von Dingen, differenziert wurden (vgl. Romero, 2009, 92, 94).

Biografie Reflexion einher geht. Zudem können Lehrende darüber identifizieren, was Lehramtsstudierende bzw. Lehrkräfte (im Vorbereitungsdienst) warum in ihren Unterricht einbringen und wie im Seminar diesbezüglich Themen aufgegriffen und bearbeitet werden müssen (vgl. Romero, 2009, S. 95). Das Evozieren von Erinnerungen an Lernerfahrungen kann Fakten und Ereignisse an die Oberfläche bringen, aus denen im Prozess der Verschriftlichung – und damit einher der Reflexion – wiederum sichtbar wird, wie diese die eigenen Ansichten, Werte und Vorstellungen vom Lehrer:innenberuf geformt haben (vgl. Romero, 2009, S. 84).

### 3.3.4. E-Portfolio als Ort des reflexiven Schreibens

Als Ort des reflexiven Schreibens hat sich in der Lehrer:innenbildung das Portfolio etabliert. Insbesondere E-Portfolios werden vielfältige Potenziale als „Medium zur Einübung spezifischer Praktiken der Reflexion mit dem Ziel der Routinisierung einer reflexiven Haltung bzw. Kultivierung einer reflexiven Routine“ (Döring & Bortz, 2016, S. 211) zugesprochen. Möglichkeiten zur multimodalen Dokumentation studentischer Arbeiten (Artefakte), unterschiedliche Optionen zur Interaktion sowie die Gegebenheit, die Dokumentation über einen langen Zeitraum an einem Ort zu haben – welche idealerweise auch phasenübergreifend ist – sind Vorteile eines digitalen bzw. elektronischen Portfolios, im Gegensatz zum klassischen Portfolio, als Sammelmappe von (analogen) Artefakten. In der vorliegenden Arbeit ist das E-Portfolio als Lernumgebung nicht Untersuchungsschwerpunkt an sich. So wird nicht danach gefragt, welche Effekte das E-Portfolio auf die Reflexion bzw. Professionalisierung hat oder wie dieses von den Studierenden in seiner Nutzung wahrgenommen wird. Vielmehr werden Artefakte fokussiert, die im Rahmen des sog. *TEFL*-Portfolios (Kap. 5.2.1) entstanden sind. Da diese Artefakte jedoch in das studienbegleitend angelegte Portfolios eingebettet sind, wird dieses im Folgenden als Instrument und Lernumgebung für reflexiven Schreiben in der (Fremdsprachen)Lehrer:innenbildung überblicksartig thematisiert. Dazu wird zunächst das *TEFL*-Portfolio innerhalb der Portfoliotypologie verortet, bevor das Konzept von E-Portfolios im Kontext der Lehrer:innenbildung aus theoretischer und empirischer Perspektive beleuchtet wird und Ansätze von E-Portfolioarbeit im Bereich der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vorgestellt werden.

Ausgehend von der Taxonomie nach Baumgartner (2012) ist das E-Portfolio im Fach Englisch, in dessen Rahmen das Datenmaterial der vorliegenden Studie entstanden ist, primär ein Reflexionsportfolio mit Elementen eines Entwicklungsportfolios (vgl. Baumgartner, 2012, S. 49). Zweiteres betrifft primär Aufgabentypen, welche nicht Gegenstand der vorliegenden

Studie sind (Reflexion des Lernprozesses<sup>53</sup>). Dies ist nach der Typologie Baumgartners (2012) dem formativen Lernprozessportfolios zuzuordnen, während die übrigen fachspezifischen Reflexionsaufgaben zum aufgabenbasierten reflexiven Schreiben summativ ausgerichtet sind und dieser Teil des E-Portfolios in seiner Funktion dem Lernproduktportfolio, zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen (z. B. die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay*), entspricht (vgl. Baumgartner, 2012, S. 51). Hinsichtlich der Eigentümer:innenstruktur handelt es sich in beiden Fällen um ein Personenportfolio, d. h. Eigentümer:in und Ersteller:in sind identisch (vgl. Baumgartner, 2012, S. 50). Wenngleich das *TEFL*-Portfolio in erster Linie einen Reflexionsraum darstellt, so dient es zugleich der Präsentation von Artefakten vor den Peers oder den Lehrenden, etwa beim Peer Feedback oder in Coaching-Gesprächen (vgl. Kap. 4).

### 3.3.5. Theorie & Empirie zum E-Portfolio-Ansatz im Kontext von (Fremdsprachen)Lehrer:innenprofessionalisierung

Der Portfolio-Ansatz in der Lehrer:innenbildung geht mit der Forderung nach einer Intensivierung von Reflexionsgelegenheiten einher. Dabei wird das analoge Portfolioformat vielerorts – in den Bildungswissenschaften, der Lehrer:innenbildung und konkret auch in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung – vom digitalen E-Portfolio abgelöst, dem vielfältige Potenziale zugeschrieben werden (vgl. Feder & Cramer, 2019, 2023, S. 2). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass der Portfolioansatz ein voraussetzungsreiches Unterfangen und die Beforschung komplex ist. International aber auch national – insbesondere im Rahmen verschiedener QLB-Projekte – sind eine Reihe an Reflexions- und Portfolioprogrammen hervorgebracht worden<sup>54</sup>.

Obschon das E-Portfolio in der Lehrkräftebildung an vielen Universitäten und mit höchst unterschiedlichen Einsatzzwecken etabliert ist, so ist dies bei weitem nicht auf belastbare Forschungsbefunde zurückzuführen. Gleichermäßen ist über die fachspezifische Ausgestaltung und geeignete Aufgaben – allgemein und für die Lehrkräftebildung im Fach Englisch im Speziellen – bisher wenig bekannt (vgl. Hofmann et al., 2016; vgl. Feder & Cramer, 2023). Der Begriff Portfolio wird im Feld der Lehrkräftebildung als Containerbegriff für

---

<sup>53</sup> Der Aufgabentyp „Reflexion des Lernprozesses“ ist überfachlich und in jedem Semester wiederkehrender Bestandteil der Reflexionsbausteine. In dieser Aufgabe werden die Studierenden durch Leitfragen angeleitet, sich mit ihrem Lernprozess in dem zurückliegenden Semester auseinanderzusetzen. Diese Reflexion dient als übergreifende Rückschau auf das Gelernte, Erlebte und neu gewonnene Erkenntnisse sowie dem Abgleichen und Stecken von Zielen. Im Gegensatz zu den fachspezifischen Reflexionsaufgaben ist diese Aufgabe auf Deutsch formuliert und soll auch von den Studierenden auf Deutsch bearbeitet werden, sofern dies die Muttersprache ist.

<sup>54</sup> Eine Reihe an Projekten, welche aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung heraus entstanden sind, sind u. a. in Mientus et al. (2023) vertreten.

Reflexionsaufgaben verwendet. Häufig werden praktikumsbegleitende, aufgabenbasierte Reflexionen – etwa in Verbindung mit Unterrichtsbeobachtungen, Notizen zu Unterrichtsnachbesprechungen oder anderen Artefakten – in einem Portfolio gesammelt und als Prüfungsleistung zugrunde gelegt (vgl. Völschow & Warrelmann, 2023, S. 192). Im elektronischen Portfolio, als Instrument zur Lernentwicklungsbegleitung, können Inhalte privat bleiben oder freigegeben werden, um diese mit Peers oder Lehrenden zum Zweck von Feedback oder Bewertung zu teilen. Neben der Möglichkeit zur Interaktion bietet das Einbinden multimodaler Artefakte (z. B. Audioaufnahmen, Bilder, Videos, PDFs oder Verlinkungen zu Webseiten) einen Mehrwert gegenüber dem analogen Portfolio als reine Sammelmappe (vgl. Köllner & Schmidt, 2022, S. 286; vgl. Völschow & Warrelmann, 2023, S. 192–193). Im Zusammenhang mit dem E-Portfolio wird ebenso die gleichzeitige Förderung von Medienkompetenz verknüpft und das Portfolio als ein zentraler Ort für das kontinuierliche und systematische Sammeln von Dokumenten und Artefakten über die gesamte Lehrer:innenausbildung hinweg hervorgehoben (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2020, S. 707–708). Prinzipiell fokussiert der Portfolioansatz den Lernprozess stärker als das Lernprodukt und fördert das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen (Häcker, 2008, S. 16–17). Die darauf basierenden E-Portfoliokonzepte und -typen (u. a. Arbeits-, Entwicklungs-, Prüfungs-, Präsentations- und Sprachenportfolio) variieren in ihrer spezifischen Zielrichtung. So dient für die Sprachlehrer:innenausbildung das Sprachenportfolio *EPOSTL* bzw. *EPOSA*<sup>55</sup> (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung) als kompetenzbasiertes Reflexions- und Diagnosetool der Selbsteinschätzung für Studierende bzw. Lehrer:innen in Ausbildung. Dieses beinhaltet u. a. einen *Self-Assessment*-Teil, der entlang verschiedener Kompetenzfelder im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen zur Reflexion über Kompetenzen und Wissen anleitet.

Die Herausforderung hinsichtlich der begrifflichen Unschärfe scheint sich hier fortzusetzen, denn wie auch die Konzepte der Reflexion oder der *Language Teacher Identity* gibt es nicht die eine konkrete Art von Portfolio. Schnittmengen verschiedener Definitionen finden sich darin, dass Portfolios die Dokumentation und Reflexion in einem formativ ausgerichteten Lernprozess adressieren (vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 1). Das E-Portfolio wird inzwischen national sowie international in vielen Hochschulen und Universitäten mit unterschiedlichen Absichten, Funktionen und in verschiedenen (digitalen) Lernumgebungen eingesetzt (vgl. Koch-Priewe,

---

<sup>55</sup> Eine umfassende Darstellung u. a. zu Zielen, Struktur und Wirkweise des europäischen Sprachenportfolios ist in Mehlmauer-Larcher (2012) nachzulesen. Burwitz-Melzer (2018) diskutiert das *EPOSTL* kritisch vor dem Hintergrund eines phasenübergreifenden Lehramtsportfolios (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 27–29).

2013, S. 44; vgl. Gläser-Zikuda et al., 2020, S. 706; vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 1) – im Kontext von Lehramtsstudiengängen insbesondere in Begleitung von Praktika, zur Dokumentation und Reflexion, u. a. von Praktikumserfahrungen (vgl. Malek & Tinnefeld, 2023; vgl. Völschow & Warrelmann, 2023). Die Diversität, etwa hinsichtlich Typ und Funktion von (E-)Portfolios, erschwert den Vergleich verschiedener Portfoliokonzepte und könnte erklären, warum die empirische Befundlage bislang dünn ausfällt. Trotz der verbreiteten Nutzung existieren nur vereinzelt Befunde zu den angenommenen Potenzialen von Portfolios. Auch das am häufigsten mit der Portfolioarbeit assoziierte Potenzial der Förderung von Reflexivität konnte bisher empirisch nicht nachweislich eingelöst werden. Studien zum Einsatz von E-Portfolios in der Lehrer:innenbildung sind vordergründig Erfahrungsberichte, Case Studies oder Konzeptevaluationen und fokussieren primär auf die Wahrnehmung der Studierenden (vgl. Gläser-Zikuda et al., 2020, S. 708–710).

Den aktuellsten Forschungsüberblick liefern Feder und Cramer (2023), die in ihrem systematischen Review einen breiten Korpus englischsprachiger Portfolioliteratur zur empirischen Forschung über die Auswirkungen von Portfolios systematisch ausgewertet haben. Sie analysierten 246 nationale und internationale Texte hinsichtlich der Forschungsthemen sowie den quantitativen Befunden zu Effekten von Portfolioarbeit in der Lehrer:innenbildung. Wie bereits eine frühere Studie der Autor:innen aufzeigte (vgl. Feder & Cramer, 2019), liefern die Forschungsarbeiten hauptsächlich Ergebnisse zur Wahrnehmung der Portfolio-Nutzer:innen. Auf dieser Basis liefern die Studien keine direkten Hinweise auf quantitativ messbare Effekte, welche auf die Portfolioarbeit zurückzuführen sind (vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 13). Nach Ansicht der Autorin ist dies wenig verwunderlich, da die im Rahmen der Portfolioarbeit entstehenden Dokumente tendenziell qualitative Daten enthalten. Aufgrund der Vielfalt von Portfolios – etwa in Bezug auf Typ, Funktion, Ziel und Kontext – ist zudem eine allgemeine Bewertung von Portfolioarbeit nur schwer möglich. So räumen auch Feder und Cramer (2023) ein, dass diese Blickrichtung eine erste Orientierung bezüglich der Effekte liefern mag, jedoch die spezifischen Portfoliokonzeptionen in folgenden Analysen stärker berücksichtigt werden sollten (vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 13). Die Autorin befürwortet den Ansatz, dass sich Portfolioarbeit entgegen erwarteter, quantitativ messbarer Effekte eher indirekt auswirkt und in diesem Sinne bei der Professionalisierung von Lehrer:innen als „Scharnierstelle“ fungiert – etwa zwischen universitären Seminaren und Praxisgelegenheiten (vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 14). Jedoch bleibt das Portfolio nach Verständnis der Autorin zunächst ein Medium bzw. „Container“, der erst durch entsprechende Inhalte und (Reflexions-)Aufgaben angereichert werden muss, um als reflexives Lernsetting – etwa zur Verbindung von

Theorie und Unterrichtspraxis – fungieren zu können. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Arbeiten zu Portfolios als Reflexionsinstrument skizziert.

Ein digitales Portfolio, mit dem Ziel der Reflexionsförderung (z. B. in Modulen zur Berufswahlreflexion), beschreiben Völschow und Warrelmann (2023) in ihrem Beitrag zur Reflexionsanregung in der Lehrkräftebildung durch den Einsatz eines E-Portfolios an der Universität Vechta. Basierend auf Evaluationen mit einem Mixed-Method-Ansatz, bei dem u. a. Daten mittels eines Fragebogens zur Nutzbarkeit des implementierten Portfolios sowie Interviews mit Lehrenden erhoben wurden, kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass das von ihnen entwickelte E-Portfolio als Instrument zur Entwicklung, Reflexion und Lernprozessbegleitung geeignet zu sein scheint. Gründe dafür liegen u. a. in der Möglichkeit der flexiblen, individuellen und kreativen Bearbeitung sowie der differenzierten Freischaltung von Inhalten, z. B. für Lehrende und Peers (vgl. Völschow & Warrelmann, 2023, S. 192). Es spiegeln sich die Ergebnisse des zuvor beschriebenen Literaturreviews wider: Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Nutzungswahrnehmung der Studierenden. Inwiefern das Portfolio tatsächlich nennenswerte Effekte auf die Förderung der Reflexion hat, bleibt unbeantwortet. Ausgehend von den Erfahrungen verorten die Autorinnen den Einfluss auf den Wirkungsgrad von (digitalen) Portfolios auf drei Ebenen: auf Institutsebene (Inwiefern ist Portfolioarbeit curricular und prüfungsrechtlich verankert?), auf Studierendenebene (Inwiefern besteht Offenheit und Reflexionskompetenz?) und auf Lehrendenebene (Inwiefern kann auf zeitliche Ressourcen und Kompetenz zur Anleitung reflexiver Praxis zurückgegriffen werden?) (vgl. Völschow & Warrelmann, 2023, S. 195).

Während das zuvor beschriebene Portfolio-Konzept fachunspezifisch ist und die Förderung pädagogischer Reflexion fokussiert, beschreibt Gödecke (2020) in ihrer Monografie die Gestaltung eines E-Portfolios zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz in der Lehramtsausbildung von Spanisch- und Französischstudierenden. Im Zentrum stehen hier die sogenannten fachpraktischen E-Portfolioaufgaben, welche die Studierenden auf den komplexen Beruf der Fremdsprachenlehrkraft vorbereiten sollen und auf die Auseinandersetzung mit der Planung, Durchführung und Reflexion von kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht abzielen (vgl. Gödecke, 2020, S. 111–112). Gödecke geht in ihrer Arbeit u. a. der Frage nach, wie ein E-Portfoliodesign gestaltet sein muss, um Lehramtsstudierende in den romanischen Sprachen zu fachspezifischer Reflexion in Praxisphasen anzuleiten. Nach dem *Design-Based Research*-Ansatz wurde für die schulpraktischen Phasen im Bachelor- sowie Masterstudium an der Universität Bremen ein fachspezifischer Aufgabenpool, bestehend aus obligatorischen und fakultativen Teilen, entwickelt (vgl. Gödecke, 2020, S. 154–155). Auf die Analyseergebnisse

im Detail sei hier nicht eingegangen, da die Aufgaben inhaltlich auf die Reflexion von Unterrichtspraxis ausgerichtet sind – anders als das hier untersuchte *Motivational Essay* – und somit keine direkte Relevanz für die vorliegende Arbeit haben. Interessant ist hingegen das Ergebnis, dass die Reflexionsimpulse eine bedeutende Strukturierungshilfe für die Studierenden darstellten und die Differenziertheit der studentischen Reflexionen mit der Spezifik der Reflexionsprompts korreliert (vgl. Gödecke, 2020, S. 290). Weiter hebt Gödecke hervor, wie wichtig es ist, zu verdeutlichen, „dass es nicht um ein Abarbeiten sämtlicher Frageimpulse geht“ (Gödecke, 2020, S. 290), sondern vielmehr um fokussiertes Reflektieren. In diesem Zusammenhang zeigten die Ergebnisse auf, dass eine gewissen Offenheit in den Aufgaben hinsichtlich der Bearbeitung individuell bedeutsamer Aspekte vorteilhaft ist (vgl. Gödecke, 2020, S. 291). Es wird deutlich, dass sich die Ergebnisse zur Beantwortung der Frage nach der Portfoliogestaltung im Grunde auf die Aufgabenausgestaltung beziehen und weniger auf das Portfolio als solches. Denn – wie bereits an anderer Stelle angemerkt – stellt das Portfolio nach Verständnis der Autorin zunächst lediglich einen zu definierenden Rahmen für ein reflexives Lernsetting dar und hat sich in der Lehrer:innenbildung, insbesondere im Kontext von Praktika, als Reflexionstool etabliert. Richtlinien oder Vorgaben für die Lehrer:innenbildung existieren nach dem jetzigen Kenntnisstand nicht. Curricular formuliert lediglich die Gesellschaft für Fachdidaktik den Begriff Portfolio und schlägt das Lehramtsportfolio<sup>56</sup> oder das Sprachenportfolio (*EPOSTL*) als Instrument zur Selbstevaluation vor (vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., 2004, S. 8). Hier finden sich Parallelen zur Verwendung des Reflexionsbegriff (vgl. Kap. 2). Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass generalisierte Aussagen über die Wirkung von Portfolios wenig zielführend sind, da diese in ihrer Anlage höchst unterschiedlich gestaltet sein können (vgl. Mansvelder-Longayroux et al., 2007, S. 48; vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1242). Was es hingegen zu betrachten gilt, sind die Inhalte, die in Form von Aufgaben oder Artefakten innerhalb des Portfoliorahmens die vermittelnden Momente repräsentieren. Die vorwiegend konzeptionell-theoretischen sowie die wenigen empirischen Erkenntnisse zum Einsatz von Portfolios in der Lehrer:innenbildung bieten eine wichtige Hintergrundfolie für das Konzept des *TEFL*-Portfolios und die in dieser Studie untersuchte Aufgabe *Motivational Essay*. Gleichzeitig verdeutlichen die aufgezeigten empirischen Lücken die Relevanz der vorliegenden Forschung und ihres qualitativ-explorativen Ansatzes (vgl. Feder & Cramer, 2023, S. 14).

---

<sup>56</sup> Was genau unter dem Begriff „Lehramtsportfolio“ zu verstehen ist, definiert die GFD nicht. Eine Literaturdurchsicht hat zudem keine Hinweise darauf ergeben, dass es sich dabei um ein etabliertes Instrument handelt, auch wenn dieser Eindruck zunächst entstehen mag.

### 3.4. Peer Feedback im Reflexionsprozess

Portfolios sind in der Regel individuelle Produkte, die in selbstgesteuerter Einzelarbeit entstehen. Forschungsarbeiten in diesem Kontext zeigen, dass Peer Feedback die E-Portfolioarbeit unterstützen kann (vgl. Wakimoto & Lewis, 2014, S. 56) und ein relevantes Element für selbstgesteuertes Lernen darstellt (vgl. Chau & Cheng, 2010, S. 478). Feedback – von Peers oder Lehrenden – stellt ebenfalls in diesem Sinne eine Unterstützung für Lernende dar, indem es Impulse für ihren Reflexionsprozess geben kann (vgl. Cendon & Bischoff, 2014, S. 36; vgl. Jahncke et al., 2018, S. 512). Darüber hinaus bietet es den Studierenden Gelegenheiten, Techniken zu erlernen, mit denen sie die Arbeit ihrer Peers unterstützen können (vgl. Stevenson, 2006, S. 113), und ermöglicht somit potenziell die Förderung ihrer Feedback-Kompetenz<sup>57</sup> (vgl. Banister, 2023, S. 746). Cendon und Bischoff (2014) haben in ihrem Werkstatt-Bericht über ein Konzept zum reflexiven Lernen vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Verzahnung in Weiterbildungskontexten herausgearbeitet, dass „Feedbackschleifen“ unter den Studierenden das reflexive Schreiben fördern, indem sie Reflexionsprozesse anstoßen und zugleich Gelegenheiten zur Reflexion schaffen (vgl. Cendon & Bischoff, 2014, S. 41). Dies knüpft an zuvor herausgearbeitete Annahmen zum reflexiven Schreiben an, da Feedback auf das Geschriebene den Rückblick darauf befördert (vgl. Behrendt, 2023, 373).

Feedback ist nach Hattie und Timperley (2007) „information provided by an agent (e. g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 81). Feedback von der Lehrkraft ist einer der wirkmächtigsten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen in der Schule an (vgl. Hattie, 2003, S. 4) und die Fähigkeit, Feedback zu geben, demnach hoch relevant für den Lehrberuf. Feedback hat grundlegend die Funktion, Diskrepanzen zwischen aktuellem Verständnis und Können und gesetztem Ziel zu überwinden (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86). Um dies effektiv zu erreichen muss Feedback, nach dem Feedback Modell von Hattie und Timperley (2007), drei Ebenen adressieren: *Where am I going? (Feed Up)*, *How am I going? (Feed Back)*, and *Where to next? (Feed Forward)*. Dabei bewegen sich die Fragen jeweils auf vier Ebenen: Wie die Aufgabe verstanden und erledigt wurde (*Task level*), der Prozess der benötigt wurde, um die Aufgabe zu verstehen und zu bearbeiten (*Process level*), Selbstregulation und Steuerung von Handlungen (*Self-regulation level*) sowie persönliche Bewertungen und Gefühle gegenüber

---

<sup>57</sup>Carless und Boud (2018) definieren *feedback literacy* als „the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies“ (S. 1316). Merkmale sind u. a. Wertschätzung von Feedback, Entwicklung von Urteilsfähigkeit, Umgang mit Gefühlen und Reagieren auf das Feedback (vgl. Carless & Boud, 2018, S. 1323).

den Lernenden (*Self-level*) (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 87). Auch wenn das skizzierte Feedback-Modell ursprünglich im Unterrichtskontext entstanden ist, lässt es sich aufgrund mangelnder Alternative auf den hier fokussierten Kontext der Lehrer:innenbildung übertragen.

Die vorliegende Arbeit versteht unter Peer Feedback<sup>58</sup> das wechselseitige Bewerten und Beurteilen von Arbeiten gleichgestellter Studierender und setzt Peer Feedback ausgehend von der Annahme ein, dass die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Peers die Studierenden dabei unterstützt, ihre eigene Arbeit oder ihre eigenen Fähigkeiten (z. B. Sprachkompetenzen) besser einzuschätzen, da sie Vergleiche anstellen können (vgl. Nicol et al., 2014, S. 103; vgl. Carless & Boud, 2018, S. 1320). Beide Seiten – sowohl Feedback Geber:innen als auch Empfänger:innen – profitieren: Das Wissen um ein Publikum, in dem Sinne als dass Peers die eigenen Texte lesen und schriftliches, an Leitfragen orientiertes Feedback geben, kann Verbindlichkeit schaffen und gilt zudem als förderlich für die Entwicklung der Schreibkompetenz (vgl. Nicol et al., 2014, S. 104).

Im Rahmen reflexiver Lehrer:innenbildung kann Peer Feedback als kollegial-dialogischer Ansatz (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, 115–116) dazu beitragen, Reflexionsprozesse bei der Aufgabenbearbeitung durch vertieftes Argumentieren und Perspektivwechsel zu intensivieren (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 512). Gewissermaßen ist Peer Feedback eine Form von (Fremd)Reflexion des Produkts oder Outputs von Peers (vgl. Topping, 1998, S. 254). Im Forschungsfeld von Lehrkräfteprofessionalisierung existiert eine Reihe an Studien zu Feedback und Peer Feedback, die insbesondere im Kontext von Praktika beispielsweise die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung untersuchen (vgl. Prilop et al., 2019, 2021). Obgleich demnach Feedback von Expert:innen auf verschiedenen Ebenen als effektiver angesehen wird (vgl. Prilop et al., 2021, S. 3), kann Feedback von Noviz:innen (Peers) im Rahmen von Portfolioarbeit ebenfalls förderlich sein. Es trägt insbesondere dazu bei, Feedback breiter in Lernprozesse zu implementieren (vgl. Strijbos et al., 2010, S. 18; vgl. Carless & Boud, 2018, S. 1320).

Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende Feedback von Peers als verständlicher und damit hilfreicher wahrnehmen als Feedback von Lehrenden, weil es sprachlich zugänglicher formuliert ist. Zudem erhöht Peer Feedback, wenn mehr als zwei Personen beteiligt sind, die Vielfalt des Feedbacks und damit die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden sich darin

---

<sup>58</sup> In der Literatur werden synonym die Begriffe *Peer Review* (vgl. Nicol et al., 2014) und *Peer Assessment* (vgl. Topping, 1998) verwendet, demnach ist jeweils Obacht geboten, welches Verständnis sich dahinter verbirgt (vgl. Topping, 1998, S. 250).

wiederfinden und es produktiv in der Weiterbearbeitung der Aufgabe umsetzen, statt es lediglich zu erhalten (vgl. Cho & MacArthur, 2011, S. 78; vgl. Nicol et al., 2014, S. 103).

### 3.4.1. Forschung zu Peer Feedback (in Reflexionsprozessen)

Zum Konzept des Peer Feedbacks im Kontext der Hochschulbildung allgemein existiert eine Reihe an Studien, die sich u. a. mit dem Einfluss von Peer Feedback auf die Schreibkompetenz von Studierenden beschäftigen. So untersuchten Cho und MacArthur (2011) die Effekte des Gebens von Feedback und zeigten, dass das Verfassen von Feedback für Peers – insbesondere das Aufzeigen von Fehlern und Formulieren von Verbesserungsvorschlägen – positive Auswirkungen auf die Qualität der eigenen Texte hatte. Bezugnehmend auf frühere Forschungsarbeiten begründen die Autoren die evidenzbasierte, lernförderliche Wirkung des Verfassens von Feedbacks damit, dass Lernende beim schriftlichen Peer Feedback die Texte ihrer Peers aufmerksam lesen müssen, um deren Inhalt zu verstehen und konstruktiv darauf einzugehen. Das bloße Lesen der Texte von den Peers zeigte dabei keinen positiven Effekt auf die Schreibkompetenz – ausschlaggebend war vielmehr das aktive Bewerten und Kommentieren der Texte (vgl. Cho & MacArthur, 2011, S. 78). Weiter untermauern sie ihre Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund von Schreibprozessmodellen. Demnach durchlaufen die Lernenden beim Anfertigen von Peer Feedback einen Problemlöseprozess, bei dem Probleme erkannt, diagnostiziert und Lösungen dazu entwickelt werden (vgl. Cho & MacArthur, 2011, S. 78). Hier sind Parallelen zu Reflexionsmodellen – wie etwa dem ALACT-Modell (vgl. Kap. 2.2) – sichtbar und folglich ist anzunehmen, dass Peer Feedback Reflexionsprozesse zu fördern vermag. Cho und MacArthur (2011) heben hervor, dass das Verfassen von Peer Feedback effektiver sein kann als das Überarbeiten des eigenen Textes, da Probleme in den Arbeiten anderer oft leichter erkannt werden (vgl. Cho & MacArthur, 2011, S. 78).

Die Feedback-Forschung im Kontext von Fremdsprachenlernen widmet sich den Effekten und der Wahrnehmung von Peer Feedback sowohl beim Schreiben (vgl. Yang et al., 2006; vgl. Ferris et al., 2011) als auch beim Sprechen in der Fremdsprache (vgl. Rodríguez-González & Castañeda, 2018; vgl. Yeh et al., 2019). Als positiver Effekt von Peer Feedback im Zusammenhang mit dem Schreiben in der Fremdsprache wurde u. a. ein gesteigertes Selbstvertrauen der Sprachlernenden berichtet, da die Einsicht in die Arbeiten ihrer Peers Ängste abbauen konnte und es ihnen ermöglichte, Schwächen und Stärken anderer nachvollzuziehen (vgl. Rodríguez-González & Castañeda, 2018, S. 121).

Yeh et al. (2019) untersuchten in ihrer explorativen Studie den Einsatz von Online-Peer Feedback in Form von Blogs zur Förderung der Sprechkompetenz. Dabei analysierten sie u. a. die unterschiedlichen Effekte von schriftlichem und videografiertem, kriteriengeleitetem Peer Feedback auf die Entwicklung der Sprechperformanz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden schriftliches Feedback dann als hilfreich wahrgenommen haben, wenn es um die Verbesserung ihrer Sprachgenauigkeit (*L2-accuracy*) ging<sup>59</sup>. Rodríguez-González und Castañeda (2018) zeigten in ihrer Studie zu Effekten und zur Wahrnehmung von geschultem Peer Feedback beim Sprechen in der zweiten Sprache u. a., dass die Studierenden das Peer Feedback als hilfreich für die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeit wahrgenommen haben. Darüber hinaus berichteten sie von einer Stärkung des Selbstvertrauen und der Selbstwirksamkeit der Studierenden (vgl. Rodríguez-González & Castañeda, 2018, S. 121).

Studien, die zu Peer Feedback im Kontext der Englischlehrer:innenbildung identifiziert wurden, untersuchen u. a. Effekte von Peer Feedback auf die Sprechqualität (vgl. Rütli-Joy, 2022). Arbeiten zu Peer Feedback im Zusammenhang mit Reflexionsprozessen existieren nach aktuellem Kenntnisstand nicht für den spezifischen Fall des Unterrichtsfachs Englisch. Im Bereich der Lehrer:innenbildung allgemein untersuchten Jahncke et al. (2018) den Einfluss von Lehrenden-Feedback auf die (Selbst-)Reflexion<sup>60</sup> von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften im Kontext der beruflichen Bildung. Die Ergebnisse ihrer qualitativen skalierenden Inhaltsanalyse nach Mayring zeigten, dass Feedback in jedem Fall die Reflexionsprozesse der Studierenden unterstützt. Dazu wurden die Inhalte der Reflexionstexte von 57 Studierenden entlang von vier Reflexionsdimensionen (Blick nach innen und vorne, Blick nach außen und vorne, Blick nach innen und zurück, Blick nach innen und vorne) jeweils vier Niveaustufen (deskriptive Darstellung, deskriptive (Selbst-)Reflexion, begründete (Selbst-)Reflexion, verknüpfende (Selbst-)Reflexion) zugeordnet. In allen Dimensionen konnten Verbesserungen der (Selbst-)Reflexionen vor und nach dem Feedback festgestellt werden (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 522). Dabei bezogen sich die Reflexion der Studierenden, zu denen sie Feedback erhalten haben, auf selbst geplante und durchgeführte Seminarsitzungen zu ausgewählten berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen. Die Planung und Durchführung dieser Sitzungen reflektierten die Studierenden im Nachgang schriftlich, anhand vorgegebener Leitfragen. Diese schriftliche Reflexion sowie ein Beobachtungsbogen, der

---

<sup>59</sup> Auf die Ergebnisse hinsichtlich der Effekte auf die Sprachproduktion wird nicht eingegangen, da dies in der vorliegenden Studie keinen Untersuchungsschwerpunkt darstellt und vor diesem Hintergrund nicht relevant ist.

<sup>60</sup> Mit der Schreibweise verbinden die Autor:innen die beiden Dimensionen der nach innen (internal) und nach außen gerichteten (external) Reflexion (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 509), die an die Blickrichtungen von Reflexion nach innen und außen von Aeppli und Lötscher (2016) erinnern (vgl. Kap. 2.2).

während der Seminardurchführung von der Lehrperson angefertigt wurde, bildeten die Grundlage für ein anschließendes Feedbackgespräch, dem eine zweite schriftliche Reflexion folgte. In dieser setzten sich die Studierenden u. a. damit auseinander, inwiefern sich ihre (Selbst-)Reflexion durch das Feedback verändert hatte. Während beide Elemente nicht Teil der Prüfungsleistung waren, war das Feedbackgespräch verpflichtend.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Peer Feedback in den verschiedenen Kontexten grundsätzlich positiv wirkt und vielfältige kognitive Prozesse bzw. Lernprozesse – wie das (reflexive) Schreiben sowie das Schreiben und Sprechen in einer Fremdsprache – unterstützen kann. Auch wenn die dargestellten Studien keinen spezifischen Bezug zum hier untersuchten Kontext – Peer Feedback in Reflexionsprozessen zu einem *Motivational Essay* von Englischlehramtsstudierenden – herstellen, können die skizzierten Erkenntnisse als relevant für das vorliegende Forschungsvorhaben angesehen und in gewissem Maße übertragen werden.

Das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte *TEFL*-Portfolio (Kap. 4) integriert Peer Feedback in der Form in die Portfolioarbeit, als dass der Prozess der Reflexion zunächst in Teilaufgabe 1 als Einzelaktivität beginnt, in Teilaufgabe 2 durch eine Feedback-Schleife sozial wird, indem Peers und Lehrende auf diese Reflexionen reagieren und sie kommentieren, und in der dritten Teilaufgabe erneut in eine Einzelaktivität mündet, in der sich die Studierenden zu der Reflexionsaufgabe und dem Peer Feedback in Bezug setzen (s. Kap. 4.3). Inwiefern Peer Feedback im Rahmen von E-Portfolioarbeit – insbesondere im Hinblick auf Reflexionsprozesse – eine Rolle spielt, wurde bislang nicht empirisch untersucht. Die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Fragestellung und untersucht im Rahmen von Forschungsfrage 3, wie Studierende das Geben und Nehmen von Peer Feedback wahrnehmen und welche Bedeutung dieses im Reflexionsprozess einnimmt. Damit leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Ergründung der Funktion von Peer Feedback in schriftlichen Reflexionsprozessen.

### 3.5. Zwischenfazit zur Rolle reflexiven Schreibens in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung

Reflexion ist in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung ein ebenso komplexes Konzept wie professionelle Kompetenz (vgl. Kap. 3.1) oder die berufliche Identität von Fremdsprachenlehrer:innen (vgl. Kap. 3.3.3). Im Vergleich zu Lehrer:innen anderer, nichtfremdsprachlicher Fächer sind Fremdsprachenlehrer:innen stark geprägt durch ihre Sprachlernbiografien und -erfahrungen sowie durch ihre sprachlichen und kulturellen Hintergründe (vgl. Gerlach, 2021, S. 41). Reflexionsansätze in der

Fremdsprachenlehrer:innenbildung zielen darauf ab, Handlungswissen bzw. -kompetenz durch Reflexion zu fördern – etwa in Form reflexiver Handlungskompetenz (vgl. Schädlich, 2019) oder didaktischer Reflexionskompetenz (vgl. Klempin, 2019). Auch hier nimmt Reflexion eine Scharnierfunktion ein, die darauf abzielt, praktische (Unterrichts-)Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verknüpfen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitet wurde, zeichnet sich Reflexion im Kontext der Fremdsprachenlehrer:innenbildung – in universitären sowie praktischen Settings – durch einen starken Unterrichtsbezug aus. Die aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung hervorgegangenen Modelle zur Reflexion bilden die multifaktoriellen Abhängigkeiten von Reflexion und die Kontextgebundenheit von Reflexion ab und integrieren u. a. im Modell zur Rahmung und Definition von Reflexion (vgl. Kap. 4) verschiedene Wissensformen, (berufs-)biografische Aspekte, gesellschaftliche Strukturen und institutionelle Gegebenheiten (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 111, 2022, S. 29). Eine besondere Bedeutung für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer:innen liegt in den impliziten Wissensbeständen, die ihr Handeln grundlegend leiten. Durch sogenannte implizite Reflexion können diese über Narrationen – etwa in Form schriftlicher Erzähltexte – an die Oberfläche geholt werden (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72). Die Lehrer:innenbildung sollte demnach Gelegenheiten implementieren, „in denen diese Transformation möglichst gelingt und in denen die je individuellen, impliziten Vorstellungen reflektierbar, zumindest bewusst gemacht und aufgegriffen werden können“ (Gerlach, 2022a, S. 76).

Aufgrund der bisherigen Leerstellen zu reflexivem Schreiben in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung, als berufsbiografischer Ansatz zur Professionalisierung durch Reflexion und Peer Feedback in diesem Zusammenhang, ist ein Zugriff auf Arbeiten benachbarter Disziplinen (vgl. Jahncke et al., 2018; vgl. Behrendt, 2023) innerhalb und außerhalb der Lehrer:innenbildung (vgl. Cendon & Bischoff, 2014; vgl. Rodríguez-González & Castañeda, 2018; vgl. Yeh et al., 2019; vgl. Bräuer, 2020) erforderlich. Dass reflexives Schreiben eine zentrale Rolle in der Professionalisierung von Englischlehrer:innen spielt, wird aus zweierlei theoretischen Bezügen abgeleitet: Reflexion stellt eine zentrale Facette der Professionalisierung von Englischlehrer:innen dar (vgl. Roters, 2012, S. 138; vgl. Bechtel, 2018, S. 18; vgl. Gerlach, 2020b, S. 60) und im Schreiben, als kognitive Tätigkeit, entfalten sich Reflexionsprozesse (vgl. Behrendt, 2023, 372). Diese kognitiven Prozess bringen neben explizitem Wissen – welches sich u. a. in Prüfungswissen äußert und eher argumentativ, beschreibend reflektiert wird – auch implizites Wissen an die Oberfläche (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72–73). Vor dem Hintergrund der dargestellten Anforderungen an die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer:innen scheint es insbesondere aus der berufsbiografischen

Denkrichtung in hohem Maße sinnstiftend, die herausgearbeiteten Potenziale von reflexivem Schreiben und Peer Feedback in einem langfristig angelegten Portfoliorahmen zusammen zu denken, um fachspezifische Reflexionsprozesse – auch außerhalb von Praxis – zu initiieren.

Während *Micro-Teachings* oder Unterrichtsvideografie als experimentelle und visualisierende Ansätze zur Förderung von Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 116–117) in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung verbreitet sind (vgl. Gerlach, 2021, S. 46), finden individuell-monologische Ansätze (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 115) wie *Reflective Diaries* oder autobiografisches, reflexives Schreiben – etwa im Rahmen von Portfolioarbeit (vgl. Burwitz-Melzer, 2018) – im Kontext von Reflexionsgelegenheiten in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vergleichsweise wenig Anwendung. Insgesamt ist festzuhalten, dass Reflexionsgelegenheiten, die in der Studieneingangsphase verortet sind und kein fachdidaktisches Vorwissen voraussetzen, sondern stattdessen biografische und Sprachlernerfahrungen, Motivation sowie implizite Vorstellungen vom Beruf fokussieren, bislang nicht empirisch untersucht wurden. Da diese Aspekte jedoch – wie dargestellt – wesentliche Facetten von Lehrer:innenprofessionalisierung sind (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27; vgl. Gerlach, 2022b, S. 39) und durch Reflexion ins Bewusstsein gerufen und somit bearbeitbar gemacht werden können, untersucht die vorliegende Arbeit Peer Feedback-gestützte Reflexionsaufgaben im *TEFL*-Portfolio, exemplarisch an der Einstiegsaufgabe *Motivational Essay* im ersten bzw. dritten Semester Englischlehramtsstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg.

## 4. Peer Feedback-gestützte Reflexion: Das *TEFL*-Portfolio (an der Leuphana Universität Lüneburg)

Das im Folgenden vorgestellte *TEFL*-Portfolio wurde am Zukunftszentrum Lehrkräftebildung (ZZL) der Leuphana Universität Lüneburg im Kontext der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt und durchgeführt. Über das ZZL-Netzwerk, einem im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung<sup>61</sup> (BMBF) geförderten Projekts, konnte diese Idee implementiert und im Rahmen dieser Dissertation in Teilen evaluiert werden.

Dieses Kapitel skizziert zunächst Zielsetzung, Struktur und Konzeption des *TEFL*-Portfolios. Dabei werden die didaktischen Gestaltungskriterien anhand theoretischer und empirischer Erkenntnisse fundiert begründet. Im Anschluss wird der Peer Feedback-Prozess als zentrales Element der Aufgabenarchitektur beschrieben. Abschließend erfolgt eine didaktisch fundierte Darstellung des Aufgabendesigns.

### 4.1. Zielsetzung und Struktur des *TEFL*-Portfolios

Ausgehend von der Zielsetzung, die verschiedenen Studieninhalte aus dem Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Englisch stärker zusammen zu bringen, erwuchs im *Institute of English Studies (IES)* der Leuphana Universität Lüneburg die Idee, ein E-Portfolio zu konzipieren. Dieses E-Portfolio sollte über alle Lehramter hinweg im Unterrichtsfach Englisch die curricular verankerten Seminare ergänzen. Damit einher ging die Zielvorstellung, über das langfristig angelegte Programm Reflexion als Teil der Studienkultur zu etablieren und einen reflektierenden Habitus bei den Studierenden zu entwickeln. Das *TEFL*-Portfolio zielt übergeordnet darauf ab, die im Lehramtsstudium beteiligten Bereichsdisziplinen und Studienelemente (Englischdidaktik, Linguistik, Literaturwissenschaft, *Cultural Studies*, Sprachpraxis, Auslandsaufenthalt) systematisch zu integrieren. Es soll die Studierenden beim Aufbau fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher, forschungsbezogener sowie unterrichtsbezogener Kompetenzen unterstützen. Die systematische und strukturierte Reflexion und Dokumentation im *TEFL*-Portfolio dienen als Grundlage für Beratungen (so genannte Coaching-Gespräche), welche zu drei Zeitpunkten im Studienverlauf stattfinden (s. Abb. 7). Das erstellte Portfolio soll dafür einen schnellen Zugriff auf Erlebtes oder Geleistetes für die Studierenden selbst, sowie für die beratenden Lehrenden, ermöglichen.

---

<sup>61</sup> Förderkennzeichen 01JA1903

Das *TEFL*-Portfolio ist als studienbegleitendes digitales Reflexions- und Dokumentationsportfolio konzipiert, wobei Reflexion hier dem Verständnis von Selbstreflexion folgt (siehe Kapitel 2.3). Das zeigt sich beispielsweise im Schreiben eines *Motivational Essays* im ersten Semester, der Reflexion des eigenen Kulturverständnisses im dritten Semester oder der Reflexion des Lernprozesses, die für jedes Semester im Konzept vorgesehen ist. Eine Übersicht über die Reflexionsbausteine (sog. *Reflection Modules*) im *TEFL*-Portfolio zeigt die nachfolgende Abbildung (Abb. 6).

	B. A.						M. Ed.			
Semester	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflection Module	Reflection Module 1	Reflection Module 2	Reflection Module 3	Reflection Module 4	Reflection Module 5	Reflection Module 6	Reflection Module 7	Reflection Module 8	Reflection Module 9	Reflection Module 10
Module	Introduction to TEFL	Language Skills	TEFL 1	English Literature	Area Studies	TEFL 2	Area Studies Linguistics Literature*	Praktikum	Area Studies Linguistics Literature*	Modul- übergreifen d

\* Wahlpflichtmodule: Area Studies, English Linguistics oder Literature

Abb. 6: Reflexionsbausteine im *TEFL*-Portfolio

## 4.2. Konzeption des *TEFL*-Portfolios

Die Konzeption des *TEFL*-Portfolios umfasste die inhaltliche Ausgestaltung der Reflexionsbausteine, die technische Umsetzung auf der digitalen Portfolio-Plattform der Leuphana Universität Lüneburg (*myPortfolio*) sowie die Entwicklung eines fachspezifischen Betreuungskonzepts. Letzteres beinhaltete die Planung und Durchführung von Moderation, Tutorien und Coachings sowie die Planung von Schulungsangeboten für Studierende und Lehrende. Die Ausarbeitung der Reflexionsaufgaben erfolgte in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe, bestehend aus Fachkolleg:innen des *Institute of English Studies (IES)* sowie der Autorin aus dem Zukunftszentrum Lehrkräftebildung (ZZL). In der Konzeptionsphase analysierte die Arbeitsgruppe zunächst die Lehrinhalte aller Lehramtsstudiengänge im Fach Englisch für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für Berufsbildende Schulen. Auf dieser Grundlage wurde ein gemeinsames Verständnis zu Zielsetzung und Funktion des E-Portfolios als Basis für die Gestaltung der Reflexionsbausteine entwickelt. Angelehnt an die verschiedenen Rollen von Englischlehrer:innen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013, S. 26) wurden vier Expertisebereiche definiert (vgl. Abb. 7) 1. *Teacher as Language Expert*, 2. *Teacher as Intercultural Communicator*, 3. *Teacher as Researcher*, 4. *Teacher as Expert in Planning, Implementing and Evaluating Instruction*.

Horizontal über diesen Bereichen liegt der fünfte Bereich: *Teacher as Reflective Practitioner* (vgl. Schön, 1983). Somit ist der Bezug zur Fachdidaktik und zur künftigen Berufspraxis in jedem Reflexionsbaustein kontinuierlich über die Semester hinweg verankert.

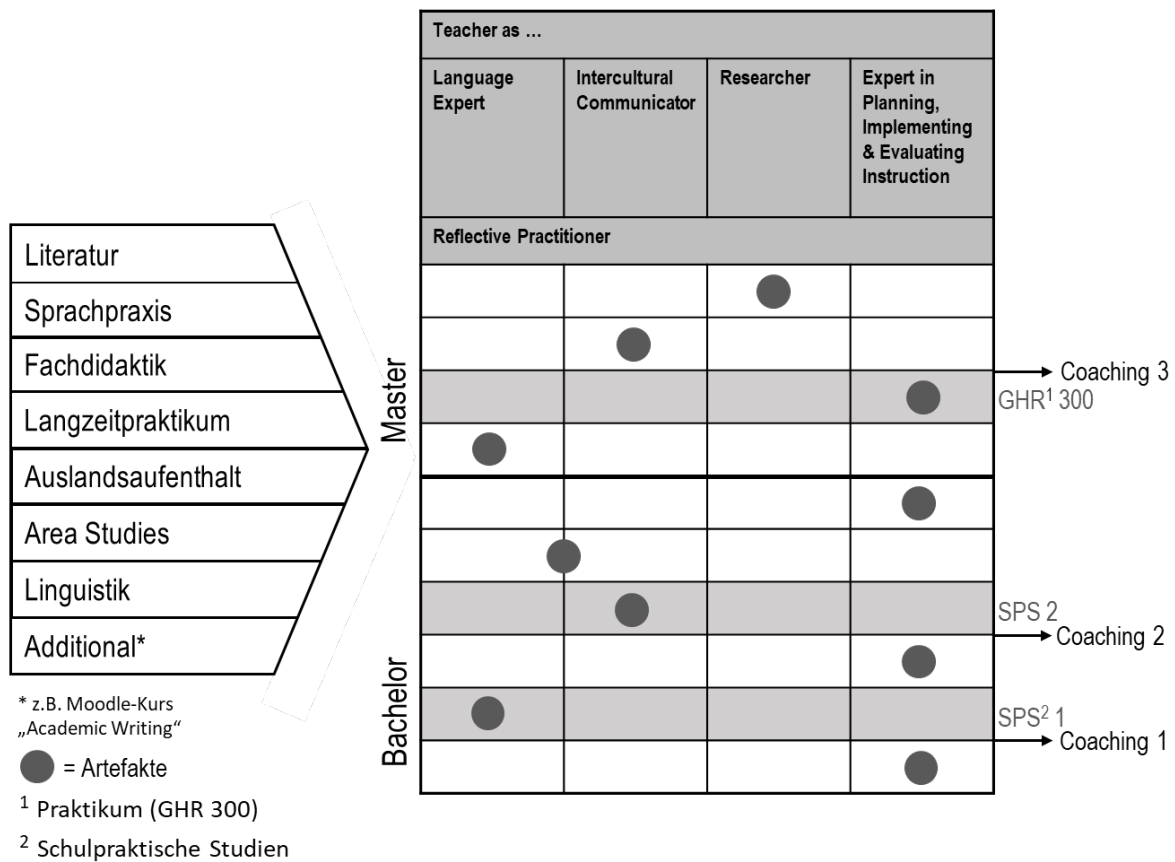


Abb. 7: Portfolio-Matrix für das Fach Englisch

Zunächst wurden diesen Rollen die Module bzw. Lehrveranstaltungen einschließlich aller beteiligten Bereichsdisziplinen und Studienelemente des Lehramtsstudiums im Fach Englisch zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden gemeinsam mit den Lehrenden relevante Artefakte (z. B. *Micro-Teaching*) identifiziert, die von den Studierenden im Rahmen der jeweiligen Veranstaltungen erstellt werden. Diese Artefakte wurden anschließend als potenzielle Reflexionsgegenstände in der Portfolio-Matrix verortet (vgl. Abb. 7).

### Didaktische Kriterien

Die Gestaltung des *TEFL*-Portfolios fußt auf den folgenden, gemeinsam in der Arbeitsgruppe ausgehandelten didaktischen Kriterien (vgl. Köllner & Schmidt, 2022, S. 286):

- ein Reflexionsbaustein pro Semester

- disziplinübergreifend, d. h. Herstellen von Bezügen zur englischen Didaktik, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sprachpraxis, dem Auslandsaufenthalt und der Praxisphasen
- Verknüpfung der Artefakte und Wissensbestände
- kontinuierliche Bezugnahme zum individuellen Lernprozess und zum Beruf der Englischlehrkraft
- Abbildung der zuvor genannten Rollen einer Englischlehrkraft
- Initiieren von Peer Feedback
- Multimediale Abbildung von Reflexionsaufgaben (z. B. Einbindung von Multiview<sup>62</sup>)
- Hervorbringen multimodaler Artefakte (z. B. Reflexionen im Text-, Video- oder Audioformat)

Demnach ist das *TEFL*-Portfolio in seiner Gesamtheit disziplinübergreifend angelegt, indem es Bezüge zur Englischdidaktik, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Sprachpraxis sowie zum Auslandsaufenthalt und den Praxisphasen herstellt. In jedem Semester wird ein Reflexionsbaustein angeboten, der u. a. Artefakte einbindet, die in den Seminaren entstehen und kontinuierlich Bezug zum angestrebten Beruf der Englischlehrkraft nimmt. Ein zentraler Eckpfeiler ist das Peer Feedback als Phase innerhalb der Reflexionsbausteine. Die Aufgaben innerhalb der Reflexionsbausteine sollen möglichst multimedial gestaltet sein (z. B. durch die Einbindung von Unterrichtsvideos oder *Language Self-Portraits*) und multimodale Reflexionsprodukte von den Studierenden hervorbringen – etwa in Form von Text, Video oder Audioformaten. Die Reflexionsbausteine sollen den Studierenden durch den kontinuierlichen Bezug zu ihrem Lernprozess eine Unterstützung ihrer individuellen Entwicklung bieten. Die studentischen Reflexionsprodukte fließen nur punktuell in die Prüfungsleistung ein, beispielsweise die Reflexionsaufgabe im ersten Semester, die Gegenstand des vorliegenden Forschungsvorhabens ist und in Kapitel 5.2.2 ausführlich beschrieben wird.

Entsprechend der Typologie von Portfolios (vgl. Baumgartner, 2012, 49–54) ist das *TEFL*-Portfolio in erster Linie ein Reflexionsportfolio (vgl. Kap. 3.3.4) und fungiert darüber hinaus gleichzeitig als Plattform zur Dokumentation und Präsentation von Artefakten, vor Kommilitonen und Lehrenden, beispielsweise im Kontext von Peer Feedback, Coaching-

---

<sup>62</sup> Multiview ist eine Videoplattform der Leuphana Universität Lüneburg, die mehrperspektivische Kameraaufzeichnungen verwendet, um Unterrichts- und Lernprozesse von Schüler:innen detailreich aus mehreren frei wählbaren Perspektiven darzustellen. So nutzte Kuchenbuch (2025) für das unterrichtsvideobasierte Lehr-Lern-Modul, das im Rahmen ihrer Dissertation untersucht wurde, Unterrichtsvideosequenzen der Multiview-Plattform (vgl. Kuchenbuch, 2025, S. 91). Für weitere Informationen zur Unterrichtsvideoplattform wird auf Claussen et al. (2022) verwiesen.

Gesprächen oder als Element von Prüfungsleistungen<sup>63</sup>. Während sich im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ viele Programme zur Förderung von Reflexion auf Praktikumsphasen und die Reflexion von Unterricht konzentrieren, bezieht sich der überwiegende Teil der Reflexionsaufgaben im *TEFL*-Portfolio auf universitäre Inhalte und die Professionalisierung der Studierenden als Reflexionsgegenstand.

### **Betreuung des *TEFL*-Portfolios**

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse sowie der verfügbaren personellen Ressourcen wurde ein Betreuungskonzept entwickelt, das die Studierenden während ihrer selbstgesteuerten Arbeit an den Reflexionsaufgaben kontinuierlich unterstützt. Dieses Konzept basiert auf vier methodischen Eckpfeilern und umfasst 1) Peer Feedback, als inhaltliche angeleitete Rückmeldungen von Peers zu Artefakten und Reflexionen, 2) Moderation und Feedback durch Lehrende, direkt auf der *myPortfolio*-Plattform, 3) Coaching-Gespräche zu drei Zeitpunkten im Studienverlauf (s. Abb. 7) sowie 4) offene Sprechstunden zur Klärung individueller inhaltlicher oder technischer Fragen. Das breit angelegte Betreuungskonzept stellt sicher, dass die Studierenden kontinuierlich und unabhängig von den Kapazitäten der Lehrenden Rückmeldungen erhalten. Dies wird durch die Moderation auf der Portfolio-Plattform sowie das Feedback der Lehrenden in den punktuellen Coaching-Gesprächen optimal ergänzt. Diese Gespräche dienen als Beratungs- und Feedbackformate, um die Studierenden in ihrer Professionalisierung auf dem Weg zur Englischlehrkraft zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Die Coaching-Gespräche finden nach dem ersten und dritten Bachelorsemester sowie nach dem zweiten Mastersemester statt und dauern jeweils 20 Minuten. In diesen Beratungsgesprächen reflektieren die Studierenden ihre individuelle Entwicklung während der zurückliegenden Semester. Grundlage bildet das *TEFL*-Portfolio, aus dem die Studierenden eigenständig individuell relevante Artefakte auswählen, die ihre Entwicklung besonders gut abbilden und über das sie sprechen möchten oder zu denen sie Fragen an die Lehrperson haben. Die obligatorischen Reflexionsbausteine, wie etwa das *Motivational Essay* im ersten Semester, müssen vor dem jeweiligen Gespräch von allen Studierenden mit der beratende Person geteilt werden.

Zu Beginn jedes Wintersemesters findet für die Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach Englisch jeweils eine digitale Auftaktveranstaltungen – das sog. Portfolio-Tutorial – für den

---

<sup>63</sup> Für einen weiterführenden Einblick in das *TEFL*-Portfolio sowie exemplarische studentische Textprodukte wird auf die OER von Köllner (2023) verwiesen.

Bachelor- und Masterstudiengang statt. Diese Sitzungen wurden in Kooperation mit der Fachdidaktik Englisch gestaltet und mit Unterstützung studentischer Hilfskräfte durchgeführt. Ziel der Veranstaltungen ist es, die Studierenden sowohl auf technischer als auch auf konzeptioneller Ebene mit der Plattform und dem didaktische Setting vertraut zu machen sowie sie in Reflexion und Peer Feedback anzuleiten. Als Grundlage für eine erfolgreiche Portfolioarbeit sollen die Student:innen möglichst sicher im Umgang mit der Portfolio-Plattform sein und insbesondere den Mehrwert des *TEFL*-Portfolios für sich persönlich erkennen (vgl. Ziegelbauer, 2016, S. 76–77).

### **Technische Umsetzung**

Technisch wurde das *TEFL*-Portfolio auf der *myPortfolio*-Plattform der Leuphana Universität Lüneburg umgesetzt, die auf der Open Source-Webanwendung MAHARA basiert. Für die Lehramtsstudiengänge Grund-, Haupt- und Realschule (GHR) sowie Berufsbildende Schulen (LBS) wurden jeweils geschlossenen Gruppe eingerichtet. Diese Gruppen enthalten neben den Reflexionsbausteinen Hinweise zur Arbeit auf der Plattform (z. B. Leitfäden, Videoanleitungen), Beispielreflexionen und -feedback sowie ein Forum zum Austausch innerhalb der Gruppe<sup>64</sup>. Der Reflexionsbaustein für das erste Semester wurde in zwei Durchläufen von Lehramtsstudierenden im Fach Englisch hinsichtlich der *Usability* erprobt und die Reflexionsaufgaben exemplarisch bearbeitet. Nach einer anschließenden Überarbeitungsphase wurden das Portfolio-Layout sowie die Reflexionsbausteine schließlich finalisiert und veröffentlicht.

### **4.3. Peer Feedback in den Reflexionsbausteinen**

Jeder Reflexionsbaustein beinhaltet eine Peer Feedback-gestützte Reflexionsaufgabe, die im Dreischritt: 1) Reflexion, 2) Peer Feedback und 3) Reflexion (s. Abb. 8) strukturiert und inhaltlich an ausgewählte Module bzw. Veranstaltungen im Semester gekoppelt ist.

---

<sup>64</sup> Für Einblicke in die Umsetzung auf der Portfolio-Plattform wird auf den Beitrag von Köllner und Schmidt (2022) verwiesen (vgl. S. 287-288).

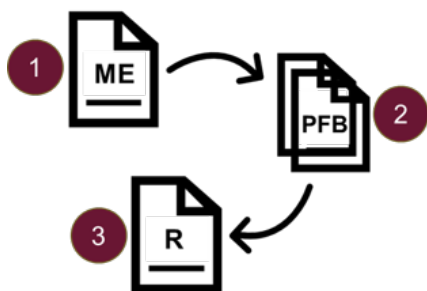


Abb. 8: Aufgabenstruktur (Dreischritt)

Die Reflexionsbausteine knüpfen jeweils an die verschiedenen Module aus den Bereichen der englischen Fachdidaktik, Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, *Area Studies*, der Sprachpraxis sowie des Praxisblocks an. Dazu werden u. a. Artefakte aufgegriffen, die im Rahmen des Seminars erstellt werden (z.B. *Micro-Teachings* und Unterrichtsentwürfe) oder konkrete Inhalte (z. B. der Kulturbegriff), anhand derer sich die Studierenden reflexiv und in Peer Feedback-Prozessen mit ihrem Lernprozess fragengeleitet auseinandersetzen. Die auf diese Weise unterschiedlich ausgerichteten Reflexionsbausteine sollen die Studierenden kontinuierlich und systematisch zunächst an die Prozesse von Reflexion und Peer Feedback heranführen und entlang des Studiums Gelegenheiten zum Einüben bieten. Das Peer Feedback ist ein wesentliches Element des Portfoliokonzepts. Dieses wird einerseits ausgehend von der Annahme eingesetzt, dass es die selbstgesteuerte Portfolioarbeit unterstützen kann (vgl. Wakimoto & Lewis, 2014, 56) und insbesondere deshalb, weil Peer Feedback als kollegial-dialogischer Ansatz die Reflexionsprozesse z. B. durch Perspektivwechsel und Argumentation unterstützen kann (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 115)(vgl. Kap. 3.4). Das dem *TEFL*-Portfolio zugrundeliegende Verständnis von Peer Feedback richtet sich entlang des Feedback-Modells von Hattie und Timperley (2007) aus und inkludiert die drei Komponenten *Feed Up*, *Feed Back* und *Feed Forward* (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86–87). Die Hilfestellungen in Form einer Anleitung „*How to give Feedback*“ sowie die Leitfragen in der Aufgabenstellung (s. Kap. 5.2.2.2) leiten die Studierenden an, Rückmeldung zum Ziel (*Feed Up*), zum Prozess (*Feed Back*) sowie zu den nächsten Schritten (*Feed Forward*) zu geben. Das Peer Feedback ist so angelegt, dass die Studierenden jeweils zwei Feedback Partner:innen haben und sich personalisiert und nicht wechselseitig Feedback geben. Peers wurden zu Beginn des Semesters randomisiert zugeordnet. Tab. 2 zeigt die Logik, nach welcher die Peers zugewiesen wurden:

Student	Feedback Recipient 1	Feedback Recipient 2	Feedback Provider 1	Feedback Provider 2
A	B	C	D	E
B	C	D	E	A

C	D	E	A	B
D	E	A	B	C
E	A	B	C	D

Tab. 2: Logik der Peer Zuweisung

Die Tabelle ist wie folgt zu lesen: Student:in A gibt Student:in B und C Feedback und erhält Feedback von Student:in D und E.

#### 4.4. Aufgabendesign

Die jeweilige Zielsetzung der Reflexionsanlässe bildet den Ausgangspunkt für die Gestaltung der Reflexionsaufgaben. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen internaler Selbstreflexion und externaler (Fremd-)Reflexion: Erstere bezieht sich auf die eigene Person, letztere auf äußere Phänomene. Dennoch sind beide Modi stets von einer Involviertheit geprägt, d. h., Reflexion beinhaltet immer auch einen Rückbezug auf die eigene Person (vgl. Kap. 2.2). Innerhalb des *TEFL*-Portfolios setzen die Reflexionsaufgaben jeweils unterschiedliche Schwerpunkte.

Die Einstiegsaufgabe ist im ersten fachdidaktischen Modul „*Introduction to Teaching English as a Foreign Language (TEFL)*“ verortet. Im Studiengang Lehren und Lernen (B.A.) entspricht dies dem ersten Fachsemester, in den Studiengängen Sozial- und Wirtschaftspädagogik (B.A.) dem dritten Fachsemester<sup>65</sup>. Dort war die Aufgabe bereits teilweise als Bestandteil der Prüfungsleistung in Form eines analogen Portfolios etabliert. Für die Gestaltung des *TEFL*-Portfolios wurden einige Elemente daraus übernommen (vgl. Kap. 5.2.2) und entsprechend den didaktischen Kriterien (s. Kap. 4.2) angepasst. Die folgende Tabelle (Tab. 3) gibt einen Überblick über die Gestaltungsgrundlagen der Einstiegsaufgabe sowie – mit wenigen Ausnahmen – aller übrigen Reflexionsbausteine des *TEFL*-Portfolios:

<sup>65</sup> Die folgenden Inhalte sind in Teilen bereits in Köllner und Schmidt (2022) erschienen.

Element	Umsetzung	Begründung
Sprache	Englisch	Einblick in die Sprachkompetenz der Studierenden erhalten
		Reflexion von Sprachkompetenzen anregen
		Prinzip der Einsprachigkeit (Butzkamm, 2011, S. 46)
Reflexionsformat	geschlossen	Leitfragen als Unterstützung zur Anregung von Reflexionsprozessen.
Peer Feedback	personalisiert	Verbunden mit der Erwartung, dezidiertes Feedback zu erhalten.
	nicht wechselseitig	Verbunden mit der Erwartung, dass so nicht nur aufgrund des erhaltenen Feedbacks das Feedback gleichermaßen gegeben wird.
	zwei Peers	Feedback von verschiedenen Personen hilft, die Glaubwürdigkeit zu stärken (Stevenson, 2006, S. 114).
Prüfungsleistung	Coaching	Verbunden mit der Erwartung, dass ohne Anbindung an die Prüfungsleistung auf rein freiwilliger Basis, die Mehrheit der Studierenden aufgrund des ohnehin hohen Workloads diese Extra-Aufgabe nicht bearbeitet hätte.

Tab. 3: Begründung des Aufgabendesigns Motivational Essay

Die Entscheidung für Englisch als Sprache der Aufgabenstellung und der Zielsprache, der von den Studierenden zu produzierenden Texte, ist in dreierlei Hinsicht begründet: Erstens ermöglichen die studentischen Texte den Lehrenden Einblicke in die Sprachkompetenzen der Studierenden. Zweitens setzen sich die Studierenden im Aufgabenbearbeitungsprozess sowohl mit der Sprachkompetenz auf Seiten der Fragestellung als auch mit der Sprachkompetenz bei der Textproduktion auseinander. Drittens folgt die Entscheidung dem Prinzip der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (Butzkamm, 2011, S. 46). Vor dem Hintergrund, dass Sprache konstituierendes Element von beruflicher Identität ist (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27; vgl. Yazan, 2018, S. 28), wurde zudem die These zugrunde gelegt, dass das Schreiben in der Unterrichtssprache die Studierenden dabei unterstützt, sich mit ihrer zukünftigen Tätigkeit als Englischlehrkraft zu identifizieren.

Die Aufgabe ist als geschlossene Reflexion mit einem klaren inhaltlichen Rahmen konzipiert. Leitfragen unterstützen die Studierenden dabei, in ihrer schriftlichen Auseinandersetzung (Umfang ca. 2,5 Seiten) vielschichtige Aspekte zu betrachten. Die Leitfragen sind nicht chronologisch zu bearbeiten, sondern dienen als Impulse. Dieser Angebotscharakter wird in der Aufgabenstellung durch die Formulierung „*Here are some guiding questions that may help you*“ deutlich gemacht. Auf Prozessebene ist die Aufgabe zirkulär gestaltet und folgt der Struktur Reflexion – Peer Feedback – Reflexion (s. Abb. 8).

## 5. Forschungsdesign

Reflexion stellt in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung einen Zugang zur Professionalisierung dar (vgl. Roters, 2012; vgl. Gerlach, 2018; vgl. Gödecke, 2020), wie in Kapitel 3 dargestellt und diskutiert. Durch Reflexionsaufgaben lässt sich die Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte mit ihren Einstellungen, Erfahrungen, Haltungen und Erwartungen – als eine Facette von Professionalisierung anstoßen. Inwiefern dieses Potenzial tatsächlich eingelöst wird, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Ziel ist es herauszufinden, wie die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* aus dem ersten Bachelorsemester im Englischlehramtsstudium von den Studierenden bearbeitet wird und inwiefern dieses Reflexionsangebot zur Professionalisierung der Studienanfänger:innen beitragen kann. Flankierend zu den studentischen Texten, die im Rahmen des *TEFL*-Portfolios erhoben wurden, kam ein Fragebogen zum Einsatz, um weitere Daten zur Beschreibung der Studierenden zu erheben.

Bislang liegen nur sehr wenige Forschungsarbeiten zur Studieneinstiegsphase von angehenden Englischlehrkräften vor. Wie in Kapitel 3.2.2 aufgezeigt, konzentrieren sich existierende Studien im Bereich der Professionalisierungsforschung vor allem auf die Reflexion von Unterricht im weiteren Kontext. Methodisch wird dabei häufig die Reflexionskompetenz kategorial über die Reflexionsperformanz (z. B. schriftliche Reflexion oder Interviewdaten) erfasst. Die Auswertung dieser Daten fokussiert u. a. die Tiefe und Breite von Reflexion sowie die Relationierung von Theorie und Praxis. Forschungsmethodisch bewegen sich diese Studien überwiegend im Feld der qualitativen Forschung und analysieren die verbalisierten Reflexionen mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Roters, 2012; Klempin, 2019, vgl.; vgl. Gödecke, 2020). Studien zur Förderung von Reflexion bzw. zur Professionalisierung durch Reflexion in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung greifen häufig auf etablierte Lehr-Lernformate zurück oder entwickeln neue Ansätze, die konzipiert, implementiert und weiterentwickelt werden – häufig mit einem starken Praxisbezug (vgl. Schädlich, 2019; vgl. Rudolph, 2022).

Das folgende Kapitel stellt das empirische Vorgehen der vorliegenden Arbeit da. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens und vor dem Hintergrund, dass der Untersuchungsgegenstand bislang nur wenig erforscht ist, ist die Studie im explorativ-interpretativen konstruktivistischen Forschungsparadigma verortet. Der Zugang zu den Daten erfolgt qualitativ. Als primäres Datenmaterial dienen studentische Textprodukte zur Reflexionsaufgabe *Motivational Essay*, die mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) exploriert und inhaltlich strukturiert werden. Das Kapitel 0 beginnt mit der

Formulierung der Forschungsfragen als Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens. Daran anschließend wird die Datenerhebung im Kontext des *TEFL*-Portfolios verortet und die Teilnehmendengruppe der Untersuchung werden beschrieben. Es folgt die Darstellung des Datenmaterials, das aus den studentischen Textprodukten zur Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* sowie einer ergänzenden Fragebogenerhebung besteht. Danach werden die Schritte der Datenerhebung und -aufbereitung erläutert. Anschließend wird das methodische Vorgehen bei der Auswertung der studentischen Textprodukte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt und die zugrunde gelegten Gütekriterien werden hergeleitet. Daran anknüpfend wird das Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit dargestellt. Dabei wird die Entwicklung der Kategoriensysteme für die drei Textprodukte (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) beschrieben und die resultierenden Kategoriensysteme jeweils vorgestellt. Abschließend erfolgt die Reflexion der Forscherinnenrolle im Auswertungsprozess.

## 5.1. Forschungsfragen

Die empirische Untersuchung folgt dem übergeordneten Erkenntnisinteresse, wie Studierende Peer Feedback-gestützte Reflexionsaufgaben in der Studieneingangsphase bearbeiten. Im Fokus der Untersuchung steht dabei der erste Reflexionsbaustein (*Reflection Module 1 B.A*) mit dem Titel *Motivational Essay*, der im Rahmen des *TEFL*-Portfolios am Ende des ersten Fachsemesters als Teil einer kombinierten Prüfungsleistung ansteht (vgl. Kap. 4.1). Im Zuge der Bearbeitung dieser Aufgabe fertigen die Studierenden drei Textprodukte an, die das primäre Datenmaterial der Untersuchung bilden: *Motivational Essay* (ME), Peer Feedback (PFB) sowie *Reflection* (R) (s. Abb. 9).

Der Blick auf diesen Untersuchungsgegenstand ist davon geleitet, zu beleuchten, wie Inhalte des Studiums und der Professionalisierungsprozess selbst als Gegenstand von Reflexion genutzt werden können und welche Gelegenheiten sich daraus für eine reflexive Auseinandersetzung bieten. Abschließend diskutiert die Studie, welche Potenziale diese Einstiegsaufgabe für Reflexion in der Studieneingangsphase bietet.

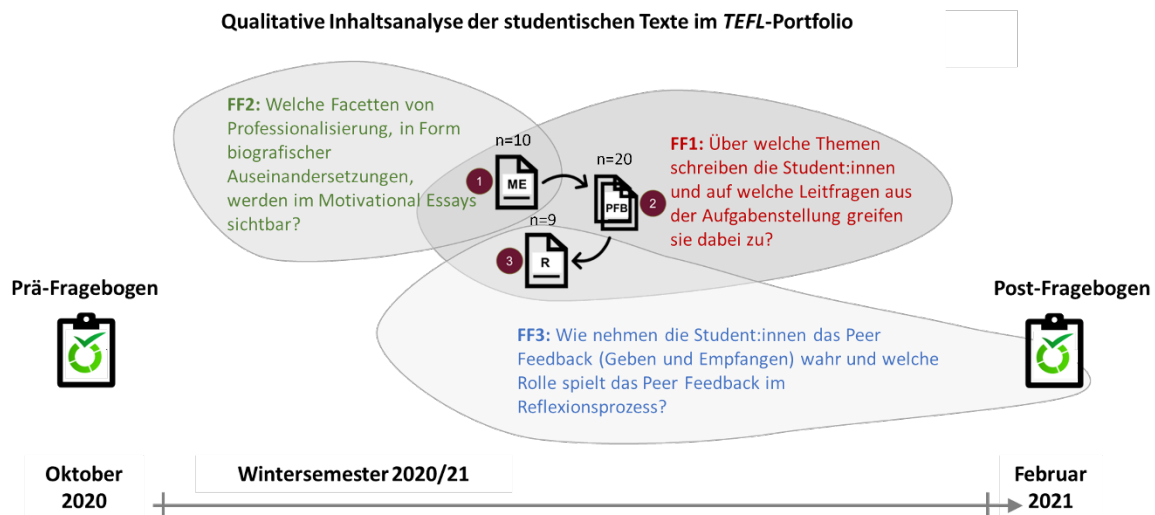


Abb. 9: Übersicht zum Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich darauf, mit welchen Erfahrungen, Einstellungen, Vorstellungen vom Beruf, Motivationen, fachlichen Vorannahmen und Sprachlernerfahrungen Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs Englisch ihr Studium aufnehmen. Mit Blick auf die didaktische Rahmung durch den Portfolioansatz in der Studieneingangsphase steht zudem im Fokus, welche Reflexionsprozesse insbesondere das Aufgabenformat *Motivational Essay* in einem Setting mit Peer Feedback und abschließender Reflexion anstößt und inwiefern sowohl der Reflexionsgegenstand als auch die Aufgabenstruktur zur Professionalisierung zu Studienbeginn beitragen können. Der Blick auf die Daten – und damit die Forschungsfragen – sind in dieser Studie von großer Offenheit geprägt. Im Sinne eines explorativen Vorgehens ergeben sich daraus folgende Forschungsfragen:

**FF1:** Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

**FF2:** Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essay* sichtbar?

**FF3:** Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

Aus den Ergebnissen werden Implikationen für die Lehrkräftebildung im Fach Englisch abgeleitet, die aufzeigen, inwiefern Reflexionsaufgaben bereits in dieser frühen Professionalisierungsphase zu Studienbeginn sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Kap. 8.3).

## 5.2. Kontextuelle Rahmung der Datenerhebung

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des studienbegleitenden E-Portfolios, dem *TEFL-Portfolio* (*Teaching English as a Foreign Language*), im Englischlehramtsstudium der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Das Portfolio ist in der Mahara-basierten *myPortfolio* Plattform verankert, auf der die Studierenden die Reflexionsaufgaben selbstgesteuert bearbeiten, ihre Produkte hochladen und für die jeweiligen Lehrenden freigeben. Im folgenden Kapitel werden Ziele, Funktion und Konzept des *TEFL-Portfolios* knapp skizziert. Daran anschließend folgt eine detaillierte Beschreibung der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* mit ihren Teilaufgaben – als Quelle des primären Datenmaterials dieser Studie – sowie abschließend die Darstellung der Teilnehmende der Untersuchung. Aufgrund der standortbezogenen Spezifität ist das *TEFL-Portfolio* als hochschuldidaktisches Konzept nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar. Ziel dieser empirischen Untersuchung ist ausdrücklich nicht, die Wirksamkeit des hier eingesetzten E-Portfolios im Vergleich zu anderen elektronischen Portfolios in der (Fremdsprachen-)Lehrer:innenbildung nachzuweisen. Stattdessen fokussiert das Forschungsvorhaben einen spezifischen Ausschnitt des studienbegleitenden Portfolios und untersucht in diesem Rahmen die Potenziale einer einzelnen Reflexionsaufgabe (Kap. 5.2.2) für die Professionalisierung angehender Englischlehrer:innen.

### 5.2.1. Das *TEFL-Portfolio*

Während das *TEFL-Portfolio* in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt wurde, wird es hier zur Kontextualisierung der Datenerhebung noch einmal kurz skizziert. Das *TEFL-Portfolio* begleitet die Studierenden über das gesamte Studium mit einem Reflexionsbaustein pro Semester. In Summe bearbeiten die Studierenden im gesamten Studienverlauf zehn solcher Reflexionsbausteine (s. Abb. 6). Diese sind an das Curriculum angepasst und berücksichtigen jeweils die Inhalte in den Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. Die verschiedenen Reflexionsaufgaben eines Bausteins bringen die unterschiedlichen Bereichsdisziplinen und Studienelemente aus dem Fach Englisch zusammen und leiten kontinuierlich die Bezugnahme zum künftigen Beruf der Englischlehrkraft, im Sinne professioneller Selbstreflexion (vgl. Kapitel 2.3), an. Das *TEFL-Portfolio* ist einerseits auf der Aufgabenseite inhaltlich höchst divers und multimedial angelegt und ermöglicht andererseits auf der Bearbeitungsseite das Anfertigen unterschiedlicher multimodaler Artefakte (z. B. Reflexionen im Text-, Video- oder Audioformat). Wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, ist Peer Feedback ein integraler Bestandteil der Reflexionsaufgaben. Entlang der dreischrittigen Aufgabenstruktur (s. Abb. 8) beginnt der Prozess der Reflexion als Einzelaktivität (Teilaufgabe

1: *Motivational Essay*) und wird durch die Feedback-Schleife sozial, indem Peers auf diese Reflexionen reagieren und sie kommentieren (Teilaufgabe 2: Peer Feedback). Wie Forschungsarbeiten in diesem Kontext zeigen (vgl. Kapitel 3.4.13.3), kann Peer Feedback die selbstgesteuerte E-Portfolioarbeit unterstützen, zum Perspektivwechsel anregen und Reflexionsprozesse im Rahmen der Aufgabenbearbeitung fördern. In einem dritten Schritt folgt eine Reflexion der ersten beiden Phasen (Teilaufgabe 3: *Reflection*).

Nachdem die Datenerhebung kontextuell verortet wurde, wird im Folgenden die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* vorgestellt, die im Zentrum dieser Untersuchung steht.

### 5.2.2. Einstiegsaufgabe im *TEFL*-Portfolio: *Motivational Essay*

Das folgende Kapitel porträtiert die Einstiegsaufgabe des studienbegleitenden *TEFL*-Portfolios und zeigt auf, wie die theoretisch hergeleiteten erwarteten Potenziale im Aufgabendesign aufgegriffen wurden. Ähnlich wie der Reflexionsgegenstand selbst ist auch diese Phase der Professionalisierung – an der Schnittstelle von der Schüler:innen- und Lehrer:innenrolle bzw. zwischen Schüler:innen zur Lehramtstudierendenrolle – im Vergleich zum Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Berufseinstieg bislang wenig beforscht (vgl. Leuthold-Wergin et al., 2024, S. 11). Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, die Studieneingangsphase der Englischlehrer:innenbildung näher auszuleuchten und Potenziale dieser frühen Professionalisierungsphase auszuloten. Eine zentrale Besonderheit der Lehrkräfteprofessionalisierung liegt in der eigenen Schulerfahrung und dem Wissen über Unterrichten bzw. Sprachenlehren, das die Studienanfänger:innen als Lernende bzw. Englischlernende erworben haben. Ausgehend davon verfügen sie über einen umfassenden Erfahrungsschatz im Fachunterricht (vgl. Kapitel 3.1), der als implizite Überzeugungen die Grundlage ihres Fachverständnisses bildet (vgl. Leuthold-Wergin et al., 2024, S. 13). Nach Helsper (vgl. 2018, S. 20), der sich auf Wilde und Kunter (vgl. 2016, S. 308) bezieht, sind diese Überzeugungen fest verankert. Sie zeigen sich äußerst widerstandsfähig gegenüber Veränderungen und sind insbesondere beim Rollenwechsel sehr wirkmächtig (vgl. Johnson, 1994, S. 440).

Vor diesem Hintergrund regt die Peer Feedback-gestützte Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* dazu an, persönliche Erfahrungen sowie Annahmen über den Beruf der Englischlehrkraft, den Englischunterricht, die eigene (Sprachlern-)Biografie, Vorerfahrungen und Vorwissen zu reflektieren – sowohl persönlich als auch professionell. Dabei liegt der Fokus fachspezifisch auf Sprachlernerfahrungen, der Bedeutung von Sprache und Kultur sowie auf dem Unterricht

und fachlichen Vorannahmen. Ausgehend von einem Reflexionsverständnis, nach dem Reflexion implizite Überzeugungen zu explizieren vermag, fungiert die Aufgabe als Transportvehikel, um verinnerlichte Überzeugungen an die Oberfläche zu bringen (G. H. Neuweg, 2014, S. 499; Häcker, 2019, S. 85).

Als Einstiegsaufgabe des *TEFL*-Portfolios wird an dieser Stelle noch kein fachdidaktisches Vorwissen vorausgesetzt. Vielmehr soll an die impliziten Überzeugungen und Einstellungen angeknüpft werden, die aus der eigenen Schulerfahrung mitgebracht werden. Wie der Aufgabentitel bereits andeutet, sollen die Studierenden ihre Motivation reflektieren, weshalb sie sich für das Studium und den angestrebten Beruf entschieden haben. Ziel dieser Aufgabe ist es vorrangig, die Studierenden für das Reflektieren zu sensibilisieren, ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion anzubahnen, eine biografische Rekonstruktion entlang fremdsprachlich relevanter Wegpunkte anzuregen und den Beruf der Englischlehrkraft in seinen vielfältigen Facetten bewusst zu machen. Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachlern- und Unterrichtserfahrungen sowie den Vorstellungen vom Beruf sollen die Studierenden ein stärkeres Bewusstsein für die Anforderungen entwickeln, um darauf aufbauend ihren Professionalisierungsprozess im weiteren Studienverlauf aktiv gestalten zu können.

Die Aufgabe initiiert im ersten Schritt mit der Teilaufgabe *Motivational Essay* (ME) eine Reflexion der Motivation Englischlehrkraft zu werden. Dabei erinnern die Studierenden sich an ihre eigene Schulzeit und den erlebten Englischunterricht, formulieren Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft und antizipieren die zukünftige Lehrtätigkeit. Im zweiten Schritt folgt die Peer Feedback-Phase (PFB), an die sich abschließend die *Reflection* (R) als Metareflexion über das erhaltene Peer Feedback, den Feedbackprozess und die Bearbeitung der Aufgabe anschließt.

#### 5.2.2.1. Teilaufgabe 1: *Motivational Essay*

Die Aufgabe *Motivational Essay* hat ihren Ursprung im analogen Portfolio zum Modul *Introduction to TEFL*, wo es im Bereich *Professional Development* verortet war. Während die Leitfragen zur Motivation, Englischlehrer:in werden zu wollen, zu den erwarteten Herausforderungen und Vorteilen des Berufs sowie zur Frage, welche Aspekte des Moduls *Introduction to TEFL* die Motivation beeinflusst haben, übernommen wurden<sup>66</sup>, wurde die

---

<sup>66</sup> Die Elemente aus der bestehenden, analogen Portfolioaufgabe *Motivational Essay* sind in Tab. 4 durch das Zeichenformat „fett“ hervorgehoben.

Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* darüber hinaus um weitere Leitfragen ergänzt. Für das *Essay* wurde ein Umfang von ca. 1000 Wörtern vorgegeben, und der Text sollte in englischer Sprache verfasst werden. Um die Studierenden beim Schreib- und Reflexionsprozess zu unterstützen, wurden Leitfragen angeboten, die als Orientierung dienen sollten. Ein chronologisches Abarbeiten aller Fragen war dabei nicht gefordert. Die Teilaufgabe *Motivational Essay* ist in Abb. 10 dargestellt<sup>67</sup>.

Write an **essay** and weigh the challenges and benefits of becoming an EFL teacher. Give **feedback** to 2 peers. **Reflect** on your motivational essay based on the feedback you received and gave.

**1. Motivational Essay (PDF, approx. 8500 characters)**

This task focuses on **your motivation** to become an EFL teacher. Consider the challenges and benefits of becoming an EFL teacher relating to your own language learning experiences. Try to relate them to your first teaching experiences (if applicable). Weigh the challenges and benefits of becoming an EFL teacher and discuss your motivation.

Here are some guiding questions that may help you:

- Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?
- Who of my former English teachers is still a role model for me?
- Which aspects about their teaching or their relationship/ communication with the students do I appreciate?
- Why do I want to become an EFL teacher?
- Where did I have my first experience in teaching English?
- What challenges and benefits do I expect from this profession?
- What do the different elements of my English teacher training such as language, culture, linguistics or didactics mean to me?
- How do these elements relate to my aspired profession of an EFL teacher?
- Which aspects of and in which ways has the module "Introduction to TEFL" influenced my professional motivation?

Upload your essay (PDF) to myPortfolio, and share it with Gruppe: Admin myPortfolio Englisch.




Abb. 10: Teilaufgabe *Motivational Essay* (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio)

Die insgesamt neun Leitfragen aus der Aufgabenstellung adressieren unterschiedliche fachspezifische Aspekte bzw. Perspektiven, die für die spätere Datenauswertung relevant sind. Eine Übersicht hierzu liefert die nachfolgende Tabelle. Im Folgenden werden die Leitfragen jeweils theoretisch verortet und der Erwartungshorizont der Textprodukte entsprechend beschrieben. Grundlage hierfür bilden die fachspezifischen Aspekte der Leitfragen zur Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* (Tab. 4), die im Anschluss an die Tabelle in vier Schwerpunkten zusammengefasst und beschrieben werden.

<sup>67</sup> Die vollständige Aufgabe ist im Anhang dokumentiert. Nach der ersten Erhebung wurde diese überarbeitet und insbesondere sprachlich angepasst. Die überarbeitete Version sowie eine weitere Aufgabe (*Reflecting on your understanding of culture* aus dem Bereich *Area Studies*) sind als OER im Rahmen des TEFL-Portfolios auf twillo (niedersächsisches Portal für Open Education Resources in der Hochschullehre) veröffentlicht (vgl. Köllner, 2023, S. 9–13).

#	Leitfragen	Fachspezifische Aspekte
1	Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?	Erlebter Englischunterricht
2	Who of my former English teacher is still a role model for me?	Aspekte einer „guten“ Englischlehrkraft
3	Which aspects about their teaching or their relationship/communication with the students do I appreciate?	Aspekte guten (Englisch)Unterrichts
4	<b>Why do I want to become an EFL teacher?</b>	<b>Motivation</b>
5	Where did I have my first experiences in teaching English?	Eigener Unterricht
6	<b>What challenges and benefits do I expect from this profession?</b>	<b>Erwartungen vom Beruf</b>
7	<b>What do the different elements of my English teacher training such as language, culture, linguistics or didactics mean to me?</b>	Einordnung der verschiedenen Studienelemente <b>Bedeutung von Sprache und Kultur</b>
8	How do these elements relate to my aspired profession as EFL teacher?	Bezugnahme Studium zum Beruf
9	<b>Which aspects of and in which way has the module "Introduction to TEFL" influenced my professional motivation?</b>	<b>Bezugnahme Modul zur Motivation</b>

Tab. 4: Fachspezifische Aspekte der Leitfragen zur Aufgabe *Motivational Essay*<sup>68</sup>

### Erlebter Englischunterricht

Die Studieneingangsphase ist nach Legutke und Schart (2016, S. 33) insbesondere dadurch geprägt, dass die Studierenden einen Wechsel von der Lerner:innen- zur Lehrer:innenperspektive vollziehen. Unter Bezugnahme auf Studien (Wideen et al., 1998; Schocker-von Ditfurth, 2001), die zeigen, dass Vorstellungen und Überzeugungen von Unterricht aus dem eigenen erlebten (Englisch-)Unterricht durch reine Vermittlung von Theorie- und Methodenwissen im Lehramtsstudium kaum beeinflusst werden, plädieren die Autor:innen dafür, eine Einführung in fachdidaktische Kernkonzepte mit der Bearbeitung dieser aus der Schulzeit mitgebrachten Erfahrungen und Konzepte zu verbinden. So schlagen sie ergänzend zu Vorlesungen „dialogische Arrangements“ vor, „in denen die zukünftigen Lehrkräfte, etwa durch entsprechende Aufgaben, angeleitet werden, sich des mitgebrachten Erfahrungswissens bewusst zu werden und dessen Facetten zusammen mit anderen im Lichte (neuer) fachdidaktischer Konzepte zu erkunden“ (Legutke & Schart, 2016, S. 34). Anknüpfend daran leiten die Fragestellungen der Teilaufgabe 1 *Motivational Essay* die Studierenden dazu an, sich ihrer schulischen Lerner:innenerfahrungen bewusst zu werden:

<sup>68</sup> Die Hervorhebung markiert die aus dem analogen Vorgängerportfolio übernommenen Leitfragen.

- (1) Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?
- (2) Who of my former English teacher is still a role model for me?
- (3) Which aspects about their teaching or their relationship/communication with the students do I appreciate?

Die Wahl dieser Leitfragen ist mit folgenden Reflexionserwartungen verbunden: Die Studierenden sollen sich (1) ihrer Erfahrungen aus dem erlebten Englischunterricht in der eigenen Schulzeit bewusstwerden, (2, 3) über die Auseinandersetzung mit der *Role Model*-Lehrkraft potenziell Aspekte einer „guten“ Englischlehrkraft bzw. guten Englischunterrichts aus ihrer subjektiven Perspektive identifizieren und daraus mit Blick auf ihren künftigen Beruf, ihr *future teacher-self* entwerfen.

### **Motivation**

Die Motivation der Studien- und Berufswahl ist im Bereich der Lehrkräftebildung allgemein (vgl. Rothland et al., 2018) als auch spezifisch für Englischlehrkräfte (vgl. Kollmannsberger et al., 2012) umfassend erforscht und steht nicht im Fokus der vorliegenden Studie. Die Frage nach der Motivation im Rahmen der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* dient vielmehr als Reflexionsanlass, Studierende zur Selbstreflexion anzuregen. Vor dem Hintergrund, dass Motivation und Interesse von Lehrkräften nachweislich positiv auf das Lernen und die Motivation von Schüler:innen wirken (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 274–275), kommt der eigenen Auseinandersetzung mit der Berufswahlmotivation eine besondere Bedeutung zu. Studien zu Fremdsprachenlehrerkräften (vgl. Caspari, 2003) und speziell zum Unterrichtsfach Englisch (vgl. Özkul, 2011) zeigen, dass die Motivation der Studierenden überwiegend intrinsisch geprägt ist. Genannt werden etwa das "Interesse an englischsprachigen Ländern und Kulturen", der "Wunsch nach einer Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse während des Studiums", eine generelle "Begeisterung für Fremdsprachen" sowie das pragmatische Motiv, die "schon vor dem Studium besessenen Englischkenntnisse" (Özkul, 2011, S. 224) weiter zu nutzen. Ergänzend spielen auch die Einschätzung der für den Beruf notwendigen Kompetenzen sowie externe Kriterien bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Englisch eine Rolle (vgl. Kollmannsberger et al., 2012, S. 37–38). Untersuchungen von Kollmannsberger et al. (2012) zeigen, dass Studierende dieses Fachs gleichermaßen fachlich wie pädagogisch motiviert sind. Zudem schätzen die Studierenden den hohen persönlichen

Nutzen, der mit dem Erlernen bzw. Verbessern der englischen Sprache verbunden ist (vgl. Kollmannsberger et al., 2012, S. 45).

Im Rahmen der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* adressieren folgende Leitfragen eine Auseinandersetzung mit der Motivation:

(4) Why do I want to become an EFL teacher?

(6) What challenges and benefits do I expect from this profession?

Vor dem Hintergrund des angelegten Erwartungshorizontes sollen die Studierenden sich über diese Fragen (4) ihrer Motivation dieser Studien- bzw. Berufswahl bewusstwerden und sich (6) damit auseinandersetzen, welche Erwartungen sie mit dem Beruf der Englischlehrkraft assoziieren. Dabei werden sie einerseits auf ihre Erfahrung aus dem erlebten und praktizierten Englischunterricht zurückgreifen und womöglich auch gesellschaftliche Zuschreibungen des Lehrberufs aufgreifen.

### **Eigener Unterricht**

Ein weiterer Bestandteil der Aufgabe *Motivational Essay* ist die Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen, sofern diese vorliegen. Folgende Leitfrage zielt darauf ab, dass die Studierenden ihre ersten praktischen Erfahrungen im Englischunterricht reflektieren:

(5) Where did I have my first experiences in teaching English?

Die Fragestellung bezieht sich nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext. Da sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Bearbeitung überwiegend im 1. oder 3. Fachsemester befinden, wird davon ausgegangen, dass sie meist nur begrenzte oder keine eigenen Unterrichtserfahrungen im Lernort Schule vorweisen können. Von besonderem Interesse ist daher, wie die Studierenden über ihre bisherigen Erfahrungen berichten, inwiefern diese ihre Motivation beeinflusst haben, welche Perspektive sie auf das Unterrichten entwickeln und welche Faktoren ihr Verständnis von Unterricht sowie ihr zukünftiges professionelles Handeln als Lehrkräfte prägen.

### **Bereichsdisziplinen**

Ein vierter Schwerpunkt in den Leitfragen bezieht sich auf die Bereichsdisziplinen des Englischlehramtsstudiums. Die Studierenden sollen sich hierbei mit folgenden Leitfragen auseinandersetzen:

- (7) What do the different elements of my English teacher training such as language, culture, linguistics or didactics mean to me?
- (8) How do these elements relate to my aspired profession as EFL teacher?
- (9) Which aspects of and in which ways has the module “Introduction to TEFL” influenced my professional motivation?

Mit diesen Leitfragen wird angestrebt, dass die Studierenden im Erarbeitungsprozess ihres *Essays* reflektieren, inwiefern die verschiedenen Anteile ihres Englischlehramtsstudiums für den angestrebten Beruf relevant sind. Es wird angenommen, dass die Studierenden fachdidaktischen Inhalten eine besondere Bedeutung beimessen und ihre Rolle als Englischlehrkraft vor allem mit der Gestaltung und Durchführung von Unterricht verbinden. Diese Perspektive soll durch die Auseinandersetzung mit (7) der individuellen Bedeutung der verschiedenen Bereichsdisziplinen und insbesondere der Reflexion darüber, (8) wie diese Disziplinen im Bezug zum angestrebten Beruf der Englischlehrkraft stehen, erweitert und differenziert werden. Bezüglich der Fachdidaktik als Kontext des *TEFL*-Portfolios sollen die Studierenden schließlich (9) das fachdidaktische Modul *Introduction to TEFL* dahingehend reflektieren, inwiefern es ihre Berufsmotivation beeinflusst hat. Dabei wird erwartet, dass sie inhaltliche Aspekte aufgreifen, die sie als besonders relevant oder interessant für ihre spätere Tätigkeit erachten (z. B. Spracherwerbstheorien, Umgang mit Fehlern). Inhalte, die ihnen im Beruf dabei helfen, Herausforderungen zu bewältigen, mit schwierigen Situationen umzugehen oder ein spezifisches theoretisches Wissen in der Praxis anzuwenden.

Es wird darüber hinaus erwartet, dass es den Studierenden generell leichter fällt, sich auf die ersten drei Schwerpunkten zu beziehen und die Leitfragen 1-6 daher im *Essay* stärker und umfangreicher aufgegriffen werden.

#### 5.2.2.2. Teilaufgabe 2: Peer Feedback

Wie in Kap. 4.3 ausführlich dargestellt, wird Peer Feedback im *TEFL*-Portfolio auf der Annahme basierend eingesetzt, dass es die selbstgesteuerte Portfolioarbeit unterstützt (vgl. Wakimoto & Lewis, 2014, S. 55) und Reflexionsprozesse durch Perspektivwechsel sowie argumentatives Auseinandersetzen intensiviert. Hilfestellungen in Form der in der Aufgabenstellung genannten Feedback-Aspekte (Abb. 11) sowie einer Anleitung „*How to give Feedback*“ (Abb. 12) unterstützen die Studierenden dabei, Rückmeldung zum Ziel (*Feed Up*), zum Prozess (*Feed Back*) sowie zu den nächsten Schritten (*Feed Forward*) zu geben (vgl. Hattie & Timperley, 2007).

## 2. Peer Feedback (approx. 1800-3500 characters)

Give **feedback** to 2 peers. Consider some of the following aspects in your feedback but feel free to also personalize your feedback (i.e. What is my takeaway from the Motivational Essays on which I have given feedback?) as well as comment on the language, style, and structure of the essay:

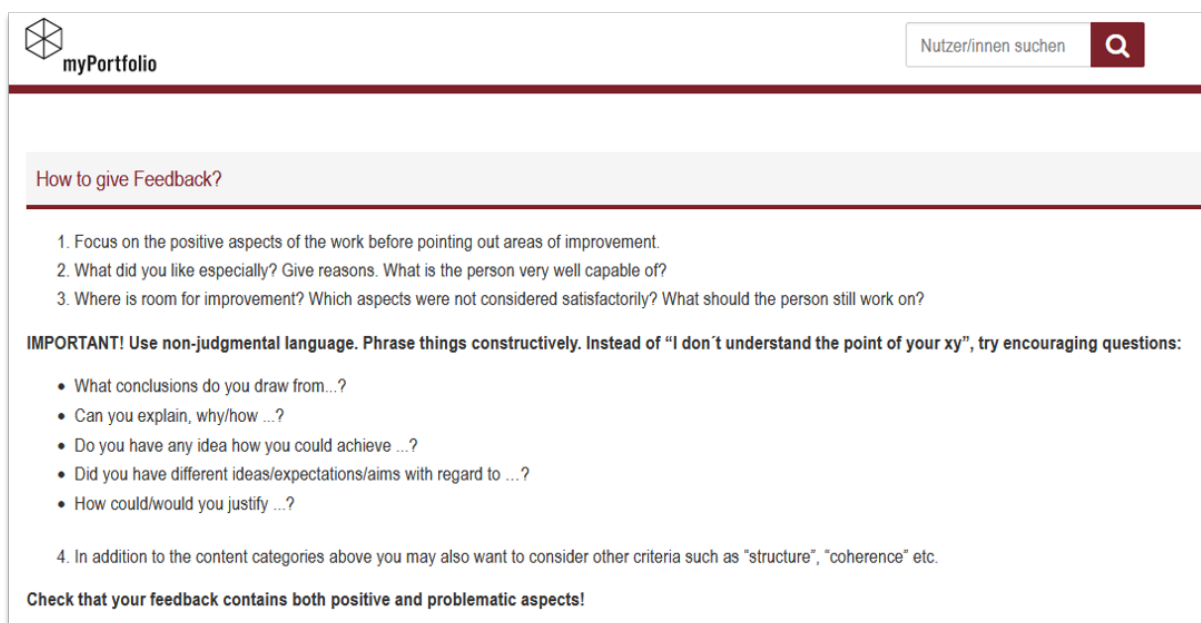
- Your essay reveals thorough consideration of the matter
- You explain in detail why you want to become a teacher.
- You explain why you especially want to become an English teacher.
- You clarify what you imagine to get from being a teacher.
- You explain what the English language means to you personally.
- You explain what culture means to you personally.
- You refer to your own experiences (from school or teaching experiences)
- You mention and give reasons why certain aspects of the seminar and/or lecture have influenced your motivation to become an English teacher.

Send your feedback (PDF) by e-mail to your peers.

Upload the feedback you received to myPortfolio and share it with Gruppe: Admin myPortfolio Englisch.

Abb. 11: Teilaufgabe Peer Feedback (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio)

Das Peer Feedback soll auf Englisch verfasst werden und einen Umfang von ca. 300 Wörtern haben. Die Studierenden geben jeweils zwei Peers Feedback, die zuvor zufällig zugeordnet wurden. Das Feedback ist nicht anonym und erfolgt nicht wechselseitig. Wie auch in Teilaufgabe 1 ist die Aufgabenstellung zur Teilaufgabe zum Peer Feedback (s. Abb. 11) so formuliert, dass einige der genannten Aspekte berücksichtigt, jedoch nicht alle zwingend abgearbeitet werden müssen. Die Studierenden werden zudem ermuntert, ihr Feedback individuell zu gestalten, beispielsweise indem sie darauf eingehen, was sie persönlich aus dem *Motivational Essay* mitgenommen haben, zu dem sie Rückmeldung geben. Die Anleitung zum Geben von Feedback (s. Abb. 12) ist bewusst kompakt gehalten und der einfache Dreischritt soll den Studierenden als Gerüst dienen.

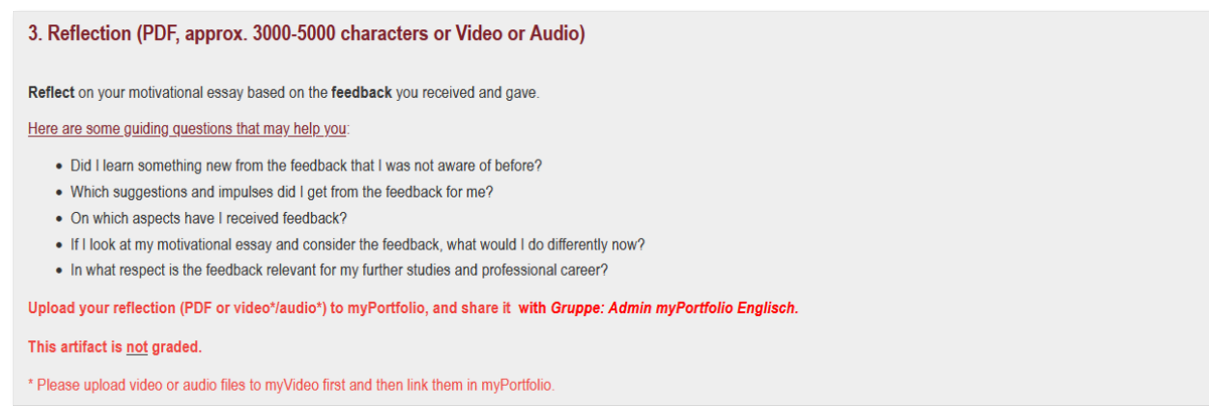


The screenshot shows the myPortfolio interface. At the top left is the myPortfolio logo. At the top right is a search bar with the text "Nutzer/innen suchen" and a magnifying glass icon. Below the header is a section titled "How to give Feedback?". This section contains three numbered steps: 1. Focus on the positive aspects of the work before pointing out areas of improvement. 2. What did you like especially? Give reasons. What is the person very well capable of? 3. Where is room for improvement? Which aspects were not considered satisfactorily? What should the person still work on? Below these steps is a bolded instruction: "IMPORTANT! Use non-judgmental language. Phrase things constructively. Instead of 'I don't understand the point of your xy', try encouraging questions:". This is followed by a bulleted list of four questions: "What conclusions do you draw from...?", "Can you explain, why/how ...?", "Do you have any idea how you could achieve ...?", "Did you have different ideas/expectations/aims with regard to ...?", and "How could/would you justify ...?". At the bottom of the section, it says "4. In addition to the content categories above you may also want to consider other criteria such as 'structure', 'coherence' etc." and a final instruction: "Check that your feedback contains both positive and problematic aspects!".

Abb. 12: Anleitung zum Geben von Feedback

### 5.2.2.3. Teilaufgabe 3: *Reflection*

In der dritten und letzten Teilaufgabe der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* sollen die Studierenden ihren *Essay* vor dem Hintergrund des gegebenen und erhaltenen Peer Feedbacks reflektieren. Diese Reflexion kann schriftlich mit einem Umfang von ca. 500 Wörtern oder alternativ als Video- oder Audioaufnahme erfolgen. Teilaufgabe 3 (Abb. 13) fordert die Studierenden dazu auf, ihren Aufgabenbearbeitungsprozess zu reflektieren und stellt dazu Leitfragen zur Orientierung bereit. Wie auch bei den Teilaufgaben 1 und 2 haben die Leitfragen hier einen Angebotscharakter, d. h. sie können aufgegriffen werden, sind aber nicht verpflichtend zu beantworten.



**3. Reflection (PDF, approx. 3000-5000 characters or Video or Audio)**

Reflect on your motivational essay based on the **feedback** you received and gave.

Here are some guiding questions that may help you:

- Did I learn something new from the feedback that I was not aware of before?
- Which suggestions and impulses did I get from the feedback for me?
- On which aspects have I received feedback?
- If I look at my motivational essay and consider the feedback, what would I do differently now?
- In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?

Upload your reflection (PDF or video\*/audio\*) to myPortfolio, and share it with Gruppe: Admin myPortfolio Englisch.

This artifact is **not** graded.

\* Please upload video or audio files to myVideo first and then link them in myPortfolio.

Abb. 13: Teilaufgabe Reflection (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio)

### 5.2.3. Angaben zur Untersuchungsgruppe

Die Teilnehmenden der Studie sind Studierende, die im Wintersemester 2020/21 an der Leuphana Universität Lüneburg in einem der Studiengänge BA Lehren und Lernen, BA Sozialpädagogik oder BA Wirtschaftspädagogik eingeschrieben waren, das Unterrichtsfach Englisch studierten und am Modul „*Introduction to Teaching English as a Foreign Language*“ (*Introduction to TEFL*) teilgenommen haben. Zum Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung – und damit der Datenerhebung – befanden sich die Studierenden am Beginn ihres Studiums bzw. teilweise im dritten Semester.

Insgesamt nahmen zunächst 33 Student:innen an der Untersuchung teil. Für die vorliegende Studie wurde der Umfang der Stichprobe jedoch auf zehn Personen reduziert. Dieses Teilnehmendengruppe setzt sich aus Studierenden zusammen, die zusätzlich ihre Teilnahme an einer außerhalb dieses Forschungsvorhabens durchgeführten Längsschnittstudie<sup>69</sup> zugesagt

---

<sup>69</sup> In der Längsschnittstudie, die nicht Teil der vorliegenden Arbeit ist, wurden die studentischen Texte über drei Semester (*Reflection Module 1, 2 und 3*) erhoben.

hatten. Die Namen der Teilnehmenden wurden zu Beginn der Datenauswertung pseudonymisiert (vgl. Kapitel 5.3.3):

Name	Studiengang, Fachsemester
Hanna	BA Lehren und Lernen, 1
Jasmin	BA Lehren und Lernen, 1
Josephine	BA Wirtschaftspädagogik, 3
Lea	BA Sozialpädagogik, 3
Lena	BA Lehren und Lernen, 1
Leyla	BA Sozialpädagogik, 3
Maria	BA Wirtschaftspädagogik, 3
Milena	BA Lehren und Lernen, 1
Sarah	BA Lehren und Lernen, 1
Sophie	BA Sozialpädagogik, 3

Tab. 5: Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe

Im Rahmen dieses Moduls *Introduction to TEFL* fanden die ersten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Studium statt, die Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge adressierten. Auch wenn sich die Studierenden aus den berufsbildenden Studiengängen (BA Sozialpädagogik und BA Wirtschaftspädagogik) zu diesem Zeitpunkt bereits im dritten Fachsemester befanden, handelte es sich für sie gleichermaßen um das erste fachdidaktische Modul im Unterrichtsfach Englisch. Der fachwissenschaftliche- bzw. didaktische Wissens- und Erfahrungshorizont aus universitären Veranstaltungen kann daher als vergleichbar angenommen werden.

### 5.3. Datenmaterial

Das Datenmaterial der Studie besteht aus den studentischen Textprodukten zur bearbeiteten Reflexionsaufgabe sowie aus einem ergänzenden Fragebogen zur Beschreibung der Studierenden. Die Textprodukte, die im Rahmen der Einstiegsaufgabe *Motivational Essay* entstehen, bilden das primäre Datenmaterial. Dabei lassen sich drei Typen unterscheiden:

- (1) das *Motivational Essay*, als Produkt von Teilaufgabe 1.
- (2) das (erhaltene) Peer Feedback, als Ergebnis von Teilaufgabe 2 und
- (3) die schriftliche Reflexion als Resultat von Teilaufgabe 3.

Im folgenden Kapitel werden diese drei Textprodukte sowohl anhand formaler Kriterien als auch im Hinblick auf ihre jeweilige Intention und den zugrunde liegenden Erwartungshorizont beschrieben.

### 5.3.1. Studentische Textprodukte zur Reflexionsaufgabe

In Kapitel 5.2.2 wurde die Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* im Kontext des *TEFL*-Portfolios verortet und skizziert. Im Folgenden werden die im Rahmen der Aufgabenbearbeitung entstandenen Textprodukte beschrieben, die das primäre Datenmaterial der Studie darstellen.

Obwohl den Studierenden in Teilaufgabe 3 (*Reflection*) freigestellt war, eine schriftliche Reflexion von ca. 500 Wörtern oder alternativ eine Video- oder Audioaufnahme anzufertigen, entschied sich die gesamte Teilnehmendengruppe für die schriftliche Form. Das für die Studie erhobene Datenmaterial umfasst somit drei Textprodukte: das *Motivational Essay*, das jeweils von 2 Peers verfasste, schriftliche Peer Feedback sowie die schriftliche *Reflection*. Eine Übersicht des vollständigen Datenmaterials ist in Tab. 6 dargestellt. Die Texte wurden von den Studierenden in der Mahara-basierten Portfolio-Plattform *myPortfolio* der Leuphana Universität Lüneburg in ihrem persönlichen Portfolio als PDF-Datei hochgeladen und dort für die Forscherin sowie die Lehrenden des Moduls *Introduction to TEFL* freigegeben. Da die Reflexionsaufgabe Bestandteil einer kombinierten Prüfungsleistung im Modul war, war den Studierenden von Beginn an bewusst, dass ihre Texte von den Lehrenden eingesehen werden. Die Texte wurden nicht benotet, stellten jedoch eine Voraussetzung für ein obligatorisches Coaching-Gespräch dar, das ebenfalls Teil der kombinierten Prüfungsleistung war. Es ist anzunehmen, dass das Bewusstsein der Studierenden, dass ihre Texte sowohl von den Lehrenden als auch von der Forscherin und Autorin dieser Arbeit gelesen werden, Inhalt und Form der Beiträge im *TEFL*-Portfolio beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist mit einem Effekt sozialer Erwünschtheit zu rechnen, insofern die Studierenden ihre Texte an vermutete Erwartungen und Vorstellungen der Leser:innen anpassen.

	<b>Textprodukte</b>	<b>Anzahl der Dokumente</b>	<b>Gesamtumfang (Zeichen inkl. Leerzeichen)</b>
1	Motivational Essay	10	83715
2	Peer Feedback	20	49889
3	Reflection	9	27962

Tab. 6: Datenmaterial aus der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay*

Im Folgenden werden die ersten Eindrücke nach dem Sichten der Textprodukte geschildert.

### 5.3.1.1. Textprodukt 1: *Motivational Essay*

Das *Essay* wurde auf Englisch verfasst und hatte im Durchschnitt einen Umfang von etwa 8371 Zeichen (inkl. Leerzeichen) verfasst. Auffällig war, dass die Aufgabe von den Studierenden sehr gewissenhaft und ausführlich bearbeitet wurde. Sowohl im Umfang als auch in der Qualität der *Essays* zeigten sich auf den ersten Blick keine größeren Variationen. Das Sichten der Textprodukte vermittelte den Eindruck einer eher homogenen Teilnehmendengruppe, was durch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung (vgl. Kap. 5.4.4) bestätigt wird. Wie erwartet, nutzten die Studierenden wenig bis kaum Fachsprache, wenn sie von Unterrichtserfahrungen aus der Schulzeit berichten oder ihre Englischlehrkraft als *Role Model* beschreiben.

„My English teacher and tutor taught me “passion”. How to feel the need to stop an English movie after every two minutes because there is something important to discuss in each scene. How to absorb every line of “The Great Gatsby” and feeling the need to analyze every character and its connection with the title, symbols, and the plot. How to motivate all students and making class about much more than just grades.“ (Maria, *Motivational Essay*, Pos. 41-46)<sup>70</sup>

In den *Essay* werden die Rolle als *Future Teacher* antizipiert und Vorstellungen vom späteren Unterrichten beschrieben. Dieser Aspekt war nicht Teil der Aufgabe.

„I want to work in an environment that lets me help people beyond just teaching them English grammar or enforcing simple rules given by the schools. I want to go that extra mile and I want to be that helping hand. I think a true teacher is someone, who loves their job. That includes the classes and lessons they are teaching.“ (Leyla, *Motivational Essay*, Pos. 26-29).

Vor dem Hintergrund, dass dies nicht explizit Bestandteil der Leitfragen war, stellt dies eine bemerkenswerte erste Beobachtung dar. Darüber hinaus thematisierten die Studierenden in ihren *Essays* Auslandsaufenthalte als auch fehlende Erfahrungen im englischsprachigen Ausland. Während einige Äußerungen die Schulzeit und den erlebten Englischunterricht sehr positiv darstellen, spiegeln andere *Essays* auch negative Erinnerungen wider.

„When I am looking at my experiences according to my education in the English language I can say that my teachers prepared me really well for the English-speaking society even though their ways of teaching were at times boring and a kind of antiquated. Most of them followed the tasks given in the textbooks, which was actually good for vocabulary and grammar learning but not for an oral way of expressing oneself in English. Doing all those example-work, like summarizing and analysing texts, we practised our communicative skills far too rarely which resulted in us not being very confident speaking English in the classroom - it was always a kind of uncomfortable learning atmosphere presented. Reflecting those experiences our teachers prepared us really well for our final exams but not that good for the speaking society.“ (Jasmin, *Motivational Essay*, Pos. 66.74).

---

<sup>70</sup> Alle Zitate aus dem Datenmaterial werden durchgehend unbearbeitet im Original verwendet.

In den *Essays* werden Einblicke in teils sehr private biografische Ausschnitte gewährt, über Lehrer:innen innerhalb der Familie berichtet, sowie sprachlernbiografische Erlebnisse und Erfahrungen beschrieben. Außerdem zeichneten die Studierenden ihren Weg zum Berufswunsch.

„In March 2019, my boyfriend and I left Germany to hike from Mexico to Canada. I figured, University would still be there when we come back, and I wanted to figure out if I wanted to become a teacher and which field I wanted to study. While hiking about 3000 km, I realized nothing else in this world that I want to do other than teaching.“ (Maria, *Motivational Essay*, Pos. 74-78).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bereits nach der ersten Sichtung der *Essays* abzeichnete, dass viele Themen von den Studierenden aufgegriffen wurden, die über die in den Leitfragen der Aufgabenstellung formulierten Aspekte hinausgingen.

### 5.3.1.2. Textprodukt 2: Peer Feedback

Entsprechend der zugrunde liegenden Intention und Funktion der Teilaufgabe Peer Feedback im Reflexionsprozess sollten die Studierenden ihren beiden zugeteilten Peers jeweils Rückmeldung zu deren *Motivational Essays* geben, indem sie auf die in der Aufgabenstellung definierte Kriterien eingehen, konkrete Verbesserungsvorschläge formulieren und darüber hinaus individuelle Impulse einbringen (vgl. Kapitel 5.2.2.2). Mit Ausnahme einer Person wurden alle Feedback-Texte auf Englisch verfasst und hatten einen durchschnittlichen Umfang von etwa 2494 Zeichen (inkl. Leerzeichen). Die folgenden Zitate geben exemplarisch Einblicke in die Textprodukte:

„I would like to start by saying that your *Motivational Essay* was very touching, and I think you are such a brave person for speaking about your rocky start.“ (Lea, Peer Feedback 1, Pos. 5-6).

„I especially like that you pointed out how important it is to create a positive and supportive atmosphere for the students and to work with positive reinforcement.“ (Lena, Peer Feedback 1, Pos. 12-14).

„My favorite part of your Essay is when you talk about your prior experiences of using English to achieve something. The importance of the language for yourself, your future students and our society as a whole is being explained very well.“ (Hanna, Peer Feedback 1, Pos. 18-20).

Neben positiven Rückmeldungen zu Inhalt und Form äußerten die Studierenden höflich und wertschätzend formulierte, konstruktive Verbesserungsvorschläge:

„Nevertheless, I would have loved to learn a bit more about your gap year in Canada. Maybe you could incorporate a few more sentences into your *Motivational Essay* on what

it has changed for you in terms of your personal linguistic development.“ (Lena, Peer Feedback 1, Pos. 7-9).

„During reading your Motivational Essay, I noticed two little points you could add.

1. I had the feeling that your personal relationship towards the language could be a little bit more in detail (why do you like the language/what fascinates you about it...)

2. I have definitely seen that you did include some aspects we have learned in the lecture or seminar.

I think, while talking about the enabling learning style, or an anxiety-free learning atmosphere, it would be good to mention that this was part of the module ‘Introducing English as a foreign language’.“ (Jasmin, Peer Feedback 2, Pos. 5-12).

Zusammenfassend lässt sich nach der ersten Sichtung der Textprodukte zum Peer Feedback festhalten, dass sich die Studierenden bei dieser Aufgabe stärker an den Leitfragen orientierten und – im Vergleich zu Teilaufgabe 1 – weniger darüber hinaus gehende individuelle Themen einbrachten.

### 5.3.1.3. Textprodukt 3: *Reflection*

In der dritten und letzten Teilaufgabe der Reflexionsaufgabe sollten die Studierenden ihren *Essay* vor dem Hintergrund des gegebenen und erhaltenen Peer Feedbacks reflektieren. Obwohl diese Teilaufgabe (vgl. Kapitel 5.2.2.3) von den Studierenden wahlweise schriftlich, als Video- oder Audioaufnahme hätte bearbeitet werden können, haben neun der zehn Teilnehmenden die Reflexion in Textform eingereicht. Der durchschnittliche Umfang betrug etwa 3106 Zeichen (inkl. Leerzeichen). Die zu dieser Teilaufgabe entstanden Textprodukte orientierten sich noch stärker an den Leitfragen als die Textprodukte zum Peer Feedback. Ausgehend von diesem ersten Eindruck lässt sich vorsichtig annehmen, dass diese Aufgabe den Studierenden weniger leichtfiel. Das überrascht kaum. Zwar bieten die Leitfragen eine Orientierung, jedoch erfordert diese Teilaufgabe eine Abstraktion auf Metaebene. Die Studierenden mussten dabei nicht nur über ein eigenes Artefakt – ihr *Motivational Essay* – reflektieren, sondern zugleich das Peer Feedback einbeziehen. Ohne an dieser Stelle der Analyse in Kapitel 5.5 vorzugreifen, geben die folgenden Zitate einen ersten Eindruck davon, wie diese Teilaufgabe umgesetzt wurde:

„On the one hand the feedback was even more a *Motivational Essay* to me and the feelings I had while reading convinced me even more. And the other hand each feedback was different and full of own opinions and own ideas. I loved reading their ideas and suggestions of improvement.“ (Josephine, *Reflection*, Pos. 13-15)

„Giving feedback has also helped me a lot because I have noticed how many different approaches there are. And of course giving feedback always inspires me and I also noticed

that giving constructive feedback is not always easy, but it is important.“ (Josephine, *Reflection*, Pos. 21-24)

### 5.3.2. Fragebogen zur Beschreibung der Studierenden

Um Informationen über die Teilnehmendengruppe zu gewinnen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der sowohl offene als auch geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortoptionen sowie halboffene Fragen mit ergänzenden Freitextantworten enthält (vgl. Riemer, 2016, S. 158). Der Fragebogen wurde in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt, um personenbezogene bzw. biografische Daten, Vorerfahrungen der Studierenden im Unterrichten sowie deren Erfahrungen und ihr Verständnis von Reflexion und Peer Feedback zu erfassen. Während die personenbezogenen Daten einerseits der Beschreibung der Teilnehmenden dienen und in einer differenzierten Darstellung der Teilnehmendengruppe münden (Kap. 6.1), werden die Angaben zu den Erfahrungen zur Präzisierung im Rahmen mit der fallbasierten Analyse der studentischen Texte herangezogen (Kap. 6.4.2).

Im Rahmen der Studie wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt, der zu Beginn des Semesters (Oktober 2020) sowie nach Bearbeitung der Reflexionsaufgabe zum Semesterende (Februar 2021) von den Lehramtsstudierenden im Fach Englisch bearbeitet wurde. Das Prä-Post-Design der Fragebogenerhebung<sup>71</sup> wurde gewählt, um die Reflexions- und Peer Feedbackerfahrungen der Studierenden sowie ihre Selbsteinschätzung ihres Wissens über Reflexion und Peer Feedback vor und nach der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* zu erfassen. Besonders die Post-Erhebung liefert, vor allem hinsichtlich der Items Reflexions- und Feedbackerfahrung (s. Tab. 7), ergänzend zu den studentischen Textprodukten aus dem Kontext der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* wichtige Hinweise zur Beantwortung von Forschungsfrage 3: „Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?“.

Die Fragebögen wurden auf der Webanwendung LimeSurvey konzipiert. Im Folgenden wird ihre Struktur vorgestellt.

#### **Prä-Fragebogen**

Dem Fragebogen ging zunächst ein Begrüßungstext voraus, der Informationen zum Forschungsvorhaben, zum Projektträger sowie zur Datenschutzerklärung und Einwilligung enthielt. Die Studierenden wurden im einleitenden Text über den Kontext und das Ziel der

---

<sup>71</sup> Prä- und Post-Fragebogen sind im Anhang dokumentiert.

Erhebung, die geschätzte Dauer von etwa 45 Minuten sowie den Aufbau der Umfrage informiert. Zudem wurde angekündigt, dass die Umfrage im Februar 2021 erneut stattfinden wird und die Teilnahme an beiden Erhebungszeitpunkten für das Forschungsvorhaben essenziell sei. Zur Motivation der Studierenden, wurde die Zahlung einer einmaligen Aufwandsentschädigung in Höhe von 25 Euro für die Teilnahme an beiden Erhebungen in Aussicht gestellt.

Die folgende Tabelle (Tab. 7) zeigt den Aufbau des Prä-Fragebogens, der im Anschluss näher beschrieben wird.

Item	Frage	Antwortformat
<b>Fragengruppe 1: Angaben zur Person</b>		
Alter	Bitte geben Sie ihr Alter an.	offen: Zahleneingabe
Geschlecht	Bitte geben Sie an, welchem Geschlecht Sie sich zugehörig fühlen.	geschossen: Liste
Erstsprache	Bitte wählen Sie Ihre Erstsprache aus. Falls Ihre Erstsprache nicht zur Auswahl steht, geben Sie diese bitte in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an. Bei Zweisprachigkeit geben Sie bitte beide Sprachen in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an (z. B. Türkisch/Deutsch).	halboffen: Liste und Freitext
Leistungskurs <sup>72</sup>	Bitte geben Sie an, ob Sie Englisch im Leistungskurs hatten.	geschossen: Liste
<b>Fragengruppe 2: Angaben zum Studium</b>		
Studiengang	Bitte geben Sie an, in welchem Studiengang Sie studieren.	geschossen: Liste
Fachsemester	Bitte geben Sie an, in welchem Fachsemester Sie aktuell das Fach Englisch studieren.	geschossen: Liste
Angestrebtes Lehramt	Welches Lehramt streben Sie an?	geschossen: Liste
Unterrichtsfach	Welches Unterrichtsfach studieren Sie neben Englisch?	geschossen: Liste
<b>Fragengruppe 3: Unterrichtserfahrungen im Fach Englisch</b>		
Unterrichtserfahrung	Bitte geben Sie an, ob und in welcher Form Sie bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten des Fachs Englisch sammeln konnten.	geschossen: Matrix

<sup>72</sup> Der Begriff Leistungskurs inkludiert Englisch-Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau.

Item	Frage	Antwortformat
Weiteres	Falls Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten des Fachs Englisch mit der vorherigen Frage nicht ausreichend abgedeckt wurde, erläutern Sie diese bitte im folgenden Textfeld (wo genau/wie häufig). Falls Sie keine weiteren Erfahrungen als die oben angegebenen gemacht haben, können Sie diese Frage überspringen.	offen: Freitext
Fragengruppe 4: Reflexion		
Reflexionsbedeutung	Was bedeutet Reflexion für Sie in Bezug auf Ihr Studium und Ihren angestrebten Beruf als Englischlehrkraft?	offen: Freitext
Reflexionserfahrung	Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Reflexionsaufgaben in Ihrer eigenen Schulzeit oder Ihrem Studium gemacht haben.	geschlossen: Matrix
Reflexionsgegenstand	Bitte geben Sie an, zu welchem Gegenstand von Reflexion Sie bereits Erfahrungen gemacht haben.	geschlossen: Matrix
Fragengruppe 5: Peer Feedback		
Feedbackverständnis	Beschreiben Sie in ca. 3-5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff Peer Feedback im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft verstehen.	offen: Freitext
Feedbackerfahrung	Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Peer Feedback in Ihrer eigenen Schulzeit oder in Ihrem Studium gemacht haben.	geschlossen: Matrix
Feedbackerleben	Bitte geben Sie an, wie Sie Peer Feedback bisher (z. B. in Schule, Studium, Lehrauftrag) erlebt haben.	geschlossen: Matrix
Selbstevaluation	Bitte schätzen Sie Ihr Wissen zu Reflexion und Peer Feedback ein und geben Sie dazu an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.	geschlossen: Matrix
Fragengruppe 6: E-Mail		
E-Mail	Geben Sie bitte Ihre Leuphana-E-Mail-Adresse an, damit Ihnen nach der Teilnahme an der Erhebung das Formular zur Auszahlung der Aufwandsentschädigung zugesandt werden kann.	offen: Freitext

Tab. 7: Struktur des Prä-Fragebogens

Der Fragebogen gliedert sich in sechs Fragengruppen. Fragengruppe 1 fragt Angaben über die Person ab (Alter, Geschlecht, Erstsprache, Englisch Leistungskurs) und enthält einerseits geschlossene Fragen, bei denen aus vorgegeben Antwortoptionen eine auszuwählen ist. Die Frage zur Erstsprache ist halboffen und enthält zu den vorgegebenen Antworten die Antwortoption „Anderes“, um Antworten außerhalb der Auswahlliste zu ermöglichen. Die Frage zur Altersangabe ist offen, mit freiem Antworttext. Fragengruppe 2 adressiert Angaben zum Studium (Studiengang, Fachsemester, Angestrebtes Lehramt, zweites Unterrichtsfach).

Diese Fragen sind ausschließlich geschlossen und enthalten jeweils eine Liste vorgegebener Antworten. Fragengruppe 3 fragt Angaben zu Unterrichtserfahrungen im Fach Englisch ab (private Nachhilfe, Schulpraktikum vor dem Studium, Schulpraktikum im Studium). Diese Gruppe ist halboffen und enthält eine Matrix zur Abfrage der Unterrichtserfahrung und eine Freitextantwort für den Fall, dass die Antwortoptionen der Matrix die Erfahrung nicht ausreichend abdecken. Gruppe 4 fragt Reflexionserfahrungen sowie die Bedeutung von Reflexion für die Studierenden ab (Reflexionsbedeutung, Reflexionserfahrung, Reflexionsgegenstand) und enthält eine offene und zwei geschlossene Fragen mit jeweils einer Antwortmatrix. Fragengruppe 5 erfasst Feedbackerfahrungen und -erleben, das Verständnis der Studierenden von Peer Feedback sowie ihre Selbsteinschätzung zum Wissen über Reflexion und Peer Feedback (Feedbackverständnis, Feedbackerfahrung, Feedbackerleben, Selbstevaluation). Diese Fragengruppe enthält eine offene und drei geschlossene Fragen, die ebenfalls jeweils eine Matrix enthalten. Abschließend wird in Fragengruppe 6 die E-Mail-Adresse der Studierenden erfragt. Einerseits für die Auszahlung der Aufwandsentschädigung nach der Post-Erhebung und zum anderen für das Zusammenführen der Daten und der Reflexionstexte der jeweiligen Student:innen.

Vor der Datenerhebung wurde der Fragebogen pilotiert. An der Pilotierung nahmen drei Englischlehramtsstudent:innen aus dem Master teil, die den Fragebogen im Hinblick auf Durchführbarkeit, Funktionalität, Verständlichkeit und zeitlichen Umfang prüften. Anschließend wurde er auf Grundlage ihrer Rückmeldungen überarbeitet und ein weiteres Mal von denselben Student:innen getestet. Nach der finalen Überarbeitung wurde der Online-Fragebogen der Zielgruppe schließlich per E-Mail mit einem Link und einem begleitenden Anschreiben zugestellt.

### **Post-Fragebogen**

Für die Erhebung nach Ende des Semesters (Februar 2021) und damit nach Bearbeitung der Reflexionsaufgabe wurde der zuvor vorgestellte Prä-Fragebogen für die Post-Erhebung entsprechend angepasst. Dabei wurden sowohl der Begrüßungstext aktualisiert als auch die Anzahl der Items reduziert. Konkret entfielen die Fragengruppen 1 (personenbezogene Daten) und 2 (Angaben zum Studium), da diese Informationen aus der Prä-Erhebung vorlagen. Die Fragengruppen 3 bis 6 sind bis auf eine Ausnahme – die Frage zur Bedeutung von Reflexion und Peer Feedback – unverändert. Sie erfassen weiterhin Unterrichtserfahrungen, Reflexions- und Peer Feedbackerfahrungen, die Selbsteinschätzung zum Wissen über Reflexion und Peer Feedback sowie die E-Mail-Adresse der Teilnehmenden. Für die Post-Erhebung wurde eine

Bearbeitungsfrist von drei Wochen gesetzt. Die Umfrage fand außerhalb der Seminarzeit statt und nahm etwa 45 Minuten in Anspruch.

### 5.3.3. Datenerhebung und -aufbereitung

Zu Beginn des Wintersemesters 2020/21 wurden die Studierenden im Rahmen einer Einführungsveranstaltung (Portfolio-Tutorial, vgl. Kapitel 4.2) über das Forschungsvorhaben informiert und konnten sich für oder gegen die freiwillige Teilnahme entscheiden. Aufgrund der Covid-Pandemie fand das Portfolio-Tutorial online über die Videokonferenz-Plattform Zoom statt. Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: Zum einen wurde zu Beginn des Semesters (Oktober 2020) eine Fragebogenerhebung durchgeführt (Kapitel 5.3.2), die über die webbasierte Anwendung LimeSurvey realisiert wurde. Zum anderen wurden am Ende des Semesters (Februar 2021) die studentischen Textprodukte erhoben (Kap. 5.3.1), die im Rahmen der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* entstanden sind. Die erhobenen Daten wurden zunächst separat gespeichert und anschließend zusammengeführt. Dabei erfolgte eine Anonymisierung sowohl der Texte als auch der Fragebogendaten.

#### **Anonymisierung**

Das Datenmaterial enthält sehr persönliche und sensible Informationen, deren Anonymisierung zwingend erforderlich ist, um jegliche Rückschlüsse auf die Personen zu verhindern. Bevor mit der Fragebogenauswertung begonnen und der Datenimport in die Software MAXQDA durchgeführt wurde, erfolgte daher eine vollständige Anonymisierung der Daten. Zunächst wurden die Teilnehmenden durchnummeriert, die Datenordner entsprechend beschriftet und sämtliche Namen in den PDF-Dokumenten geschwärzt. Im Verlauf der Datenauswertung wurde aufgrund des individuellen und persönlichen Charakters der Textprodukte entschieden, anstelle von Nummern Pseudonyme zu verwenden. Die Vergabe der Pseudonyme erfolgte so, dass Deck- und Originalname hinsichtlich Namensherkunft und -klang ähnlich sind, wodurch kultureller Kontext, Geschlecht und Alterskohorte erhalten bleiben (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 205). Die vergebenen Pseudonyme lauten: Maria, Lena, Lea, Sophie, Sarah, Leyla, Milena, Jasmin, Hanna, Josephine.

#### **Fragebogenaufbereitung**

Die Antworten der Prä- und Postfragebogenerhebung wurden von der Webanwendung LimeSurvey zu beiden Erhebungszeitpunkt (Oktober 2020 und Februar 2021) als Excel-Dateien exportiert. Nach Abschluss der Post-Erhebung wurden beide Dateien zu einer

gemeinsamen Tabelle zusammengeführt. Die darin enthaltenen Angaben zu Fachsemester, Studiengang und Unterrichtserfahrung wurden in der MAXQDA-Software als Memos zu den jeweiligen Studierenden hinterlegt.

## 5.4. Datenauswertung

Für die Beantwortung der Forschungsfragen der explorativen Studie bietet sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an. In der vorliegenden Arbeit kam dabei die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zur Anwendung, da die Forschungsfragen eine Interpretation der Daten erfordern und keine Quantifizierung. Ein stärker quantitativer Fokus würde eher für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sprechen, welche quantitative Analyseschritte mit einbezieht (vgl. Mayring, 2015, S. 50). Im Gegensatz zur Methode nach Kuckartz, die eine rein qualitative Analyse als eigene Forschungsmethode versteht und vollständig auf Quantifizierung verzichtet, zielt Mayrings Ansatz darauf ab, die „Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten“ (Mayring, 2015, S. 53) und kombiniert qualitative und quantitative Verfahren. Neben diesen beiden prominenten Formen existieren zahlreiche weitere Methoden und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018, S. 48), die alle durch ein kategorienbasiertes, systematisches und regelbasiertes Vorgehen, die Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Datenmaterials, eine hermeneutische Herangehensweise sowie die Berücksichtigung von Gütekriterien und das Anstreben einer Coder:innenübereinstimmung gekennzeichnet sind (vgl. Kuckartz, 2018, S. 26).

Bevor im folgenden Kapitel das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz für die vorliegende Studie beschrieben wird, werden zunächst die Forschungsfragen dargestellt, die den Schwerpunkt des Analysevorgehens bilden:

**FF1:** Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

**FF2:** Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?

**FF3:** Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

### 5.4.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Im Anschluss an die Anonymisierung der Daten (vgl. Kapitel 5.3.3) wurden diese in die Software MAXQDA importiert. Dort wurde zunächst in der Liste der Dokumente für jeden der zehn Fälle ein Ordner angelegt, in den jeweils die Dokumente *Motivational Essay*, Peer Feedback 1 und 2 sowie *Reflection* importiert wurden. Die von den Studierenden im Rahmen der Reflexionsaufgabe generierten Texte wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) exploriert und ausgewertet.

Nach Kuckartz und Rädiker (2022) umfasst die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse „die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Während manifeste und latente Inhalte analysiert werden, bilden zweitens, d. h. Textverstehen und -interpretation bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eine entscheidende Rolle (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 258). Von zentraler Bedeutung für die qualitative Inhaltsanalyse sind die Kategorien, durch welche die Komplexität reduziert wird, indem das gesamte Datenmaterial codiert und so erschlossen wird (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 265). Die Gesamtheit aller Kategorien, die induktiv, deduktiv oder häufig als Mischform, deduktiv-induktiv gebildet werden, bildet das Kategoriensystem (vgl. Kuckartz, 2018, S. 95). Kategorien sind Ergebnisse der Klassifizierung von Einheiten und dienen der Ein- bzw. Zuordnung von Dingen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 31). Es existieren verschiedene Kategorienarten, wie thematische, evaluative-skalierende und analytische Kategorien, um nur drei Beispiele zu nennen. Die Art der Kategorie, der Codierprozess und die Forschungsfrage – als Dreh- und Angelpunkt eines Forschungsvorhabens und Ausgangspunkt von Kategorisierung und Codierung des Materials – sind eng miteinander verknüpft. Die Exploration und Deskription von Daten als Zielsetzung der vorliegenden Studie erfordert daher die Bildung thematischer Kategorien (vgl. Kuckartz, 2018, S. 89).

Kuckartz (2018) unterscheidet grundsätzlich drei Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, evaluative sowie die typisierende qualitative Inhaltsanalyse. Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist weder eine Evaluation der Daten noch eine Typenbildung zielführend, um die Forschungsfragen zu beantworten. Vielmehr zielt die Studie darauf ab, die thematischen Inhalte der studentischen Texte zu erfassen. Aus diesem Grund wurde das Datenmaterial mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Diese Methode ist in der deutschen empirischen Fremdsprachenforschung weit verbreitet (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 265). Der konkrete Ablauf der inhaltlich

strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse für diese Studie wird nach der Darstellung der Gütekriterien in Kapitel 5.4.3 ausführlich beschrieben.

### 5.4.2. Herleitung der Gütekriterien dieser qualitativen Studie

Vor dem Hintergrund des konstruktivistisch-interpretativen Forschungsparadigmas und dem Ziel der Exploration mit einem qualitativen Forschungsdesign, erfolgt die Auswertung der Daten in der vorliegenden Studie nicht durch statistische Verfahren, sondern mittels sinnverstehender bzw. sinnkonstruierender Methoden. Im qualitativen Zugang steht weniger das Messen im Vordergrund, sondern vielmehr das Erforschen ausgewählter Aspekte eines Interessengebiets und sowie die Untersuchung des Gegenstands aus der Innenperspektive der Beteiligten (vgl. Caspari, 2016, S. 17). Während in der quantitativen Forschung die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität etabliert sind (vgl. Steinke, 2007, S. 176; vgl. Caspari, 2016, S. 16; vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 32), besteht in der qualitativen Forschung weniger Einigkeit hinsichtlich forschungsmethodischer Standards zur Qualitätssicherung.

Der explorative und interpretative Zugang zu den Daten geht mit einer inhärenten Subjektivität einher, wodurch die Forscher:innen selbst eine zentrale Rolle in der qualitativen Forschung einnehmen und die Datenerhebung sowie -analyse u. a. durch Nähe zum Feld, Vorerfahrungen und Erwartungen beeinflusst werden. Folglich ist das Gütekriterium der Objektivität aus der quantitativen Forschung nicht übertragbar. Stattdessen führt Steinke (2007) den Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ein. Diese stellt durch eine umfassende Dokumentation des Forschungsvorgehens – beispielsweise der theoretischen Verortung, methodischer Entscheidungen, Sampling sowie der Verfahren zur Datenerhebung und -aufbereitung – die Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit und Bewertbarkeit durch Dritte dar (vgl. Steinke, 2007, S. 186). Als Pendant zum Kriterium der Reliabilität, das in wenig oder nicht standardisierten, qualitativ orientierten Verfahren schwer operationalisierbar ist, schlägt Flick (2020) die Explikation von Daten und Vorgehen zur Prüfung der Verlässlichkeit vor (vgl. Flick, 2020, S. 251).

Die beiden zuvor beschriebenen Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität bilden die Grundlage für das dritte Kriterium der quantitativen Forschung – die Validität. Dies wird grundlegend als Grad der Gültigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse verstanden und beschreibt das Maß der Übereinstimmung mit dem untersuchten Wirklichkeitsausschnitts (vgl. Caspari, 2016, S. 17). Anders als Objektivität und Reliabilität lässt sich die Validität teilweise auf die

qualitative Forschung übertragen. Im qualitativen Kontext wird die Validität vor allem als kommunikativer Prozess verstanden, bei dem das Entstehen der Daten oder Ergebnisse, die Darbietung der Phänomene sowie die daraus gezogenen Schlussfolgerungen dahingehend geprüft werden, ob Verzerrungen oder Fehler vorliegen. Es gilt zu prüfen, inwiefern die gewählte Forschungsmethode geeignet ist, die Forschungsfrage zu beantworten, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll, und im welchem Maß die im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen für Dritte nachvollziehbar sind (vgl. Steinke, 1999, S. 158).

In der qualitativen Forschung wird zwischen interner und externer Validität bzw. Studiengüte unterschieden (vgl. Caspari, 2016, S. 17; vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 236). Im Zusammenhang mit der internen Studiengüte wird häufig der Begriff der Intercoder-Reliabilität verwendet, der ursprünglich aus der quantitativen Forschung stammt. Da bei der qualitativen Inhaltsanalyse das Material nicht im Vorfeld in festgelegte Sinneinheiten segmentiert wird, sondern das Festlegen von Sinneinheiten dem Codieren selbst inhärent ist, lässt sich die Berechnung von Coder:innen-Übereinstimmung aus der quantitativen Logik nicht ohne Weiteres übertragen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244). Um dennoch die Güte der Codierungen zu validieren und sicherzustellen, dass die Coder:innen die entwickelten Kategorien einheitlich anwenden, wurden diese in der vorliegenden Studie kommunikativ validiert. Nach der Entwicklung der Kategoriensysteme und dem finalen Codiervorgang aller drei Dokumententypen (studentische Textprodukte *Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) wurde jeweils eine Auswahl des Materials von einer Fachdidaktikerin als zweite Coderin<sup>73</sup> (*Peer Investigator*) anhand des entwickelten Codierleitfadens<sup>74</sup> kodiert und anschließend gemeinsam diskutiert. Darüber hinaus fand in der Phase des ersten Codierprozesses ein kollegialer Austausch mit Mitarbeiter:innen und Doktorand:innen aus dem Projekt im Rahmen einer Datensitzung statt. In dieser Arbeitsgruppe wurden in Phase zwei und drei der Inhaltsanalyse Fragen zu den Daten und Codierungen erörtert. Die Ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse wurden in die Kategoriendefinitionen übernommen und führten teilweise zu Anpassungen.

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Gütekriterien lassen sich die für die Datenerhebung und -analyse dieser Studie leitenden Qualitätskriterien im Wesentlichen wie folgt zusammenfassen:

---

<sup>73</sup> Dr. Fenja Kuchenbuch (zu der Zeit Doktorandin und Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungsprojekt ZZL-Netzwerk hat sich dankenswerterweise kritisch mit Auszügen meiner Daten auseinandergesetzt und somit eine zweite Perspektive in das Analyseverfahren eingebracht.

<sup>74</sup> Siehe Kategorienhandbuch im Anhang.

- Einhaltung der Standards für Forschungsethik
- maximale Transparenz des Forschungsprozesses
- methodengeleitete Analyse der Forschungsdaten
- Reflexion der Forscher:innenrolle

Die genannten Aspekte tragen zur Vertrauenswürdigkeit der Studie bei und gewährleisten die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgangs sowie der Ergebnisse. Im Sinne maximaler Transparenz wird im Folgenden der methodengeleitete Analyseprozesses der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) detailliert dargestellt und dabei explizit auf die Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung bezogen.

### 5.4.3. Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen

#### Inhaltsanalyse dieser Studie

Im Bereich der Fremdsprachenforschung hat die qualitative Inhaltsanalyse seit Anfang der 2000er Jahre sowohl national als auch international an Bedeutung gewonnen – insbesondere für die Analyse von Unterrichtsdaten, Lerner:innentexten oder Interviewdaten. Dabei zählt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zu einer sehr häufig genutzten Methode in der deutschen empirischen Fremdsprachenforschung (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 265) und ist auf eine Vielzahl unterschiedlicher Datenformen anwendbar, wie beispielsweise Interviews, Gruppendiskussionen oder Dokumente (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 130). Alle drei genannten Formen der qualitativen Inhaltanalyse – evaluativ, typenbildend, inhaltlich strukturierend – folgen im Kern einem ähnlichen Ablauf: Ausgehend von der Forschungsfrage erfolgt zunächst die explorative Textarbeit, gefolgt von der Kategorienbildung, der Codierung des Datenmaterials, der Analyse der codierten Daten und schließlich der Ergebnisdarstellung. Dieser Prozess ist dabei keineswegs strikt linear, sondern einzelne Phasen können in weiteren Codiervorgängen wiederholt durchlaufen werden.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchläuft, ausgehend von den Forschungsfragen, sieben Phasen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132–156), die in dem nachfolgenden Ablaufschema (Abb. 14) dargestellt sind. Diese Phasen werden im Folgenden anhand des Auswertungsvorgehens der vorliegenden Arbeit beschreiben.

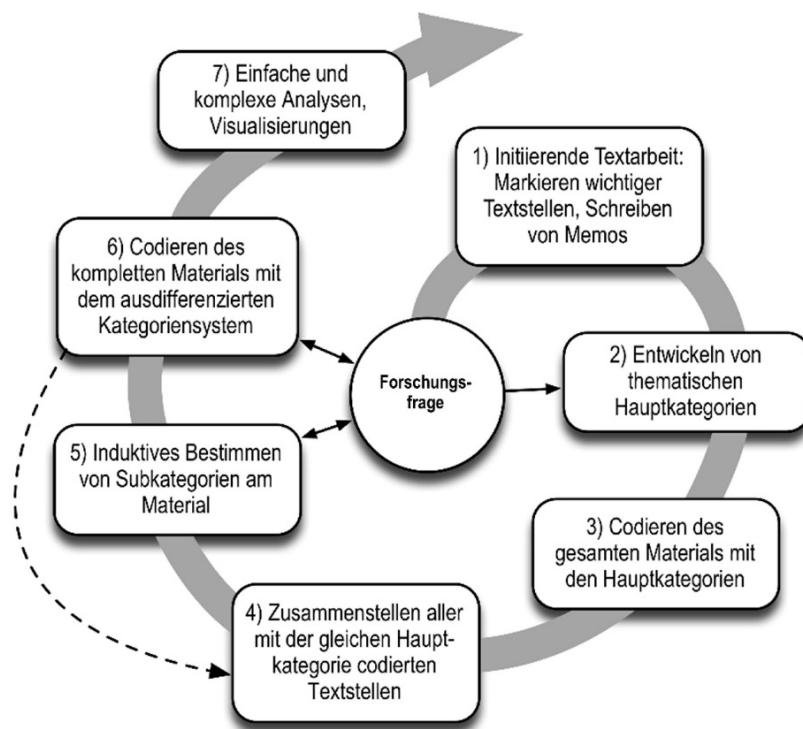


Abb. 14: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100)

Phase 1) Zu Beginn erfolgte die initiierende Textarbeit, bei der parallel dazu Memos zu den einzelnen Dokumenten geschrieben wurden. In den Memos wurden spontane Eindrücke, auffällige Beobachtungen sowie erste Ideen für die spätere Auswertung und mögliche Kategorien festgehalten, die in der ersten Auseinandersetzung mit den Daten entstanden sind. Diese Phase der Analyse wurde mit Fallzusammenfassungen zu den *Motivational Essays*, sogenannten *Case Summaries*, abgeschlossen.

Phase 2) Die inhaltliche Strukturierung der Daten, als zentrales Ziel dieser Form der Inhaltsanalyse, erfolgte durch die Entwicklung von Kategorien und Subkategorien, die sowohl aus den Forschungsfragen als auch aus den Leitfragen der Aufgabenstellung abgeleitet wurden. Ausgehend von Forschungsfrage 1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu? wurden zunächst deduktive Kategorien basierend auf den Leitfragen erstellt und an einen Teil des Datenmaterials angelegt, um deren Anwendbarkeit auf die Daten zu überprüfen. Nach der ersten Arbeit mit den Texten und einem ersten Codierprozess von etwa 20 % des gesamten Datenmaterials (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134) erfolgte eine Weiterentwicklung der Kategorien: 1) Die deduktiv gebildeten Kategorien wurden thematisch geclustert und zu Hauptkategorien zusammengefasst, 2) Unteraspekte wurden als Subkategorien ausdifferenziert und 3) Aus dem Material wurden induktive Kategorien ergänzt, da sich zeigte, dass die Studierenden in ihren Texten Themen

adressierten, die über die Leitfragen hinausgehen und somit die deduktiven Kategorien nicht hinreichend gewesen wären, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Phase 3) Die Codierung des Materials auf Grundlage der zuvor entwickelten und geprüften Kategorien und Subkategorien erfolgte in der vorliegenden Studie so, dass a) Segmente auch mehrfach codiert wurden, d. h., Textabschnitte mehreren Kategorien bzw. Subkategorien zugeordnet werden konnten, b) jeweils immer Sinnzusammenhänge codiert wurden, d. h., dass die Segmente derart codiert wurden, dass sie auch außerhalb des Kontexts verständlich bleiben. In dieser dritten Phase wurden die Textdokumente zeilenweise bearbeitet und alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Segmente codiert.

Phase 4) Nach dem ersten Codiervorgang erfolgte eine weitere Ausdifferenzierung und Umstrukturierung der deduktiven und induktiven Kategorien und deren Zuordnung zu Hauptkategorien. Im weiteren Analyseprozess wurden besonders interessante oder vielschichtige induktive Kategorien weiter in Subkategorien ausdifferenziert. Teilweise wurden auch deduktive Hauptkategorien durch deduktive sowie induktive Subkategorien ausdifferenziert.

Phase 5) Schließlich wurden die in Phase 4 entwickelten Subkategorien erneut an die Daten angelegt und es erfolgte ein zweiter Codierprozess des Gesamtmaterials. Der im Ablaufschema (Abb. 14) dargestellte idealtypische Prozess der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse verläuft dabei nicht streng linear. Stattdessen steht der stetige Rückbezug zur Forschungsfrage als leitendes Element im Mittelpunkt. So ergaben sich beispielsweise bereits in Phase 2 induktiv gebildete Kategorien und Subkategorien in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage 1: über welche Themen schreiben die Student:innen?

Phase 6) In Anknüpfung an die zuvor beschriebene Phase, in der das vollständige Material bereits mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert worden war, erfolgte in diesem Schritt die Feinjustierung der Hauptkategorien. Dies umfasste eine abschließende Prüfung der Kategorienstruktur ggf. die Verschiebung von Subkategorien in andere, inhaltlich passendere Kategorien.

Phase 7) Ausgehend von den entwickelten Kategorien und den codierten Textsegmenten erfolgte in dieser Phase die eigentliche Analyse. Kuckartz und Rädiker (2022) bezeichnen diesen Schritt als „einfache und komplexe Analysen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147). Im Zentrum stehen dabei die Kategorien und Subkategorien, also die identifizierten Themen und Subthemen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 wurde eine kategorienbasierte

Analyse gewählt. Ergänzend erfolgte für Forschungsfrage 3 eine fallbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien, um die Rolle des Peer Feedbacks sichtbar zu machen. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, den gesamten Aufgaben-Dreischnitt – *Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection* (vgl. Kapitel 5.2.2) – in den Blick zu nehmen.

Abschließend wurde das methodische Vorgehen dokumentiert, die Ergebnisse verschriftlicht und durch Visualisierungen ergänzt, die in den Kapiteln 0 und 7 präsentiert werden. Ein zentrales Element des Ergebnisberichts bildet das Kategoriensystem. Im Rahmen der vorgestellten Untersuchung entstanden drei Kategoriensysteme, die als erste Teilergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im folgenden Kapitel dargestellt werden.

### 5.4.3.1. Kategoriensysteme

Wie bereits erläutert, nimmt das Kategoriensystem in der qualitativen Inhaltsanalyse eine Schlüsselrolle ein. Es stellt nicht nur ein zentrales Analyseergebnis dar, sondern dokumentiert zugleich im Sinne von Transparenz und Nachvollziehbarkeit den gesamten Analyseprozess sowie die Ableitung der Ergebnisse. Das Kategoriensystem – verstanden als Gesamtheit aller Kategorien – kann hierarchisch, linear oder vernetzt strukturiert sein. In der Forschungspraxis hat sich die hierarchische Ordnung bewährt (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 62) und wurde auch in dieser Studie angewendet. Zur besseren Überschaubarkeit werden die Kategorien im Laufe des Codierprozesses in eine sinnstiftende Ordnung gebracht, indem ähnliche Kategorien zusammengefasst, Hauptkategorien (Oberkategorien) und differenzierte Subkategorien (Unterkategorien) als Ausprägungen oder Unter Aspekte einer Hauptkategorie gebildet werden (vgl. Kapitel 5.4.3, Phase 4 bis 7). Das vollständige Kategoriensystem mündet schließlich in einem Kategorienhandbuch<sup>75</sup>, das alle Kategorien mit ihren Definitionen sowie einen Codierleitfaden enthält. Das Kategorienhandbuch ermöglicht es, die Codierung für andere Forschende oder Coder:innen intersubjektiv transparent und nachvollziehbar zu machen.

Ausgangspunkt für die Kategorienbildung und die Entwicklung der Kategoriensysteme der vorliegenden explorativen Untersuchung bildeten, gemäß der Beschreibung von Phase 2 (vgl. Kap. 5.4.3), die deduktiven Kategorien, die aus den Leitfragen der Aufgabenstellung abgeleitet wurden. Diese dienten den Studierenden in jeder der drei Teilaufgaben (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) zur Orientierung im Schreib- und Reflexionsprozess.

---

<sup>75</sup> Das gesamte Kategorienhandbuch der Studie, einschließlich der Codierregeln und Ankerbeispiele, ist im Anhang dokumentiert.

Im Folgenden werden die Leitfragen jeweils für die Teilaufgaben aufgelistet:

### **Teilaufgabe 1: *Motivational Essay***

- Which memories spontaneously come to mind when I remember my English classes?
- Which of my former English teachers is still a role model for me?
- Which aspects of their teaching or relationship/ communication with the students do I appreciate?
- Why do I want to become an EFL teacher?
- Where did I have my first experience teaching English?
- What challenges and benefits do I expect from this profession?
- What do the different elements of my English teacher training, such as language, culture, linguistics, or didactics, mean to me?
- How do these elements relate to my aspired profession of an EFL teacher?
- Which aspects of and in which way did the didactics module influence my professional motivation?

### **Teilaufgabe 2: *Peer Feedback***

- Comment on the language, style, and structure of the essay:
- Your essay reveals thorough consideration of the matter.
- You explain in detail why you want to become a teacher.
- You explain why you especially want to become an English teacher.
- You clarify what you imagine getting from being a teacher.
- You define what the English language means to you personally.
- You explain what culture means to you personally.
- You refer to your own experiences (from school or teaching experiences)
- You mention and explain why certain aspects of the seminar and/or lecture have influenced your motivation to become an English teacher.

### **Teilaufgabe 3: *Reflection***

- Did I learn something new from the feedback I was unaware before?
- Which suggestions and impulses did I get from my peers?
- On which aspects have I received feedback?

- Looking at my *Motivational Essay* and considering the peer feedback, what would I do differently now?
- In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?

Ausgehend von den drei Teilaufgaben *Motivational Essay*, *Peer Feedback* und *Reflection* wurden drei Kategoriensysteme entwickelt, die den Kern der empirischen Arbeit dieser Studie bilden. Das zuvor beschriebene Vorgehen zur Entwicklung wurde auf alle Aufgaben bzw. Textsorten identisch angewendet. Im Folgenden werden die resultierenden Kategoriensysteme dargestellt, wobei jeweils die zugrunde liegenden Forschungsfragen vorangestellt werden.

### **Kategoriensystem ME – *Motivational Essay***

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

FF2: Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?

ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden
ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul
ME_Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation
ME_Erfahrungen, Wissens- und Erkenntnisgewinn aus Seminaren
ME_eigene Englischlehrkraft als Role model
ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht
ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen
ME_Erste Unterrichtserfahrungen
ME_Resultate aus ersten Unterrichtserfahrungen
ME_erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs
ME_Bedeutung der Studienelemente persönlich & professionell
ME_Future Teacher
ME_Biografie
ME_Lehrer:innenfamilie
ME_Sprachlernbiografie
ME_außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
ME_Auslandsaufenthalt

ME_Sonstiges
ME_Bedeutung der Sprache (Englisch)
ME_Bedeutung der Sprache Englisch persönlich/generell
ME_Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach
ME_der Weg zum Berufswunsch
ME_Interessen & Stärken
ME_Interessen & Stärken bzgl. sozialer/persönlicher Aspekte
ME_Interessen & Stärken bzgl. sprachlicher/fachlicher Aspekte
ME_Entwicklungsprozess
ME_professionelle Entwicklung
ME_persönliche Entwicklung
ME_sprachliche Entwicklung
ME_Pläne & Ziele
ME_Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft
ME_Besonderheit
ME_Didaktik/Methodik
ME_Erinnerungen an Schulzeit
ME_Reflexion über Reflexion
ME_Bezug zu Artefakten Sprachlernaktivitäten

Abb. 15: Kategoriensystem Motivational Essay

### **Kategoriensystem PFB – Peer Feedback**

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

FF3: Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

PFB_Form und Struktur
PFB_Inhaltsebene
PFB_Begründung, Lehrkraft werden zu wollen
PFB_Erklärung, Englischlehrkraft werden zu wollen
PFB_Vorstellungen was vom Beruf erwartet wird
PFB_Bedeutung der Sprache Englisch

PFB_Bedeutung von Kultur
PFB_Erfahrungen aus Schulzeit oder eigenem Unterrichten
PFB_Bezugnahme zum TEFL-Modul und Einfluss auf Motivation
PFB_Bezug zu Future Teacher
PFB_Anregungen & Verbesserungsvorschläge
PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war
PFB_Impulse aus dem Essay zu dem FB gegeben wurde
PFB_aktivierende Frage
PFB_persönliche Bewertung des Motivational Essays
PFB_Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung

Abb. 16: Kategoriensystem Peer Feedback

### **Kategoriensystem R – Reflection**

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

FF3: Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

R_Peer Feedback
R_PFB Inhaltsebene
R_neue Erkenntnisse aus dem PFB
R_Hinweise und Impulse aus dem PFB
R_Was würde ich jetzt anders machen?
R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn
R_Relevanz PFB generell
R_PFB Wahrnehmung & Rezeption
R_Motivational Essay
R_gewonnene Erkenntnisse & Konsequenzen
R_Reflection

Abb. 17: Kategoriensystem Reflection

#### 5.4.4. Fragebogenauswertung

Für die Auswertung der Fragebogenerhebung wurden die Antworten der Prä- und Post-Umfrage jeweils von der LimeSurvey-Webanwendung in Excel-Tabellen exportiert und anschließend zusammengeführt. Teile der Antworten – darunter Angaben zu Alter, Erstsprache, zweites Unterrichtsfach und Unterrichtserfahrungen – wurden quantifiziert und zur Beschreibung der Teilnehmenden in Diagrammen visualisiert. Die Antworten auf die offenen Fragen zum Reflexions- und Peer Feedback-Verständnis wurden in einer tabellarischen Synopse zusammengefasst (vgl. Kap. 6.1).

#### 5.5. Reflexion der Forscherinnenrolle

Vor dem Hintergrund des qualitativen Forschungsdesigns und der Subjektivität des explorativen und interpretativen Zugangs zu den Daten reflektiere ich meine Rolle als Forscherin in diesem Prozess. Im Sinne der „reflektierte[n] Subjektivität“ (Steinke, 1999, S. 231) und der Transparenz des Forschungsprozesses reflektiere ich meine Position als „Deuterin“ des Datenmaterials sowie meine Stellung im Forschungsfeld gegenüber den Studierenden. Dabei werden auch meine persönlichen Voraussetzungen, Vorannahmen und Erwartungen an die Teilnehmenden und den Untersuchungsgegenstand berücksichtigt. Im gesamten Forschungsprozess bestand eine natürliche Distanz zu den Studierenden. Ich leitete das Portfolio-Tutorial und führte in das *TEFL*-Portfolio ein, war jedoch nicht in die Lehrveranstaltungen des ersten Fachmoduls *Introduction to TEFL* eingebunden. Aus der Perspektive der Studierenden hatte ich die Rolle als Expertin für das *TEFL*-Portfolio. Sowohl im Rahmen des Portfolio-Tutorials als auch in einzelnen Lehrveranstaltungen stellte ich mein Forschungsvorhaben vor und warb für die Teilnahme an der Studie. Mein Verhältnis zu den Studierenden war distanziert und überwiegend anonym und ich agierte primär in meiner Rolle als Forscherin.

Bis auf zwei Personen, die im späteren Verlauf – nach Abschluss der Datenerhebung – als studentische Hilfskräfte für mich tätig waren, habe ich die Teilnehmenden zu keinem Zeitpunkt persönlich kennengelernt. Allerdings habe ich die sogenannten *Language Self-Portraits* der Studierenden gesehen, kurze ein- bis zweiminütige Videoaufzeichnungen im Rahmen des ersten Reflexionsbausteins des *TEFL*-Portfolios, die jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind. Diese kurzen Videos haben zweifellos einen Eindruck der Teilnehmenden bei mir hinterlassen, der beim Lesen der *Essays* möglicherweise latent nachgewirkt hat. Dieser Umstand muss im Rahmen der Analyse der Daten reflektiert und berücksichtigt werden. Da die

Auswertung der Daten nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erfolgte, schätze ich den Einfluss persönlicher Eindrücke aus den Videoaufnahmen im Vergleich zu stärker interpretativen Verfahren – wie etwa der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse oder der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al., 2013) – als gering ein. Ziel der gewählten Methode ist es nicht, auf Grundlage der Daten Rückschlüsse auf die Identität der Studierenden zu ziehen, sondern ihre inhaltlichen Aussagen systematisch und kriteriengeleitet zu erfassen und auszuwerten.

## 6. Reflexionsprozesse in Peer Feedback-gestützter Portfolioarbeit

Nach der Beschreibung der Datenorganisation und -auswertung werden im folgenden Kapitel die Reflexionsprozesse sichtbar gemacht, die im Zuge der Bearbeitung der Peer Feedback-gestützten Portfolioaufgabe entstanden sind. Zunächst wird die Untersuchungsgruppe anhand der zuvor beschriebenen Fragebogenauswertung detailliert und vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtserfahrungen, ihrem Verständnis von Reflexion und Feedback sowie ihrer Erfahrung mit Reflexion und Peer Feedback dargestellt (Kap. 6.1). Anschließend erfolgt für jede der drei Teilaufgaben (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) die kategorienbasierte Analyse der studentischen Textprodukte. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage: „Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?“ werden zunächst die Themen präsentiert, die aus den Leitfragen der jeweiligen Aufgabenstellung entstanden sind. Im zweiten Schritt werden diejenigen Themen dargestellt, die über diese Leitfragen hinaus in den studentischen Texten adressiert wurden. Dieses Vorgehen wird für alle drei Teilaufgaben bzw. Textsorten in identischer Weise angewendet. Im Anschluss erfolgt eine zusammenfassende Diskussion (Kap.6.2).

Daran anschließend folgt die differenzierte inhaltliche Analyse der im *Motivational Essay* adressierten Themen zur Beantwortung von Forschungsfrage zwei: „Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?“. Hierzu werden die *Essays* ausgehend von Kategorien ausgewertet, die insbesondere im Hinblick auf eine biografische Auseinandersetzung relevante Bezüge zur Professionalisierung herstellen. Anschließend erfolgt eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse (Kap. 6.3).

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage: „Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?“ werden zunächst die Textprodukte aus Teilaufgabe 3: *Reflection* kategorienbasiert ausgewertet. Daran anschließend erfolgt ein fallbasierter Zugang auf die Daten, um auf Prozessebene aufzuzeigen, welche Reflexionen im Zuge der Peer Feedback-gestützten Aufgabenstruktur angestoßen wurden und inwiefern das Peer Feedback dazu beigetragen hat. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (Kap.6.4).

## 6.1. Beschreibung der Teilnehmenden

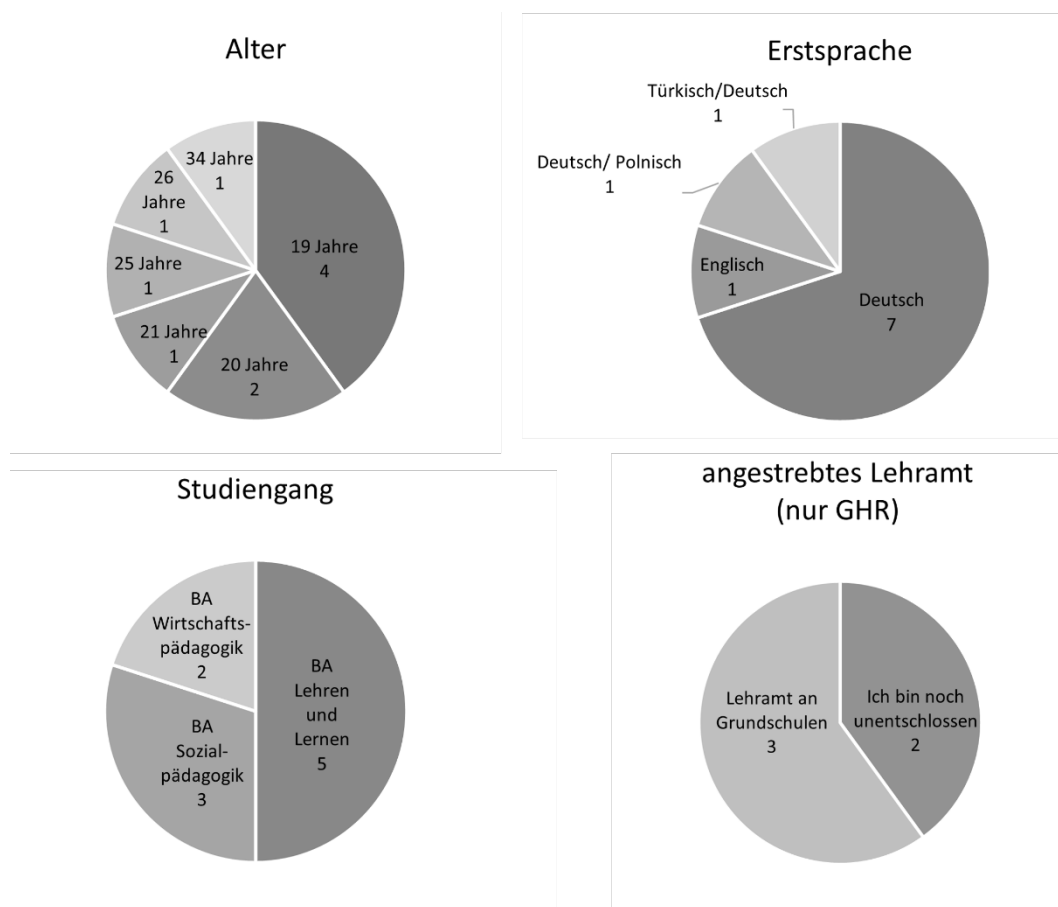


Abb. 18: ausgewählte Merkmale zur Beschreibung der Teilnehmendengruppe

Wie in der Grafik (Abb. 18) dargestellt, reicht die Altersspanne der zehn Teilnehmenden von 19 bis 34 Jahren, wobei die Studierenden der Studiengänge Wirtschafts- und Sozialpädagogik im Durchschnitt etwas älter sind als die übrigen Teilnehmenden. Die Gruppe der Studierenden ist ausschließlich weiblich. Die Mehrheit von ihnen nennt Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache, eine Person Englisch, eine weitere die Kombination Türkisch/Deutsch und eine Studentin Deutsch/Polnisch. Fünf der insgesamt zehn Teilnehmenden studieren im Studiengang BA Lehren und Lernen. Drei von ihnen streben das Lehramt an Grundschulen an, zwei sind diesbezüglich noch unentschlossen. Als zweites Unterrichtsfach neben Englisch studieren drei Studierende Mathematik und zwei Deutsch. Die übrigen fünf Teilnehmenden studieren Berufsschullehramt: Drei davon sind im Studiengang BA Sozialpädagogik eingeschrieben, zwei im Studiengang BA Wirtschaftspädagogik. Bis auf eine Studentin hatte die gesamte Gruppe der Teilnehmenden Englisch in der Schule als Leistungskurs bzw. auf erhöhtem Anforderungsniveau.

### 6.1.1. Unterrichtserfahrungen der Teilnehmenden

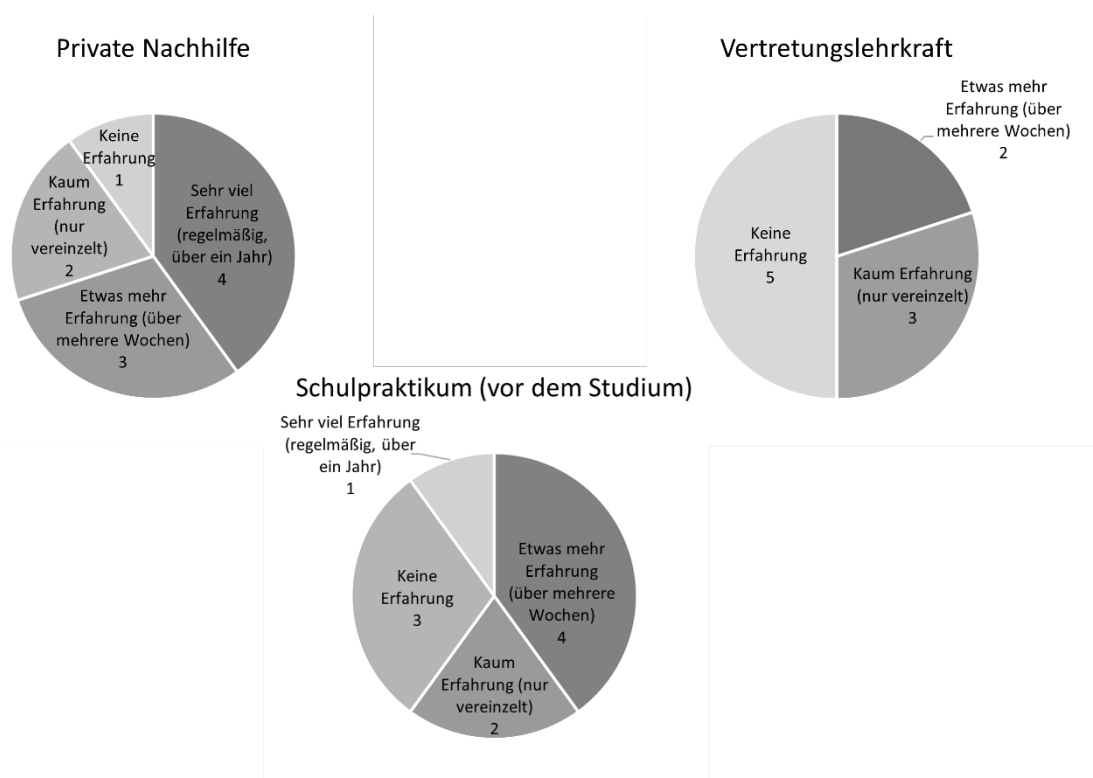


Abb. 19: ausgewählte Unterrichtserfahrungen der Teilnehmendengruppe

Sonstige Angaben zur Unterrichtserfahrung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertretungslehrkraft in Jahrgang 5-7</li> <li>• private Nachhilfe, einzeln und Gruppen, Klasse 2-13</li> <li>• Lehrkraft mehrerer Sprachcamps für internationale Schüler im Alter zw. 12-17</li> <li>• zwei Wochen Schulpraktikum mit ersten Unterrichtserfahrungen während der Schulzeit</li> </ul>

Tab. 8: Sonstige Unterrichtserfahrungen

Die Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden variiert von keiner bis hin zu sehr umfangreicher Erfahrung und erstreckt sich über verschiedene Bereiche (Abb. 19). Während eine Studentin noch keine Unterrichtserfahrung im Bereich der privaten Nachhilfe hat, geben vier Personen an, bereits sehr viel Erfahrung, regelmäßig und über ein Jahr, im Unterrichten zu haben. Drei Personen haben bereits etwas mehr Erfahrung, über mehrere Wochen sammeln können. Zwei Studentinnen haben kaum bzw. vereinzelt Unterrichtserfahrungen. Als Vertretungslehrkraft haben zwei Studentinnen etwas mehr Erfahrung, über mehrere Wochen, drei geben an kaum, nur vereinzelt Erfahrung als Vertretungslehrkraft zu haben und die übrige Hälfte der Teilnehmenden verfügt über noch keine Erfahrung in diesem Bereich. Unterrichtserfahrungen im Rahmen eines Schulpraktikums vor dem Studium konnten bereits sieben von den insgesamt

zehn Teilnehmenden sammeln. Davon hat eine Studentin sehr viel Erfahrung, regelmäßig über ein Jahr, vier Teilnehmende etwas mehr Erfahrungen, über mehrere Wochen, zwei haben kaum und drei Studentinnen noch keine Erfahrungen im Rahmen eines Schulpraktikums gesammelt. Keine der Teilnehmenden hat während des Studiums ein Schulpraktikum absolviert. In den ergänzenden Freitextantworten (s. Fragengruppe 3, Tab. 6) konkretisieren die Studierenden teilweise ihre Unterrichtserfahrungen und geben an, als Vertretungslehrkraft in Jahrgang 5-7 gearbeitet zu haben. Private Nachhilfe wurde einerseits in Form von Einzelunterricht sowie in Gruppen gegeben, in den Klassenstufen 2 bis 13. Eine Studentin war Lehrkraft in verschiedenen Sprachcamps für internationale Schüler:innen im Alter zwischen 12 und 17. Eine weitere Person ergänzt ein zweiwöchiges Schulpraktikum mit ersten Unterrichtserfahrungen während ihrer Schulzeit (Tab. 8).

## 6.1.2. Reflexionsverständnis und Reflexionserfahrung der Teilnehmenden

Im Folgenden werden die Antworten aus der zweiten Fragengruppe der Prä-Umfrage als Synopse deskriptiv zusammengefasst, um die teilnehmenden Studentinnen hinsichtlich ihres Reflexionsverständnisses sowie ihrer Erfahrungen in Bezug auf Reflexion zu beschreiben (Tab. 9). Eine ausführliche Beschreibung folgt im Anschluss.

<b>Reflexionsverständnis</b>
Was bedeutet Reflexion für Sie in Bezug auf Ihr Studium und Ihren angestrebten Beruf als Englischlehrkraft?
<p><b>In Bezug auf das Studium</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektieren, um zu überprüfen was bisher gut gemacht wurde und woran noch gearbeitet werden sollte.</li> <li>• Sprachfähigkeit reflektieren, um sich zu verbessern.</li> <li>• Sich und sein Handeln reflektieren, um den Entwicklungsprozess im Studium bestmöglich zu durchlaufen.</li> <li>• Bereits im Studium beginnen, Inhalte und das eigene Handeln zu reflektieren, um später guten Unterricht zu gestalten.</li> </ul> <p><b>In Bezug auf den Beruf als Englischlehrkraft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulpraktikum reflektieren, um künftigen Unterricht zu verbessern</li> <li>• Unterricht reflektieren, um die nächste Unterrichtseinheit vorzubereiten</li> <li>• reflektieren um Schüler:innen und das Miteinander zu verstehen, Konflikte und Probleme zu lösen und den Umgang mit den Schüler:innen zu verbessern</li> <li>• (Selbst)Reflexion ist für die Zusammenarbeit wichtig</li> </ul>

- Reflexion bedeutet Lehrmethoden zu evaluieren und Ideen und Handeln als Lehrkraft zu hinterfragen, ob es der Umwelt (Lerninhalt, Schüler:innen) gut angepasst ist
- Reflexion, um sich eigener Vorstellungen bewusst zu werden, sich weiterzuentwickeln, Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern, Dinge in Zukunft anders zu machen

*Tab. 9: Synopse der Ergebnisse der Prä-Fragebogenerhebung – Reflexion*

Die Frage „Was bedeutet Reflexion für Sie in Bezug auf Ihr Studium und Ihren angestrebten Beruf als Englischlehrkraft?“ wurde vielfältig beantwortet. Auf einer deskriptiven Ebene lassen sich die Aussagen der Studentinnen so zusammenfassen, dass Reflexion immer einhergeht mit dem Ziel einer Verbesserung, einer Lösungsfindung oder ganz generell einer Weiterentwicklung. Bezogen auf das Studium lassen sich die Antworten so bündeln, dass Reflexion in diesem Kontext ganz generell die Bedeutung hat, zu überprüfen was bisher gut gemacht wurde und woran noch gearbeitet werden sollte. Allgemein wird hier aufgeführt, dass Kenntnisse und Fähigkeiten reflektiert werden, um sich zu verbessern. Konkret wird die Reflexion der Sprachfähigkeit genannt, um Verbesserungen zu erreichen. Auf der Ebene des Lern- und Entwicklungsprozesses formulieren die Studentinnen, dass es wichtig ist, sich und das eigene Handeln im Studium zu reflektieren, um diese Phase der Entwicklung und Veränderung bestmöglich zu durchlaufen. Es wurde auch aufgeführt, dass Reflexion im Studium, z. B. von Inhalten und eigenem Handeln, für die spätere Unterrichtsgestaltung entscheidend ist.

In der Beschreibung der Reflexionsbedeutung für den Beruf als Englischlehrkraft kristallisieren sich in den Antworten der Studentinnen drei Bereiche heraus: das Miteinander, der Unterricht und die Lehrperson. Reflexion hat einerseits die Bedeutung, das Verhalten der Schüler:innen und das Miteinander in der Klasse besser zu verstehen. Auch hier wird in den Antworten deutlich, dass es einhergeht mit einer Verbesserung, wie Probleme oder Konflikte zu lösen. Auf Unterrichtsebene ist Reflexion wichtig, um den Unterricht zu verbessern. Genannt werden hier das Reflektieren der Erfahrungen im Schulpraktikum, um den künftigen Unterricht zu verbessern sowie das Reflektieren von Lernmethoden, Ideen und Handlungen der Lehrkraft, ob diese z. B. gut an Lerninhalte und Schüler:innen angepasst sind. Außerdem wird Reflexion im Zusammenhang mit Unterrichtsvorbereitung genannt. So schreibt eine Studentin, dass jede Unterrichtseinheit reflektiert werden sollte, um die folgende Einheit vorzubereiten. Auf Ebene der Lehrperson nennen die Studentinnen, dass Reflexion wichtig ist, um sich der eigenen Vorstellungen bewusst zu werden Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern, sich weiterzuentwickeln und Dinge zukünftig anders zu machen. Zudem ist in den Antworten zu lesen, dass (Selbst)Reflexion im Sinne einer Reflexion der persönlichen Eigenarten und

Verhaltensweise, für die gute Zusammenarbeit mit anderen wichtig ist. Vor dem Hintergrund, dass die Frage lautete „Was bedeutet Reflexion für Sie in Bezug auf Ihr Studium und Ihren angestrebten Beruf als Englischlehrkraft?“ sei an dieser Stelle erwähnt, dass in keiner der Antworten zur Bedeutung von Reflexion im Beruf explizit auf das Unterrichtsfach Englisch Bezug genommen wurde. Die Reflexionserfahrungen der Teilnehmendengruppe sind im Folgenden grafisch zusammengefasst (Abb. 20) und werden anschließend detailliert beschrieben.

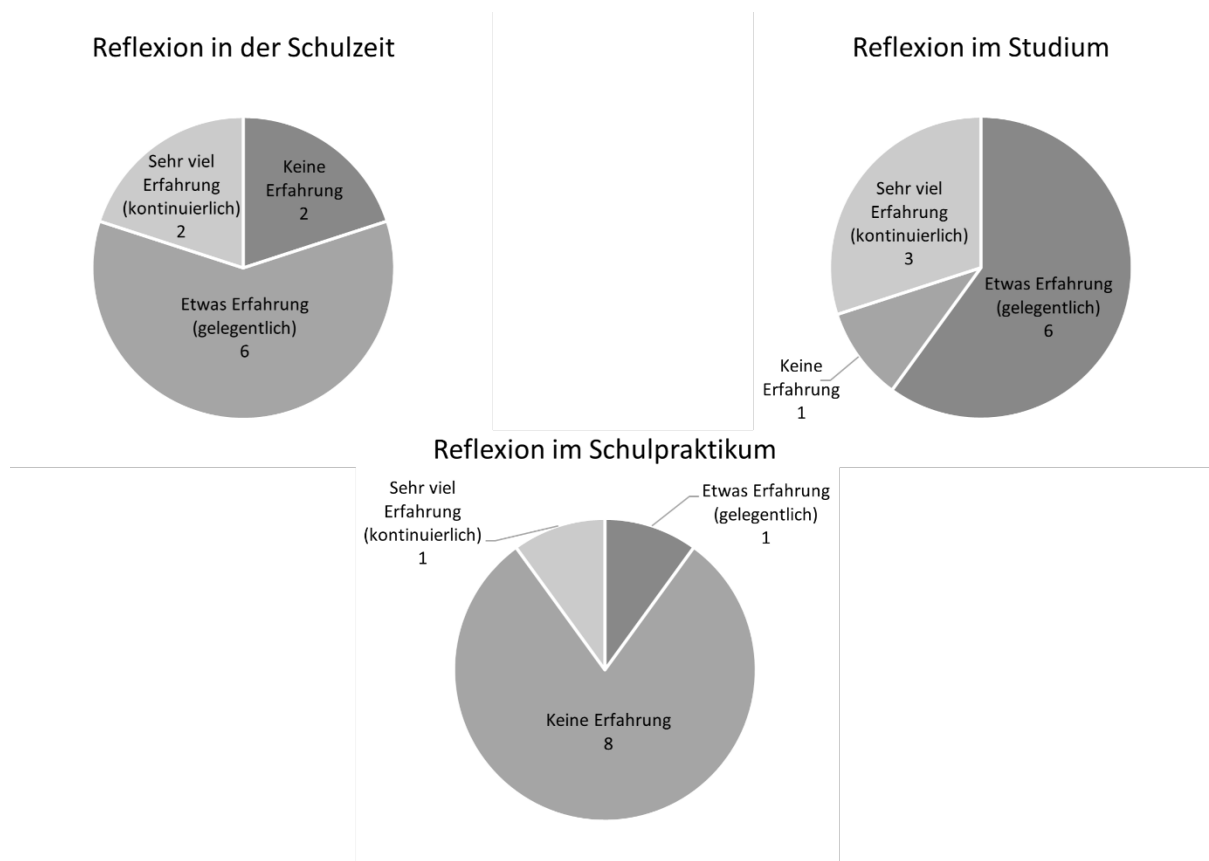


Abb. 20: Reflexionserfahrung der Teilnehmendengruppe

Hinsichtlich der Reflexionserfahrung lassen sich die Teilnehmenden wie folgt beschreiben. Der überwiegende Teil der Studentinnen gibt an, etwas Erfahrung mit Reflexionsaufgaben in der eigenen Schulzeit gemacht zu haben. Zwei geben an, sehr viel Erfahrungen, d.h. kontinuierlich während der Schulzeit gemacht zu haben. Zwei Personen haben keine Erfahrungen. Sechs Studentinnen haben während des Studiums etwas Erfahrungen, d. h. gelegentlich, mit Reflexionsaufgaben gesammelt, drei Personen kontinuierlich, sehr viel und eine Studentin gibt an, im Studium bisher keine Erfahrung mit Reflexionsaufgaben gemacht zu haben. Während zwar sechs Studentinnen Unterrichtserfahrungen im Rahmen eines Schulpraktikums vor dem Studium gemacht haben, geben nur zwei Studentinnen an, sehr viel (kontinuierlich) bzw. etwas (gelegentlich) Erfahrungen mit Reflexionsaufgaben im Schulpraktikum gemacht zu haben. Die

Mehrheit, nämlich acht der insgesamt zehn Studentinnen, haben keine Erfahrungen diesbezüglich. Die Antworten auf die Frage nach dem Reflexionsgegenstand erlauben eine weitere Konturierung der Teilnehmendengruppe. Ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Reflexionsgegenständen sind in der nachfolgenden Grafik dargestellt (Abb. 21).

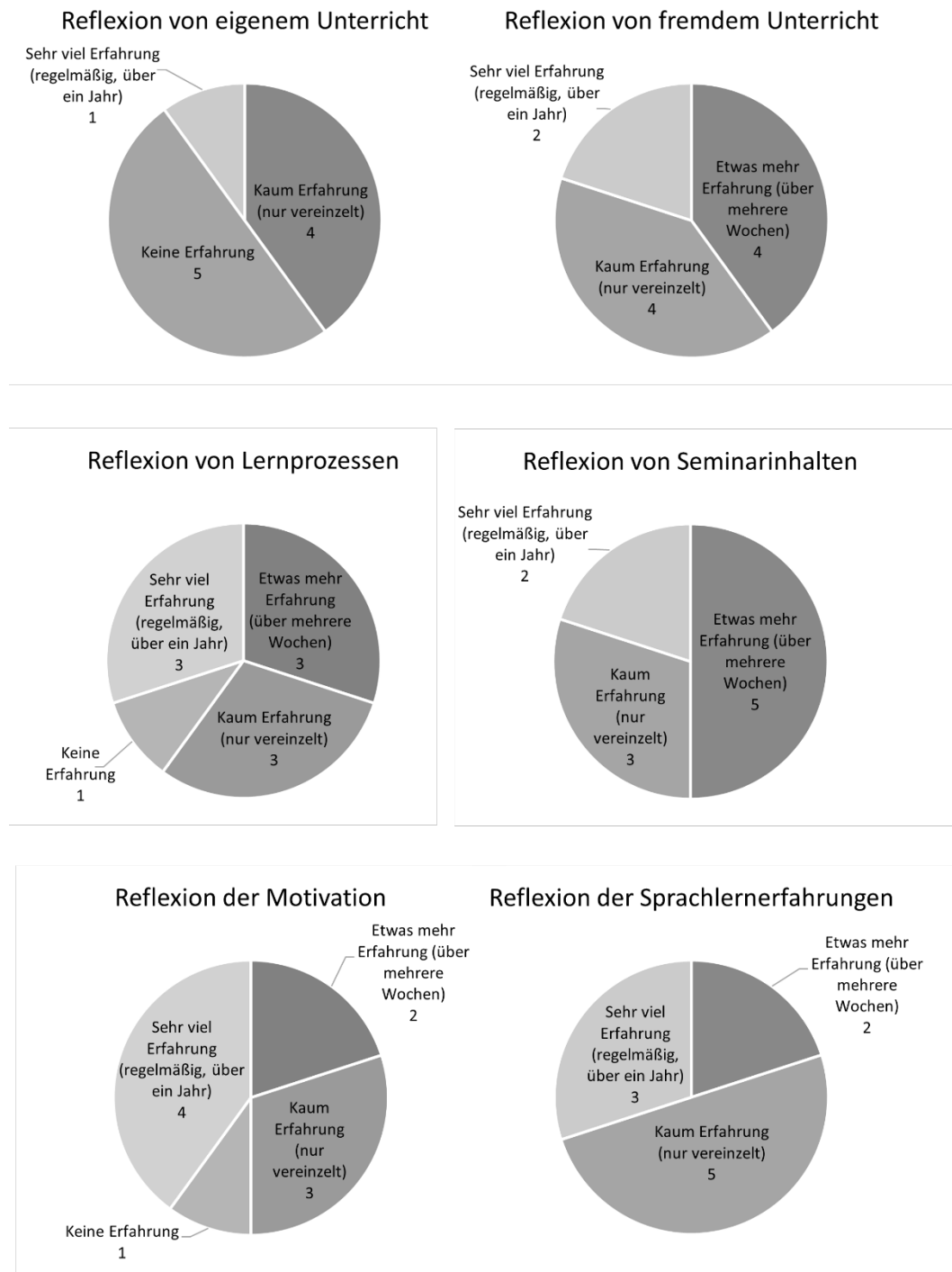


Abb. 21: Erfahrungen der Teilnehmendengruppe mit unterschiedlichen Reflexionsgegenständen

Von Erfahrungen mit der Reflexion des eigenen Unterrichts berichten nur wenige Studierende. Eine Person hat sehr viel Erfahrung damit, vier Personen haben kaum Erfahrungen gesammelt,

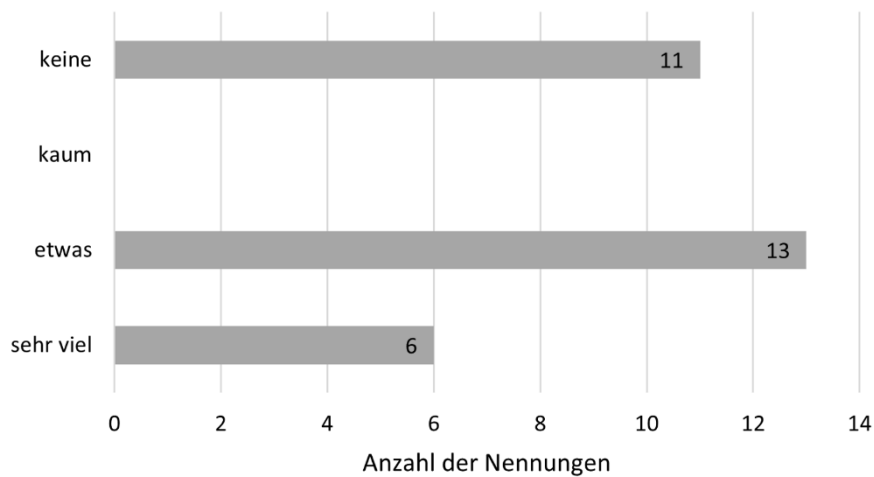
und fünf Studentinnen geben an, keinerlei Erfahrung mit der Reflexion von eigenem Unterricht zu haben. Bei der Reflexion von fremdem Unterricht zeigt sich ein anderes Bild: Zwei Studentinnen verfügen über sehr viel Erfahrung in der Reflexion von beobachtetem Unterricht, vier weitere haben etwas mehr Erfahrung damit gesammelt, und vier Studentinnen verfügen kaum über entsprechende Erfahrungen. Mit der Reflexion eigener Lernprozesse haben sich die Teilnehmenden unterschiedlich intensiv auseinandergesetzt. Eine Studentin hat keine Erfahrung, jeweils drei haben kaum bzw. etwas mehr Erfahrung damit, und drei weitere berichten von sehr viel Erfahrung über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr. Die Reflexion von Seminarinhalten wurde von zwei Studentinnen als Bereich angegeben, in dem sie sehr viel Erfahrung besitzen. Fünf weitere haben etwas mehr Erfahrung über mehrere Wochen gesammelt, während zwei Studentinnen kaum bzw. nur vereinzelt Erfahrungen damit gemacht haben. Die eigene Motivation wurde von vier Studentinnen sehr intensiv reflektiert, zwei weitere berichten von etwas mehr Erfahrung über mehrere Wochen. Drei Personen haben kaum Erfahrung bzgl. der Reflexion der eigenen Motivation und eine Person hat sich damit bislang noch gar nicht auseinandergesetzt. Hinsichtlich der Reflexion von Sprachlernerfahrungen gaben drei Studentinnen an, sehr viel Erfahrung damit zu haben, regelmäßig über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr. Zwei Studentinnen haben etwas mehr Erfahrung, während fünf Studentinnen kaum entsprechende Erfahrungen gesammelt haben.

In Summe zeichnet sich so das Bild einer recht homogenen Teilnehmendengruppe ab, bezogen auf Erfahrungen mit Reflexion in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Gegenständen. Hinsichtlich der Reflexion, ungeachtet der Kontexte, verfügen die Teilnehmenden mehrheitlich über wenig (bzw. etwas bis keine) Erfahrung mit Reflexion. So wurde die Frage zu der Erfahrung von Reflexion (über alle Kontexte hinweg) elf Mal mit „keine“, dreizehn Mal mit „etwas“, und demgegenüber nur sechs Mal mit „sehr viel“ beantwortet. Der differenziertere Blick auf die unterschiedlichen Reflexionsgegenstände zeigt, dass der überwiegende Teil der Studentinnen „kaum“ bis „sehr viel“ Erfahrung mit der Reflexion diverser Gegenstände hat und nur ein geringerer Anteil keine Erfahrung mit Reflexion zu verschiedenen Gegenständen gemacht hat. „Keine Erfahrung“ wurde insgesamt sieben Mal über alle Reflexionsgegenstände hinweg genannt, 22-mal „kaum Erfahrung“, 16-mal „etwas“ und 15-mal „sehr viel“ (Abb. 22).

Resümierend liefert die synoptische Übersicht zu Reflexion das Bild einer Teilnehmendengruppe, die Reflexion als eine Form des Überprüfens oder Hinterfragens, versteht, mit der Funktion des Überprüfens von Kenntnissen, Fähigkeiten, Handeln, Methoden und Ideen, dem Bewusstmachen eigener Vorstellungen sowie dem Verstehen von sozialem

Miteinander und persönlichen Verhaltens, verbunden mit dem Ziel, sich oder Situationen zu verbessern, Entwicklungsprozesse zu optimieren, guten Unterricht zu gestalten, diesen vorzubereiten sowie Konflikte und Probleme zu lösen. Reflexion wird als wichtige Praktik des Lehrberufes verstanden. Die Mehrheit der Studentinnen hat Reflexionserfahrungen in der Schulzeit und dem Studium gemacht, tendenziell überwiegend mit der Reflexion von fremdem, beobachtetem Unterricht.

### Erfahrungen über alle Reflexionsgelegenheiten



### Erfahrungen über alle Reflexionsgegenstände

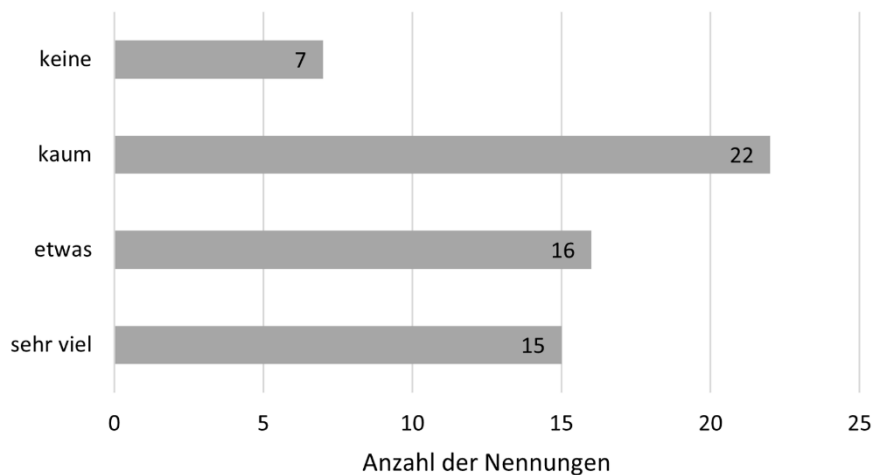


Abb. 22: Erfahrungen über alle Reflexionsgelegenheiten und -gegenstände

### 6.1.3. Peer Feedbackverständnis, -erfahrung und -erleben der Teilnehmenden

Die Antworten auf die Frage „Was verstehen Sie unter dem Begriff Peer Feedback im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft?“ sind in der nachfolgenden Tabelle als Synopse deskriptiv zusammengefasst, um die Studentinnen hinsichtlich ihres Verständnisses von Peer Feedback zu beschreiben (Tab. 10). Sie geben Hinweise darauf, dass diese – ähnlich wie bei den Äußerungen zum Reflexionsverständnis – Peer Feedback in Verbindung mit der Verbesserung und Weiterentwicklung bringen.

<b>Peer Feedback-Verständnis</b>
<b>Was verstehen Sie unter dem Begriff Peer Feedback im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft?</b>
<b>In Bezug auf das Studium</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Peer Feedback sind konstruktive Rückmeldungen von Kommilitonen auf eigene Arbeiten, zur gegenseitigen Hilfe/Unterstützung.</li><li>• Das Feedback besteht aus Meinungen, Ratschlägen, Korrekturen und Ideen und soll denjenigen, der das Feedback erhält, helfen sich zu hinterfragen bzw. den Text zu korrigieren und zu verbessern.</li><li>• Peer Feedback ist eine große Hilfe innerhalb eines Lernprozesses.</li><li>• durch Feedback, schnell Verbesserung erzielen</li><li>• Unterstützung und Zusammenarbeit mit anderen Student:innen, da dies in der Reflexion und im Studium weiterhilft</li><li>• zum Nachdenken über eigene Leistungen anzuregen, Peers haben eine andere Sicht als Lehrende, weshalb diese gute konstruktive Kritik hilfreich ist.</li><li>• Peer Feedback als Chance, eine neutrale Bewertung und Verbesserungsvorschläge für Arbeiten zu bekommen, die zur Verbesserung beitragen.</li><li>• Trainieren reflexiver Fähigkeiten, indem Arbeiten der Peers eingeschätzt werden.</li><li>• bedeutet Unterstützung von Kommilitonen im Lernprozess durch Reflexionen, Gedanken, Meinungen und Tipps zu Arbeitsergebnissen zukommen lassen. Es ist sehr hilfreich, dass sie sich mit der gleichen Aufgabe auseinandergesetzt und sich dazu eigene Gedanken gemacht haben.</li><li>• Peers sind gleichgestellte Personen, auf einer Ebene, ohne Hierarchien, die aber durchaus unterschiedliche Fähigkeiten haben können. Es können Inhalte thematisiert werden, die nicht mit Lehrenden besprochen werden möchten.</li><li>• Beim Peer Feedback geht es darum, sich gegenseitig zu helfen, auf Punkte hinzuweisen, die man selbst bisher noch nicht gesehen hat oder verbessern könnte.</li></ul>
<b>In Bezug auf den Beruf der Englischlehrkraft</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• dient der Übung, anderen Feedback zu geben, denn Rückmeldungen und konstruktive Kritik sind sehr wichtig für den Lehrerberuf.</li></ul>

- Rückmeldung von Kolleg:innen trägt zum Verbessern des Unterrichts bei, hilft Konflikte zu bewältigen und eine neue Sichtweise auf sich und den Unterricht einzunehmen.
- Feedback als Methode mit in den Unterricht nehmen
- Durch das Einüben von Peer Feedback im Studium ist man schon zu Beginn der beruflichen Karriere in der Lage, gute Einschätzungen über Verhaltensweisen der Lernenden zu schreiben, die auf einer guten Beobachtungsfähigkeit beruhen.
- Feedback von Kolleg:innen ist wichtig, um sich weiterzuentwickeln.
- Peer Feedback bedeutet, dass SuS ihre geschriebenen Aufsätze oder Gedichte untereinander durchlesen, besprechen, verbessern und bearbeiten.

*Tab. 10: Synopse der Ergebnisse der Prä-Fragebogenerhebung – Peer Feedback*

Bezogen auf das Studium bedeutet Peer Feedback konstruktive Rückmeldung auf eigene Arbeiten von gleichgestellten Personen, auf einer Ebene, ohne Hierarchien, die aber durchaus unterschiedliche Fähigkeiten haben können (z. B. Kommiliton:innen). Peer Feedback besteht aus Meinungen, Ratschlägen, Korrekturen und Ideen und dient der gegenseitigen Unterstützung, indem es dabei hilft, sich zu hinterfragen, Perspektiven zu wechseln, zu reflektieren, die eigene Arbeit zu korrigieren und sich dadurch generell zu verbessern. Dadurch wird dem Peer Feedback eine wichtige Bedeutung im Lernprozess zugeschrieben. Peer Feedback wird als hilfreich angesehen, da das Feedback von Kommilitonen kommt, die eine andere Sicht als Lehrende haben und somit die Bewertung und Verbesserungsvorschläge neutral sind. Im Austausch mit den Peers können Inhalte thematisiert werden, die man mit den Lehrenden nicht besprechen mag. Als förderlich am Feedback von Peers wird angesehen, dass diese sich mit der gleichen Aufgabe auseinandergesetzt haben. Ebenso wird dem Peer Feedback die Bedeutung zugeschrieben, dass es durch das Einschätzen der Arbeiten der Peers die reflexiven Fähigkeiten trainiert.

Bezogen auf den künftigen Beruf der Englischlehrkraft, in dem Feedback geben sehr wichtig ist, hat Peer Feedback im Studium die Bedeutung, dass hier bereits eingeübt wird, anderen Rückmeldungen in Form konstruktiver Kritik zu geben. Durch das Einüben im Studium, so schreibt eine Studentin, ist man schon zu Berufsbeginn in der Lage, gute Einschätzungen über Verhaltensweisen der Lernenden zu schreiben, die auf einer guten Beobachtungsfähigkeit beruhen. In der Arbeit als Englischlehrkraft tragen Rückmeldungen von Kolleg:innen dazu bei, den eigenen Unterricht zu verbessern, Konflikte zu bewältigen, eine neue Sicht auf Unterricht einzunehmen und sich generell weiterzuentwickeln. Feedback kann als Methode im Unterricht genutzt werden. Im Kontext von Unterricht kann Peer Feedback bedeuten, dass die Schüler:innen ihre geschriebenen Aufsätze oder Gedichte gegenseitig durchlesen, untereinander besprechen und bearbeiten sowie verbessern.

Im Hinblick auf die Erfahrungen mit Peer Feedback lässt sich das Bild der Teilnehmendengruppe weiter zeichnen (Abb. 23).

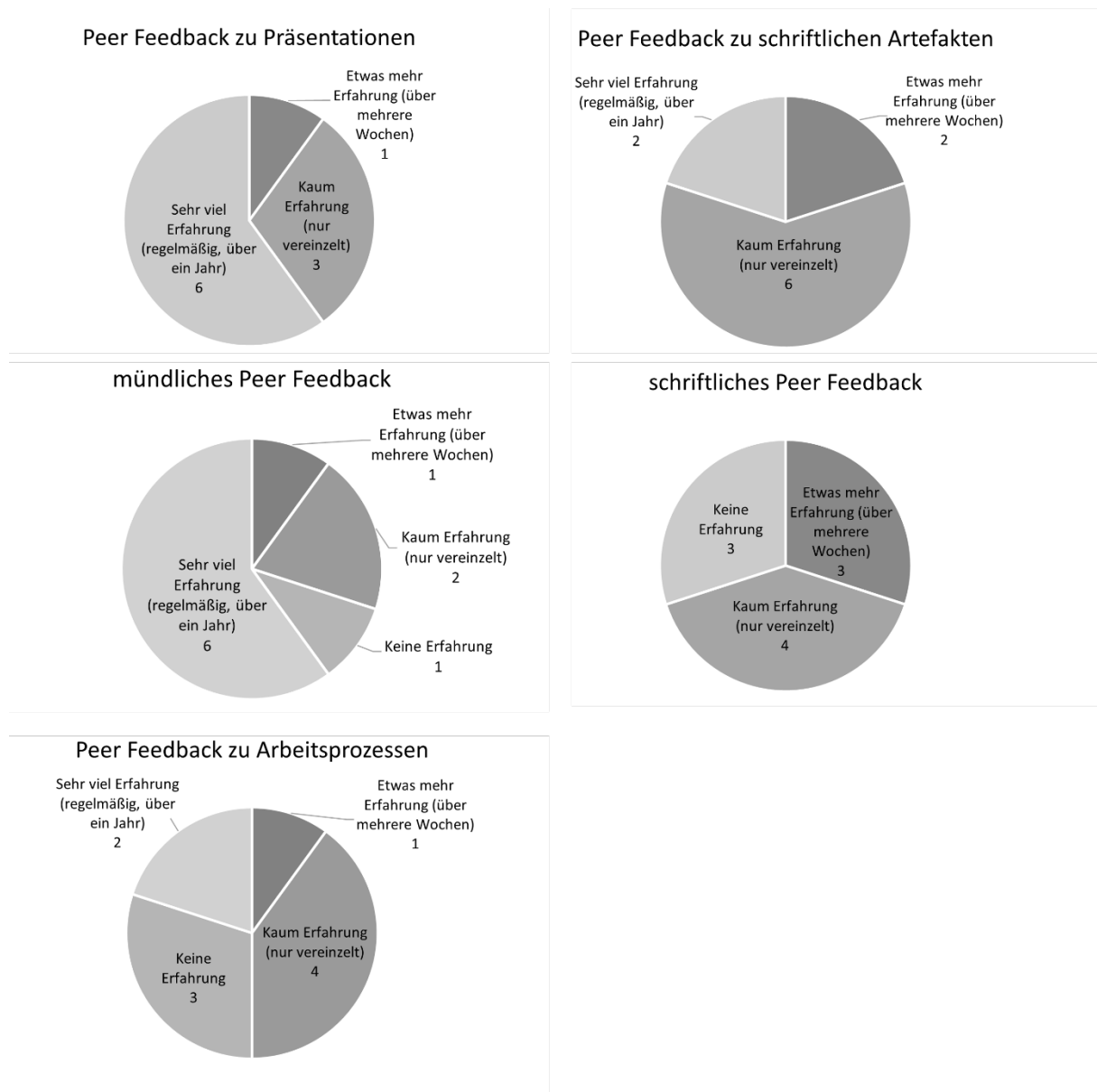
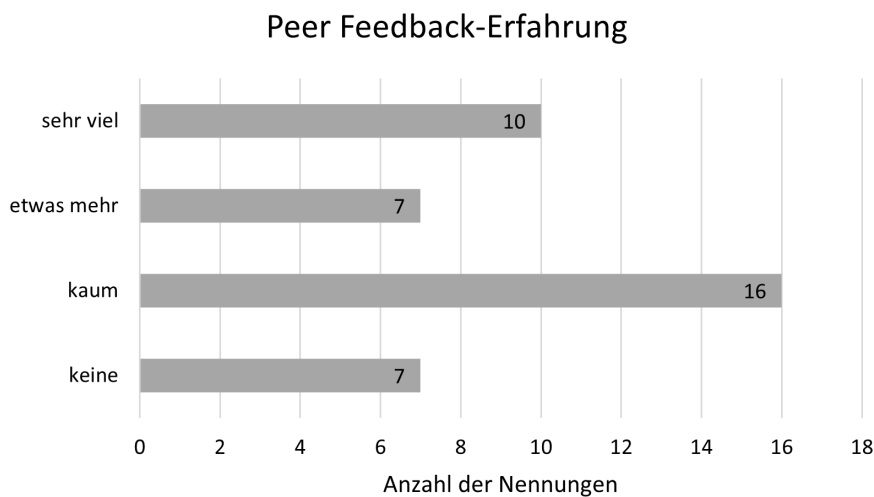


Abb. 23: Peer Feedback-Erfahrungen Prä-Fragebogenerhebung

Sechs Personen geben an, sehr viel Erfahrung, regelmäßig über ein Jahr, mit Peer Feedback zu Präsentationen gemacht zu haben, eine Person etwas mehr, über mehrere Wochen und drei Personen kaum, nur vereinzelt. Zu schriftlichen Arbeiten haben die Studentinnen demgegenüber weniger Erfahrungen mit Peer Feedback. Sechs Personen geben an, kaum und nur vereinzelt Erfahrungen zu haben, zwei etwas mehr und zwei sehr viel. Erfahrung mit Peer Feedback zu Arbeitsprozessen haben verglichen mit Präsentationen und schriftlichen Arbeiten weniger Personen. Drei geben an, keine Erfahrungen dazu gemacht zu haben, vier kaum bzw. nur vereinzelt, eine etwas mehr und zwei Teilnehmende haben bereits sehr viel Erfahrung mit

Peer Feedback zu diesem Gegenstand. Deutlich weniger erfahren sind die Studentinnen mit schriftlichem Feedback, wobei hier in der Frage nicht zwischen dem Geben und Erhalten schriftlichen Feedbacks unterschieden wurde. Drei Studentinnen verfügen hier über keine Erfahrung, vier über kaum und drei über etwas mehr Erfahrung, über mehrere Wochen. Anders sieht es mit mündlichem Feedback aus, wobei auch hier nicht die Feedback Richtung in der Fragestellung differenziert wurde. Sechs Personen geben an, sehr viel Erfahrung mit mündlichem Feedback zu haben, eine etwas mehr, zwei kaum und eine Studentin gibt an, keine Erfahrung mit mündlichem Feedback zu haben.

In Analogie zur Reflexionserfahrung wurde auch beim Peer Feedback die Erfahrung über die verschiedenen Gegenstände und Modi von Peer Feedback ermittelt (Abb. 24). Während in der Fragengruppe insgesamt sieben Mal „keine“ und 16-mal „kaum“ Erfahrung angegeben wurde, erfolgte sieben Mal die Antwort „etwas mehr“ und zehn Mal „sehr viel“ Erfahrung.



*Abb. 24: Erfahrungen über alle Peer Feedback Gegenstände und Modi*

Die Beschreibung der Teilnehmendengruppe lässt sich weiter verfeinern durch eine Quantifizierung der Antworten zum Erleben von Peer Feedback (Abb. 25).

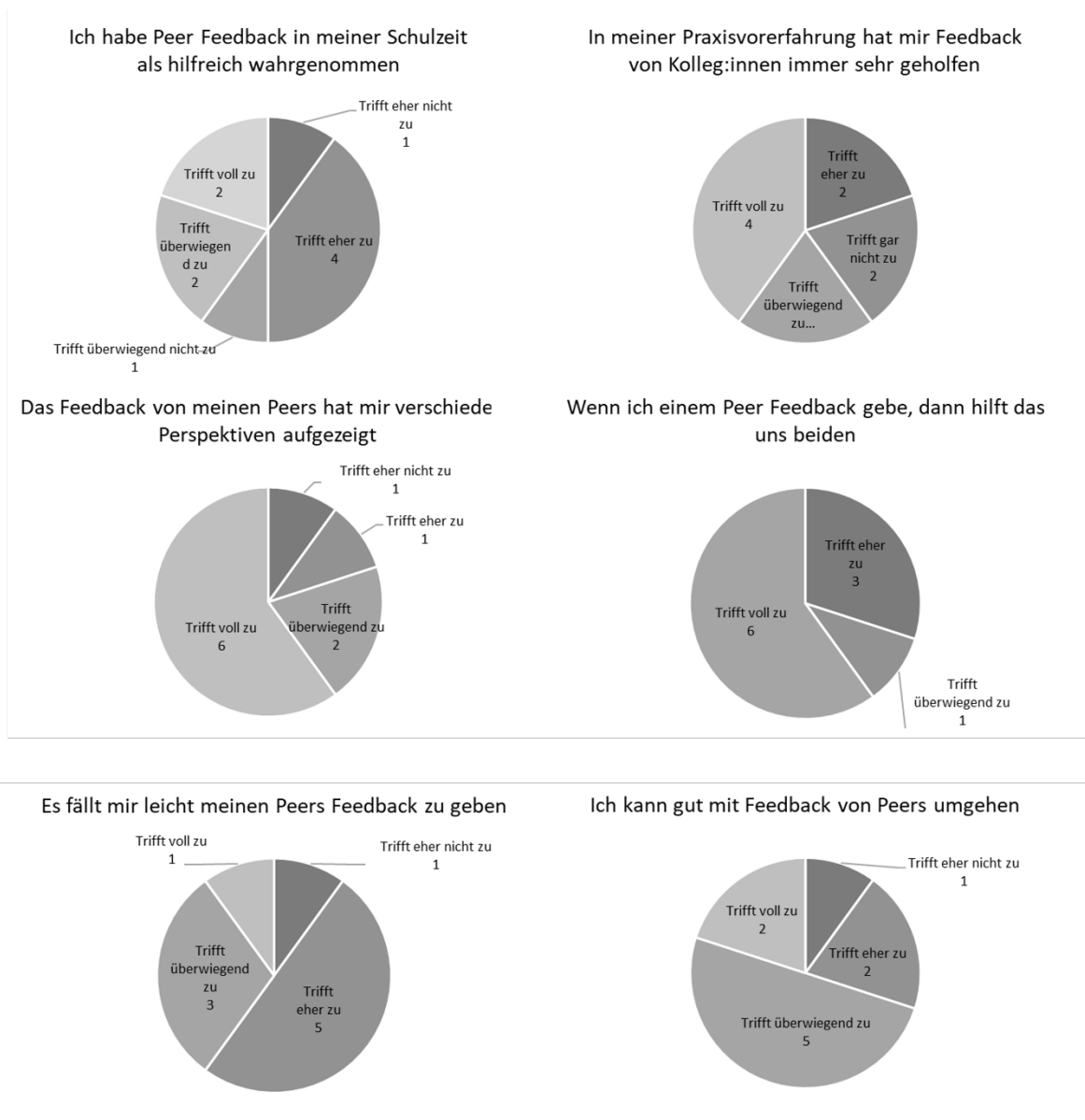


Abb. 25: Peer Feedback-Erleben Prä-Fragebogenerhebung

Vier Studentinnen geben an, dass sie das Peer Feedback in der Schulzeit als hilfreich wahrgenommen haben. Bei jeweils zweien trifft diese Aussage voll und überwiegend zu, jeweils eine Person gibt an, dass es eher nicht und überwiegend nicht zutrifft. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden Peer Feedback in dem Kontext als eher hilfreich wahrgenommen hat bzw. dies so in Erinnerung hat. Im Zusammenhang mit Praxisvorerfahrungen (z. B. Schulpraktikum) geben vier Personen an, dass es voll zutrifft, dass Peer Feedback in diesem Kontext sehr geholfen hat. Jeweils zwei geben an, dass es eher, überwiegend und gar nicht zutrifft. Diese Antworten tendieren demnach ebenfalls in die Richtung, dass Peer Feedback als hilfreich wahrgenommen wurde. Auf die Aussage, dass Feedback von Peers verschiedene Perspektiven aufgezeigt hat, bestätigen sechs Studentinnen mit „trifft voll zu“, zwei mit „trifft überwiegend zu“ und jeweils eine mit „trifft eher zu“ und

„trifft eher nicht zu“. Der Großteil der Teilnehmenden hat beim Peer Feedback demnach wahrgenommen, dass es unterschiedliche Perspektiven aufzeigen kann. Die Mehrheit der Studentinnen gibt an, dass Peer Feedback für beide Personen (Sender:in und Empfänger:in) hilfreich ist. Für sechs Personen trifft dies voll zu, für eine überwiegend und für drei Personen trifft es eher zu. Das Geben von Feedback fällt den Antworten folgend dem überwiegenden Teil der Studierenden tendenziell leicht. Während nur eine Person angibt, dass es eher nicht zutrifft, geben fünf an, dass es eher zutrifft, drei, dass es überwiegend zutrifft und eine Person, dass es voll zutrifft. Im Umgang mit Peer Feedback sieht es ähnlich aus. Die Aussage „Ich kann gut mit Feedback von Peers umgehen“ beantworten jeweils zwei Personen mit „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“, bei fünf Personen trifft es überwiegend zu und eine gibt an, dass es eher nicht zutrifft. Es zeichnet sich das Bild, dass die Teilnehmenden eher im Erhalten von Peer Feedback Erfahrungen haben und demnach damit tendenziell gut umgehen können. Weniger geübt oder sicher scheinen die Teilnehmenden mit dem Geben von Feedback zu sein. Die Aussage „Es fällt mir leicht, meinen Peers Feedback zu geben“ wird mehrheitlich mit „trifft eher zu“ beantwortet.

Resümierend liefert die synoptische Übersicht zum Peer Feedback das Bild einer Untersuchungsgruppe, die Peer Feedback in Form von Meinungen, Ratschlägen, Korrekturen und Ideen grundsätzlich als hilfreiche Methode zur Unterstützung der persönlichen Entwicklung und der Verbesserung sowie für einen Perspektivenwechsel versteht. Da sie Feedback für den Lehrberuf als wichtig erachten ist es förderlich, dieses bereits im Studium zu trainieren. Feedback von gleichrangigen Peers verknüpfen sie mit Vorteilen, da einerseits Themen eher angesprochen werden als mit Lehrenden und andererseits die Peers sich mit derselben Sache auseinandergesetzt haben, dabei ähnliche Erfahrungen gemacht haben und so die Rückmeldungen konstruktiv wertvoll sind. Zudem sehen sie in Feedback von Peers, im Gegensatz zu Lehrenden, die Chance, neutrale Bewertungen zu erhalten. Der Großteil der Untersuchungsgruppe hat in der Schulzeit, im Praktikum oder dem Studium Erfahrungen mit Peer Feedback gemacht, tendenziell eher mit dem Erhalten von mündlichem Feedback. Dabei wurde dieses vorwiegend als hilfreich wahrgenommen, für beide Parteien (Geben und Empfangen), wobei das Empfangen von Peer Feedback im Schnitt leichter fällt.

## 6.2. Inhalte der studentischen Textprodukte

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage war zunächst von Interesse, welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung die Studentinnen aufgreifen und welche weiteren Themen sie in ihren Texten aufgreifen. Dafür wird im ersten Schritt jeweils für alle drei Textprodukte (*ME*, *PFB*,

R) ein thematischer Überblick über die codierten Hauptkategorien gegeben, unterschieden nach deduktiven und induktiven Kategorien und sortiert nach dem Vorkommen dieser in den Texten. Diese Darstellung ermöglicht ein schnelles Erfassen von Themen, welche sich auf die Leitfragen auf der Aufgabenstellung beziehen und Themen, welche die Studierenden darüber hinaus in ihren Texten aufgegriffen haben. Für eine differenzierte Darstellung der Themen werden im zweiten Schritt die Subkategorien präsentiert. Im Folgenden wird dieses Vorgehen auf alle drei Textprodukte angewendet und mündet schließlich in einer knappen Zusammenfassung.

### 6.2.1. Thematischer Überblick *Motivational Essay*

Die Analyse der zehn *Motivational Essays* zeigt, dass die Studentinnen über eine breite Palette an Themen ins Schreiben gekommen sind, die über die in der Aufgabenstellung formulierten Leitfragen hinaus gehen (s. Abb. 26). Im Einklang mit dem Erwartungshorizont wurden von den sieben Leitfragen, aus denen die deduktiven Kategorien abgeleitet wurden, sechs Kategorien in den *Motivational Essays* codiert (vgl. Kapitel 5.2.2.1).

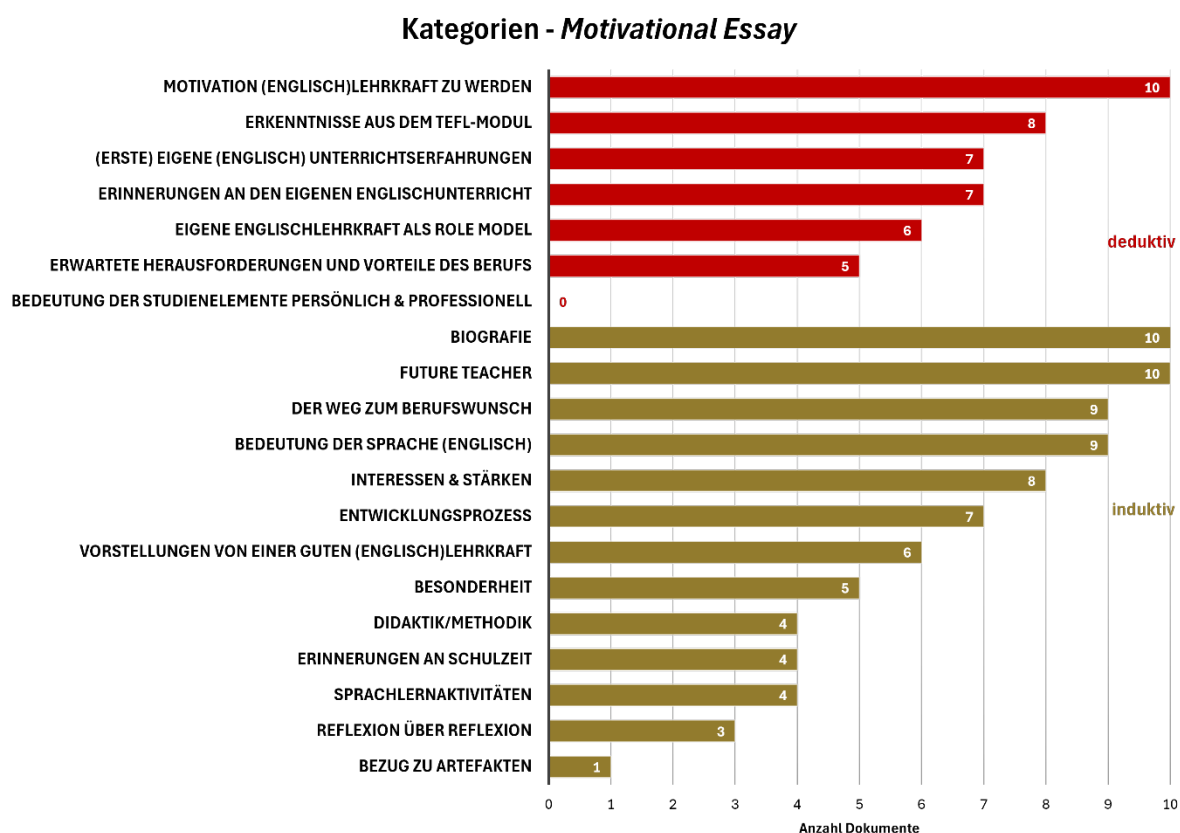


Abb. 26: Thematischer Überblick *Motivational Essay*

Alle zehn Studentinnen thematisieren ihre Motivation, Englischlehrkraft zu werden, acht thematisieren ihre Erkenntnisse aus dem *TEFL*-Modul. Eigene (Englisch)Unterrichtserfahrungen sowie Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht werden jeweils von sieben Personen thematisiert. Sechs Studentinnen schreiben über ihre Englischlehrkraft als *Role Model*, fünf schreiben über erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs. Keine der Studentinnen geht auf die Frage nach der Bedeutung anderer Studienelemente wie Linguistik, Literatur oder Kultur ein. Dies könnte daran liegen, dass sich die Teilnehmenden am Beginn ihres Studiums befinden und bislang noch keine Veranstaltungen in diesen Bereichen besucht haben. Entsprechend sind sie sich der Relevanz dieser Bezugsdisziplinen möglicherweise noch nicht voll bewusst.

Neben diesen Themen, zu denen in der Aufgabenstellung zum *Motivational Essay* explizit Leitfragen formuliert wurden, haben die Studierenden dreizehn weitere Themenschwerpunkte in ihren *Essay* eingebracht. Alle Studentinnen thematisieren Aspekte ihrer Biografie und antizipieren ihr zukünftiges Lehrerinnenbild (*Future Teacher*). Neun Personen adressieren ihren Weg zu dem Wunsch, Englischlehrerin zu werden und die Bedeutung der englischen Sprache. Acht Studentinnen tun dies vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Stärken. Über den individuellen Entwicklungsprozess schreiben sieben Studentinnen. Sechs Studentinnen beschreiben ihre Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft. In fünf Texten wurden Aspekte thematisiert, die in den übrigen Arbeiten nicht in dieser Form aufgegriffen wurden und daher als Besonderheiten kategorisiert wurden. So beschreibt etwa eine Studentin, wie sie bereits während ihrer Schulzeit Englisch unterrichtet hat. Zudem haben vier weitere Personen über didaktisch-methodische Aspekte, Erinnerungen an ihre Schulzeit sowie über eigene Sprachlernaktivitäten geschrieben. Das Thema Reflexion wurde in drei *Essay* aufgegriffen und in einem weiteren Text wurde zudem auf ein Artefakt (Unterrichtsentwurf im Rahmen eines Seminars) Bezug genommen.

Bevor Kapitel 6.3 die Texte im Hinblick auf Facetten von Professionalisierung differenziert beschreibt, bietet die folgende Tabelle (Tab. 11) einen thematischen Überblick über die *Motivational Essays*. Sie zeigt sowohl die Kategorien und Subkategorien zu Themen, die sich auf die Leitfragen der Aufgabenstellung beziehen (deduktiv), als auch solche, die darüber hinaus in den Texten aufgegriffen wurden (induktiv) – jeweils mit der Anzahl der codierten Segmente.

<b>Deduktive Kategorien und Subkategorien</b>	<b>Anzahl codierter Segmente</b>
ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden	23
ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul	
ME_Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation	7
ME_Erfahrungen, Wissens- und Erkenntnisgewinn aus Seminaren	10
ME_eigene Englischlehrkraft als Role model	8
ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht	9
ME (Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen	
ME_Erste Unterrichtserfahrungen	16
ME_Resultate aus den ersten Unterrichtserfahrungen	7
ME_erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs	11
ME_Bedeutung der Studienelemente persönlich & professionell	0
<b>Induktive Kategorien und Subkategorien</b>	<b>Anzahl codierter Segmente</b>
ME_Future Teacher	22
ME_Biografie	
ME_Lehrer:innenfamilie	2
ME_Sprachlernbiografie	11
ME_außerschulische Arbeit mit Kindern	7
ME_Auslandsaufenthalt	7
ME_Sonstiges	4
ME_Bedeutung der Sprache (Englisch)	
ME_Bedeutung der Sprache Englisch persönlich/generell	18
ME_Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach	5
ME_der Weg zum Berufswunsch	21
ME_Interessen und Stärken	
ME_Interessen & Stärken bzgl. sozialer/persönlicher Aspekte	4
ME_Interessen & Stärken bzgl. sprachlicher/fachlicher Aspekte	8
ME_Entwicklungsprozess	
ME_professionelle Entwicklung	4
ME_persönliche Entwicklung	2
ME_sprachliche Entwicklung	3
ME_Pläne & Ziele	3
ME_Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft	13
ME_Besonderheit	5
ME_Didaktik/Methodik	4
ME_Erinnerungen an Schulzeit	6
ME_Sprachlernaktivitäten	3
ME_Reflexion über Reflexion	3
ME_Bezug zu Artefakten	1

Tab. 11: Übersicht Kategorien und Subkategorien Motivational Essay

## 6.2.2. Thematischer Überblick Peer Feedback

Ein erster Blick auf die Verteilung der Textsegmente, die sich auf die Leitfragen beziehen und jener, die darüber hinaus entstanden sind, zeigt beim Peer Feedback (Teilaufgabe 2) ein anderes Bild. In den Dokumenten zum Peer Feedback<sup>76</sup> wurden vorwiegend deduktive Kategorien codiert. Bei dieser Aufgabe orientierten sich die Studentinnen deutlich enger an den Leitfragen (s. Abb. 27). Während sich sechs Themenschwerpunkte auf die Leitfragen beziehen, wurden darüber hinaus nur zwei thematische Aspekte im Peer Feedback adressiert.

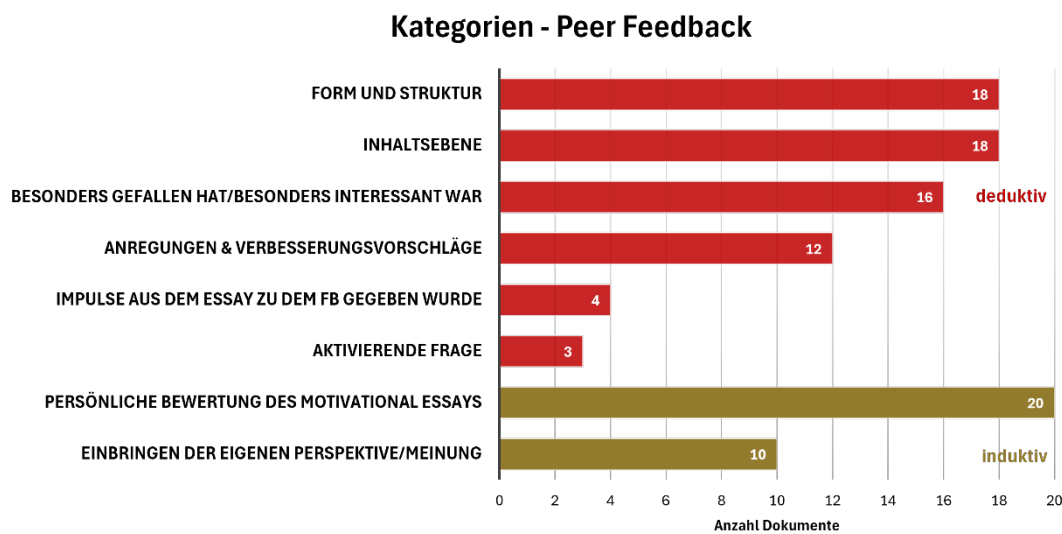


Abb. 27: Thematischer Überblick Peer Feedback

In jeweils 18 von insgesamt 20 Feedback Dokumenten wurden Rückmeldungen in Bezug auf die Form und Struktur sowie den Inhalt des *Motivational Essays* gegeben. Eine Bewertung, im Sinne eine Rückmeldung, was besonders gefallen hat bzw. besonders interessant war, wurde in 16 Dokumenten vorgenommen. In zwölf Feedback Texten erfolgten Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung des *Essays*. Demgegenüber wurde in vier Dokumenten auf Impulse Bezug genommen, welche die Feedback-gebende Person aus dem *Essay* mitgenommen hat. In drei Dokumenten wurden aktivierende Fragen gestellt.

Folgende inhaltliche Aspekte entfalteten sich dabei in den Dokumenten:

<sup>76</sup> Die gesamte Anzahl der Dokumente ist für die Teilaufgabe Peer Feedback 20, da jede Person von 2 Peers Feedback erhalten hat. Deshalb bezieht sich in Abb. 27 die Anzahl der Dokumente nicht gleichzeitig auf die Anzahl der Studentinnen, anders als bei den Daten zum *Motivational Essay* und zur *Reflection*.

<b>Deduktive Kategorien und Subkategorien</b>	<b>Anzahl codierter Segmente</b>
PFB_Form und Struktur	23
PFB_Inhaltsebene	
PFB_Begründung, Lehrkraft werden zu wollen	7
PFB_Erklärung, Englischlehrkraft werden zu wollen	13
PFB_Vorstellungen was vom Beruf erwartet wird	7
PFB_Bedeutung der Sprache Englisch	7
PFB_Bedeutung von Kultur	2
PFB_Erfahrungen aus Schulzeit oder eigenem Unterrichten	21
PFB_Bezugnahme zum TEFL-Modul und Einfluss auf Motivation	3
PFB_Bezug zu Future Teacher <sup>77</sup>	9
PFB_Anregungen & Verbesserungsvorschläge	23
PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war	25
PFB_Impulse aus dem Essay zu dem FB gegeben wurde	4
PFB_aktivierende Frage	5
<b>Induktive Kategorien und Subkategorien</b>	<b>Anzahl codierter Segmente</b>
PFB_persönliche Bewertung des Motivational Essays	40
PFB_Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung	26

Tab. 12: Übersicht Kategorien und Subkategorien Peer Feedback

Ohne an dieser Stelle auf alle Kategorien im Detail einzugehen, muss eine interessante Beobachtung aus quantifizierender Blickrichtung hervorgehoben werden: In ihren Rückmeldungen zum Inhalt der *Motivational Essays* nahmen die Studentinnen am häufigsten Bezug auf die im *Essay* geschilderten Erfahrungen aus der Schulzeit oder dem eigenen Unterricht. Über alle Themen hinweg wurden in den Feedbacks am meisten persönliche Bewertungen formuliert (s. Tab. 12). Dies stellt zunächst lediglich einen Überblick über die Daten zum Peer Feedback dar, an den Kapitel 6.4 anknüpft, um die Rolle des Peer Feedbacks im Reflexionsprozess sowie die Wahrnehmung durch die Studierenden näher zu beleuchten.

### 6.2.3. Thematischer Überblick *Reflection*

Bei der Teilaufgabe 3, *Reflection*, sind die deduktiven und induktiven Kategorien gleich verteilt und damit die Anteile von Themen, die sich auf die Leitfragen der Aufgabenstellung beziehen, und jener, die darüber hinaus entstanden sind, identisch. Neben den Leitfragen haben die Studentinnen gewonnene Erkenntnisse und Konsequenzen aufgegriffen und den Reflexionsprozess selbst reflektiert (s. Abb. 28).

<sup>77</sup> Die Subkategorie PFB\_Bezug zu *Future Teacher* wurde induktiv gebildet. Die nach dieser Kategorie codierten Segmente sind demnach nicht aus den Leitfragen der Aufgabenstellung entstanden.

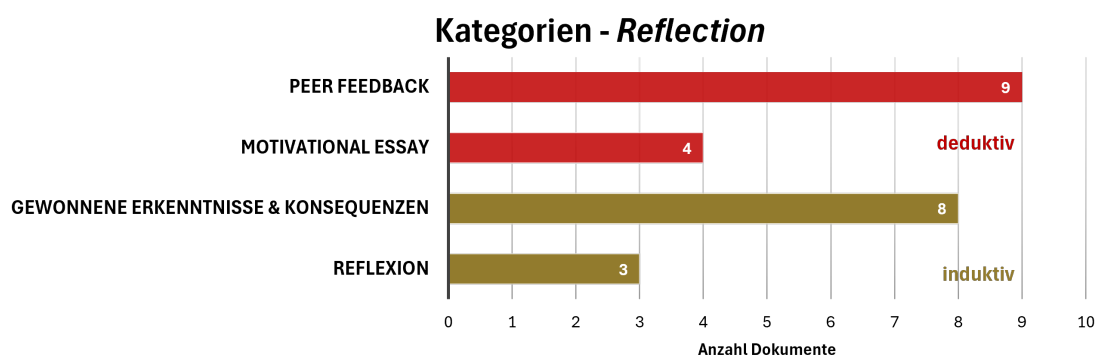


Abb. 28: Thematischer Überblick Reflection

In neun von insgesamt zehn Dokumenten zur Teilaufgabe 3, *Reflection*, wurde das Peer Feedback thematisiert, vier Personen haben das *Motivational Essay* aufgegriffen. Acht Studentinnen haben über gewonnene Erkenntnisse geschrieben und teilweise Konsequenzen daraus abgeleitet. Drei Personen haben den Reflexionsprozess selbst als Gegenstand adressiert. Einen Einblick in die Kategorien und Subkategorien zu den studentischen Textprodukten der Teilaufgabe *Reflection* sowie die Aufschlüsselung der codierten Segmente gibt Tab. 13:

Deduktive Kategorien und Subkategorien	Anzahl codierter Segmente
R_Peer Feedback	
R_PFB Inhaltsebene	7
R_neue Erkenntnisse aus dem PFB	0
R_Hinweise und Impulse aus dem PFB	18
R_Was würde ich jetzt anders machen?	0
R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn	8
R_Relevanz PFB generell	4
R_PFB Wahrnehmung & Rezeption <sup>78</sup>	21
R_Motivational Essay	5
Induktive Kategorien und Subkategorien	Anzahl codierter Segmente
R_gewonnene Erkenntnisse & Konsequenzen	17
R_Reflexion	3

Tab. 13: Übersicht Kategorien und Subkategorien Reflection

## 6.2.4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die in den vorherigen Abschnitten dargestellten thematischen Überblicke vermitteln einen ersten Eindruck von der Vielfalt an Themen, die von den Studierenden in den Textprodukten

<sup>78</sup> Die Subkategorie R\_PFB\_Wahrnehmung & Rezeption wurde induktiv gebildet, demnach gehen die in den codierten Segmenten adressierten Themen nicht aus der Aufgabenstellung hervor.

zur Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* adressiert wurden, sowie von den Unterschieden in der Bearbeitung der jeweiligen Teilaufgaben (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*). Während in Texten zur Teilaufgabe *Motivational Essays* – bis auf eine Ausnahme – alle Leitfragen aus der Aufgabenstellung aufgegriffen wurden, kamen darüber hinaus noch dreizehn weitere Themen zur Sprache. Dies erlaubt die Annahme, dass die Teilaufgabe *Motivational Essay* mit ihrer Aufgabenstellung die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Themen initiiert hat. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurden die Studierenden dazu angeregt, über die Vorgaben der Aufgabe hinaus in Denk- bzw. Schreibprozesse zu gelangen, die teilweise an Themen aus den Leitfragen anknüpfen. Es ist demnach anzunehmen, dass das stark Ich-bezogene Schreiben, das den Textsorten *narratives* (vgl. Romero, 2009), *stories* (vgl. Barkhuizen, 2008; vgl. Golombek & Johnson, 2017) bzw. *autobiographical learner texts* (vgl. Benitt, 2025) ähnelt – wie im folgenden Kapitel gezeigt wird – ein geeignetes Textformat für diesen Zweck ist.

Umgekehrt sieht es in den Texten zur Teilaufgabe Peer Feedback aus. Die Leitfragen aus der Aufgabenstellung wurden innerhalb der Gesamtheit der Dokumente alle (6) adressiert und um vergleichsweise weniger zusätzlichen Themen (2) darüber hinaus ergänzt. Ohne an dieser Stelle darauf einzugehen, wie die Studierenden das Formulieren von Feedback wahrgenommen haben, lassen die Daten vermuten, dass diese Teilaufgabe die Teilnehmenden weniger dazu angeregt hat, von den Frageimpulsen in ein freies Schreiben zu kommen. Peer Feedback scheint zu diesem Zeitpunkt – in der Studieneingangsphase – ein noch ungewohntes Format zu sein. Gleichmaßen wie das Geben ist auch das Empfangen von Feedback mit einer großen Unsicherheit verbunden, wie später im Kapitel 6.4 anhand der Daten sichtbar wird.

Bei der Teilaufgabe *Reflection* sind die Anteile der Texte mit Rückbezug auf die Leitfragen gleich verteilt wie jene, die Themen darüber hinaus adressieren. Die retrospektive Auseinandersetzung mit der Aufgabenbearbeitung und den involvierten Prozessen hat die Studienanfängerinnen nicht dazu angeregt, Themen über die Leitfragen der Aufgabenstellung hinaus anzusprechen. Dies kann u. a. darin begründet sein, dass die schriftliche Reflexion der eigenen Aufgabenprozesse ungewohnt ist oder die Reflexionsimpulse der Teilaufgabe bereits gesättigt sind, sodass es darüber hinaus kaum weitere Aspekte gibt.

### 6.3. Facetten von Professionalisierung im *Motivational Essay*

Nachdem das vorangegangene Kapitel einen Überblick über die im *Motivational Essay* thematisierten Inhalte gegeben hat, folgt nun eine vertiefte Analyse ausgewählter Kategorien.

Dabei bezieht sich die Auswahl auf jene Kategorien, die Facetten von Professionalisierung berühren. Ausgehend vom berufsbiografischen Verständnis von Professionalisierung, wonach sich diese entlang der persönlichen und beruflichen Biografie vollzieht, werden im Folgenden die Kategorien berücksichtigt, die biografische Vorerfahrungen durch die reflexive Auseinandersetzung im *Motivational Essay* sichtbar machen. Diese stehen u. a. im Zusammenhang mit der berufsbiografischen Dimension des beruflichen Selbstverständnisses (vgl. Caspari, 2003, S. 85–86) und zeigen Bezüge zum Beruf, in denen sich (implizite) Überzeugungen manifestieren (vgl. Gerlach, 2022a, S. 74). Die ausgewählten Themen ergeben sich einerseits aus den deduktiv gebildeten Kategorien, die auf die Aufgabenstellung des *Motivational Essays* zurückgehen. Andererseits werden auch jene Themen dargestellt, die darüber hinaus in den *Motivational Essays* aufgegriffen wurden und Facetten von Professionalisierung erkennen lassen.

Folgende Kategorien werden in diesem Zusammenhang inhaltlich beschrieben und analysiert: Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden, Erkenntnisse aus dem *TEFL*-Modul, (Erste) eigene (Englisch)Unterrichtserfahrungen, Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht, eigene Englischlehrkraft als *Role model*, Erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs, Erinnerungen an Schulzeit, *Future Teacher*, Biografie, Bedeutung der Sprache (Englisch), Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft, Entwicklungsprozess und Sprachlernaktivitäten. Dabei werden zunächst die deduktiv gebildeten Kategorien beschrieben, die aus der Aufgabenstellung zum *Motivational Essay* abgeleitet wurden (Kap. 6.3.1 - 6.3.6), und anschließend die induktiv gebildeten Kategorien, die über die Leitfragen hinaus aus dem Datenmaterial abgeleitet wurden (Kap. 6.3.7 - 6.3.12). Die Erkenntnisse werden abschließend zusammengefasst und diskutiert.

### 6.3.1. Motivation, Englischlehrkraft zu werden

Die Kategorie „Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden“ wurde deduktiv auf Grundlage der Aufgabenstellung *Why do I want to become an EFL teacher?* gebildet und umfasst alle Äußerungen zur Motivation. Diese werden im Folgenden zusammengefasst.

Die Motivation, (Englisch)Lehrkraft zu werden wird von allen zehn Studentinnen in ihren *Motivational Essays* vielfältig adressiert. Einerseits sind die Motive, welche die Studentinnen dazu bewegen, Englischlehrerin zu werden, unterschiedlich. Andererseits werden für diese in einigen Texten Begründungen angeführt. Für die Motivation haben sich folgende Unterthemen herauskristallisiert, die im Folgenden entsprechend der Häufigkeit der codierten Textsegmente

dargestellt werden: Sprache und Kultur, Schüler:innenorientierung sowie Arbeit mit Kindern. Abschließend werden Themen, die lediglich vereinzelt aufgegriffen wurden, als sonstige motivationale Aspekte dargestellt.

## **Sprache und Kultur**

Die am häufigsten geäußerte Motivation in den *Motivational Essays* der Studierenden betrifft ihr Interesse für die englische Sprache und Kultur. Das Unterthema Sprache & Kultur, das in den Äußerungen der Studentinnen zu ihrer Motivation, Englischlehrkraft werden zu wollen, identifiziert wurde, wird von sechs Studentinnen adressiert. So schreibt Lena über ihren prägenden Auslandsaufenthalt in Kanada, währenddessen sie wertvolle Erfahrungen machte. Ihre Motivation besteht darin, anderen ähnliche Erlebnisse zu ermöglichen, und sieht die Vermittlung der Sprache als Englischlehrerin als eine Möglichkeit dazu:

„For me, traveling and getting to know the Canadian culture in my gap year was such an important experience. It shaped me into who I am today and granted me so many great lessons and experiences. I wish everyone had the opportunity to experience that, if they wanted to. My way of giving others that opportunity is to teach them how to communicate in English.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 62-65)

Auch Lea schreibt über ihre Begeisterung für die englische Sprache und die britische Kultur. Ihre Motivation liegt darin, diese als Englischlehrerin an ihre Schüler:innen weiterzugeben:

„It makes me genuinely happy to think about my future as an English teacher because I'm passionate about the English language and British culture. I hope that my enthusiasm transfers to my students and that I can always find a way to motivate them.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 64-67)

Für Leyla steht mit dem Lernen von Fremdsprachen das Kennenlernen anderer Kulturen im Vordergrund. Als Beispiel nennt sie den Besuch eines Shakespeare-Stücks im *Globe Theatre*. Der Gedanke, dass ihr dieses Erlebnis nur durch ihre Sprachkenntnisse zugänglich war, hat ihre Motivation, Englischlehrerin zu werden, offenbar nachhaltig geprägt. Angesichts der Bedeutung, welche die Sprache für sie hat, lag die Entscheidung für das Unterrichtsfach Englisch für sie demnach nahe:

„As I already alluded earlier, language is a way to experience different cultures. For example, when I saw the play “Much Ado About Nothing” by Shakespeare in the globe theatre, I imagined how it would not have been possible to witness and enjoy it the way I did, had I not learned the English language. And so, choosing English as my subject only seemed natural to me.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 53-57)

Milena führt allgemein ihr Interesse an der englischen Sprache als Motivation an, Englischlehrerin zu werden. Auf Gründe oder Beispiele geht sie nicht näher ein. Mit ihrer

Entscheidung für den Beruf der Englischlehrerin vereint sie sowohl ihren Wunsch, generell Lehrerin zu sein als auch ihr Interesse an der Sprache. Auch Hanna begründet ihre Motivation Englischlehrerin werden zu wollen mit ihrem Interesse an der englischen Sprache. Neben der Motivation, ihre Interessen mit ihrer Berufswahl als Musik- und Englischlehrerin zu verbinden, motiviert sie zudem die Möglichkeit, sich so in ihren Interessensfeldern weiterzuentwickeln:

„That was when I realized that becoming a teacher for me means being able to work in a social setting with children, which I have always been very drawn to, and at the same time being able to become an expert in my fields of interest. For me, these include languages and music, which I can both incorporate in the job of a primary school teacher.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 19-23)

„Another aspect of my decision to study English is that I want to understand how the language is build up and become an expert in it.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 64-68)

Die Sprache begleitet Hanna bereits seit ihrer frühen Kindheit, wo sie im Alter von fünf Jahren einen Englischkurs besucht hat. Dies, so schreibt sie, hat ihre Entscheidung, Englischlehrerin zu werden, stark beeinflusst:

„The English language has accompanied me since early childhood and was an important factor in my decision-making process to start my studies at Leuphana College. At the age of five, I went to an English language class for children. Of course, it was a very playful and musical approach, but I still remember loving it.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 57-60)

Ihr Motivation, Englischlehrerin zu werden verknüpft sie mit dem Wunsch, die Sprache – deren Klang sie besonders mag – in einer authentischen Umgebung anzuwenden, indem sie diese unterrichtet und so auch ihre Begeisterung für diese Sprache an ihre Schüler:innen weitergeben kann:

„Overall, I found the sound of the language beautiful and wanted to be able to use it for communication in a natural setting. For all these reasons, I also have a lot of motivation to teach it and convey this enthusiasm to my students.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 64-67)

In den Äußerungen der Studentinnen zu ihrer Motivation im Hinblick auf Sprache und Kultur werden dreierlei Treiber sichtbar. Zum einen möchten sie als Englischlehrerinnen ihre Begeisterung für die Sprache weitergeben, zum anderen sollen die Schüler:innen durch die Sprache neue Perspektiven auf die Welt erschließen können. Diese Aspekte stehen in engem Zusammenhang mit den Äußerungen bezüglich der Schüler:innenorientierung, die im Folgenden beschrieben werden. Als dritte Facette wurde die fachliche Weiterentwicklung identifiziert. Die Studentinnen führen für ihre Motivation unterschiedliche Auslöser an, die

jeweils auf ihre individuellen Erfahrungen mit Sprache und Kultur zurückgehen, etwa durch Reisen, Sprachlernerfahrungen im Ausland, frühe Kindheitserfahrungen oder ein besonders eindrücklicher Theaterbesuch.

### **Schüler:innenorientierung**

Einen weiteren thematischen Schwerpunkt in den Äußerungen der Studentinnen bezüglich ihrer Motivation, Lehrkraft werden zu wollen, bilden die Schüler:innen. Insgesamt wurde die Schüler:innenorientierung, als ein Aspekt der Motivation, in drei *Motivational Essays* identifiziert. Dabei geht es in den Äußerungen darum, die Schüler:innen beim Lernen zu unterstützen und sie für die englische Sprache zu begeistern. So möchte Jasmin ihre Schüler:innen dabei unterstützen, Englisch zu lernen, damit sie in der Lage sind, sich auch in einer weiteren Sprache Wissen anzueignen:

„That is why I want to become an English teacher: I want to help children to learn the English language as another way of communicating and a possibility of acquiring new knowledge.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 87-88)

Zudem schreibt Jasmin, dass sie sich sehr darauf freut, den Entwicklungsprozess ihrer Schüler:innen mitzuerleben:

„Anyways I am really looking forward to seeing a progress in the student’s learning process as a final product of my teaching - focusing on how they become better at understanding the learned material and realizing how to use this acquired knowledge to solve certain problems on their own. Because those combinational and logical thinking skills are competences they can use in their further school career and future in general.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 39-43)

In dieser Äußerung werden Ansätze von Jasmins Annahme vom Lernen sichtbar. Demnach sind das Verstehen des Lernstoffs sowie die Fähigkeit, erworbenes Wissen zur Problemlösung einzusetzen, relevante Kompetenzen für Schule und Zukunft. Auch Josephine begründet ihre Motivation, Lehrerin werden zu wollen, mit ihrer Überzeugung vom Lernen, nach der alle Schüler:innen die Fähigkeit besitzen, zu lernen und gute Leistungen zu erbringen, sofern sie entsprechend unterstützt werden:

„I want to become a teacher because I believe that every student is able to learn and to be good in school when they get the support they need.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 98-99)

Es ist anzunehmen, dass Josephine hier auf ihr Wissen zu Sprachlerntheorien zurückgreift und in diesem Zusammenhang auf das Konzept der *innatist perspective* von Chomsky (1967)

anspielt, welches im Modul *Introduction to TEFL* thematisiert wurde. Denn bezogen auf das Fremdsprachenlernen schreibt sie einleitend in ihrem *Motivational Essay*:

„[...] I am convinced that everybody can learn and master languages. Saying that someone is not talented in languages rather in mathematical skills is no excuse in my point of view. Learning and mastering a language requires diligence and discipline, but at least everything is worth it!“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 6-9)

Marias Motivation ist von ihrer Vorstellung als zukünftige Lehrerin geleitet, in ihren Schüler:innen Begeisterung zu wecken:

„While hiking about 3000 km, I realized nothing else in this world that I want to do other than teaching. The journey offered me much time to reflect on my past career and what I want to look back at when I retire: I want to inspire my students to be passionate.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 77-80)

Die schüler:innenorientierten Äußerungen sind geprägt von dem Motiv, als Lehrkraft die Schüler:innen bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen – sowohl hinsichtlich ihrer Sprachlernfähigkeiten als auch ihrer allgemeinen Befähigung zum Lernen. Darin lassen sich implizite Vorstellungen von der Rolle einer Englischlehrkraft identifizieren, die an dieser Stelle noch wenig fachspezifisch differenziert sind. Ausgehend davon lässt sich diese Rolle folgendermaßen skizzieren: Die Englischlehrkraft begleitet und unterstützt Lernprozesse ihrer Schüler:innen individuell, begeistert für das Lernen und den Lerngegenstand und nimmt dabei jede:n Schüler:in mit.

### **Arbeit mit Kindern**

Die Arbeit mit Kindern rücken vier Studentinnen als Motivation, (Englisch)Lehrerin werden zu wollen, in den Fokus. Dies begründen sie u. a. mit ihren Erfahrungen im Umgang mit Kindern, etwa mit Geschwistern, wie Lena schreibt:

„Another reason why I want to become a teacher is the fact, that I have always enjoyed working with children. It started with my little brother, whom I took care of when my parents were at work.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 10-11)

Milena begründet ihre Motivation, mit Kindern zu arbeiten, vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen. Dabei lassen sich die Schlagworte Bewunderung und Achtung der Lehrkraft, Dankbarkeit der Kinder sowie Wertschätzung herausstellen:

„Working with children is a lot of fun, especially in primary school where they really look up to and like their teachers. The children and I built up a connection really fast and they were thankful for me being there and helping them. That is the reason why I want to become a teacher.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 48-52)

Ihre Begeisterung und Vorfremde darauf, Lehrerin zu sein, schwingt in ihren Äußerungen deutlich mit:

„However, I still am sure that it is the right profession for me, because it makes me happy to even think about it. You get a lot of feedback, appreciation and gratefulness from the children and that is the best feeling in the world. I imagine getting a lot of joy from being a teacher and I am really looking forward to it.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 58-61)

Auch Jasmin begründet ihre Motivation mit Erfahrungen aus Praktika und der Arbeit mit Jugendlichen in Ferienfreizeiten. Ihre Vorliebe bzw. Leidenschaft für die Arbeit mit Kindern wird in ihrer Charakterisierung dieser Tätigkeiten deutlich:

„Making those different experiences throughout the years I figured I really like working with humans in general but the most I enjoy being surrounded by children. I really adore their playful and adventurous mindsets just like their curiosity about new things.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 9-11)

Ein weiteres Motiv für die Arbeit mit Kindern hängt mit der Wirkung als Lehrer:in auf die Schüler:innen zusammen. So schreibt Hanna, dass für sie das Wohl der anderen im Vordergrund steht und sie das Leben ihrer Schüler:innen positiv beeinflussen möchte:

„On a more personal level, I've always cared a lot for people's well-being and would love to impact the lives of my students in a positive way.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 23-24)

Die Äußerungen zur Arbeit mit Kindern als eine Motivation, Englischlehrerin werden zu wollen, stellen in keinem der *Motivational Essays* einen Bezug zur Sprache her. Vielmehr stehen soziale Aspekte im Vordergrund, wie den Schüler:innen helfen zu können und einen positiven Einfluss auf sie auszuüben. Gleichzeitig werden Erwartungen an den Lehrberuf – insbesondere bezogen auf die Grundschule – sichtbar, wie Dankbarkeit, Wertschätzung und Freude durch die Arbeit mit den Kindern.

### **Sonstige motivationale Aspekte**

Neben diesen drei vermehrt genannten Aspekten der Kategorie „Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden“ äußern die Studentinnen in ihren *Motivational Essays* vereinzelt weitere Motive. Zwei Studentinnen begründen ihre Motivation mit ihrer Vorstellung bzw. Erwartung vom Lehrberuf, den sie als dynamisch und unvorhersehbar beschreiben:

„Another motivation of mine is that the job of a teacher never seems to get boring. Every day is different and comes with new challenges and surprises.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 35-36)

Während Hanna die Dynamik des Berufsalltags betont, hebt Leyla die damit verbundenen Konsequenzen für Lehrkräfte hervor und leitet daraus ihre Motivation für diesen Beruf ab:

„As teachers, we will have to evolve and change with our environment. Although, I think that that is part of the charm of being an educator. You get to change with the world, and constantly learn and teach new things. It surely is a job that I don't think I will grow tired of.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 73-76)

Sehr persönlich schreibt eine Studentin von einem Schicksalsschlag in ihrer Familie und begründet vor diesem Hintergrund ihre Motivation mit der finanziellen Sicherheit und der familienfreundlichen Vereinbarkeit, die der Lehrberuf bietet:

„Consequently, I need a job that feeds my family and where the working hours are compatible with raising children. That is why continuing to work in my former job after the end of my parental leave was no longer an option for me<sup>79</sup>.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 7-12)

Darüber hinaus thematisiert eine Studentin in diesem Zusammenhang ihre positive Erfahrung mit einer Englischlehrkraft während eines Auslandsaufenthalts:

„After these experiences I had abroad, I came home, and it was evident to me that I want to give students the exact feeling that my teacher in New Zealand gave me. All these experiences I stated so far are reasons why I want to study to become an English teacher for vocational schools.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 45-48)

Aus diesen Äußerungen können drei Schwerpunkte herausgestellt werden, die als Motive für den Beruf der Englischlehrkraft in den *Motivational Essays* leitend sind: positive Vorstellungen und Erwartungen vom Lehrberuf, Vorbildfunktion einer Englischlehrperson (intrinsisch) sowie finanzielle Sicherheit und Familienkompatibilität (extrinsisch).

In der Zusammenschau der Äußerungen zur Motivation der Studentinnen treten folgende drei Hauptmotive für ihre Berufswahl als Englischlehrerin zutage. 1) Die Begeisterung für Sprache und Kultur: Sie möchten ihre eigene Sprachkompetenz fördern, ihre eigene Freude an der englischen Sprache weitergeben, den Schüler:innen neue Weltperspektiven eröffnen und sich fachlich weiterentwickeln. Diese Motivation ist stark von persönlichen Erfahrungen geprägt (z. B. Reisen, Auslandserfahrungen, frühe Sprachkontakte, Theaterbesuch). 2) Arbeit mit Kindern: Die Motivation bezieht sich weniger auf die Sprache selbst, sondern auf soziale, pädagogische Aspekte – insbesondere den Wunsch, Schüler:innen zu helfen und sie positiv zu beeinflussen. Erwartet werden Dankbarkeit, Wertschätzung und Freude durch die Arbeit mit Kindern. 3) Rahmenbedingungen des Berufs: Als weitere Motive werden positive Vorstellungen vom Lehrberuf, die inspirierende Wirkung einer Englischlehrperson sowie

---

<sup>79</sup> Teile mit ausführlicheren Details wurden aus ethischen Gründen weggelassen.

finanzielle Sicherheit und Familienkompatibilität genannt. Die hier identifizierten Motive decken sich weitestgehend mit den Ergebnissen einer Studie von Özkul (2011) zu Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden in der Anglistik und Amerikanistik (vgl. Özkul, 2011, S. 224–229).

### 6.3.2. Erkenntnisse aus dem *Introduction to TEFL*-Modul

Die im Folgenden zusammengefassten Äußerungen der deduktiven Kategorie „Erkenntnisse aus dem *TEFL*-Modul“ beziehen sich auf die Fragestellung der Teilaufgabe zum *Motivational Essay: Which aspects of and in which ways has the module „Introduction to TEFL“ influenced my professional motivation?* Insgesamt haben acht Studentinnen ihre Erkenntnisse aus diesem Modul thematisiert. Sechs von ihnen stellen dabei einen Bezug zu ihrer Motivation her, Englischlehrkraft werden zu wollen. In den Äußerungen konnten verschiedene inhaltliche Aspekte identifiziert werden, die sich grob in die Bereiche (Englisch)Lehrkraft und Englischunterricht einordnen lassen.

#### **Erkenntnisse über Rollen, Anforderungen und den Einfluss von Englischlehrkräften**

Die Anforderungen an eine gute Lehrkraft und deren vielfältige Rollen haben Hanna zunächst etwas überfordert:

„In the English seminar, we talked a lot about the requirements a good teacher has, including all the different roles a teacher should be able to take on in the classroom. These can seem quite overwhelming and impossible to fulfill. Last but not least, it did not take away my motivation to become a teacher but showed me that it is definitely a long process.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 86-89)

Leyla hatte zuvor Zweifel, ob der Beruf der Englischlehrkraft der richtige für sie ist. Inzwischen ist sie sich ihrer Entscheidung sicher, nicht zuletzt dank ihrer Erfahrungen aus dem Englischmodul, wie sie im Weiteren schreibt:

„Discussing topics in English, learning about various aspects of what it means to be an EFL teacher, and meeting people with a similar passion for the English language is encouraging me to do my best and work toward my goal of becoming a teacher. I am only in my third semester, but I think one of the biggest reasons I love learning about EFL teaching, is the communication with professors and peers.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 77-83)

Ihre Äußerung bleibt allgemein, ohne konkret auf Merkmale einer Englischlehrkraft einzugehen. Ihre Motivation für das Studienfach führt sie – unabhängig von fachlichen Inhalten – auf den Austausch mit Professor:innen und Peers zurück, wobei sie vermutlich, den vorherigen Aussagen zufolge, das Sprechen in englischer Sprache meint. Auch Sophie schreibt,

dass sie viel darüber gelernt hat, was es tatsächlich bedeutet, Englischlehrkraft zu sein. Dabei geht sie auf verschiedene Aspekte ein, etwa den Einfluss von Lehrkräften auf Motivation und Lernerfolg der Schüler:innen sowie die Herausforderung, der Verschiedenartigkeit der Schüler:innen gerecht zu werden:

„A teacher has to deal with various students every day and gives each of them an equal chance to learn. This challenge seemed hard to face at first. But this year’s lecture taught me many different ways to deal with challenges like this in a classroom. I recognized that as a teacher, I can and will have an even more significant impact on my student’s overall success than I ever thought before. [...] Now I know even more than before that being an English teacher can mean to have an impact on students in a very helping and motivating way depending on how you work as a teacher. I am really looking forward to learning more about being an English teacher, and I am getting more excited to become an English teacher, every time I do so.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 53-83)

Die verschiedenen Möglichkeiten im Umgang mit den individuellen Lerner:innen, die sie in der Vorlesung kennengelernt hat, werden nicht näher spezifiziert. Wie sie weiter schreibt, ist ihr darüber jedoch deutlich geworden, welchen Einfluss sie als Lehrkraft auf den Erfolg der Schüler:innen hat – abhängig davon, wie sie diese individuell in ihrem Unterricht adressiert und motiviert. Ihre Motivation und Vorfreude, Englischlehrerin zu sein, wächst mit ihrem Wissen. Auch Sophie greift den Aspekt der verschiedenen Lerner:innenbedarfe und ihren Umgang als Lehrerin damit auf:

„I learned about how the psychological and biological background of a student influences their ability to learn and how I am supposed to deal with that.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 58-59)

### **Erkenntnisse über die Gestaltung von Englischunterricht**

Neben den Äußerungen zu Aspekten aus dem *Introduction to TEFL*-Modul, die sich auf Englischlehrkräfte beziehen, haben die Studentinnen eine Vielzahl an Aspekten thematisiert, die im weitesten Sinne die Gestaltung von Englischunterricht betreffen. Anknüpfend an die Herausforderungen, die mit der Heterogenität der Klasse entstehen und dem Umgang zur differenzierten Gestaltung von Englischunterricht, erinnert Lea sich an ein Beispiel aus der Vorlesung:

„In our lecture about individual learner differences and motivation, we talked about an example of a student who never spoke up in class. He was given the task to talk about something that he is passionate about. Because of how the task was built, he could speak English fluently for minutes. This example shows me the importance of suitable materials and tasks and how challenging it can be to motivate students.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 78-82)

Jasmin verknüpft ihre Motivation mit gewonnenen Erkenntnissen zur Unterrichtsgestaltung aus der Vorlesung und verwendet dabei Fachvokabular – wobei es korrekterweise *enabling teaching style* heißen muss:

„As talking of a motivating, anxiety-free learning atmosphere and an enabling learning style, I must say that my studies already influenced my wish of becoming an EFL teacher in a positive, sustainable way. The three terms above were mentioned in our English lectures and really helped me to have a deeper look at what it really means to teach, how to teach in a good way and why it is important to use several teaching styles or methods. Before my studies I didn't have a clue of the importance of the usage of different materials to really address every language learner.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 44-49)

Die Gestaltung einer angenehmen Lernumgebung mit einer entsprechenden Fehlerkultur, in sich die Schüler:innen trauen, Fehler zu machen und daraus zu lernen, thematisiert auch Sophie:

„Moreover, I learned how to deal with errors and mistakes in the right way and how my attitude as a teacher influences the student's courage to make them. As I am tutoring English since the first semester, it was always great to use methods and information, I learned in the lecture during my tutoring sessions. Especially when it comes to dealing with errors and mistakes, I really feel like I have better ways of addressing these and finding the right ways to help my students individually. That makes me very confident that the upcoming lectures can really help me to use the learned information from the class in practical contexts like tutoring immediately. I realize now how, as a teacher, I can actually build an environment where students can be at their best and learn as much as possible. I can create an atmosphere where students feel free to make mistakes and to learn from them. I learned that making students feel confident about their skills really helps them learn a language faster and more successful.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 51-70)

Sophie greift hier das Konzept *errors and mistakes* auf und erklärt, was das für das Unterrichten und den Erfolg beim Fremdsprachenlernen bedeutet. In ihrer Tätigkeit als Nachhilfelehrerin hat sie das Gelernte direkt in die Praxis umgesetzt, was in diesem Zusammenhang eine sehr wertvolle Lerngelegenheit darstellt, um die Theorie direkt erproben zu können und in dem Sinne ihre Selbstwirksamkeit fördert, dass sie selbst diese Lernatmosphäre beeinflusst.

Drei Studentinnen beziehen sich in ihren Äußerungen zum Modul auf Spracherwerbstheorien und Methoden für den Englischunterricht, ohne diese näher zu spezifizieren. Lena ist erstaunt, wieviel Arbeit in der Unterrichtsvorbereitung stecken kann:

„The module “Introduction to TEFL“ has strengthened my decision to become an English teacher. Although, I had not expected how much thought can be put into creating a lesson plan or worksheet and how many different learning theories have to be considered. Nevertheless, I can totally relate with the different theories and the approaches seem totally comprehensible to me, too.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 66-69)

Ihre Motivation, Englischlehrerin werden zu wollen, wurde durch das Modul positiv beeinflusst, was sie auch mit dem letzten Satz noch einmal zum Ausdruck bringt. Die verschiedenen Theorien und Lehransätze thematisiert Lena nicht weiter. Es bleibt ebenso bei den Äußerungen der anderen Studentinnen bezogen auf Spracherwerbstheorien und Methoden an der Oberfläche, und geht nicht über „es war interessant“ hinaus, wie bei Milena:

„[The Modul] gave me an interesting insight into the theories of second language learning and methods of teaching English as a foreign language. It is really fascinating to be able to connect the theories and explanations with my experiences from last year. I already learned a lot about how languages are learned and how I can support children during this learning process.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 75-79)

Aber auch sie zieht in dem Zusammenhang den Transfer zu ihrer Praxiserfahrung, die sie während ihres freiwilligen Jahres an einer Grundschule gesammelt hat. Einen Transfer von der Vorlesung und dem Seminar stellt auch Sarah her, jedoch in einem anderen Kontext:

„Also, I find the theories concerning first and second language acquisition very interesting. Because I am mother, I can relate to some of these theories from my personal experience.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 79-81)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Einführungsmodul in die Fachdidaktik Englisch den Berufswunsch, Englischlehrerin werden zu wollen, bestärkt hat und die Studentinnen mit großem Interesse die theoretischen Hintergründe von Fremdsprachenerwerb und Unterrichtsgestaltung kennengelernt haben. Dies wurde teilweise auf ihre Praxiserfahrung oder beobachtete Lehr-Lernsituationen (u. a. Seminare im Studium) übertragen, wodurch sie ein Verständnis für die didaktischen Grundlagen bzw. Ansätze zur Unterrichtsgestaltung entwickelt haben. Detaillierte Ausführungen zu spezifischen Theorien oder Ansätzen ließen sich nicht feststellen, waren jedoch angesichts der Aufgabenstellung auch nicht zu erwarten. Inhalte aus dem *Introduction to TEFL*-Modul schärften das Bewusstsein für die unterschiedlichen Rollen und Anforderungen einer Englischlehrkraft sowie für deren Einfluss auf die Motivation und den Lernerfolg der Schüler:innen. Ebenso wurde die Vielschichtigkeit von Unterricht – in der Gestaltung und Durchführung – sowie die Relevanz passender Lernaufgaben und -materialien, insbesondere vor dem Hintergrund der individuellen Lerner:innenunterschiede, deutlich. Die daraus sichtbar gewordene Komplexität wurde als Herausforderung des Berufs der Englischlehrkraft erkannt, zugleich jedoch auch als Chance verstanden, „[to] implement all that knowledge into shaping young children’s minds opening up the world for them“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 69-70).

### 6.3.3. Erste Unterrichtserfahrungen

Die Kategorie „(Erste) eigene (Englisch)Unterrichtserfahrungen“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung *Where did I have my first experiences in teaching English?* ableitet. Sie umfasst Äußerungen zu den ersten eigenen Unterrichtserfahrungen. Hinweise darauf, welche Rolle diese Facette von Professionalisierung im Rahmen des *Motivational Essays* spielt, gibt die folgende Zusammenfassung der Kategorie.

Insgesamt wurden 23 Äußerungen zu eigenen Unterrichtserfahrungen in sieben *Motivational Essays* codiert. Mit einer großen Vielfalt reichen diese von Praktika an einer Grundschule und in der Erwachsenenbildung, Nachhilfe von Mitschüler:innen und jüngeren Kindern, über die Tätigkeit als Klassenpatin, Betreuerin und DaZ-Lehrerin in einem Sprachcamp, bis zur Leitung eines Prüfungsvorbereitungskurses für Englisch (A-Level) und einem freiwilligen Jahr an einer Grundschule. Die Äußerungen zu den Unterrichtserfahrungen unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs und der Detailtiefe. Hervorzuheben sind dabei Marias Ausführungen, da sie eine Reihe von Erfahrungen in verschiedenen Unterrichtskontexten einbezieht. Dabei beschreibt sie negative sowie positive Erkenntnisse und untermauert ihre Entscheidung für die Berufswahl. So beginnt sie mit der Schilderung ihrer Erfahrung als Klassenpatin im letzten Schuljahr der Sekundarstufe, wobei sie erste Schritte in Richtung Unterrichten gemacht hat. Nach anfänglicher Skepsis und wenig Gefallen an der Arbeit mit pubertierenden Kindern kehrte sich dies in eine positive Erfahrung und die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft machte Spaß. Deren positives Feedback stellte schließlich die Weichen für den Berufswunsch. Als Betreuerin für eine Einrichtung machte sie hingegen negative Erfahrungen, die vor allem durch die Demotivation der Schüler:innen geprägt wurde und aus dieser eine Unsicherheit bzgl. der Berufswahl erwuchs:

„I started to feel worried if I could motivate 25 students if I could not succeed with only five students.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 50-52)

Dieses kehrt sich in den weiteren Äußerungen wieder. So beschreibt sie positive Erfahrungen, die sie als Leiterin eines Vorbereitungskurses für die Englischprüfung gemacht hat. Diese schildert sie exemplarisch anhand ihrer Art der Unterrichtsgestaltung für die Arbeit mit literarischen Texten:

„I had so much fun working with the students and talking about the lesson content that we shared. Reflecting on that course, I did not teach my students “perfect” English. It was more a reflection on the content they learned in class because we designed posters together of the relationship between the characters of a book, and we discussed different endings of the novels they have read.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 56-60)

In ihren Äußerungen wird erkennbar, dass das positive Erleben in Zusammenhang mit dem Selbstwirksamkeitserleben steht. Scheinbar führte der hier beschriebene literaturdidaktische Ansatz – über das Gelernte, d. h., die Figuren in dem Buch, u. a. durch das Anfertigen von Postern ins Gespräch zu kommen – dazu, dass ihr die Arbeit mit den Schüler:innen wesentlich mehr Spaß machte als in der zuvor geschilderten Unterrichtserfahrung. Diese Äußerung knüpft an Elemente der Literaturdidaktik sowie die Vermittlung literarischer Kompetenzen an (vgl. Surkamp, 2018, S. 79).

Weiterhin berichtet Maria von ihrer Erfahrung mit der Unterrichtsplanung und der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien als DaZ-Lehrerin in einem Sprachcamp:

„[...] I gained much confidence in my profession. That included creating a syllabus for beginner and advanced level students, gathering and designing materials to use in class. I enjoyed working with kids between 12 to 17 years and guiding them while they worked on their projects about traditions and holidays in Germany.” (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 62-66)

Die Arbeit im Sprachcamp hat ihr scheinbar so viel Freude bereitet, dass sie diese auch noch während der Urlaubszeit ihrer eigentlichen Vollzeittätigkeit weitere vier Jahre gemacht hat. So schreibt sie:

„The amount of knowledge I gained while working with students inside and outside the classroom was worth every stressed minute.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 69-71)

Die Äußerungen legen nahe, dass Maria sehr engagiert und interessiert ist, da sie eine Vielzahl an praktischen Gelegenheiten genutzt hat, um Einblicke in den Lehrberuf zu bekommen. Ihre negativen Erfahrungen haben sie nicht davon abgehalten, weiter diesen Weg zu gehen. Ihr Weitermachen und das Ausprobieren von lebendigeren Unterrichtsmethoden, hat letztlich zu mehr Selbstvertrauen und damit Freude am Unterrichten sowie einen positiven Umgang mit stressigen Momenten geführt.

Milena schreibt über negative Erfahrungen im Zusammenhang mit mangelnder Motivation der Schüler:innen, die sie als Nachhilfelehrerin gemacht hat. Dies resultierte darin, dass das Unterrichten für sie „[...] a very stressful, unsatisfying activity [...]“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 38) war und sie ihre Berufswahl anzweifelte. Dennoch absolvierte sie ein freiwilliges Jahr an einer Grundschule. Darüber schreibt sie:

„The past year was the best year of my life and really confirmed my plans of becoming a teacher.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 45-46)

Sie hat dort erfahren, dass die emotionale Bindung einer Grundschullehrkraft zu den Schüler:innen auch Herausforderungen mit sich bringt. So wertvoll dies einerseits sein kann, so enttäuschend kann es sein zu sehen, wie ein Kind sich bemüht und dennoch scheitert oder wie es sich anfühlt, diesem Kind schlechte Noten zu geben:

„Also, I now know about the emotional connection a primary school teacher makes to the children which can be wonderful at times, but also disappointing when a child struggles at school and gets bad grades no matter how hard it tries. I already experienced that and also noticed how sad many of the teachers got when they had to give bad grades or when children got into a fight.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 54-58)

Diese Äußerung adressiert die Beziehungsgestaltung, als ein zentraler Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns. Hier beschreibt sie das Spannungsfeld zwischen emotionaler Zugewandtheit und professioneller Distanz, im Verhältnis von Lehrer:innen zu Schüler:innen. Die einjährige praktische Erfahrung mit verschiedenen Englischlehrkräften und deren Unterrichtsgestaltungen haben Milena motiviert mehr über die Gestaltung von Englischunterricht in der Grundschule zu lernen.

Weniger ausführlich äußern sich die übrigen Studentinnen zu ihren ersten Unterrichtserfahrungen. Daraus werden im Folgenden diejenigen dargestellt, die relevante Erkenntnisse für die zukünftige Tätigkeit als Englischlehrerin aus ihren Erfahrungen ableiten. Lea schreibt über das Unterrichten von Englisch im Kontext von Schulvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Hier hat sie gelernt, Unterricht gemäß den individuellen Interessen und Anforderungen der Schüler:innen zu planen. Dabei war es für sie weniger eine Belastung, sondern eine interessante Herausforderung, Wege zu finden, um ihre Schüler:innen noch gezielter zu motivieren und zu fördern:

„Since this internship, I know that I want to work with adolescence and young adults instead of younger children. I enjoy talking to them and planning classes and topics together as a team. The fact that we had to individualize the lessons made the work very interesting to me. It seemed like a challenge to me how I could motivate my students even more. The classes were work and progress, and after two months of teamwork, we've had lots of learning successes, and most importantly, fun. I appreciated the most that I had to figure out how to make these classes work independently. Obviously, this was a big challenge for me, but the satisfying result gave me so much joy that it was absolutely worth it.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 40-47)

Daraus geht hervor, dass Lea sich in ihrer Unterrichtspraxis als hoch motiviert, eigenverantwortlich, reflektiert und lösungsorientiert zeigt. Besonders betont sie, wie bereichernd sie die Individualisierung des Unterrichts empfand. Die Beschreibung des Unterrichts als „work and progress“ verweist auf eine entwicklungsorientierte Perspektive, die

von gegenseitigem Lernen und gemeinsamen Erfolgen geprägt ist. Diese Sichtweise wird durch die Verwendung von „team“, „teamwork“ und „we“ unterstrichen, wenn sie von sich und den Schüler:innen schreibt. Die Unterrichtserfahrung hat sie in ihrem Berufswunsch bestärkt und ihre präferierte Schüler:innenschaft, nämlich Jugendliche und junge Erwachsene, präzisiert.

Lenas größte Erkenntnis aus ihren ersten Unterrichtserfahrungen im Rahmen von Nachhilfe für Mitschüler:innen und jüngere Kinder ist die Folgende:

„However, the biggest lesson, I have learned so far, is that a class might be perfectly prepared, but in most cases it won't happen exactly as planned.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 18-19)

Zudem folgt die zweite Erkenntnis, dass Bewegung Spaß macht und konzentrationsfördernd ist. Anhand einer Situation erklärt sie, dass Unterricht oft anders verläuft als geplant – z. B. wenn äußere Umstände wie schlechtes Wetter und damit einher die fehlende Bewegungspause der Kinder deren Konzentration so beeinträchtigt, dass kein Unterricht stattfinden kann. Sie lernte, dass starres Festhalten am Plan in solchen Momenten nicht zielführend ist. Stattdessen entwickelte sie kreative Ideen, wie sich Bewegung ins Lernen integrieren lässt, um zunächst Energie abzubauen, bevor es in wieder ins konzentrierte Arbeiten geht:

„By now I have a couple of ways to let children run, dance or jump while conveying my content. I believe that this job together with my passion to work with children, the education provided by Leuphana University and a lot of reflection on myself and my work can lead me to become a good teacher.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 24-26)

Wie bei Lea ist hier ein reflektiertes Handeln zu erkennen, welches ausgehend von einer schwierigen Situation bzw. einer nicht gelungenen Unterrichtssituation zu einer Problemanalyse und schließlich einer Handlungsalternative führt, die ausprobiert wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit den ersten eigenen Englischunterrichtserfahrungen im Rahmen des *Motivational Essays* die Professionalisierung von Englischlehrer:innen in dreierlei Hinsicht anspricht: Sie regt zum Nachdenken über Unterrichtsmethoden (z. B. Literatur im Englischunterricht) an, eröffnet einen Zugang zum Umgang mit Ungewissheit oder Irritationen (z. B. Unterrichtsstörungen) und initiiert die Beschäftigung mit der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen. Zudem haben die Studentinnen aus den Unterrichtserfahrungen Erkenntnisse abgeleitet und diese teilweise in Bezug zu ihren Berufswunsch gesetzt. Für den Englischunterricht spezifische Aspekte – wie beispielsweise Herausforderungen, die sich explizit auf sprachlicher Ebene im Unterricht geäußert haben (z. B. Grammatik), wurden von den Studentinnen nicht thematisiert.

#### 6.3.4. Erinnerungen an den Englischunterricht

Die Kategorie „Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung *Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?* ergibt und Äußerungen zum erinnerten Englischunterricht umfasst.

Die Äußerungen in den *Motivational Essays* zum eigenen Englischunterricht sind vielfältig, in Bezug auf Umfang und Inhalt. Insgesamt wurden diese in sieben *Motivational Essays* identifiziert. Während eine Studentin in ihrer Äußerung auf negative Erinnerungen rekurriert, schreiben zwei Personen positiv über ihren Englischunterricht und eine Studentin beschreibt ihren Englischunterricht wertfrei. Drei Studentinnen reflektieren aus ihrer Schülerinnenperspektive, wie sie sich im Unterricht gefühlt haben und welche Rolle sie hatten. Jasmin blickt kritisch auf ihren Englischunterricht zurück und bemängelt, dass dieser weder authentisch war und noch hat er Spaß gemacht. Über ihre Englischlehrerin in der Oberstufe schreibt sie:

„She always just stuck to the textbooks which made her lessons boring and mostly monoton. This is why I want to teach in a different, more appealing way so my students will have fun when acquiring a foreign language.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 29-31)

Der aus Jasmins Sicht wenig ansprechende Englischunterricht dient ihr als Negativbeispiel dafür, wie Unterricht anders gestaltet werden sollte, sodass Sprachenlernen Spaß macht. Weiter schreibt sie, dass die Arbeit mit „textbooks“ zwar gut für Wortschatz und Grammatik war, jedoch nicht für die Sprachproduktion. So schreibt sie weiter über ihren Englischunterricht:

„Doing all those example-work, like summarizing and analysing texts, we practised our communicative skills far too rarely which resulted in us not being very confident speaking English in the classroom - it was always a kind of uncomfortable learning atmosphere presented.“(Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 70-74)

Leyla rekurriert in ihren Erinnerungen an den Englischunterricht auf ein positives Erlebnis aus der Oberstufe. Sie beschreibt, wie sie das Lesen und Diskutieren einer *Short Story* wahrgenommen hat:

„To this day, one specific memory is forever burned into my conscience. I recall sitting in my high school English class, listening to my teacher tell us about a short story we had to read for the lesson. For one, it was an interesting story that made me want to participate in the discussion, something I wasn't always confident enough to do. However, the story wasn't the only reason I can remember this particular lesson so well. When I think back on it, I remember my teacher being so passionate about the discussion and interpretation of the text.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 2-7)

Daneben verknüpfen zwei weitere Studentinnen ihren Englischunterricht mit positiven Erinnerungen als „one of my favourite subjects at school“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 38-39) oder der Lehrkraft, die sie „truely admired“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 3), ohne dies weiter zu exemplifizieren. Josephine beschreibt wertfrei, wie sie sich im Englischunterricht gefühlt hat, indem sie eine Situation aus der Grundschule schildert. Dabei beschreibt sie ihre Strategie, im Unterricht möglichst wenig Englisch sprechen zu müssen:

„I remember my English teacher when she started teaching us in English. We learned the emotions first. One of our first exercises was to draw a face on a big smiley and to explain the emotions in front of the class. Whereas other drew happy faces with complex explanations, I drew a sad and tired smiley. I did not design a sad one, because I was sad. The opposite was the case! I was always a happy and communicative child, but I had and still have the ability to be calm when I feel insecure. And I felt very insecure to talk English in the beginning. I did not want to say complex sentences for a long time, because the fear of doing something wrong slowed me down. Therefore, a sad smiley seemed to be the simplest explanation. Unpleasant excitement was my faithful companion during the first three years of English class.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 19-27)

Bemerkenswert ist, dass sich die Studentin noch an diese Situation aus der Grundschulzeit erinnern kann. Darüber hinaus ist ihre Äußerung insofern interessant, als sie hier über die Emotionen berichtet, die sie in den ersten Jahren des Englischunterrichts begleiteten. Josephine beschreibt die Unterrichtsgestaltung ihrer damaligen Lehrkräfte wertneutral, mit einem Schwerpunkt auf Grammatik und Einzelarbeitsphasen, deren Ergebnisse anschließend im Plenum verglichen und diskutiert wurden. Während sich nur wenige Schüler:innen trautes, sich an der Diskussion zu beteiligen, schwieg die Mehrheit. Mit dem Wechsel der Lehrkraft ab der 10. Klasse veränderte sich jedoch ihre Wahrnehmung des Englischunterrichts:

„Luckily, I got another teacher in tenth grade for my last year of school and within this year she taught me to love English and to notice the importance of English. English took over an important role of my life!“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 36-38)

In dieser Äußerung wird deutlich, welchen Einfluss Lehrer:innen auf das Interesse der Schüler:innen für ein Fach haben (können) und welche Rolle sie dabei spielen. Josephines Freude über den Wechsel der Lehrkraft – und damit ihre eigene Begeisterung für Englisch – wird im letzten Satz durch das Ausrufungszeichen unterstrichen.

Eine ganz andere Perspektive bei der Reflexion des eigenen Englischunterrichts nehmen Lena und Sophie ein. Sie schildern, wie sie als Schülerinnen in ihrem Englischunterricht waren. So entsteht von Lena ein Bild als leistungsstarke, selbstbewusste Schülerin, die sich sicher im Englisch sprechen fühlt und gern vor der Klasse steht. So schreibt sie, dass sie ihren Mitschüler:innen sehr gern Dinge erklärt und Fragen beantwortet hat. Weiter schreibt sie:

„What helped me a lot, was the fact that I could easily understand the problems my peers had. Whether it was the fact that they didn't understand the connection between different topics, the effect certain stylistic devices have or grammatical mistakes they made, I distinguished their problem and explained it, so that they could understand how to overcome their deficiency.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 4-7)

In ihrer Erklärung wird implizit Bezug zum Unterrichten und die Fähigkeiten einer Lehrkraft genommen, insbesondere darauf, Schwierigkeiten der (Mit)Schüler:innen zu erkennen und so zu erklären, dass sie dies zielführend umsetzen können. Sophie berichtet ebenfalls von ihrer Begeisterung, ihren Mitschüler:innen Inhalte zu vermitteln und ihnen zu helfen. So hat sie beispielsweise vor Prüfungen (vermutlich meint sie in dem Kontext Hausarbeiten), die Texte ihrer Mitschüler:innen gelesen und Feedback dazu gegeben. Interessant ist zudem folgende Äußerung:

„English was always my best subject in school. I was never the best in my class, but for me, that was never what being good at something is about. When it came to English, I was and still am very excited to learn something new, and I believe that is one of the main reasons I kept my grades up.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 16-24)

Gut in etwas zu sein heißt nicht, die beste Note in einem Fach zu haben. Ihrem Verständnis nach ist vielmehr die Wissbegierde für Neues entscheidend.

Zusammenfassend kann aus den Äußerungen zu dem erinnerten Englischunterricht festgehalten werden, das vorwiegend positive Erinnerungen geschildert wurden. Diese bezogen sich auf die motivierende und engagierte („passionate“) Unterrichtsweise der Lehrkraft und einen Unterricht der Spaß macht. Ein eng am Lehrbuch orientierter Unterricht, mit Einzelarbeit und anschließender Diskussion wird hingegen als langweilig und wenig kommunikativ empfunden.

### 6.3.5. Die frühere Englischlehrkraft als Vorbild

Die Kategorie „eigene Englischlehrkraft als *Role model*“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, abgeleitet aus der Aufgabenstellung *Who of my former English teachers is still a role model for me? Which aspects about their teaching or their relationship/communication with the students do I appreciate?* Sie umfasst Äußerungen über Rollenvorbilder von (Englisch)Lehrer:innen. Insgesamt äußern sich sechs Studentinnen zu ihrer früheren Englischlehrkraft und deren Vorbildfunktion. In diesen Äußerungen lassen sich drei Dimensionen identifizieren: die Charakterisierung der Lehrkraft, Merkmale ihres Unterrichts sowie deren Bedeutung für die Studentinnen selbst. Fünf der sechs Studentinnen beschreiben ihre Englischlehrperson dabei in unterschiedlichem Umfang und Detailgrad.

## Charakterisierung der Englischlehrkraft

Während zwei Studentinnen ihre frühere Englischlehrkraft besonders ausführlich und unter Verwendung zahlreicher Adjektive charakterisieren, beschreiben drei weitere Personen die Lehrkraft lediglich anhand von ein bis zwei Eigenschaften. Das Merkmal „motivierend“ findet sich in vier der Texte, wie exemplarisch bei Milena:

„I have always been interested in foreign languages, especially English, but that specific teacher motivated me and made me gain more interest in language learning, because she showed high motivation and interest in the language herself.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 4-7)

Josephine schreibt:

„When I met the teacher, who made teaching seem so easy, I knew that one day I would like to be as motivated and passionate as she was. At this time my enthusiasm grew and I began to spend time into improving my English.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 56-59)

Aus ihrer Äußerung geht auch hervor, dass die Art und Weise, wie die beschriebene Lehrerin unterrichtet hat, Josephines Begeisterung für Englisch steigerte und sie dazu motivierte, ihre eigenen Sprachfähigkeiten zu verbessern. Auch zwei weitere Studentinnen betonen, dass die Lehrperson, die für sie eine Vorbildfunktion hat, besonders enthusiastisch bzw. engagiert war. So schreibt Leyla:

„When I think back on it, I remember my teacher being so passionate about the discussion and interpretation of the text.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 6-7).

Maria beschreibt die zentrale Eigenschaft ihrer Englischlehrerin nicht nur, sondern erläutert auch, welche Wirkung sie auf sie hatte – nämlich, dass dieser Enthusiasmus auch in ihr selbst geweckt wurde:

„My English teacher and tutor taught me “passion”. How to feel the need to stop an English movie after every two minutes because there is something important to discuss in each scene. How to absorb every line of “The Great Gatsby” and feeling the need to analyze every character and its connection with the title, symbols, and the plot. How to motivate all students and making class about much more than just grades.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 41-46)

Neben diesen Attributen wird in zwei *Motivational Essays* eine Reihe weiterer Merkmale aufgeführt, die zur Charakterisierung der Englischlehrkraft als *Role Model* aus der eigenen Schulzeit verwendet wurden. So wird diese als allwissend, ermutigend, unterstützend, empathisch, offen und interessiert beschrieben, wie in den folgenden Äußerungen von Leyla und Josephine:

„She was encouraging us to participate and giving us inciting questions, that made everyone want to participate and give their opinion. [...] I had always admired my English teacher for not only being great at transferring knowledge to us but also giving us the space to voice our concerns, opinions, and values without fearing rejection.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 7-14)

„She encouraged all students and helped us as much as possible, but she never forced us. [...] I had to go to another school to get my A-level and during those three years I met a living dictionary, my last English teacher. She worked with motivation and enthusiasm to convey educational information. Sometimes she was definitely smarter than a normal dictionary. [...] she got a nickname “Mrs. Duden”.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 40-46)

### **Unterrichtsmerkmale**

Die zweite Dimension in den Äußerungen zur Englischlehrkraft als *Role Model*, die sich auf deren Unterrichtsmerkmale bezieht, wurde in fünf *Motivational Essays* identifiziert. Diese wurde in zwei Texten knapp und in drei Texten umfangreich dargestellt, wie beispielsweise bei Leyla. Dabei beschreibt sie eine Diskussion in einer Unterrichtsstunde und hebt die lockere, ungezwungene und partizipative Atmosphäre hervor, in der die Beteiligung jede:r Schüler:in zählte:

„I think it was the most fun I ever had in a lesson. It didn't feel stiff or forced. It felt like an open space, an even playing field. Our opinions mattered; they were crucial as a matter of fact. They are not pushed aside or brushed over briefly, but we took in every opinion and created a lively atmosphere.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 9-12)

Neben der aktiven Einbindung aller Schüler:innen hebt eine weitere Studentin hervor, dass ihre Englischlehrerin auf individuelle Präferenzen bei Prüfungsformaten (z. B. *Essay*, Präsentation, Projektarbeit) einging. So schreibt Lena:

„A teacher who worked with positive reinforcement and managed to teach a lot, was Mrs. A. Appealing about this English teacher was that she included us students. While following the education plan, she always asked for our opinion on the different topics. Whenever it was possible she even let us students decide how we wanted to hand in our work. She then gave us a topic to work on and we could decide whether to prepare a presentation, hand in a project of any kind or to write an essay. That way everyone had the chance to work the way, he or she worked best. Of course the shy students had to present something in front of class too and the more vocal students had to write essays, too. It was just nice, to once in a while be able to choose the method one liked best.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 42-48)

Die Option der freien Wahl gab es nur gelegentlich, wie Lena erklärt. Dieser Erklärung liegt eine Annahme von Lernen zugrunde, dass es verschiedene Lerner:innentypen gibt. Im Schulkontext kann jedoch nach ihrem Verständnis – wie sie es auch in ihrem Unterricht erlebt hat – nicht ausschließlich nach diesen Präferenzen gelernt werden. Wie in der dargestellten

Äußerung bereits angeklungen, aber nicht ausdrücklich benannt, ist das individuelle Lernen ein Unterrichtsmerkmal, das zwei weitere Studentinnen in ihren Äußerungen zu ihrer Englischlehrkraft als *Role Model* thematisieren. So schreibt Josephine:

„My teacher preferred to teach us individually and with a lot of variety.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 39)

Eine nähere Erklärung, wie sich das individuelle Unterrichten und die Abwechslung konkret gezeigt haben, bleibt aus. Auch Sophie betont den Aspekt der Individualisierung und beschreibt dabei, wie dieser sich in ihrem erlebten Englischunterricht äußerte:

„I had this one teacher in New Zealand that really had an impact on me. We were in his class, for three months every day. And after these three months, every student in his class passed the CAE Cambridge exam successfully. The most impressive thing about that is that he had all students starting at a different language level. He managed to help everyone in their own pace and in unique ways. [...] Being able to motivate completely different students to learn and see results that quickly was the most impressive thing I ever saw a teacher do.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 37-44)

Individualisierung kennzeichnet sich in dieser Äußerung durch die Motivation und individuelle Unterstützung aller Schüler:innen, entsprechend ihrem Tempo. Über die unterschiedlichen Sprachniveaus hinaus werden die individuellen Lerner:innenunterschiede nicht weiter differenziert.

Eine andere Studentin beschreibt, wie sie die Sprache gelernt haben:

„We learned how to communicate, how to present and how to write just by talking and trying on our own.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 39-40)

Weiterhin schreibt Josephine über ihren Englischunterricht:

„By always coming up with new methods, ideas and games that make the lessons more interesting, active and exciting for students, they internalize learning more easily.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 47-48)

Sie beschreibt den Unterricht als interessant, aktiv und spannend, da ihre Englischlehrerin immer wieder neue Methoden, Ideen und auch Spiele in den Unterricht eingebracht hat. Dieses, so führt Josephine weiterhin aus, unterstützt die Schüler:innen dabei das Gelernte zu verinnerlichen.

### **Auswirkung der Lehrkraft als *Role Model* (über die Schulzeit hinaus)**

Als dritte Facette in der Kategorie „eigene Englischlehrkraft als *Role Model*“ kommen Äußerungen über die Englischlehrkräfte zum Vorschein, die für die Studentinnen nachhaltig

bedeutsam sind, über den Unterricht hinaus. Josephine beschreibt die Rolle ihrer Lehrerin für sich, ohne dabei ins Detail zu gehen:

„My former teacher is still one of my role models and she has shaped me. [...] She also became a mentor for me.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 41-49)

Leyla beschreibt hingegen konkreter den Einfluss ihrer Lehrkraft auf sie:

„I had always toyed with the idea of possibly becoming a teacher in the future. However, I believe she was the person that turned it into a career choice that felt possible and within reach for me. I thought that if I was going to be a teacher, I would want to be one exactly like her.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 12-17)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Reflexion der eigenen Englischlehrkraft als *Role Model* vereinzelt Anlass dafür gibt, Theoriebezüge herzustellen – ohne konkret und explizit Konzepte zu nennen. Dabei ist zu vermuten, dass bei diesen Äußerungen, beispielsweise zu Konzepten von *learning styles*, auf Inhalte aus dem *Introduction to TEFL*-Modul zurückgegriffen wurde. Fachbegriffe werden bis auf einen (*positive Reinforcement*) nicht verwendet. Die positiven Merkmale einer Englischlehrkraft, die als Vorbild fungiert, lassen sich mit folgenden Eigenschaften zusammenfassen: individuelle Unterstützung, motivierend, engagiert, sprachbegeistert, enthusiastisch, empathisch, offen und interessiert an den Schüler:innen. Dabei wurde im Hinblick auf Unterricht besonders die Beteiligung aller Schüler:innen hervorgehoben. Die Unterrichtsgestaltung ist spannend und durch verschiedene Methoden und spielerische Zugänge abwechslungsreich gestaltet. Die Sprache wird in einer lockeren und angstfreien Atmosphäre durch Ausprobieren erlernt, in der alle Schüler:innen zu Wort kommen und ihre Meinungen Gehör finden. Eine solche Lernumgebung kann dazu beitragen, dass die Lehrkraft als Vorbild wahrgenommen wird und somit die Berufswahl der Schüler:innen beeinflusst – etwa indem sie selbst den Wunsch entwickeln, Lehrkraft zu werden.

### 6.3.6. Herausforderungen und Chancen des Berufs

Die Kategorie „Erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die aus der Aufgabenstellung *What challenges and benefits do I expect from this profession?* abgeleitet wurde. Die folgende Zusammenfassung dieser Kategorie zeigt, wie die Studentinnen zu Beginn ihrer Professionalisierung die Herausforderungen und Vorzüge des Berufs der Englischlehrkraft wahrnehmen. Insgesamt thematisierten fünf Studentinnen ausdrücklich die Herausforderungen des Berufs – vereinzelt auch im Zusammenspiel mit dessen Vorteilen. Während zwei Studentinnen die Unvorhersehbarkeit und begrenzte Planbarkeit des Berufs thematisieren, fallen die übrigen

Äußerungen unterschiedlich aus. Eine weitere Herausforderung wird in der Elternarbeit gesehen, die als frustrierend und ermüdend erwartet wird. Zudem können Frustmomente auch in der Zusammenarbeit mit den Kindern entstehen, wie Milena schreibt:

„[...] it can be really frustrating when children do not show respect or appreciation.“  
(Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 52-56)

Für Hanna liegt die größte Herausforderung darin:

„[...] to improve your self-efficacy for becoming the best teacher for your students.“  
(Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 89-91)

Diese Äußerung ist insofern bemerkenswert, als dass diese sich nicht auf äußere Faktoren bezieht. Sie spiegelt Hannas Verständnis von einer guten Lehrkraft wieder, bei dem die Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle spielt und daher gestärkt werden muss. Auch für Leyla liegen die Herausforderungen in ihrer Lehrerinnenpersönlichkeit und darin, ob es ihr gelingt, stets Inspiration und Unterstützung für die Schüler:innen zu sein:

„How do I keep motivating students, while not losing inspiration myself? How do I react when I have a minority of students that need more help? However, I think that the importance of a teacher is overcoming those hurdles and looking back or reflecting on every accomplishment and mistake with a fond edge.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 68-71)

Mit den erwarteten Hürden wird auch ein möglicher Lösungsansatz benannt – nämlich die Reflexion von Erfolgen und Fehlern. Sarah greift diesen Ansatz ebenfalls auf, sieht in der Reflexion jedoch selbst eine Herausforderung:

„One of the challenges of being a teacher will surely be to constantly reflect on myself, my teaching methods and the learning process of my students. It will be challenging to find time to do so. Also, in order to reflect on something, first of all, I need to be aware of the fact that this is necessary. Practising to reflect on my work at university will probably help me in my future reflection processes. One thing is for sure, only by reflecting on what I am doing, my teaching will improve and my personal and professional development will thrive.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 64-66)

Sarah betont, dass sowohl die Reflexion von Unterricht als auch die Selbstreflexion zentrale Voraussetzungen für die professionelle Weiterentwicklung darstellen. Allerdings sei dafür zunächst ein Bewusstsein für den Reflexionsbedarf erforderlich. Ihre Aussagen lassen erkennen, dass sie versteht, dass gezielte Reflexion einen auslösenden Impuls – etwa eine Irritation oder ein Problem – sowie entsprechende zeitliche Ressourcen voraussetzt. Ihr Studium begreift sie dabei als Gelegenheit zum Einüben von Reflexion.

Gegenüber diesen Herausforderungen sehen die Studentinnen in der Dynamik des Berufs und der Arbeit mit den Kindern eine große persönliche Bereicherung. So schreibt Hanna:

„I imagine getting a lot of childish positivism and joie de vivre from the students' side, which can enrich you personally. In a way, you stay young when working with children who are just starting to discover the world and dig deeper into some topics they have never heard of before.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 43-46)

Leyla thematisiert den stetigen gesellschaftlichen Wandel und die daraus resultierende Notwendigkeit, dass sich auch Schulen und Lehrkräfte kontinuierlich weiterentwickeln – und sieht gerade darin einen besonderen Vorzug:

„As teachers, we will have to evolve and change with our environment. Although, I think that that is part of the charm of being an educator. You get to change with the world, and constantly learn and teach new things.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 73-75)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studentinnen in ihren *Motivational Essays* sowohl innere als auch äußere Faktoren als Herausforderungen des Lehrberufs benennen. Einerseits werden die Reflexion von Unterricht, die Selbstreflexion, die Stärkung der Selbstwirksamkeit sowie die Fähigkeit, Schüler:innen zu inspirieren und individuell zu unterstützen, als besonders anspruchsvoll wahrgenommen bzw. erwartet. Andererseits verorten die Studentinnen herausfordernde Momente auf der Beziehungsebene, im Zusammenspiel mit Eltern und Schüler:innen. Insgesamt bleiben die Äußerungen überfachlich und beziehen sich auf den Lehrberuf allgemein, ohne konkrete Bezüge zum Unterrichtsfach Englisch herzustellen. Auch die thematisierte Unvorhersehbarkeit bezieht sich nicht auf kommunikative Akte im Englischunterricht.

### 6.3.7. Erinnerungen an die Schulzeit

Die Äußerungen zu den Erinnerungen an die eigene Schulzeit beziehen sich auf die induktiv gebildete Kategorie „Erinnerungen an Schulzeit“. Diese umfasst Äußerungen der Studentinnen zu ihrer Schulzeit allgemein, nicht in Bezug auf den Englischunterricht. Diese sind – anders als die Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht – nicht als direkte Antwort auf die Aufgabenstellung entstanden. Insgesamt haben vier Studentinnen Aspekte der eigenen Schulzeit thematisiert und nehmen dabei jeweils Bezug auf Lehrkräfte anderer Unterrichtsfächer. Während zwei Studentinnen recht eindrücklich negativ assoziierte Situationen beschreiben, schildert eine von ihnen zudem positive Erinnerungen. Eine Studentin schildert, wie sie sich in der Schulzeit generell verhalten und gefühlt hat:

„[...] a very shy and timid child and felt a lot of pressure towards speaking up.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 29-30).

Anknüpfend daran formuliert sie ihre Vorstellungen darüber, wie sie später als Englischlehrerin die Kinder dabei unterstützen möchte, sie nicht so zu fühlen (vgl. Kap. 6.3.8). Eine weitere Studentin blickt generell positiv auf ihre Schulzeit und insbesondere ihre Lehrkräfte zurück:

„I was lucky to have many teachers at my school that went the extra mile for us, held their hands out to us, and made sure we had all the help we needed. They pushed us to challenge and learn more about ourselves, about the world.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 23-26)

Nach dieser sehr positiven Beschreibung der prägenden Erfahrung mit engagierten und empathischen Lehrkräften, die nicht nur fachlich förderten, sondern auch zur persönlichen Entwicklung beitrugen, folgt nun eine ganz gegenteilige Erfahrung. So schildert Lea eindrücklich ihre Erfahrungen und gewährt dabei sehr persönliche Einblicke in die Umstände, unter denen sie aufgewachsen ist und ihre Schulzeit verbracht hat:

„Since I was a student with below-average grades, my teachers never saw the need to support me. I got yelled at, dismissed from class, and threatened that I have to do better, or my parents get a call about my bad behaviour. Which bad behaviour, you may ask. Well, I simply couldn't keep up with my classmates. My constant failures resulted in me struggling with a lack of motivation. After a while, I didn't even try anymore. My teachers concluded that I had to go because I didn't belong and did everything to make me realize this. Everybody has subjects they're successful in and less promising classes, but I seemed to have no strengths at all. At least that was the impression that manifested into my brain every time someone yelled at me for being "stupid". What nobody cared about was my [...] background and the environment in which I grew up. I had to juggle mental issues, health issues, and bullying while trying to squeeze in school. My daily reward for trying to sit on more than just one chair at once were bad grades and degrading teachers<sup>80</sup>.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 3-14)

Die in dieser Äußerung angesprochenen Aspekte sind vielschichtig und dramatisch. Zum einen beschreibt Lea Lehrkräfte, die pädagogisch vollkommen versagen: Sie geben Schüler:innen mit schlechten Noten auf, schreien sie an, weisen sie aus der Klasse und drohen ihnen. Lea macht die Folgen dieses Verhaltens deutlich: Demotivation, Leistungsabfall und schließlich das Aufgeben. Die Lehrer:innen kümmerten sich nicht um die möglichen Ursachen des Verhaltens der Schüler:innen. Lea musste diese Belastungen allein bewältigen, ihre Sorgen mit sich selbst ausmachen, wegstecken und versuchen, mitzuhalten. Es ist anzunehmen, dass diese Erfahrungen für sie äußerst belastend waren. Dennoch greift Lea diese Erlebnisse in ihrem

---

<sup>80</sup> Teile mit ausführlicheren Details wurden aus ethischen Gründen weggelassen.

*Motivational Essay* auf und verschweigt diesen Teil ihrer Biografie nicht. Glücklicherweise erlebte Lea Schule während ihrer Ausbildung als völlig anders:

„Against my fear of failing, I quickly realized that school could be something fun. [...] Finally, school was about supporting each other and being successful in a group. How the tables have turned.“ (Lea > *Lea\_Motivational\_Essay*: 23-27)

An die negativen Schilderungen von Lea knüpft Lenas Äußerung an. Auch sie äußert Kritik an ihrem Unterricht, doch ihre Erfahrungen sind weniger dramatisch. Anhand einer Unterrichtssituation beschreibt sie die schlechte Fehlerkultur ihres Spanischlehrers, der regelmäßig Schüler:innen vor der Klasse bloßstellte:

„He usually picked two students, who were called his “victims of the day”. While Mr. F acted out last week’s vocabulary, students had to distinguish the word and write in onto the blackboard. After miming 15 terms, he corrected the students’ answers in front of everyone, laughing about the mistakes. It seemed as if this teacher did not care about his students’ interests. However, his class was very effective. Everyone studied for his course, because we were afraid to be intimidated in front of class. He did not make language learning fun, but conveyed a lot of content.“ (Lena > *Lena\_Motivational\_Essay*: 34-38)

Lena richtet ihren Fokus nicht auf den spielerischen Ansatz der Vokabelabfrage, sondern thematisiert das Lernen in einer von Angst geprägten Lernumgebung. Sie kritisiert den Umgang des Lehrers mit Fehlern und dessen rücksichtsloses Verhalten gegenüber den Schüler:innen. Darüber hinaus schildert sie ihre Erinnerungen an ihren Religionslehrer. Dieser passte seine Unterrichtsmethoden an die Interessen der Schüler:innen an:

„After he discovered that our class enjoyed preparing role plays, he let us invent role plays for every single topic in his course. What seemed appealing at first, appeared to be problematic when preparing for a written class test. Reflecting back on that course I realized that although I enjoyed it, I did not learn very much.“ (Lena > *Lena\_Motivational\_Essay*: 28-32)

Rückblickend stellt Lena fest, dass der Unterricht zwar Spaß gemacht hat, sie jedoch nicht ausreichend auf Klassenarbeiten vorbereitet hat.

In der Zusammenschau beziehen sich die Äußerungen zu den Erinnerungen an die eigene Schulzeit alle auf Lehrkräfte und gliedern sich in die Bereiche: deren Umgang mit Schüler:innen, die Fehlerkultur im Fremdsprachenunterricht sowie die schüler:innenzentrierte Gestaltung von Unterricht. Ohne die negativen Äußerungen an dieser Stelle zu bewerten, soll festgehalten werden, dass die geschilderten Erlebnisse in jedem Fall pädagogisch, fachdidaktisch und im Hinblick auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung kritisch sind. Demnach ist es positiv, dass sich die Anzahl dieser Äußerungen auf nur zwei Fälle beschränkt.

### 6.3.8. *Future Teacher*: Visionen der Studierenden

Die Kategorie „*Future Teacher*“ ist eine induktiv gebildete Kategorie und umfasst Äußerungen zu der antizipierten bzw. imaginierten Lehrer:innenpersönlichkeit. Diese Facette war nicht Teil der Aufgabenstellung.

In allen zehn *Motivational Essays* finden sich Äußerungen dazu, wie sich die Studentinnen als zukünftige Lehrkräfte sehen, bzw. welche Vorstellungen sie von ihrer Rolle als *Future Teacher* haben und welche Aspekte ihnen dabei wichtig sind. Dabei lassen sich vier thematische Schwerpunkte identifizieren: die Gestaltung des Unterrichts, die eigene Rolle als Lehrperson, die Beziehung zu den Schüler:innen sowie Leitmotive, die ihr zukünftiges unterrichtspraktisches Handeln prägen sollen. Während in drei Texten alle vier Themenbereiche explizit aufgegriffen wurden, adressieren drei weitere jeweils drei dieser Schwerpunkte. In den übrigen *Essays* werden sie weniger ausführlich behandelt. Teilweise überschneiden sich die Äußerungen mit den Vorstellungen von einer guten (Englisch)Lehrkraft, wie sie im vorherigen Kapitel (6.3.6) dargestellt wurden.

#### **Unterrichtsgestaltung**

Die Art und Weise, wie die Studentinnen später ihren Englischunterricht gestalten möchten, wurde in sechs Texten beschrieben. Dabei wird in vier *Essays* Bezug zu den eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit bzw. dem Englischunterricht genommen. Zwei Personen argumentieren ausgehend von negativen Beschreibungen, dass sie es genau anders machen möchten. Eine Person bezieht sich auf die von ihr beschriebene Lehrperson als *Role Model* (Kap. 6.3.5) und orientiert sich an deren Unterricht. Eine andere Studentin nimmt ihre Perspektive als Schülerin als Ausgangspunkt, um ihrer Rolle und ihr Handeln als zukünftige Lehrerin zu beschreiben. Drei Äußerungen zur Gestaltung des zukünftigen Englischunterrichts stechen durch ihre – im Vergleich zu den übrigen Texten – sehr konkrete Beschreibung hervor. So schreibt Maria zunächst, dass sie sich einen Englischunterricht vorstellt, in dem die Schüler:innen intrinsisch motiviert sind, die Sprache zu lernen und mit Muttersprachler:innen zu sprechen. Sie möchte die Kreativität der Schüler:innen herausfordern bzw. nutzen und sie Gedichte und *Essays* schreiben lassen, zu Themen, die ihnen Spaß machen. Die Schüler:innen sollen viel interagieren und sich untereinander helfen ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Anschließend beschreibt sie, wie dies umzusetzen wäre:

„Because I will be confronted with many different personalities and beliefs, it is interesting to experiment with different classroom approaches. [...], I need to work with my students and react to the input they have on me. It is also crucial to give proper

feedback and allow my students to create a thriving classroom environment. Every individual should have the chance to give input regarding environmental conditions. That would integrate a system for error correction to give everyone the right to give kind feedback to other people's errors during class. It is essential to show language learners that errors and mistakes are human, and as a teacher, I will also make errors. It is necessary to be on the same respecting level with the students and allowing them to correct my errors as well.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 88-100)

Aus dieser Äußerung geht ihre aufgeschlossene Haltung hervor, verschiedene Unterrichtsansätze – auf die im Text näher eingegangen wird – auszuprobieren. Jasmin beschreibt auch zunächst, dass sie eine motivierende und angstfreie Lernatmosphäre schaffen möchte, in der das Fremdsprachenlernen Spaß macht und erklärt dann, wie sie dies erreichen möchte:

„I want to reach that goal with the help of an enabling teaching style, which means that I want to include the students in my lessons so they can become active and acquire a specific amount of knowledge on their own and through their own ways.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 32-34)

„I want them to talk as often and freely as they want to. Sticking strictly to the textbooks is not what I want to do, they should just be a support for my lessons and should not replace the speaking parts of them.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 75-77)

Die Motivation der Schüler:innen hat auch bei Lea einen hohen Stellenwert:

„To me, it is essential that I don't lose hope or give up on certain students just because they're not as interested as others. Instead, I want to find different ways to motivate the students and help them find their passion.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 72-75)

Sie möchte alle mitnehmen und insbesondere jenen, die nicht sprachbegeistert sind helfen, ihre Leidenschaft dafür zu entwickeln. Ihr Ziel ist es, den Englischunterricht so zu gestalten, dass die Interessen der Schüler:innen berücksichtigt und in die thematische Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Um die Motivation zu fördern, müssen die Unterrichtsmaterialien und Aufgaben sich daran orientieren. Sie argumentiert hier ausgehend von ihren negativen Erfahrungen aus der Schulzeit (vgl. Kap. 6.3.7):

„Additionally, it's vital to me, that I don't end up like those teachers who use the same materials again and again. I want to change up the materials so that it suits the class individually. To keep that in mind, recurring reflections might help to understand the students' needs.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 84-86)

Lea betont die Bedeutung eines Verständnisses dafür, wie Schüler:innen in ihrer Individualität angesprochen werden können und verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit regelmäßiger Reflexion bei der Unterrichtsgestaltung.

Demgegenüber äußern sich die übrigen Studentinnen zur Unterrichtsgestaltung weniger konkret und fachlich. So soll Josephines Unterricht kommunikativ, interaktiv und abwechslungsreich sein. Hanna schreibt ausgehend von ihrer eigenen Perspektive als sehr schüchterne Schülerin, für die das Sprechen vor der Klasse mit Stress verbunden war, dass sie insbesondere solchen Kindern helfen möchte, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln und an sich zu glauben. Sophie knüpft an die Lehrkraft an, die sie zuvor als *Role Model* beschrieben hat und schreibt, dass sie ihre Schüler:innen genauso in ihrer Sprachlernentwicklung unterstützen möchte.

### **Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung**

Aspekte der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung thematisieren insgesamt fünf Studentinnen in ihren *Motivational Essays*. Maria beschreibt eine Beziehung auf Augenhöhe, in der eine wertschätzende Fehlerkorrektur etabliert ist (siehe Zitat oben). Lea betont das Einbinden der Schüler:innen:

„[...] I want to view my students as partners and integrate them into decisions about our classes.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 82-83)

Zwei Studentinnen äußern, dass sie eine Lehrperson sein möchten, der sich die Schüler:innen anvertrauen und mit der sie gern Zeit verbringen, wie Milena schreibt:

„On the one hand, I strive to become an authority to children, but on the other hand, I also wish to become someone the students can talk to when they experience problems relating their personal life or school and someone they are happy to spend a lot of time with.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 84-88)

Leyla äußert diesen Wunsch vor dem Hintergrund ihrer Erinnerungen an die Schulzeit, in der sie Freund:innen in schwierigen Zeiten unterstützt haben:

„I don't know where I would be if I didn't have that. Therefore, I want to be a teacher that students feel like they can confide in, that I'm someone that wouldn't invalidate or reject their worries.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 89-91)

Auch Sophie adressiert die Beziehungsebene, indem sie schreibt, dass sie mit der jungen Generation in Kontakt bleiben möchte und wissen möchte, welche Themen sie beschäftigen.

### **Rolle als (Englisch)Lehrkraft**

Während drei Studentinnen umfangreicher auf ihre Rolle als zukünftige Englischlehrerin eingehen, äußern sich drei knapp dazu. Jasmin sieht sich in ihrer Rolle als Englischlehrerin „as

a role model and representative of the English language“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 50-51). Sie sieht sich in der Verantwortung für die Einstellung ihrer Schüler:innen gegenüber dem Lernen einer Fremdsprache und versteht es damit als ihre Aufgabe, den Schüler:innen die Relevanz insbesondere von Englisch bewusst zu machen. Nach ihrem Verständnis legt sie als Grundschullehrerin den Grundstein für die weitere Sprachlernentwicklung der Schüler:innen:

„Because I may be their first impression of that new language they are going to acquire, I am responsible for their attitude towards it and that is why it is of huge importance that I am laying a good foundation for further English or language learning in general. This must be done because it will open many new doors as well as perspectives for my students and will wake their awareness for new things, primarily since English is the lingua franca of today’s society.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 52-57)

Maria sieht ihre Rolle aus einer breiteren Perspektive:

„For me, being a teacher is so much more than just handing out worksheets and teaching the present progressive. It is about preparing my students to succeed in the target task their life has to offer. It is my purpose to guide them into a language journey, in which my classroom is only the beginning.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 101-104)

Anzumerken ist hier ihre Metapher des Lebens als „target task“. Es ist anzunehmen, dass dieser Begriff aus dem *Introduction to TEFL*-Modul im Zusammenhang mit dem *Task-Based Language Teaching (TBLT)* bekannt ist und darauf angespielt wird. Auch Leyla bringt in ihren Äußerungen zum Ausdruck, dass es ihr um mehr geht als:

„[...] just teaching them English grammar or enforcing simple rules given by the schools. I want to go that extra mile and I want to be that helping hand.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 26-29)

Aus Milenas Äußerung lässt sich ihr Verständnis von einer Lehrkraft als Expert:in für Unterrichten und Expert:in für das Fach ableiten:

„I hope to become a teacher that knows a lot about the subject that I teach, but also about pedagogy and didactics.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 84-85)

Darüber hinaus wurde in zwei Texten das Reflektieren im Zusammenhang mit der Tätigkeit als spätere Englischlehrerin erwähnt:

„[...] there will surely be moments I don’t really know how to react to a certain comment or reaction of a student. But I hope to figure those things out really soon and with the help or reflection of my future colleagues.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 37-39)

„The biggest challenge for me will be to accept that I can’t help everyone. I want to be as supportive as possible without relinquishing my professional detachment. I hope I can

achieve this by reflecting on work with fellow teachers periodically.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 71-77)

„I want to change up the materials so that it suits the class individually. To keep that in mind, recurring reflections might help to understand the students’ needs.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 80-89)

Jasmin und Lea führen einerseits den reflexiven Austausch mit Kolleg:innen zur Unterstützung bei Lösungsfindungen und im Zusammenhang mit einer distanzierten Betrachtung und Rückmeldung zum Verhalten an, was – wie Jasmin schreibt – regelmäßig erfolgen sollte. Dazu bringt Lea Reflexion im Kontext mit der Erstellung von Unterrichtsmaterialien an.

Die übrigen Äußerungen sind unspezifischer und überfachlich. Hier wird u. a. das Rollenverständnis als ermutigende, unterstützende und sozial engagierte Lernbegleitung adressiert, welche eine sichere und angenehme Lernatmosphäre herstellt, und lebensrelevante Werte vermittelt, wie z. B. den respektvollen Umgang miteinander.

### **Leitmotiv**

In den Textpassagen zum zukünftigen Selbstbild als Englischlehrerin lassen sich mehrere handlungsleitende Aussagen identifizieren, die im Folgenden als zentrale Leitmotive zusammengefasst werden:

„Introducing my students to a new culture and discussing lesson content is more important than knowing all grammar chapters of the textbook by heart.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 84-86)

Demnach orientieren sich Marias Vorstellungen von ihrem zukünftigen Englischunterricht offenbar am *communicative approach*, insbesondere am Prinzip *fluency before accuracy*.

In Jasmins Vorstellung von zukünftigem Englischunterricht steht ebenfalls ein kommunikativer Ansatz im Vordergrund, bei dem Lehrbücher als ergänzende Unterstützung fungieren:

„Sticking strictly to the textbooks is not what I want to do, they should just be a support for my lessons and should not replace the speaking parts of them.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 75-77)

Lea bringt ihre kritische Haltung gegenüber Noten als Beurteilungsinstrument zum Ausdruck. Statt einer summativen Bewertung am Ende des Lernprozesses plädiert sie für den Einsatz formativen Feedbacks während des Lernprozesses, um die Schüler:innen besser zu unterstützen und zu motivieren:

„Furthermore, it is close to my heart to give grades less power. Grades do not define the student’s strengths and weaknesses but present a snapshot of their learning success. There

should be more ways to give students feedback about their development than grading them at the end of the year. Peer feedback and teacher feedback that isn't focused on success should be included in the daily learning process. This helps to keep students motivated, and it may even inspire them to try something new because they don't have to be afraid of failure. It can also push creativity and overall satisfaction so that it is more likely for them to find their way.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 88-94)

Hanna versteht die Herausforderungen im Lehrberuf als Chancen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung:

„Besides the difficult moments in the daily life of a teacher, I hope to see those obstacles as chances for growing from the challenges I have to face. Most certainly, this growth can enrich you and make you become a better teacher.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 54-56)

In der Zusammenschau der Kategorie *Future Teacher* lässt sich festhalten, dass die Vorstellungen von der Unterrichtsgestaltung teilweise fachspezifisch ausformuliert sind, wobei kaum spezifisch Fachbegriffe (z. B. *lingua franca*, *enabling teaching style*) genutzt werden. Die Äußerungen zum Lehren und Lernen von Englisch betonen mehrheitlich den *communicative language approach*, ohne konkret theoretisch Bezug zu nehmen. Zudem wird die Bedeutung einer guten Kultur der *error correction* beschrieben. Weiterhin prägnant sind Äußerungen, in denen eine hohe Relevanz der sozialen Verantwortung einer Lehrkraft deutlich wird. In allen zehn *Motivational Essays* wurden dazu Äußerungen identifiziert, die sich mit den Schlagworten *safe and comfortable learning atmosphere*, *Motivation*, *lifelong values* und *Vertrauensperson* pointieren lassen.

### 6.3.9. Biografische Prägungen auf dem Weg zum Engischlehramtsstudium

Generell umfassen alle in Kapitel 6.3 vorgestellten Themenbereiche biografische Elemente, als dass sie Teile, Phasen oder Momente des Lebens der Studierenden betreffen. In der Kategorie „Biografie“ wurden solche Elemente codiert, die nicht konkrete Aspekte aus der Aufgabenstellung aufgreifen, sondern darüber hinaus von den Studierenden thematisiert wurden.

In allen zehn *Motivational Essays* konnten biografische Bezüge identifiziert werden, die sich unter anderem den vier Subkategorien *Auslandsaufenthalt*, *außerschulische Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen*, *Lehrer:innenfamilie* und *Sprachlernbiografie* zuordnen lassen. Während in einem *Motivational Essay* alle vier Themen aufgegriffen wurden, finden sich in den übrigen Texten überwiegend ein bis zwei dieser biografischen Aspekte.

## **Auslandsaufenthalt**

Über ihren Aufenthalt im Ausland schreiben fünf Studentinnen. Eine Person hat nach der Schule ein „Gap Year“ in Kanada verbracht, zwei waren für ein Jahr im Schüler:innenaustausch, in England und den USA, eine Person hat an einem kurzen Austauschprogramm mit einer französischen und mexikanischen Schule teilgenommen und eine Studentin schreibt über ihren längeren Aufenthalt nach der Schule, in verschiedenen englischsprachigen Ländern (u. a. USA, Neuseeland).

Gesamtheitlich bewerten alle diese unterschiedlichen Erfahrungen im Ausland als positiv, bereichernd und teilweise prägend. So schreibt Maria über ihre Rückkehr nach dem Jahr Schüler:innenaustausch in Amerika:

„When I came back in the summer of 2012, I did not only come home with a lot more suitcases than I left Germany with, but I also came home with a heart full of memories and a desire of Wanderlust that (so I learned later) would never be satisfied. Furthermore, I developed the desire to become a teacher while living in Michigan.“ (Maria > Maria\_Motivational\_Essay: 35-39)

Sophie, die mit dem Wunsch ihre Englischkenntnisse zu verbessern auf Reisen ging und dort einen Sprachkurs besuchte, äußert sich zu ihrer Rückkehr wie folgt:

„With knowing the language, I really felt how my confidence grew with it and how I started feeling about my-self by trying something new. After these experiences I had abroad, I came home, and it was evident to me that I want to give students the exact feeling that my teacher in New Zealand gave me.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 45-47)

Aus beiden Äußerungen geht hervor, dass der Auslandsaufenthalt einen Einfluss auf den Berufswunsch hatte, einerseits, Lehrerin zu werden und andererseits, wie sich die Studentin konkret vornimmt, als Lehrerin zu sein.

## **Außerschulische Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen**

Ebenfalls fünf Studentinnen machen in ihren Texten Äußerungen zu ihren Erfahrungen mit der außerschulischen Arbeit von Kindern und Jugendlichen. Diese erstrecken sich von der Ferienbetreuung, der Leitung eines Handballteams, eines freiwilligen sozialen Jahrs in einer Mutter-Kind-Kur, der Arbeit mit Erwachsenen im Bereich der Schul-Vorbereitung, der Kinderbetreuung nach der Schule bis zur Leitung einer Studierendenorganisation an der Universität sowie einer Gruppe einer Kirchengemeinschaft. Alle Personen beschreiben in diesen Äußerungen, welche Erkenntnisse und Fähigkeiten sie aus ihren unterschiedlichen Erfahrungen in Hinblick auf den Lehrberuf gewonnen haben. Diese reichen von der Erkenntnis,

dass ihnen insbesondere die Arbeit mit jüngeren Kindern liegt, über die Stärkung ihrer Selbstsicherheit (z. B. freies Sprechen vor einer Gruppe), bis hin zur Erfahrung, dass ihnen Menschen schnell Vertrauen schenken. Darüber hinaus werden das Erleben pädagogischer Fähigkeiten im Umgang mit Kindern sowie die Begeisterung für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Kursen genannt. Jasmin hebt neben den Erkenntnissen, die sie aus der organisatorischen Arbeit und der Planung gewonnen hat, sowie dem Spaß am Umgang mit den Kindern auch den Austausch mit den Kolleg:innen hervor. Sie schreibt:

„I think a reflection on lessons with oneself and different people which offer a brighter view of perspectives is really important when working with children.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 22-23)

In dieser Äußerung thematisiert sie die Bedeutung einer reflektierten Haltung vor dem Hintergrund der Perspektiverweiterung, insbesondere im pädagogischen Arbeitskontext. Lea beschreibt ihre Erfahrung aus der Arbeit mit Kindern sehr persönlich:

„I worked in a health clinic for families and loved it. This was the first time that I’ve found strengths of mine. It was relatively easy for me to connect with people, so I quickly became the person people trusted and confided in.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 15-20)

Zuvor berichtete Lea in ihrem *Essay*, dass Sie in der Schulzeit häufig erfahren hat, dass Sie nicht gut genug sei (vgl. Kap. 6.3.7). Darauf bezieht sich hier die Äußerung, dass sie in ihrem Praktikum das erste Mal eigene Stärken wahrnehmen konnte. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit wird auch in einer nächsten Äußerung deutlich:

„My voluntary social year showed me how much I could do for society by spending my time with people who need support.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 23-24)

### **Lehrer:innenfamilie**

Zwei Student:innen erwähnen ihren familiären Hintergrund in einer Lehrer:innenfamilie. Bei Sophie ist die gesamte Familie, einschließlich Tanten, Onkels, Großeltern und ihrer Mutter, als Lehrer:innen tätig, so dass Unterrichten für sie schon immer Teil ihres Alltags war, auch außerhalb der Schule:

„The teaching profession has been a part of my life since I can remember. All my grandparents, many of my aunts and uncles and even my own mother are or were all teachers. Every time an exam came up, I had a relative to call in any subject, who was an expert in that field. So teaching was, always included in my daily life and still is until today even apart from school.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 7-10)

Bei einer anderen Studentin ist die Mutter Englischlehrerin. Dies ermöglichte ihr, „hinter die Kulissen“ des Berufs zu schauen:

„Moreover, I had the opportunity to look behind the scenes of the teaching profession, because my mother is an English teacher, head of foreign languages and teacher trainer. Through her I gained a realistic insight into the teaching profession.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 34-36)

Der Einfluss der Mutter wird auch in der im Folgenden beschriebenen Subkategorie der Sprachlernbiografie sichtbar.

### **Sprachlernbiografie**

Äußerungen zur Sprachlernbiografie finden sich insgesamt in fünf *Motivational Essays*. Sarah beschreibt beispielsweise eine Kindheit und Jugend, die von Reisen in englischsprachige Länder und der Förderung durch ihre Mutter – selbst Englischlehrerin – geprägt waren. Mit 16 Jahren verbrachte sie zudem ein Jahr in England:

„When I was at school, we often travelled to English-speaking countries as a family. Also, my mother supported my English learning process by encouraging me to read English literature and watch films in English. When I was 16 years old, I stayed with a host family in England for one year and attended school there. Today, my relationship with my host family is still very close. At the translation agency in Lueneburg two of my colleagues were from the United States. Through them I learnt a lot about US culture and the American way of thinking.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 43-49)

Der Kontakt mit der englischen Sprache und Kultur zieht sich somit konsequent durch Sarahs Biografie. Auch Hanna berichtet von einem frühen Kontakt mit der englischen Sprache. Bereits mit fünf Jahren besuchte sie einen Englischkurs für Kinder:

„The English language has accompanied me since early childhood and was an important factor in my decision-making process to start my studies at Leuphana College. At the age of five, I went to an English language class for children. Of course, it was a very playful and musical approach, but I still remember loving it.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 57-60)

Leyla schreibt, dass sie schon immer eine Affinität zur englische Sprache hatte und mit 14 Jahren aus eigenem Antrieb begonnen hat, ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Weiter berichtet sie von einem prägenden Erlebnis, das sie nachhaltig beeinflusste:

„However, one big influence in my life was a micro scholarship that was offered by my school. In this, I met many great teachers from the United States. They taught us about American culture, sports, holidays, and more. It helped me practice my English skills by talking to native speakers, writing about our experiences, and even directing and performing a play in English.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 38-41)

Weiterhin schreibt sie, dass sie zweisprachig aufgewachsen ist und ihr vor diesem Hintergrund die Relevanz von Sprache bewusst ist – ebenso wie deren Einfluss auf Menschen und ihre persönliche Entwicklung. Leyla berichtet, dass sie online viel mit Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt kommuniziert, was ihr vor allem geholfen hat, frei und flüssig Englisch zu sprechen.

Milena schreibt, dass sie generell sprachbegeistert ist. Neben Englisch und Französisch wählte sie in der Schule freiwillig Spanisch als dritte Fremdsprache und lernte privat Italienisch. Sie bedauert, dass sie bisher weder im englischsprachigen Ausland war noch die Gelegenheit hatte, mit Muttersprachler:innen zu kommunizieren. Dazu schreibt sie:

„Sadly, I still have not been able to visit an English-speaking country or talk to many native speakers up to today. The ongoing pandemic made it impossible for me to travel to London which I planned to do in July 2020. That is why I do not have a personal connection to the English culture yet, but I hope to change that as soon as possible.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 14-17)

Josephine beschreibt in ihrer sprachlernbiografischen Äußerung wie sich ihre Begeisterung für die Sprache entwickelt hat:

„When I was in the primary school, I got in contact with English as a foreign language at the end of third grade. A language, which is similar to German in some cases, but also different and confusing in others. The /th/ sound for instance does not exist in German. Therefore, Germans have problems to pronounce “thing“, “think“, or “theatre“ correctly. These mistakes are quite common and I think I also made some of those mistakes. First it seemed to be difficult to put the tongue in the right place, but then I mastered the problem and tried my best. I did not fell in love with the language immediately, because the challenge seemed too big for me in the beginning.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 10-19)

Die Schwierigkeiten beschreibt sie anhand eines Beispiels des *th*-Lauts und schneidet damit linguistische Grundlagen an. Ihre Begeisterung für Englisch wurde durch eine Lehrerin geweckt und sie begann, englische Bücher zu lesen, Filme mit Untertiteln zu schauen und im Unterricht möglichst viel zu sprechen.

Mit Blick auf die Gesamtheit der hier beschriebenen Äußerungen wird deutlich, dass diese als Begründung für die Motivation der Studentinnen fungieren und damit zusätzliche Erklärungen für ihre Entscheidung liefern, (Englisch-)Lehrkraft zu werden. Die Schilderungen ihrer Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen bieten Argumente dafür, weshalb sie sich entweder für das Grundschullehramt – und damit für die Arbeit mit Kindern – oder das Berufsschullehramt – und somit für die Arbeit mit Jugendlichen bzw. Erwachsenen – entschieden haben. Der Auslandsaufenthalt, das Interesse für die englische Sprache und der

frühe Kontakt mit dieser sowie die Sozialisierung in einer Lehrer:innenfamilie oder einer zweisprachigen Familie scheinen eine Rolle dabei zu spielen, den Beruf der Englischlehrkraft anzustreben. Dies deckt sich mit den Äußerungen zur Motivation, Englischlehrkraft zu werden (vgl. Kap. 6.3.1).

### 6.3.10. Die Bedeutung der englischen Sprache

Die Kategorie „Bedeutung der Sprache (Englisch)“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen, welche die Bedeutung der Sprache Englisch aus der Perspektive der Studentinnen thematisieren. Bei dieser Kategorie gibt es teilweise inhaltliche Überschneidungen mit anderen Kategorien. Beispielsweise wurde das Thema Sprache und dessen Relevanz im Zusammenhang mit den Äußerungen zur Motivation und den Vorstellungen zur zukünftigen Englischlehrkraft adressiert. Diese Segmente werden im Folgenden nicht erneut dargestellt. Insgesamt wurden 23 Äußerungen in neun *Motivational Essays* identifiziert. Diese lassen sich zwei thematischen Schwerpunkten zuordnen, die teilweise ineinander übergehen. Demnach fördert Englisch als Kommunikationsmittel das interkulturelle Lernen, erweitert als Zugang zu Information und Bildung die Handlungsspielräume von Menschen und fungiert weltweit – etwa in Wirtschaft oder Tourismus – als *lingua franca* und verbindende Brücke. Der Aspekt der Kommunikation bildet den Ausgangspunkt für die weiteren thematischen Schwerpunkte bzw. bedingt diese. Ausgehend von der Befähigung zur nahezu weltweiten Verständigung, ein Aspekt, der in insgesamt sieben Dokumenten thematisiert wurde, betonen sechs Studentinnen die Relevanz von Englisch als *lingua franca*, in verschiedenen Kontexten. Vier Studentinnen heben die Bedeutung von Englisch als Schlüssel zu Information und Bildung hervor.

#### **Englisch ermöglicht als *lingua franca* den interkulturellen Austausch**

Ausgehend von der Rolle des Englischen als weltweites Kommunikationsmittel wird insbesondere dessen Bedeutung für die globale Verständigung zwischen Menschen und Kulturen betont:

„Because in my mind being able to talk in English is a huge enrichment for everybody, especially because one can speak to nearly every human being on this planet. It makes communication between people of different countries much easier and allows them to extend their horizons by getting to know each other and getting to know new cultures, lifestyles and much more.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 77-81)

Jasmin adressiert einerseits die Möglichkeit der weltweiten Verständigung und erläutert, dass dies eine wertvolle Ressource ist, um andere Länder und Kulturen kennenzulernen, was

wiederum zur persönlichen Entwicklung im Sinne einer Horizonterweiterung beiträgt. Leyla bringt ihre Haltung zur Bedeutung von Sprache generell mit folgender Äußerung zum Ausdruck:

„Thus, a language doesn't just help deliver and communicate words, but it helps connect to different people and learn about their customs and cultures.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 42-48)

Sprache wird hier nicht nur als reines Kommunikationsmittel verstanden, sondern als ein Medium, das Menschen miteinander verbindet und den Zugang zu ihren Kulturen und Gewohnheiten eröffnet. Hanna schildert anhand einer persönlichen Erfahrung, wie sie sich auf einer Online-Plattform für Sänger:innen weltweit vernetzt hat und so letztlich über Jahre hinweg Freundschaften über den Globus gewachsen sind:

„Even though I have never travelled to an English-speaking country before, which is one of my biggest dreams, speaking it has opened some international doors for me. [...] Without the ability to speak English we wouldn't be able to communicate could not have built this friendship over national borders.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 69-78)

Ohne dies explizit zu benennen, wird in dieser Äußerung die Relevanz von Englisch als *lingua franca* deutlich. Diese Einzigartigkeit der Sprache Englisch stellt auch Milena in ihrer Äußerung heraus:

„Still, I have always been fascinated by the English language and the fact that it connects people all over the world, because most people can understand and speak at least a little bit of English.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 17-19)

Demzufolge ist Englisch als Weltsprache relevant für die globale Wirtschaft und individuelle Bereiche, wie Hanna äußert:

„Finally, English is of such high importance in the business world as well as in many other sectors of daily life, that it is spoken all over the world. Consequently, speaking English means being able to travel to many different countries and having a good chance of being able to communicate with the local population.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 79-85)

Jasmin hebt in ihrem *Essay* die Bedeutung des Fachs Englisch hervor und leitet daraus – im Bewusstsein ihrer Verantwortung als zukünftige Englischlehrerin – die Relevanz ab, eine solide Grundlage für das Sprachenlernen der Schüler:innen zu schaffen:

„This must be done because it will open many new doors as well as perspectives for my students and will wake their awareness for new things, primarily since English is the *lingua franca* of today's society.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 52-57)

Dies ist die einzige Äußerung in den *Motivational Essays*, in der ausdrücklich der Begriff „lingua franca“ verwendet wird. Daran anknüpfend betont Jasmin die wachsende Bedeutung von Englisch im Kontext der zunehmenden Internationalisierung, u. a. durch *Social Media*.

### **Englisch ermöglicht den Zugang zu Wissen und (Meinungs-)Bildung**

Weiter schreibt Jasmin:

„[...] this world is only completely explorable if one can understand the English language, which makes it more important for us English teachers to encourage our students to fully acquire this language in case of being properly prepared for the future’s happenings.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 63-65)

Damit schlägt sie den Bogen zur Rolle von Englischlehrerkräften und betont deren Verantwortung für die Vermittlung von Englisch, um die Schüler:innen zukunftsfähig zu machen. Gleichzeitig hebt sie hervor, dass Englischlehrkräfte die Aufgabe haben, Schüler:innen bestmöglich zum Spracherwerb zu ermutigen.

Für Josephine bedeutet die Fähigkeit „Sprachen“ zu sprechen (sie schreibt nicht konkret Englisch, es ist aber anzunehmen, dass sich die Äußerung darauf bezieht) Freiheit. Die Freiheit, unabhängig und kontinuierlich zu lernen und zu wachsen:

„Freedom means to me, being able to understand the most, to communicate with almost all and to never stop learning and improving. With the ability to understand and speak languages I am neither dependent on anyone nor limited in any way.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 3-11)

In diesem Zusammenhang stellt Jasmin heraus, dass Englisch für sie einen Zugang zur Perspektivenvielfalt darstellt und das Verstehen komplexer Themen – und ausgehend davon eine fundierte Meinungsbildung – unterstützt:

„[English] also enables me to acquire many new perspectives on different topics which is really good for creating my own opinion on complex facts without just seeing/ knowing my point of view or interpretations towards a specific context.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 84-86)

Englisch ermöglicht den Zugang zu Wissen, eröffnet neue Möglichkeiten und erleichtert laut Hanna zudem den Weg in eine erfolgreiche Zukunft:

„Moreover, there is also a lot of English literature and many scientific articles one can take advantage of if being capable of the English language. Therefore, I think that it is very important for German students to learn the English language as it simplifies one’s future life and brings new opportunities and chances.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 82-85)

Englisch eröffnet den Zugang zu Literatur und wissenschaftlichen Quellen und wird von Hanna als entscheidend für zukünftige Lebens- und Bildungschancen betrachtet. Die Äußerungen der Studentinnen zur Bedeutung der Sprache Englisch lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Einige Studentinnen haben die Relevanz von Sprache in den Kontext des Englischunterrichts eingeordnet, allerdings wurden dabei keine fachdidaktischen Begriffe verwendet. Eine Studentin hat den Begriff „lingua franca“ verwendet. Besonders deutlich wurde, dass Englisch vor allem auf der Ebene der Kommunikation thematisiert wurde – etwa im Zusammenhang mit Reisen, dem Austausch mit Menschen oder dem Kennenlernen verschiedener Kulturen. Darüber hinaus wurde betont, wie hilfreich und unabdingbar Englischkenntnisse für die Teilhabe an global vernetztem, komplexem Wissen, Diskursen und Aktivitäten sind – etwa im Bereich (sozialer) Medien. Englisch ermöglicht somit eine Erweiterung von Perspektiven und Horizonten.

### 6.3.11. Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft

Die Äußerungen zu den Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft beziehen sich auf die induktiv gebildete Kategorie „Vorstellungen einer guten (Englisch)Lehrkraft“, die subjektive Zuschreibungen an gute Lehrer:innen im Allgemeinen sowie an Englischlehrkräfte im Besonderen umfasst. Fünf Studentinnen thematisieren in ihren *Motivational Essays*, was nach ihrer Vorstellung eine gute Lehrkraft ausmacht. Bis auf eine Person beziehen sich alle explizit auf das konkrete Unterrichtsfach bzw. die Fremdsprache. Die Analyse der codierten Textsegmente zeigt jedoch, dass der Anteil allgemeiner Zuschreibungen überwiegt und diese fachunspezifisch bleiben. Danach werden Lehrer:innen vor allem als Personen beschrieben, die Werte vermitteln und die Entwicklung der Schüler:innen maßgeblich unterstützen. In diesem Zusammenhang schreibt Hanna:

„I’m convinced, that the first four years of school are crucial for a child’s personal development. Thus, a teacher should support the students along their path to better self-awareness and within the learning processes, in as much as the students’ performance and development in elementary school pave the way for their further education.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 26-29)

Ihre Überzeugung von der Bedeutung der ersten vier Schuljahre für die persönliche Entwicklung der Kinder untermauert Hanna nicht weiter theoretisch. Sie betont jedoch, dass Lehrer:innen daher eine große Verantwortung tragen, weil ihre Arbeit entscheidend den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen ebnet. Folgende weitere Eigenschaften von „guten“ Lehrer:innen äußert Hanna: flexibel Rollen wechseln, um sich Situationen anzupassen, die Klasse im Blick haben und auf alle Schüler:innen eingehen sowie:

„On the one hand, a teacher is an expert in his/her topic and in teaching it to the students in an adequate way, on the other hand, one should be a role model and ensure that every child is feeling safe and comfortable in the classroom surrounding. The student's needs play a major role in this and a teacher must be able to respond to them.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 38-41)

Einige der Äußerungen anderer Student:innen decken sich mit den Beschreibungen der Lehrkraft als *Role Model* (vgl. Kap. 6.3.5), wie etwa ermutigend, motivierend, empathisch. Darüber hinaus wird argumentiert, dass Lehrer:innen eine geeignete Ansprache finden müssen. Dabei greift Lena erneut auf den Begriff *positive reinforcement* auf und schreibt weiter:

„It is not a matter of being likable, but a matter of positive approaches and reinforcement. Fear and intimidation are feelings that do not belong into a school environment and which should be avoided at all times. [...] The teacher should be the one to discover common discomfort in class and to strive against it. [...] Whenever a student feels afraid or intimidated during class, the teacher needs to reflect on whether he or she has caused that feeling in the student and how to get rid of the problem.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 49-55)

Demnach liegt die Sorge um das Wohl aller Schüler:innen in der Verantwortung der Lehrkraft. Sollten Schüler:innen Angst empfinden oder sich eingeschüchtert fühlen, sollte die Lehrperson reflektieren, inwiefern sie möglicherweise zu diesen Emotionen beiträgt und wie sich die Situation verbessern lässt. Besonders hervorzuheben ist hier Lenas Hinweise zur Reflexion, den sie in diesem Zusammenhang äußert.

Leyla ergänzt, dass Lehrer:innen den Schüler:innen ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln sollten und betont darüber hinaus die Liebe zum Beruf als weiteres wichtiges Kriterium:

„I think a true teacher is someone, who loves their job. That includes the classes and lessons they are teaching.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 28-29)

Dies knüpft an die Äußerungen zur eigenen Lehrkraft als *Role Model* an, insbesondere an das Merkmal, mit Begeisterung (*passion*) zu unterrichten bzw. enthusiastisch (*passionate*) zu sein. Diese Eigenschaft wird auch mit der Fachlichkeit verknüpft: Eine gute Lehrkraft sollte sich selbst für die Sprache begeistern und die Schüler:innen kontinuierlich ermuntern, in der Fremdsprache zu sprechen und zu lesen:

„A good English teacher in my eyes is someone who is like my high school English teacher I mentioned in the first part of my essay. They should be passionate about the language and constantly encourage their students to read and speak. They should engage them in discussions and topics, that make learning a new language less tedious and more fun, like a breath of fresh air.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 58-61)

Inbesondere Fremdsprachenlehrer:innen haben die Aufgabe, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen diesen positiv besetzen:

„[...] because the teacher introduces the learners to the new language. The teacher gives the student a metaphorical tool, with which the student can explore the world.“ (Lena > Lena\_Motivational\_Essay: 57-59)

In dieselbe Richtung argumentiert auch eine weitere Studentin, die mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit schreibt:

„Concluding, this world is only completely explorable if one can understand the English language, which makes it more important for us English teachers to encourage our students to fully acquire this language in case of being properly prepared for the future’s happenings.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 62-65)

Fremdsprachenlehrer:innen nehmen eine besondere und zudem richtungsweisende Rolle ein, da sie die Entwicklung des Sprachlernprozesses beeinflussen, wie eine weitere Studentin schreibt. Sie hebt in dem Zusammenhang die Bedeutung des Sprechens beim Spracherwerb hervor:

„[...] I think especially the first years are important for second language learners to gain confidence. Although teaching grammar, or the vocabulary is necessary to expand the language repertory, I think it is equally or even more important to encourage the children to talk and to express themselves, because you are more likely to master English if you practice and try. Otherwise, they might become insecure.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 28-29)

Auch sie schreibt den ersten vier Jahren eine zentrale Bedeutung beim Sprachenlernen zu. Gleichmaßen wie Hanna (s. o.) untermauert sie diese Aussage nicht weiter.

Der Stellenwert der Begeisterung und des Engagements, das eine Lehrperson mitbringen muss, um alle Schüler:innen kontinuierlich zu motivieren, wird in diesem abschließenden Zitat noch einmal zum Ausdruck gebracht:

„[...] being a teacher is not just standing in front of a board and squeezing knowledge into student’s heads, but rather a place of mutual learning and engagement, that makes everyone come back to learn more the next day.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 93-95)

Den Äußerungen der Studentinnen zufolge ist eine gute (Englisch)Lehrkraft eine Person, die Werte vermittelt, einen guten Zugang zu allen Schüler:innen hat und auf jede:n Einzelne:n gleichermaßen eingeht. Sie legt den Grundstein für den Sprachlernprozess und das Interesse der Schüler:innen für die Sprache, schafft eine angstfreie und kommunikative Lernumgebung und überträgt ihre eigene Begeisterung für die Sprache auf die Schüler:innen, um sie zu motivieren. Eine gute Lehrkraft behält die gesamte Klasse im Blick, sorgt für das Wohlbefinden der Schüler:innen und reflektiert ihren Unterricht sowie problematische Situationen, um Lösungen zu finden.

### 6.3.12. Entwicklung und Sprachlernaktivitäten

Im Folgenden werden die Äußerungen der Student:innen zu ihrem Entwicklungsprozess und ihren Sprachlernaktivitäten gemeinsam betrachtet und zusammengefasst. Die beiden Kategorien „Entwicklungsprozess“ und „Sprachlernaktivitäten“ sind induktiv aus dem Datenmaterial gebildet worden. Die Äußerungen hierzu beziehen sich also nicht auf eine Leitfrage, sondern sind darüber hinaus entstanden. Insgesamt wurden in sieben *Motivational Essays* Äußerungen zum Entwicklungsprozess identifiziert. Davon thematisierten drei Studentinnen in dem Zusammenhang Sprachlernaktivitäten, vier weitere äußerten sich zu Sprachlernaktivitäten, ohne ihren Lern- und Entwicklungsprozess zu thematisieren. Die Äußerungen zum Entwicklungsprozess beziehen sich auf die sprachliche, professionelle (insbesondere fachdidaktische) und persönliche Entwicklung.

#### **Sprachliche Entwicklung**

Vier Studentinnen thematisieren in ihrem *Motivational Essay* ihre sprachliche Entwicklung. Josephine beschreibt ihre Begeisterung, Englisch zu sprechen und zu hören, aber weist darauf hin, dass es ein Prozess war, Selbstsicherheit zu erlangen. Zudem berichtet sie von einem Praktikum in einem internationalen Unternehmen, für das sie gezielt ihr *Business English* verbessert hat. Darüber hinaus formuliert sie zwei Ziele, die sie im Rahmen ihres Studiums zur weiteren sprachlichen Entwicklung verfolgen möchte:

„I would say that I have to learn and improve myself a lot more. And I will do so during my studies.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 69-70)

„Apart from these things, I am really looking forward to the semester abroad, which I would like to complete as soon as possible. Basically, I think that the greatest learning success can be achieved by integrating learning into everyday life. That is my main target for the future.“ (Josephine > Josephine\_Motivational\_Essay: 73-76)

Dieses Ziel setzt sie um, indem sie englische Bücher liest und Serien auf Englisch schaut. Zudem kommuniziert sie mit einer Person, die Englisch als Muttersprache spricht und Deutsch studiert. Auch Milena verfolgt das Ziel, ins englischsprachige Ausland zu gehen:

„I am also looking forward to spending some time in an English-speaking country as part of my studies and to finally be able to make some own experiences with the English culture and native speakers.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 80-82)

Es bleibt unklar, was sie mit „englischer Kultur“ meint, zumindest geht aus dem Kontext nicht hervor, dass sie konkret nach England gehen möchte. Vermutlich bezieht sie sich hierbei auf den Begriff *English-Speaking Cultures*. Ähnlich wie Josephine hat Milena begonnen, Filme auf

Englisch zu schauen und englische Bücher zu lesen, um ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Sophie thematisiert ebenfalls ihren Auslandsaufenthalt, der aus dem Wunsch entstand, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Sie hebt hervor, dass dadurch die Möglichkeit gegeben ist, die Sprache täglich bzw. im Alltag anzuwenden. Für Leyla war der Austausch mit Menschen online besonders hilfreich, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Sie betont:

„It helped me improve my English skills and become more comfortable in using the language freely.“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 45-46)

So wie auch Milena und Josephine schreiben Hanna und Sarah bezogen auf ihre Sprachlernaktivitäten, dass sie englische Bücher lesen und Sarah, dass sie Filme auf Englisch schaut. Hanna hat hingegen ihre Begeisterung für britische Fernsehshows entdeckt. Zudem beschreibt sie ihre Sprachlernaktivitäten und -entwicklung im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Musikerin auf einer Online-Plattform, über die man sich weltweit mit Sänger:innen vernetzen und gemeinsam online singen kann:

“When foreign duet partners started commenting under my posts in English, I had to learn to understand them and react properly. After six years I have found a group of people from Africa, the US, Brazil, Mexico, and many other countries on the platform, that I can call my friends now. Without the ability to speak English we wouldn't be able to communicate could not have built this friendship over national borders.“ (Hanna > Hanna\_Motivational\_Essay: 74-78)

### **Fachliche Entwicklung**

Drei Studentinnen adressieren in ihren Texten Aspekte ihrer Entwicklung, welche fachliche Bezüge darstellen. So schreibt Milena bezugnehmend auf ihre einjährige Praxiserfahrung in der Grundschule, dass die dort schon viel über die Arbeit mit Kindern gelernt hat und darüber, wie mit Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Bezugnehmend auf ihr Studium schreibt sie:

„[...] I am looking forward to learning more about it during my studies at Leuphana University. I am really interested in the backgrounds of teaching and working with children, because surely my experiences from last year only scratched the surface of all that is to know about teaching.“ (Milena > Milena\_Motivational\_Essay: 62-65)

Ebenfalls verbunden mit Erwartungen an das Lehramtsstudium schreibt Sarah:

„I hope that studying teaching at university will complement my knowledge of English in terms of teaching methodology. This semester I have constantly been analysing all my teachers at university concerning their teaching methods. Thanks to the input in the lecture and seminar in the module “Introduction to Teaching English as a Foreign Language” I am now able to put into words why I like and why I disapprove of a certain teaching style.“ (Sarah > Sarah\_Motivational\_Essay: 75-79)

Einerseits stellt dies eine interessante Herangehensweise dar, Lehrende in ihren Veranstaltungen gezielt zu beobachten. Zentrale Bedeutung hat jedoch vor allem die Tatsache, dass Sarah ihre Beobachtungen mit dem im *Introduction to TEFL*-Modul Gelernten verknüpft und auf dieser theoretischen Grundlage nachvollziehen kann, warum sie bestimmte Unterrichtsstile bevorzugt oder ablehnt. Leyla schreibt bezogen auf ihre fachliche bzw. professionelle Entwicklung, dass es sie beschäftigt, was eigentlich für sie eine gute Englischlehrkraft ausmacht bzw. auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten es ankommt. So schreibt sie:

„I am constantly in the process of learning new methods and questions to better my idea of what a good teacher, and especially what a good EFL teacher should be like. How do I keep motivating students, while not losing inspiration myself? How do I react when I have a minority of students that need more help?“ (Leyla > Leyla\_Motivational\_Essay: 66-69)

Was aus dieser Äußerung hervorgeht, ist ihr Bewusstsein über ihren Lern- und Entwicklungsprozess. Es scheint, dass sie sich aktiv mit dieser Frage beschäftigt und es für sie wichtig ist, diese im Laufe ihrer Entwicklung zu beantworten.

### **Persönliche Entwicklung**

Zwei Studentinnen reißen in ihren Äußerungen zur Entwicklung persönlich relevante Aspekte an, welche nicht explizit die Sprachentwicklung oder etwa die Methodenkompetenz betreffen. So führt Sophie zwei Ziele auf, die sie mit ihrem Auslandsaufenthalt verbindet:

„Of course, I didn't only go there to improve my language skills but also to develop as a person. I went to a language school in San Diego and Auckland, where I had class every day with students from all over the world.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 29-33)

Für sie „selbstverständlich“, wie sie schreibt, sich dadurch auch als Person weiterzuentwickeln. Die Aussage bleibt jedoch an der Oberfläche – was genau sie damit meint, wird nicht weiter ausgeführt. Als bemerkenswert soll schließlich die Äußerung von Lea aufgeführt werden, die sehr persönliche Einblicke gewährt:

„Looking back- and I know this sounds weird- I am happy that my life went this way. School put several spokes in my wheel. Even though these experiences were horrible, they made me the person I am today. I am thankful and proud that I had the power to overcome my past and found my strength to be there for others in need now.“ (Lea > Lea\_Motivational\_Essay: 95-98)

Aus ihren Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht (vgl. Kap. 6.3.4) können Rückschlüsse gezogen werden, welche Hürden Lea in der Schulzeit zu bewältigen hatte. Ihren

Entwicklungsprozess im Rückspiegel betrachtend erfüllt sie das, was sie jetzt erreicht hat, mit großer Dankbarkeit und mit Stolz. Jetzt ist sie für diejenigen da, die genau diese Hilfe benötigen, um die sie weiß. Vor dem Hintergrund ihrer Äußerungen zu anderen Aspekten ist anzunehmen, dass sie hier auf diejenigen Schüler:innen anspielt, die Schule so erleben wie sie sie erlebt hat.

Aus den beschriebenen Äußerungen der Kategorien „Entwicklungsprozess“ und „Sprachlernaktivitäten“ geht zusammenfassend hervor, dass die Studierenden zunächst die Entwicklung ihrer Sprachlernfähigkeiten – und dabei primär die Verbesserung dieser – in den Blick nehmen. Interessanterweise nennen die Studentinnen vorwiegend Sprachlernaktivitäten, welche die rezeptiven Fähigkeiten – also Lese- und Hörverstehen – fördern, wie das Lesen englischsprachiger Bücher oder das Schauen von englischsprachigen Filmen. Die Sprachproduktion, also das Sprechen und Schreiben auf Englisch, thematisieren in diesem Zusammenhang hingegen nur drei Personen. Generell ist es bemerkenswert, dass die Studentinnen ihre Sprachlernfähigkeiten sowie Strategien zu deren Verbesserung thematisieren, obwohl dies nicht Teil der Aufgabenstellung war. Dazu muss erwähnt werden, dass im Rahmen der Portfolioarbeit parallel ein *Language Self-Portrait* erstellt werden sollte. Es erscheint plausibel, dass die Auseinandersetzung mit ihrem Sprachrepertoire in diesem Zuge auf das Schreiben des *Motivational Essays* ausgestrahlt hat. Neben der sprachlichen Entwicklung als Kompetenzfacette von Englischlehrkräften spielten fachdidaktische Aspekte eine vergleichsweise geringe Rolle und wurden lediglich von drei Studentinnen aufgegriffen. Dabei stand der Wunsch nach dem Kennenlernen von Unterrichtsmethoden bzw. dem Ausbau des Methodenrepertoires im Fokus. Hervorzuheben ist die Herangehensweise einer Studentin, die gezielt ihre besuchten Seminare beobachtet und vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien reflektiert, warum ihr bestimmte Lehrstile mehr oder weniger zusagen.

### 6.3.13. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die kategorienbasierte Analyse der *Motivational Essays* hat vielfältige Facetten von Professionalisierung in den Äußerungen der Studentinnen zutage gefördert, die im Folgenden zusammenfassend diskutiert werden.

#### **Motivation, Englischlehrkraft zu werden**

Die Relevanz der beruflichen Motivation ist u. a. in den Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen nach Legutke und Schart (2016) verankert (vgl.

Legutke & Schart, 2016, S. 18). Demnach sind u. a. die berufliche Motivation sowie Überzeugungen und Werthaltung, die sich aufgrund individueller Erfahrungen herausgebildet haben, an der dritten Dimension, der Identitäts- und Rollenbildung, beteiligt (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27). In den *Motivational Essays* wurden drei leitende Motivationen, Englischlehrkraft zu werden, sichtbar: Die Begeisterung für Sprache und Kultur, die stark von persönlichen Erfahrungen wie z. B. Reisen, Auslandserfahrungen und der Sprachlernbiografie geprägt ist. Die sozialen bzw. pädagogischen Aspekte der Arbeit mit Kindern, von der Dankbarkeit, Wertschätzung und Freude erwartet wird. Nicht zuletzt bietet der Lehrberuf finanzielle Sicherheit und Familienkompatibilität, einen großen Handlungsspielraum für die Lehrer:innen, die Kinder positiv zu prägen und damit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Laut einer Studie von Fischer et al. (2023) unterscheiden sich die Motive von Lehrer:innenkindern und Nicht-Lehrer:innenkindern. Erstere sind demnach stärker geprägt von sozialen und gesellschaftlichen Wirkmotiven, intrinsischen Beweggründen sowie ökonomisch-extrinsischen Faktoren. Bei Nicht-Lehrer:innenkindern hingegen spielt die Weitergabe eigener Erfahrungen eine bedeutende Rolle für die Motivation (vgl. Fischer et al., 2023, S. 308–309). Diese Annahmen lassen sich jedoch auf Grundlage der Äußerungen in den hier untersuchten Studierendentexten nicht bestätigen. Zudem wurden in der genannten Studie mögliche weitere Einflussfaktoren (z. B. Peers, soziale Herkunft) nicht berücksichtigt, was ihre Aussagekraft limitiert.

### **Erkenntnisse aus dem *Introduction to TEFL*-Modul**

Die Motivation bzw. die Berufswahl der Studierenden wurde durch das *Introduction to TEFL*-Modul grundsätzlich positiv bestärkt. Nach den Äußerungen der Studierenden konnten sie im *Introduction to TEFL-Modul* erste Erkenntnisse zum Fremdsprachenerwerb, der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie zu Heterogenität und Fehlerkultur gewinnen. Weiterhin äußern sie eine Schärfung des Bewusstseins für die Vielschichtigkeit des Lehrberufs, ausgehend von den unterschiedlichen Rollen und Anforderungen, die mit der Tätigkeit einer Englischlehrkraft verbunden sind. Durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen, Praxiserfahrungen sowie Unterrichts- und Seminarbeobachtungen haben die Studierenden erste Erkenntnisse bzgl. fachdidaktischer Gestaltungsgrundlagen erfahren. Interessant ist hier die Äußerung einer Studierenden, dass sie das im Modul Gelernte in Bezug zu Seminarveranstaltungen setzt und ihr nun aufgrund des Theoriewissens deutlich wird, weshalb sie die Lehrveranstaltungen weniger oder mehr mag (vgl. Sarah, Pos. 76-79). Eine andere Studierende schreibt in diesem Zusammenhang, dass sie ihr Wissen aus dem Modul zum

Umgang mit Fehlern bei ihrer Tätigkeit als Nachhilfelehrerin anwendet und dies als besonders wertvoll empfindet (vgl. Sophie, Pos. 51-70). Eine weitere Studentin schreibt zum Theorie-Praxis-Transfer, dass sie das Wissen aus dem Modul in Bezug zu ihrer Praxiserfahrung gesetzt hat (vgl. Milena, Pos. 75-79). Besonders hervorgehoben wurde in den *Essays* die Erkenntnis, dass Englischlehrkräfte durch ihre Unterrichtsgestaltung und Haltung maßgeblich Einfluss auf Lernprozesse und Motivation der Schüler:innen nehmen können. Weiterhin thematisieren die Studentinnen die Komplexität des Lehrberufs, insbesondere vor dem Hintergrund von Heterogenität („individual learner differences“). Außerdem brachte eine Studentin die Begriffe „anxiety-free learning atmosphere“ und „enabling learning style“ (korrekt: *enabling teaching style*) in Zusammenhang mit der Bestärkung ihres Berufswunsches ein (vgl. Jasmin, Pos. 44-49). Über die Verwendung der Begriffe hinaus wurden diese nicht weiter ausgeführt, was auch nicht gefordert war.

### **Erste Unterrichtserfahrungen**

Die eigenen ersten Unterrichtserfahrungen bilden als praktizierter Unterricht einen relevanten Anlass zur Reflexion. Im Rahmen von Praktika dient dieser Gegenstand – eingebunden in dialogische Prozesse und unter Theoriebezug – u. a. dem reflektierten Erfahrungslernen. Die Studentinnen bringen bereits verschiedene Unterrichtserfahrungen, etwa aus Tätigkeiten in der Grundschule und der Erwachsenenbildung, der Nachhilfe oder als DaZ-Lehrerin in ihr Studium mit. Die Frage nach den ersten eigenen Unterrichtserfahrungen im Rahmen des *Motivational Essays* hat die Studentinnen zum Nachdenken über Unterrichtsmethoden (z. B. Literatur im Englischunterricht), den Umgang mit Ungewissheit und Irritationen und der Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung angeregt. Eine Studentin berichtet sehr positiv von einer Unterrichtseinheit, in der mit literarischen Texten gearbeitet wurde. Dabei wurden Poster zu den Charakteren eines Buchs und deren Verhältnis zueinander, erstellt (vgl. Maria, Pos. 56-60). Die Studentin thematisiert den literaturdidaktischen Ansatz nicht. Jedoch knüpft diese Äußerung an die Vermittlung literarischer Kompetenzen aus der Literaturdidaktik an. In Bezug auf den Umgang mit ungeplanten Situationen im Unterricht beschreibt eine Studentin eine problematische Situation aus ihrem Praktikum und wie sie schließlich damit umgegangen ist. In der Darstellung zeigt sich, dass sie die Situation reflektiert hat und die alternative Unterrichtsgestaltung (Bewegungspause für die Kinder einplanen) zum Erfolg geführt hat (vgl. Lena, Pos. 18-19). Im Kontext von Englischlehrer:innen gewinnt der Begriff Unvorhersehbarkeit bzw. Ungewissheit eine besondere Bedeutung, weil der Fremdsprachenunterricht viele offene, kommunikative und kulturell komplexe Situationen beinhaltet (vgl. Bechtel, 2018, S. 18; vgl. Martinez, 2018, S. 111). Damit einher umfasst

Professionalisierung von Englisch:lehrer:innen die Sensibilisierung für derlei Situationen und das Reflektieren dieser, im Sinne eines produktiven Umgangs mit Unvorhersagbarem. In dem skizzierten Fall von Lena ist die Reflexion scheinbar *in-action*, d. h. während des Unterrichts, erfolgt (vgl. Schön, 1983). Bezüglich der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung schildert eine Studentin in der Rückschau ihres Praktikums die Individualisierung des Unterrichts als bereichernd. Ihren Unterricht beschreibt sie als „work and progress“ und die Klasse und sich nimmt sie als „team“ war. Diese Äußerung lässt auf eine entwicklungsorientierte Haltung schließen, in der gegenseitig von und miteinander gelernt wird (vgl. Lea, Pos. 40-47). Hinsichtlich der Beziehungsebene benennt eine weitere Studentin im Zusammenhang mit ihrer Unterrichtserfahrung die Schwierigkeit von Zugewandtheit, bei gleichzeitiger professioneller Distanz, als eine Herausforderung des Lehrberufs (vgl. Milena, Pos. 54-58). Damit adressiert sie implizit den pädagogischen Begriff der Nähe(-Distanz-)Antinomie, der den Spannungsbereich beschreibt, in dem Lehrkräfte einerseits eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler:innen aufbauen, andererseits aber professionelle Distanz wahren müssen, um ihre Autorität und Rolle als Lehrperson zu sichern (vgl. Helsper, 2016, S. 115–117).

Was die Äußerungen zu den ersten eigenen (Englisch-)Unterrichtserfahrungen verdeutlichen, ist die Relevanz der Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit zur Weiterentwicklung der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit bzw. einer Wahrnehmung der Rolle als Lehrkraft als *Reflective Practitioner*. Zwei Student:innen haben ausdrücklich den Entwicklungsprozess thematisiert (vgl. Lea, Pos. 40-47; Lena, Pos. 18-26) und damit implizit die Reflexion ihres Handelns adressiert. Fachspezifische Aspekte des Englischunterrichts wurden von den Studentinnen nicht thematisiert. Ihre Äußerungen zu Unterrichtserfahrungen bleiben auf einer allgemeinen Ebene, ohne konkreten Fachbezug. Dies mag darin begründet sein, dass diese Unterrichtserfahrungen erste Erfahrungen waren, welche vermutlich nicht in Gänze und ständig eigenständig durchgeführt wurden und zudem zu dem Zeitpunkt im Studium noch kein entsprechendes fachdidaktisches Wissen vorliegt.

### **Erinnerungen an den Englischunterricht**

Der in der eigenen Schulzeit erlebte Englischunterricht prägt durch jahrelanges Beobachten der Lehrpersonen (*Apprenticeship of Observation*<sup>81</sup>) und die Teilnahme am Unterricht die Vorstellungen vom Unterrichten und dem Beruf der Englischlehrkraft. Gleichzeitig entwickeln

---

<sup>81</sup> Das Konzept des *Apprenticeship of Observation* von Lortie (2002) beschreibt das Phänomen, dass Lehramtsstudierende ihre Ausbildung beginnen, nachdem sie als Schüler:innen viele Stunden damit verbracht haben, Expert:innen bei der Arbeit zu beobachten und zu bewerten. Diese seien maßgeblich für Vorannahmen und Vorstellungen für das Unterrichten verantwortlich (vgl. M. Borg, 2004, S. 274).

sich daraus implizite Theorien darüber, welche Faktoren im Lehrberuf (vermeintlich) relevant sind und formen die Art und Weise, wie Lehrpersonen unterrichten. Die Bedeutung der eigenen schulischen Sozialisierung liegt demnach auf der Hand. „*Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach*“ (Altman, 1983, S. 24). Dieses Zitat unterstreicht, wie hochgradig relevant es ist, die individuellen biografischen Lernerfahrungen zu reflektieren. Inwiefern sich die Studierenden diese in ihren *Motivational Essays* bewusstmachen und ggf. Konzepte von (Fremdsprachen)Lehrer:innen, (Fremdsprachen)Unterricht und Theorien zum Lehrberuf explizieren (vgl. Gerlach, 2023, S. 153) wird im Folgenden herausgearbeitet.

In den Äußerungen zu Erinnerungen an den früheren Englischunterricht wurde einerseits die Lehrkraft und andererseits deren Unterricht dargestellt. Eine Studentin skizzierte ihren Englischunterricht als langweilig und eintönig, da dieser immer nur am Lehrbuch ausgerichtet war. Ausgehend davon schlussfolgert sie für sich, dass sie später anders unterrichten möchte – so dass es Spaß macht, eine Fremdsprache zu lernen. (vgl. Jasmin, Pos. 29). Hier wird ein Beispiel dafür sichtbar, dass die Lerner:innenerfahrungen zu Vorannahmen führen. In diesem Fall dazu, dass „textbook“-Unterricht, grundsätzlich langweilig und wenig ansprechend ist. Die Studentin differenziert ihre Äußerung und erklärt, dass diese Unterrichtsweise gut für die Wortschatzarbeit und die Grammatik war, jedoch nicht für die Sprachproduktion. Das Sprechen wurde zu selten geübt und führte zu einer „uncomfortable learning atmosphere“ und zu wenig Selbstvertrauen, vor der Klasse Englisch zu sprechen (vgl. Jasmin, 70-74). Interessant ist an dieser Stelle der differenzierte Blick auf die Vor- und Nachteile der beschriebenen Unterrichtsweise. Außerdem kam in den Äußerungen zum erinnerten Englischunterricht zum Ausdruck, dass die Gefühle von Unsicherheit und Nervosität den Fremdspracherwerb, bzw. primär das Sprechen in der Fremdsprache, beeinträchtigen können (vgl. Josephine, Pos. 19-27; vgl. Jasmin, Pos. 70-74).

Andere Studentinnen berichten von positiven Unterrichtserfahrungen zu ihrer Schulzeit, wobei sie die Lehrkraft hervorheben – u. a. mit der Zuschreibung „passionate“. Diese Charakterisierung taucht in den *Motivational Essays* insgesamt auffallend häufig auf, insbesondere im Zusammenhang mit der früheren Englischlehrkraft als *Role Model*, den Äußerungen zur Vorstellung als *Future Teacher* sowie im Zusammenhang mit den Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft. (7-mal „passionate“, 13-mal „Passion“). Dies deutet darauf hin, dass Begeisterung bzw. Leidenschaft, eine zentrale Eigenschaft guter Lehrkräfte ist.

### **Die frühere Englischlehrkraft als *Role Model***

Die schulische Sozialisierung und damit die Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht und die Erfahrungen mit der eigenen Lehrkraft spielen eine bedeutende Rolle bei der (beruflichen) Identitätsbildung und Professionalisierung von Lehrer:innen, da sie subjektive, implizite Werte und Überzeugungen prägen (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 94; vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33–34). Die Bedeutung von Lehrkräften aus der eigenen Schulzeit, die gegebenenfalls als Vorbilder bzw. *Role Models* fungieren, wird u. a. von Romero (2009) als Anlass zur Reflexion im Kontext des autobiografischen Schreibens aufgegriffen (vgl. Romero, 2009, S. 90). Inwiefern dieser Aspekt in den *Motivational Essays* von den Studierenden thematisiert wurde, wird im Folgenden dargestellt. Die Äußerungen zur früheren Englischlehrkraft als *Role Model* enthalten differenzierte Beschreibungen zur Charakterisierung der Lehrkraft und deren Unterrichtsmerkmale sowie zum nachhaltigen Einfluss dieser Lehrkraft auf die Schüler:innen.

Nach den Äußerungen der Studentinnen zeichnet sich eine Englischlehrkraft mit Vorbildfunktion durch Motivation, Engagement, Sprachbegeisterung und Empathie aus. Sie unterstützt die Schüler:innen individuell, zeigt Interesse an ihnen und gestaltet einen spannenden, abwechslungsreichen und methodisch vielfältigen Unterricht in einer lockeren und angstfreien Atmosphäre, in den alle Schüler:innen einbezogen werden. Die Eigenschaften motivierend und engagiert wurden dabei häufiger genannt. Das Adjektiv „passionate“, wurde mit „engagiert“ übersetzt. In dem Kontext einiger Äußerungen scheint darüber hinaus auch die Formulierung „mit Leidenschaft unterrichten“ passend zu sein, die eine engere emotionale Verknüpfung impliziert („my teacher being so passionate about a discussion“, Leyla, Pos. 6-7). Es wurde mehrfach betont, dass die Lehrkraft selbst stark motiviert war und ein ausgeprägtes Interesse an der Sprache zeigte, was dazu beitrug, dass sich auch die Motivation sowie das Interesse an der Sprache der Schülerin steigerte (vgl. Milena, Pos. 4-7; Josephine, Pos. 56-59). Außerdem wurde die Eigenschaft der Lehrkraft herausgestellt, dass sie alle Schüler:innen motiviert und in den Unterricht eingebunden hat (vgl. Maria, Pos. 41-46; Leyla, Pos. 7-14). In diesem Zusammenhang wurde durch die Charakterisierung der Lehrkraft „giving us the space to voice our concerns, opinions, and values without fearing rejection“ (Leyla, Pos. 13-14) implizit die Beziehungsebene aufgegriffen. Hervorgehoben wurde hier das partizipative und angstfreie Miteinander im Unterricht. Auch eine andere Studentin betont dieses Merkmal ihrer Lehrkraft; „she encouraged all students and helped as [...] but she never forced us“ (Josephine, Pos. 40-41). Über diese Charakterisierungen hinaus thematisiert eine weitere Studentin die fachliche Kompetenz der Lehrkraft und bezieht sich dabei konkret auf deren Wortschatz. Sie stellt heraus, dass die Schüler:innen diese Lehrkraft „Mrs. Duden“ (Josephine, Pos. 46) nannten,

was eine Metapher dafür sein kann, dass sie alles wusste und die Schüler:innen sie für ihr Wissen bewunderten.

Bezogen auf die Unterrichtsmerkmale lässt sich auf Grundlage der Äußerungen resümieren, dass stellenweise Fachbezüge sichtbar sind. So äußert Lena in ihrer Beschreibung des Englischunterrichts ihrer Lehrkraft den Begriff „positive reinforcement“ (vgl. Lena, Pos. 42), ohne dies jedoch näher zu erläutern. Der anschließenden Satz bezieht sich nicht auf das Konzept der positiven Verstärkung. Vielmehr beschreibt sie eine Situation, die deutlich macht, wie die unterschiedlichen Vorlieben der Schüler:innen für das Präsentieren von Arbeitsergebnissen von der Lehrkraft berücksichtigt wurden. In diesem Zusammenhang klingt implizit das Konzept von *learning styles* im Kontext vom Zweitsprachenerwerb an, welches möglicherweise im Didaktik-Modul thematisiert wurde und auf das in der Äußerung Bezug genommen wird. Den Fachbegriff „positive reinforcement“ hat sie vermutlich in den ersten fachdidaktischen Veranstaltungen im Modul *Introduction to TEFL* kennengelernt.

Die Eigenschaft einer individualisierten Unterrichtsgestaltung wurde in den Texten der Studentinnen mehrfach als positiv assoziiert identifiziert. Differenzierte Beschreibungen, wie sich dies konkret im Unterricht geäußert hat, finden sich jedoch kaum. Eine Studentin beschreibt einen stark differenzierten Unterricht, ohne dies ausdrücklich fachlich zu benennen. Dabei hebt sie hervor, dass ihre Lehrkraft es verstand, Sprachlernende mit sehr unterschiedlichen Niveaus zu motivieren und innerhalb kurzer Zeit zu Lernerfolgen zu führen. In diesem Zusammenhang wird betont, dass alle Lernenden „in their own space and in unique ways“ unterstützt wurden (vgl. Sophie, Pos. 40-41). Eine weitere Studentin stellt heraus, dass ihre Englischlehrkraft die Schüler:innen zum Ausprobieren ermutigte und sie dadurch – nach dem Motto „just by talking and trying on our own“ – gelernt haben, zu sprechen, zu präsentieren und zu schreiben (vgl. Josephine, Pos.40). Ohne dies zu explizieren, nimmt sie mit dieser Äußerung Bezug auf (sozio-konstruktivistische) Spracherwerbtheorien, die ebenfalls im Rahmen des *Introduction to TEFL-Moduls* behandelt wurden, sowie auf den Umgang mit Fehlern. In einer weiteren Äußerung zur Beschreibung einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung – mit immer wieder neuen Methoden, Ideen und Spielen – wird herausgestellt, dass diese den Unterricht für die Schüler:innen interessanter, aktiver und spannender macht und zudem bewirkt, dass sie das Gelernte leichter verinnerlichen („they internalize learning more easily“, Josephine, Pos, 48). Möglicherweise beruht diese Annahme auf ihren eigenen Erfahrungen oder knüpft ebenfalls implizit an Inhalte aus dem *TEFL-Modul* an. Der nachhaltige Einfluss der *Role Model*-Lehrkraft wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass diese teilweise den Berufswunsch der Studentinnen geformt hat. Darüber hinaus

verknüpfen die Studentinnen diese Lehrkraft in ihren Äußerungen mit ihren eigenen Vorstellungen davon, wie sie ihre künftige Rolle als Lehrkraft – bzw. sich als *Future Teacher* (vgl. Kap. 6.3.8) verstehen und wie sie unterrichten möchten.

### **Herausforderungen und Chancen des Berufs**

Im Zusammenhang mit den Herausforderungen und Chancen des Lehrberufs thematisieren die Studierenden überwiegend belastende bzw. herausfordernde Aspekte. Diese betreffen einerseits innere Faktoren wie die kontinuierliche (Selbst)Reflexion, die Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit sowie die Fähigkeit, Schüler:innen zu inspirieren und individuell zu fördern. Andererseits werden äußere Faktoren als herausfordernd benannt, etwa die Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Umgang mit schwierigen Schüler:innensituationen.

Die Äußerung bezüglich der Selbstwirksamkeit, „The main challenge is to improve your self-efficacy for becoming the best teacher for your students“ (Hanna, Pos. 90-91), wird hier deshalb erneut herausgestellt, um einmal mehr aufzuzeigen, wie eng die thematischen Schwerpunkte miteinander verwoben sind. Die Studentin nimmt zunächst Bezug auf im Seminar behandelte Inhalte, wie den Anforderungen an eine gute Englischlehrkraft und deren verschiedenen Rollen. Darauf folgt die Äußerung zur Selbstwirksamkeit – weshalb anzunehmen ist, dass sie den Begriff der *self-efficacy* aus dem Seminarkontext kennt. Die Studentin verortet die Eigenschaft, in die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, im Kontext beruflicher Herausforderungen, konkretisiert jedoch nicht, auf welche Ebene (z. B. Unterrichtsgestaltung, Fachdidaktik, Beziehungsarbeit) sie sich dabei bezieht. Es wird deutlich, dass die Studentin diese Fähigkeit als zentrale Eigenschaft einer kompetenten Englischlehrkraft versteht.

Die Verbindung zwischen den erwarteten Herausforderungen des Lehrberufs und den Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft wird auch in weiteren Äußerung deutlich. So wird beispielsweise betont, wie wichtig es für Lehrkräfte ist, herausfordernde Unterrichtssituationen – Erfolge sowie Misserfolge – zu reflektieren. Eine Studentin sieht in der Unterrichtsreflexion einen zentralen Lösungsansatz im Umgang mit schwierigen Situationen. Dabei weist sie ausdrücklich darauf hin, dass nicht nur Fehler, sondern auch „every accomplishment“ reflektiert werden muss (vgl. Leyla, Pos. 68-71). Auch eine weitere Studentin greift den Reflexionsansatz auf und benennt „[...] to constantly reflect on myself, my teaching methods and the learning process of my students“ als eine der beruflichen Herausforderungen (vgl. Sarah, Pos. 61-62). Auffällig ist hier die bereits differenzierte Betrachtung verschiedener Reflexionsfoki – die Lehrkraft, die Unterrichtsgestaltung und der Lernprozess der Schüler:innen. Darauf bereiten sie

die Reflexionsgelegenheiten in ihrem Studium vor, so ihre Annahme. Zudem kommt in ihrer Äußerung die Überzeugung zum Ausdruck, dass Reflexion – „one thing is for sure“ – als unverzichtbar für die professionelle Weiterentwicklung angesehen wird (vgl. Sarah, Pos. 64-66). Auffällig ist jedoch, dass die Äußerungen – bis auf eine – allgemein gehalten sind und keinen spezifischen Bezug zum Unterrichtsfach Englisch aufweisen. Der Aspekt der Weiterentwicklung wird auch von einer weiteren Studentin im Zusammenhang mit den Chancen des Lehrberufs thematisiert. Dabei zeigt sich, dass die Frage nach den erwarteten Chancen und Herausforderungen offenbar dazu anregt, diese mit der antizipierten Rolle als *Future Teacher* sowie mit den Vorstellungen einer guten Englischlehrperson in Verbindung zu bringen – zwei Themenschwerpunkte, die in den Leitfragen der Aufgabe zum *Motivational Essay* nicht explizit genannt werden.

### **Erinnerungen an die Schulzeit**

Wie bereits im Abschnitt zu den Erinnerungen an den Englischunterricht dargestellt, prägt die eigene Schulzeit durch Beobachtungen und Erfahrungen die Vorstellungen vom Unterrichten und dem Beruf der Englischlehrkraft. Gleichzeitig entstehen daraus Annahmen darüber, welche Faktoren im Lehrberuf (vermeintlich) relevant sind. Die schulische Sozialisierung trägt somit wesentlich dazu bei, wie angehende Lehrpersonen sich ihren Unterricht vorstellen und wie sie später unterrichten. Der folgende Abschnitt fasst zusammen, welche Schulerfahrungen die Studentinnen in ihren *Essays* über das Unterrichtsfach Englisch hinaus reflektieren.

Vier Studentinnen thematisieren ihre eigene Schulzeit, d. h. sie thematisieren Aspekte aus der Schulzeit, die nicht den Englischunterricht oder die Lehrkraft als *Role Model* betreffen. Dabei beziehen sich die Äußerungen mehrheitlich auf Lehrkräfte – insbesondere auf deren Umgang mit Schüler:innen, mit Fehlern sowie auf die Gestaltung eines interessengeleiteten Unterrichts. Neben einem sehr positiven Rückblick auf die Schulzeit, in der Dankbarkeit für die generell sehr engagierten Lehrkräfte zum Ausdruck gebracht wird – „[they] went the extra mile for us, held their hands out to us, [...] pushed us to challenge“ (Leyla, Pos. 23-26), beschreiben die anderen Studentinnen einzelne Lehrpersonen, die ihnen auf pädagogischer, fachlicher und zwischenmenschlicher Ebene als Negativbeispiel in Erinnerung geblieben sind. Eine Studentin schildert ihre Erfahrungen besonders eindrücklich und gewährt dabei sehr persönliche Einblicke. In den kritischen Äußerungen wird das Verhalten von Lehrkräften herausgestellt, in dem sich Stigmatisierung, fehlende Empathie und Ungerechtigkeit widerspiegelt (vgl. Lea, Pos. 3-14). Die Erinnerungen an ihre Schulzeit skizzieren das Bild einer stark belastenden Erfahrung, geprägt von Demotivation, Selbstaufgabe und geringem Selbstwertgefühl. Im

Verlauf ihres *Motivational Essays* wird an mehreren Stellen deutlich – etwa im Zusammenhang mit ihrer Motivation, ihrer Rolle als zukünftige Lehrkraft, ihren Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft und ihrer persönlichen Entwicklung –, dass es ihr, vermutlich vor dem Hintergrund dieser negativen Erfahrungen, ein besonderes Anliegen ist, Menschen zu unterstützen, die Hilfe benötigen. Ihr Berufswunsch ist vermutlich daher eng mit dem Wunsch verknüpft, in einem sozialen Umfeld tätig zu sein, in dem sie andere stärken und fördern kann. Auch eine weitere Studentin verknüpft ihre Schulerfahrungen mit ihren Vorstellungen als zukünftige Lehrkraft (vgl. Hanna, Pos. 30). Eine andere Person schildert ein Lehrerhandeln im Spanischunterricht, das den Eindruck erweckt, die Schüler:innen seien regelrecht vorgeführt worden. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Umgang des Lehrers mit Fehlern kritisch bewertet. Es wird deutlich, dass sich dadurch ein „effektives“ Lernverhalten der Schüler:innen entwickelte, das von der Angst vor Blamage geprägt war (vgl. Lena, Pos. 34-38). Auch diese Studentin bezieht sich im weiteren Verlauf ihres *Motivational Essays* in ihren Äußerungen zu den Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft auf diese Erfahrungen.

### **Vorstellungen von der Rolle als *Future Teacher***

Die Relevanz der eigenen Erwartungen oder Vorstellungen an das spätere unterrichtliche Handeln – als Facette von Professionalisierung – ist im Reflexionsmodell von Abendroth-Timmer (2022) als projiziertes Handeln verankert (vgl. Abendroth-Timmer, 2022, S. 29). Nach Kubanyiova (2011) ist das Konzept der *Ideal Language Teacher Selves* für Sprachlehrkräfte von zentraler Bedeutung, da es einerseits ihre Motivation leitet und andererseits ihr unterrichtliches Handeln prägt. Einer Studie mit Lehrer:innen zufolge beeinflussen die Visionen, die sie als ihr ideales Sprachlehrer:innen-Selbst verinnerlicht haben, maßgeblich, was sie im Klassenzimmer tun, welche ihrer Praktiken sie kritisch betrachten, auf welche Ereignisse im Klassenzimmer sie reagieren und welchen sie im Gegensatz dazu bewusst oder unbewusst übersehen (vgl. Kubanyiova, 2011, S. 121).

Insgesamt wurden durchweg in allen zehn *Motivational Essays* Äußerungen zu den Vorstellungen als zukünftige Englischlehrkraft identifiziert. In diesen Äußerungen werden insbesondere Vorstellungen zur zukünftigen Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sichtbar: Ein kommunikativer, schüler:innenzentrierter Unterricht sowie eine positive Fehlerkultur stehen dabei im Mittelpunkt. Zugleich spiegelt sich in den Äußerungen ein Bewusstsein für die soziale Verantwortung von Lehrpersonen wider – die Rolle als Englischlehrkraft wird nicht nur fachlich, sondern auch pädagogisch und zwischenmenschlich verstanden. Unabhängig voneinander betonen alle Studentinnen in ihren *Essays* die Bedeutung einer sicheren

Lernatmosphäre, die Motivation der Lernenden, die Vermittlung von Werten sowie das eigene Selbstverständnis als vertrauensvolle Bezugsperson.

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung wird in vier der *Essays* Bezug zu den eigenen Erfahrungen aus dem Englischunterrichts bzw. der Schulzeit genommen. Dabei dienen negative Erfahrungen als Begründungsrahmen dafür, wie Unterricht künftig nicht gestaltet werden sollte. In zwei Texten fungieren hingegen frühere Englischlehrkräfte als positive Rollenvorbilder, auf die sich die Vorstellungen zukünftiger Unterrichtsgestaltung stützen. In einem weiteren *Essay* wird die geplante Gestaltung des eigenen Unterrichts aus der Perspektive der Schüler:innenerfahrung argumentiert. In einer sehr differenzierten Beschreibung werden Anforderungen an den antizipierten eigenen Unterricht formuliert, die unter anderem das Ausprobieren unterschiedlicher Unterrichtsansätze, die Berücksichtigung von Beiträgen der Schüler:innen, wechselseitiges Feedback, Mitsprachemöglichkeiten bei den Unterrichtsbedingungen sowie das Etablieren von Peer Feedback und gegenseitiger Fehlerkorrektur umfassen (vgl. Maria, Pos. 88–100). Aus den Äußerungen wird eine Haltung deutlich, die Schüler:innen aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einbezieht. Dies wird u. a. durch die Äußerung „It is also crucial to give proper feedback and allow my students to create a thriving classroom environment“ (Maria, Pos. 93-94) unterstrichen. Die Verantwortung für eine lernförderliche Klassengemeinschaft wird dabei nicht allein der Lehrkraft zugeschrieben, sondern auch den Schüler:innen – eine Vorstellung, die auf ein kooperatives und partizipatives Unterrichtsverständnis hinweist. Zunehmend entsteht der Eindruck, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen als partnerschaftlich verstanden wird. Dies zeigt sich in der Formulierung: „It is necessary to be on the same respecting level with the students and allowing them to correct my errors as well“ (Maria, Pos. 99-100). Die Studentin greift in ihrer Äußerung „errors and mistakes are human“ (Maria, Pos. 98) implizit die Rolle der *error correction* beim Fremdsprachenlernen auf. Unklar bleibt jedoch, wie die Studentin den Begriff „errors“ versteht. Möglicherweise bezieht sich ihre Äußerung auf sprachliche Korrekturen seitens der Schüler:innen und impliziert ein Verständnis der Englischlehrkraft als nicht unfehlbares Sprachvorbild. Ebenso ist denkbar, dass hier eher die Beziehungsebene betont wird, im Sinne eines offenen, respektvollen Miteinanders, in dem auch Lehrkräfte Fehler machen dürfen und Feedback von Schüler:innen willkommen ist – unabhängig davon, ob es sich um *errors* oder *mistakes* handelt. Wahrscheinlich steht die Idee eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses im Vordergrund, das gleichberechtigtes Feedback ermöglicht.

Eine weitere Studentin greift im Zusammenhang mit der Beschreibung einer motivierenden und angstfreien Lernatmosphäre den Begriff „enabling teaching style“ auf und stellt damit zugleich

eine Verbindung zum *Introduction to TEFL*-Modul her, aus dessen Kontext sie diesen Begriff vermutlich kennengelernt hat. Ihren Ausführungen zufolge versteht sie darunter einen Unterrichtsansatz, in dem die Schüler:innen aktiv eingebunden werden und sich Wissen teilweise eigenständig auf individuelle Weise aneignen. Im Gegensatz zu ihrer früheren Englischlehrkraft, die strikt dem Lehrbuch folgte, strebt sie eine stärkere Ausrichtung auf kommunikative Unterrichtsanteile an (vgl. Jasmin, Pos. 75-77).

Außerdem wird in den *Essays* deutlich, dass den Studentinnen eine motivierende Unterrichtsgestaltung besonders wichtig ist. So hebt eine Studentin, die zuvor von einer stark belastenden Erfahrung mit Lehrkräften berichtete – Lehrkräfte, die sie aufgrund unzureichender Leistungen aufgegeben und teilweise sogar beschimpft haben – hervor, wie bedeutsam es für sie ist, Wege zu finden, alle Schüler:innen zu motivieren und ihnen darüber hinaus zu helfen, „find their passion“ (Lea, Pos. 74-75). In dem Zusammenhang wird auch betont, „nicht so zu enden“ wie die Lehrkräfte, „who use the same materials again and again“ (Lea, Pos. 85). Auch hier wird ein deutlicher Bezug zur eigenen Schulzeit erkennbar. Als persönliches Korrektiv für ihr zukünftiges Unterrichtshandeln hebt sie die Bedeutung von „recurring reflections“ (Lea, Pos. 87) hervor – ein Hinweis auf ihr Verständnis der Lehrer:innenrolle als *Reflective Practitioner* (vgl. Schön, 1983).

Im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung wird in fünf *Essays* ein respektvolles, vertrauensvolles und eher partnerschaftliches Verhältnis zu den Schüler:innen beschrieben. Eine Studentin thematisiert in diesem Zusammenhang die Spannung zwischen dem Streben nach Autorität einerseits und dem Wunsch, zugleich als Vertrauensperson wahrgenommen zu werden, andererseits. Inwiefern diese beiden Rollenmerkmale miteinander vereinbar sind, bleibt in der Äußerung offen – es wirkt zunächst eher wie ein Dilemma bzw. eine Herausforderung.

Die Rolle als Englischlehrkraft wird in den *Essays* auf unterschiedliche Weise thematisiert. Einerseits wird die Grundschulzeit als zentrale Phase für die weitere sprachliche Entwicklung verstanden, in der zugleich die Einstellung der Schüler:innen zur Fremdsprache nachhaltig geprägt wird. Daraus ergibt sich ein besonderes Verantwortungsbewusstsein für die Lehrkraft. Die Bedeutung des Fachs Englisch wird mit dem Verweis auf Englisch als „lingua franca“ (Jasmin, Pos. 56) begründet. Es ist anzunehmen, dass hier ein inhaltlicher Bezug zum Einführungsmodul *Introduction to TEFL* besteht, in dem dieser Begriff thematisiert wurde. Ein weiterer Hinweis auf die Verknüpfung zum Modul ist in der Äußerung „being a teacher [...] is about preparing my students for the target task their life has to offer“ (Maria, Pos. 102-103) zu

finden. Die Metapher „target task“ legt nahe, dass hier auf das Konzept des *Task-Based Language Teaching* (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011) rekurriert wird, das ebenfalls im Rahmen des *TEFL*-Moduls eingeführt wurde.

In einem weiteren *Essay* wird die Rolle der Englischlehrkraft mit positiven Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit verknüpft. Die Studentin skizziert ihre Vision als zukünftige Lehrkraft derart, mehr zu sein als jemand, der nur Grammatikregeln vermittelt. Sie möchte – wie ihre ehemalige Lehrerin „to go that extra mile and [...] to be that helping hand“ (Leyla, Pos. 26-29). In einem anderen Text wird die Rolle der Lehrkraft als Expertin betont. Dabei werden die drei Expertise Bereiche der Pädagogik, Didaktik und der Sprache genannt (vgl. Milena, Pos. 84-85). Es liegt nahe, dass die Kenntnis um die verschiedenen Rollen einer Englischlehrkraft (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013, S. 26) auf das *Introduction to TEFL*-Modul zurückgeht. Anknüpfend daran ist in zwei *Essays* implizit das Verständnis der Lehrer:innenrolle als *Reflective Practitioner* zu erkennen. Einerseits wird die Unterstützung durch Kolleg:innen – „with the help or reflection of my colleagues“ (Jasmin, Pos. 37-39) und „by reflecting on work with fellow teachers“ (Lea, Pos. 76-77) – betont. Andererseits wird Reflexion im Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtsgestaltung als wesentliches Element professionellen Handelns hervorgehoben. Ob diese Perspektive durch die Vorlesung, die Einführung in das *TEFL*-Portfolio oder ganz unabhängig davon beeinflusst wurde, bleibt offen.

Zusammenfassend lassen sich in den *Essays* Leitgedanken identifizieren, welche die zukünftige Unterrichtsgestaltung prägen sollen. So wird in mehreren Texten dem kommunikativen Aspekt des Englischunterrichts eine zentrale Bedeutung zugeschrieben – gegenüber der reinen Lehrbuchorientierung oder der Vermittlung von Grammatikregeln. In einem *Essay* wird dies besonders deutlich: Die Studentin räumt der Auseinandersetzung mit kulturellen Themen sowie diskursiven Unterrichtsthemen Vorrang gegenüber der Lehrbucharbeit ein (vgl. Maria, Pos. 84-86). Auch wenn der *communicative language approach* nicht explizit genannt wird, lässt sich eine inhaltliche Nähe zu diesem Konzept erkennen, das vermutlich im *Introduction to TEFL*-Modul eingeführt wurde. Ein vergleichbarer Gedanke findet sich bei einer weiteren Studentin, die betont, „textbooks [...] should just be a support for my lessons and should not replace the speaking parts“ (Jasmin, Pos. 75-77). Auch hier ist die eigene Schulerfahrung grundlegend, denn der Englischunterricht wurde als stark lehrbuchzentriert und mit zu wenigen Sprechgelegenheiten, erlebt. Der zukünftige eigene Unterricht soll genau das Gegenteil darstellen. Eine anderer Leitgedanke zeigt sich im Umgang mit der Leistungsbewertung. Eine Studentin, die in ihrem *Essay* sehr persönliche Einblicke in ihre Schulzeit als leistungsschwache Schülerin gibt, formuliert den Wunsch: „it is close to my heart to give grades less power“ (Lea,

Pos. 88). Ihre Stärken – außerhalb der Noten – sind in ihrer Schulzeit weder wahrgenommen noch anerkannt worden. Statt Noten als primäres Kriterium anzusetzen, plädiert sie für eine differenzierte Betrachtung der individuellen Lernentwicklung: „Grades do not define the student’s strength and weaknesses but a present snapshot of their learning success“ (Lea, Pos. 88-89). In diesem Zusammenhang schlägt sie „peer feedback“ und „teacher feedback“ für das alltägliche Lernen vor – „that isn’t focused on success“ (Lea, Pos. 91-92). Ob das Konzept des Peer Feedbacks im Rahmen des *TEFL*-Portfolios bzw. der *Motivational Essay*-Aufgabe bekannt waren, bleibt offen. Bemerkenswert sind in jedem Fall die konkreten Vorschläge der Studentin für eine alternative Bewertungskultur – ein Thema, das ihr, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, deutlich am Herzen liegt. Da sie künftig im Berufsschul-Kontext unterrichten wird, bleibt allerdings offen, inwiefern sich diese Haltung in ihrem späteren Berufsalltag umsetzen lässt.

Die Analyse zeigt deutlich, dass die Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht sowie die Reflexionen über frühere Englischlehrkräfte als *Role Model* eng mit den Visionen verknüpft sind, welche die Studentinnen von sich selbst als zukünftige Englischlehrkräfte entwickeln. Zugleich fließen Inhalte aus dem *Introduction to TEFL*-Modul in die Äußerungen ein – erkennbar etwa an der Verwendung fachspezifischer Begriffe wie „lingua franca“, „enabling learning style“ oder „positive reinforcement“. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung formulieren die Studentinnen Vorstellungen, die sich am *communicative language approach* orientieren, sowie an einer und einer positiven Fehlerkultur (*error correction*). Hinsichtlich der Rolle der Englischlehrkraft betonen sie vor allem deren soziale Verantwortung, u. a. für die Gestaltung einer „safe and comfortable learning atmosphere“ (Lea, Pos. 68-69), die Motivation (vgl. Lea, Pos. 82; Milena, Pos. 68) der Schüler:innen und der Vermittlung von „lifelong values“ (Jasmin, Pos. 25).

### **Biografische Prägungen auf dem Weg zum Englischlehramtsstudium**

Über die Leitfragen der Teilaufgabe *Motivational Essay* hinaus wurden in den Texten weitere prägende biografische Episoden und Elemente ausgewählt und in Bezug zur angestrebten Studienwahl bzw. zum Berufswunsch gesetzt (vgl. Romero, 2009, S. 82; vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 83). Insgesamt wurden durchweg in allen *Essays* biografische Bezüge sichtbar. Die biografischen Prägungen auf dem Weg zum Englischlehramtsstudium stehen in engem Zusammenhang zur Motivation der Studentinnen, Englischlehrerin zu werden. So weisen die Äußerungen darauf hin, dass die Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, der Auslandsaufenthalt, die Sprachlernerfahrungen und die Sozialisierung in einer

Lehrer:innenfamilie oder einer zweisprachigen Familie eine Rolle bei der Berufswahl spielten. In einer Äußerungen zum Auslandsaufenthalt wird zudem die persönliche Entwicklung thematisiert: „With knowing the language, I really felt how my confidence grew with it“ (Sophie, Pos. 45). Die zunehmende Sprachkompetenz trug dabei maßgeblich zur Stärkung ihres Selbstvertrauens bei. Die Äußerungen zu außerschulischen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, nehmen durchweg Bezug zum angestrebten Lehrberuf. Die beschriebenen Erlebnisse haben dazu beigetragen, die berufliche Ausrichtung – Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen – zu schärfen, die Selbstsicherheit zu stärken, z. B. im Hinblick auf das freie Sprechen, sowie pädagogische Fähigkeiten im Umgang mit Kindern zu entwickeln. Darüber hinaus wird in den Texten ein Erleben von Selbstwirksamkeit sowie positive Erfahrungen im eigenständigen Planen und Durchführen von Veranstaltungen deutlich. Im Zusammenhang mit der Planung und Durchführung betont eine Studentin die Bedeutung von Selbstreflexion und der Reflexion mit anderen bei der Arbeit mit Kindern, da diese „a brighter view of perspectives“ (Jasmin, Pos. 22-23) ermöglichen. Zwei Studentinnen thematisieren in ihrem *Motivational Essay*, dass sie aus sogenannten Lehrer:innenfamilien stammen. In einem Fall ist es die Mutter, im anderen heißt es sogar „All my grandparents, many of my aunts and uncles and even my own mother are or were all teachers“ (Sophie, Pos. 7-8). Interessanterweise stimmen diese biografischen Hintergründe mit der Statistik zur Berufsvererbung im Lehramt überein, nach der – Stand 2014 – 24% aller Lehramtsstudierenden aus sog. Lehrer:innenfamilien kommen (vgl. Terhart, 2014, S. 434). Bemerkenswert ist, dass Sarah in ihrem *Motivational Essay* auf alle hier aufgeführten Subkategorien zur Biografie eingeht. Besonders deutlich wird der Einfluss ihrer Mutter, die selbst als Englischlehrerin, „head of foreign languages and teacher trainer“ (Sarah, Pos. 35) tätig ist. Durch ihre Unterstützung hatte sie frühzeitig Zugang zu englischsprachigen Büchern und Filmen und während der Schulzeit war sie für ein Jahr in England. Es liegt nahe, dass sich dieser prägende Einfluss auch in ihrer Tätigkeit als Übersetzerin – sowie ihrem künftigen Beruf als Englischlehrerin – widerspiegelt. Der Kontakt zur englischen Sprache zieht sich demnach durch die gesamte Biografie.

Darüber hinaus thematisieren vier weitere Studentinnen in ihren *Essays* Aspekte ihrer Sprachlernbiografie. So wird unter anderem von einem frühen Englischkurs im Alter von fünf Jahren berichtet und in diesem Zusammenhang der Einfluss der Sprachlernbiografie auf den Berufswunsch sogar ausdrücklich formuliert: „The English language has accompanied me since early childhood and was an important factor in my decision-making process to start my studies at Leuphana College“ (Hanna, Pos. 57-59). Weiter wird die Zweisprachigkeit (vgl. Leyla, Pos. 50-53) und eine ausgeprägte Begeisterung für Sprachen (vgl. Milena, Pos. 7-10) thematisiert.

Letztere zeigt sich sowohl in der Wahl der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch in der Schule als auch privat im Erlernen von Italienisch. Ausgehend von dem zweisprachigen Aufwachsen argumentiert die Studentin: „I know how important languages are and how much of an impact they have on individuals and their personal growth. I would not be the same person I am today if I hadn't grown up with two languages at my fingertips“ (Leyla, Pos. 51-53). Damit bringt sie die Bedeutung von Sprache und konkret ihrer zweisprachigen Sozialisation zum Ausdruck. Interessanterweise thematisiert eine Studentin im Zusammenhang mit ihrem ersten Kontakt mit der englischen Sprache in der dritten Klasse die Herausforderung der *th*-Aussprache. Die korrekte Aussprache – „to put the tongue in the right place“ (Josephine, Pos. 16) – fiel ihr zunächst schwer doch gelang ihr schließlich. Die Thematisierung dieses spezifischen Lautmerkmals im Rückblick auf eine Situation aus der lange zurückliegenden Grundschulzeit verweist auf ein offenbar bedeutsames Lernerlebnis. Die Äußerungen lassen auf ein ausgeprägtes sprachliches bzw. phonologisches Bewusstsein der Studentin schließen, auch wenn sie keine Unterscheidung zwischen dem stimmhaften und stimmlosen *th*-Laut vornimmt. Ein Verbindung zum *Introduction to TEFL*-Modul ist eher unwahrscheinlich. Abgesehen von der genannten Äußerung zur *th*-Aussprache finden sich in diesem Zusammenhang keine weiteren konkreten fachspezifischen Bezüge.

### **Die Bedeutung der englischen Sprache**

Bis auf eine Ausnahme wurden die Bedeutung der englischen Sprache in allen *Motivational Essays* thematisiert. Dabei adressieren die Äußerungen die Bedeutung von Englisch als *lingua franca* für den interkulturellen Austausch und für den Zugang zu Wissen und (Meinungs-)Bildung. Englisch wird dabei als „huge enrichment for everybody, especially because one can speak to nearly every human being in this planet“ (Jasmin, Pos. 77-78) verstanden. Englisch ist in dem Zusammenhang eine bedeutsame Ressource, um Menschen, Kulturen und Lebensweisen kennenzulernen (vgl. Jasmin, Pos. 78-81). In weiteren Äußerungen wird die persönliche Bedeutung der Sprache herausgestellt, etwa dem gemeinsamen Singen über eine Online-Plattform (vgl. Hanna, Pos. 69-78) oder dem Reisen (vgl. Hanna, Pos. 79-85). Eine weitere Studentin bringt ihre Faszination für Englisch mit den Worten zum Ausdruck, „and the fact, that it connects people all over the world“ (Milena, Pos. 17-18). In sämtlichen Äußerungen wird – auch ohne dies explizit zu formulieren – die Rolle von Englisch als *lingua franca* deutlich. Eine Studentin verwendet den Begriff ausdrücklich: „[...] since English is the lingua franca of today's society“ (Jasmin, Pos. 56). Darüber hinaus lassen sich keine Bezüge zur Fachlichkeit oder zur Verwendung fachspezifischer Begriffe – etwa *Global Citizenship* oder *Global Citizenship Education* – erkennen, was zu diesem frühen Zeitpunkt des Studiums nicht

verwunderlich ist. Über den interkulturellen Austausch hinaus wird in den *Essays* auch der Zugang zu Wissen und Informationen im Zusammenhang mit der Bedeutung der Sprache herausgestellt. Damit einher fallen Assoziationen wie „freedom“ (Josephine, Pos. 3), „new perspectives“ (Jasmin, Pos. 84) „new opportunities and chances“ (Hanna, Pos. 85), die implizit auf das emanzipatorische Potenzial von Sprache und Bildung hinweisen.

Die Bedeutung der englischen Sprache wurde teilweise in Bezug zum Englischunterricht und damit der Rolle der Englischlehrkraft gesetzt. Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Englisch für die Schüler:innen wurde der Begriffs *lingua franca* verwendet, ohne jedoch in dem Zuge weiter auf die Relevanz einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur und Repräsentation – etwa in einem rassismuskritischen Englischunterricht – einzugehen. Der ambivalente Charakter dieses Konzepts, einerseits als Werkzeug globaler Kommunikation als auch Produkt kolonialer Geschichte und damit einher die Relevanz als Englischlehrkraft, vor diesem Hintergrund einen reflektierten, emanzipierten und verantwortungsbewussten Umgang mit der Sprache zu ermöglichen, wurde in keinem *Motivational Essay* thematisiert. Sehr wahrscheinlich ist das Auslassen der didaktischen Perspektive damit zu erklären, dass die Studentinnen sich erst in ihrem ersten Fachsemester Englisch befanden. Englisch wurde einerseits als Kommunikationsmittel thematisiert, u. a. im Zusammenhang mit Reisen, dem Austausch mit Menschen oder dem Kennenlernen verschiedener Kulturen. Zudem wurde die Relevanz der englischen Sprache im Zusammenhang mit der Perspektiverweiterung und Teilhabe an global vernetztem, komplexem Wissen, Diskursen und Aktivitäten hervorgehoben. Diese Assoziationen zur englischen Sprache decken sich weitgehend mit den Funktionen von Fremdsprachen, welche Caspari (2003) in ihrer Studie zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer:innen herausgearbeitet hat (vgl. Caspari, 2003, S. 183).

### **Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft**

Insgesamt äußerten sich fünf Studentinnen in ihren Essays zu ihrer Vorstellung davon, was eine gute Englischlehrkraft ausmacht. Die Analyse der Texte zeigte auf, dass die Zuschreibungen teils allgemein gehalten sind, wie etwa „a teacher should support the students along their path to better self-awareness and within the learning processes“ (Hanna, Pos. 27-28). In anderen Äußerungen werden fachspezifische Bezüge sichtbar, wie etwa hier: „[...] a teacher is an expert in his/her topic and in teaching it to the students in an adequate way, on the other hand, one should be a role model and ensure that every child is feeling safe and comfortable in the classroom surrounding“ (Hanna, Pos. 38-40). Diese Äußerung lässt sich als impliziter Bezug auf die Rollen einer Englischlehrkraft (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2013,

S. 27) als *language teacher*, *expert in learning* und *classroom manager* interpretieren. Die Rolle der Lehrkraft als *researcher and learner* blieb dabei unberücksichtigt.

Im Hinblick auf die Rolle der Englischlehrkraft als *expert in learning* thematisiert eine weitere Studentin die Verantwortung für eine angstfreie und angenehme Lernatmosphäre. Sie betont, dass es nicht darum geht, als Lehrkraft beliebt zu sein, sondern eine positive Haltung einzunehmen und bestärkende Rückmeldungen zu geben (vgl. Lena, Pos. 49-55). Gleichzeitig verweist sie auf die Notwendigkeit zur Reflexion, etwa in bzw. nach Situationen, „whenever a student feels afraid or intimidated during class“ (Lena, Pos. 54), um das eigene Handeln und mögliche Ursachen zu analysieren und Lösungen zu finden. Die anschließende Aussage, dass Fremdsprachenunterricht mit positiven Emotionen verknüpft sein sollte, da die Lehrkraft die Lernenden an eine neue Sprache heranzuführt (vgl. Lena, Pos. 57–59), lässt sich als Bezug auf Inhalte aus dem *Introduction to TEFL*-Modul deuten. Sowohl diese als auch die vorangegangene Äußerung nehmen implizit Bezug auf die Annahme, dass ein entspanntes und vertrauensvolles Lernklima den Fremdspracherwerb unterstützt – ein zentraler Gedanke der *Affective Filter Hypothesis* nach Krashen (1986). Die Lehrkraft sollte ein „sense of belonging“ (Leyla, Pos. 22-23) vermitteln, ihren Beruf lieben, „should be passionate about the language“ (Leyla, Pos. 59) und dafür sorgen, dass Sprachenlernen „like a breath of fresh air“ ist (Leyla, Pos. 61). Diese Metapher könnte sich darauf beziehen, dass sich der Englischunterricht erfrischend, positiv und leicht anfühlen sollte. Auch an anderer Stelle wird die Bedeutung der Englischlehrkraft hervorgehoben, insbesondere ihre Rolle darin, Schüler:innen zum Englischlernen zu ermutigen, „in case of being properly prepared for the future’s happenings“ (Jasmin, Pos. 64-65). Im Zusammenhang mit der Verantwortung der Lehrkraft für den Sprachlernprozess der Schüler:innen wird die kommunikative Ausrichtung des Englischunterrichts betont (vgl. Josephine, Pos. 30-33). Dabei wird eine Annahme von Lernen sichtbar, die auf aktiver Sprachverwendung basiert: „you are more likely to master English if you practice and try. Otherwise, they might become insecure“ (Josephine, Pos. 32-33). Diese Äußerungen lassen sich auf Inhalte aus dem TEFL-Modul zurückführen. Zum einen wird eine Bezugnahme zum *Communicative Language Approach* (vgl. Surkamp & Viebrock, 2018, S. 19) als zentraler theoretischer Rahmen deutlich. Zum anderen impliziert die Betonung auf „practice and try“ die Bedeutung von Handlungsspielräumen und produktiven Lerngelegenheiten im Sprachunterricht, um Selbstvertrauen im Sprachgebrauch aufzubauen. In dieser Annahme, wonach aktives Ausprobieren und Sprachproduktion entscheidend für Lernerfolg und Selbstsicherheit sind, finden sich Anknüpfungspunkte zur *Output Hypothesis* nach Swain (1993) sowie dem Konzept von *Self-Efficacy* (Bandura, 1997).

Die Vorstellungen einer guten (Englisch)Lehrkraft überschneiden sich stark mit den Äußerungen der eigenen Englischlehrkraft als *Role Model*. Zwei Studentinnen verweisen in ihren Äußerungen zur Vorstellung einer guten (Englisch)Lehrkraft explizit auf ihre Lehrer:innen in der eigenen Schulzeit. Dies unterstützt die Theorie, dass die schulische Sozialisierung und damit die Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht und die Erfahrungen mit der eigenen Lehrkraft eine bedeutende Rolle bei der (beruflichen) Identitätsbildung und damit der Professionalisierung von Lehrer:innen spielt, als dass diese subjektive, implizite Werte und Überzeugungen bestimmt (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 94; vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33–34). Zentrale Merkmale einer guten Englischlehrkraft sind nach Aussagen der Studentinnen Wertevermittlung, Empathie, Begeisterungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Fairness. Sie bildet den Ausgangspunkt für das weitere Sprachenlernen und das Interesse der Schüler:innen für Sprachen, schafft eine angstfreie und kommunikative Lernatmosphäre.

### **Entwicklung und Sprachlernaktivitäten**

Die eigene Entwicklung – persönlich, sprachlich, fachlich – sowie die Sprachlernaktivitäten, thematisierten insgesamt sieben Studentinnen. Die Reflexion der eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache sowie der Sprachlernerfahrungen und -strategien ist für Englischlehrer:innen deshalb von Bedeutung, weil ihre fremdsprachliche Kompetenz wesentlich zur professionellen Identität beiträgt (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27). Daneben kommt der Reflexion der fachlichen und pädagogischen Entwicklung ebenfalls eine erhebliche Bedeutung bei der Professionalisierung von Englischlehrer:innen zu.

Primär fokussieren die Studierenden die Verbesserung ihrer Englischkompetenzen. Dabei werden als Sprachlernaktivitäten vorwiegend solche genannt, welche die Rezeption, d. h., Lese- und Hörverstehen fördern (englische Bücher und Filme). Die Produktion, in Form von Sprechen und Schreiben auf Englisch wird demgegenüber weniger thematisiert. Generell überrascht es, dass die Studentinnen ihre Sprachlernfähigkeiten und -strategien im *Motivational Essay* adressieren, obwohl es nicht Teil der Aufgabe war. Eine Vermutung ist, dass dies aus dem Anfertigen des *Language Self-Portrait* präsent ist, welches im selben Semester erfolgte. Es kann aber auch darauf hindeuten, dass Sprache als zentraler Bestandteil der professionellen Identität auch von den Studentinnen diesen Stellenwert hat und demnach die Fähigkeiten in der Fremdsprache deshalb in direktem Zusammenhang wahrgenommen werden (Barkhuizen 2016, aus Legutke & Schart, 2016, S. 27). Dieser Annahme widerspricht jedoch, dass die Studentinnen in ihren Äußerungen zur Englischlehrkraft als *Role Model* und zu den

Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft sowie ihrer Vision als zukünftige Englischlehrperson den Aspekt der Sprachkompetenz nicht thematisiert haben.

Im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung äußert eine Studentin das Ziel, sich zu verbessern und greift in dem Zusammenhang den anstehenden Auslandsaufenthalt auf. Die Lernstrategie „integrating learning into everyday life“ (Josephine, Pos. 75-76) wird als zentrales Ziel für die Zukunft formuliert. Die Möglichkeit, während des Auslandsaufenthalts Englisch als Alltagssprache zu verwenden, betont auch eine andere Studentin (vgl. Sophie, Pos. 29-30). Eine weitere Person thematisiert ihre Vorfreude auf das Auslandssemester im Rahmen ihres Studiums, „to finally be able to make some own experiences with the English culture and native speakers“ (Milena, Pos. 81-82). Mit „English culture“ bezieht sie sich vermutlich auf englischsprachige Kulturen. Sowohl dieses Thema als auch das Konzept von „Kultur“ selbst werden zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums thematisiert, u. a. im gleichnamigen Modul *English-Speaking Cultures* im dritten Mastersemester oder im Modul *Area Studies* im fünften Bachelorsemester.

Äußerungen zur fachlichen Entwicklung wurden u. a. im Zusammenhang mit der Reflexion von Praxiserfahrung aufgegriffen, wie u. a., dass viel über die pädagogische Arbeit mit Kindern gelernt wurde (vgl. Milena, Pos. 61-65). Da dies jedoch „only scratched the surface of all that is to know about teaching“ (Milena, Pos. 64-65), freut sie sich auf die theoretischen Hintergründe vom Fremdsprachenlernen im Studium. In einem weiteren *Essay* wird die Erwartung, im Studium das Wissen zu Unterrichtsmethoden zu erweitern, aufgegriffen (vgl. Sarah, Pos. 75-76). Des Weiteren berichtete diese Studentin über ihre interessante Strategie, Lehrende in den Seminaren hinsichtlich ihrer Lehrmethoden zu beobachten und diese in Abgleich mit Theoriewissen zu bringen. Diese Äußerung stellt die Vorbildfunktion von Lehramtsausbilder:innen heraus. Wie bereits im Zusammenhang mit der Erinnerung an den eigenen Englischunterricht erwähnt (vgl. Kap. 6.3.4), hat die Aussage Altmans (1983) selbstverständlich auch in der Lehrer:innenausbildung Gültigkeit und wird an dieser Stelle ob der Relevanz noch einmal wiederholt: „*Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach*“ (Altman, 1983, S. 24).

Über die fachspezifischen Bezüge hinaus werden teils persönliche Entwicklungen thematisiert, wie beispielsweise im Kontext des Auslandsaufenthalts (vgl. Sophie, Pos. 29-33). Während diese eher vage bleiben, gewährt eine andere Studentin einen persönlichen Einblick in ihren Entwicklungsprozess, auf den sie zurückschaut. Die Schule legte ihr viele Steine in den Weg und es war eine schreckliche Zeit, dennoch schreibt sie: „made me the person I am today. I am

thankful and proud that I had the power to overcome my past and found my strength to be there for others in need now“ (Lea, Pos. 96-98). Diese Äußerung verdeutlicht, was das Schreiben eines *Motivational Essays* auslösen kann und welche Offenheit die Studentinnen dabei mitbringen.

### **Verteilung der induktiven und deduktiven Kategorien & Zusammenhang der Kategorien**

In der hier dargestellten Auswahl der Themen zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung zwischen den thematischen Schwerpunkten, die Bezug auf die Leitfragen der Teilaufgabe *Motivational Essay* nehmen, und Themen, die von den Studierenden darüber hinaus aufgegriffen wurden. Betrachtet man jedoch alle Kategorien bezogen auf die Anzahl der codierten Segmente, ergibt sich ein anderes Bild: 158 Segmente wurden induktiv und 91 deduktiv codiert. Damit überwiegt aus quantitativer Perspektive der Anteil an Äußerungen, die nicht direkt auf die Leitfragen der Aufgabe Bezug nehmen. Inhaltlich überschneiden sich jedoch einige dieser Äußerungen mit den in den Leitfragen adressierten Schwerpunkten, sodass eine rein numerische Betrachtung zu kurz greift. Besonders auffällig ist, dass für die Studierenden die Vorstellung von ihrer zukünftigen Tätigkeit als Englischlehrkraft eine zentrale Rolle spielt bzw. in ihren *Motivational Essays* recht präsent ist, obwohl dieser Aspekt nicht Teil der Aufgabenstellung war. Dieses Thema wurde von allen Studentinnen eigenständig eingebracht und kann daher als relevanter selbstgewählter Schwerpunkt gewertet werden. Am Beispiel der induktiv gebildeten Kategorie „*Future Teacher*“ wird deutlich, dass enge Bezüge zu mehreren deduktiv gebildeten Kategorien bestehen. So zeigen sich auf der Ebene der codierten Segmente Überschneidungen mit den Äußerungen zur Motivation, Englischlehrkraft zu werden, Erkenntnissen aus dem *Introduction to TEFL*-Modul sowie den Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht.

Mit Blick auf die Nähe der Kategorien zueinander im Dokument<sup>82</sup>, wird die Beziehung zwischen diesen noch einmal deutlicher. So wird die Motivation, Englischlehrkraft zu werden bis auf eine Ausnahme (Erinnerung an die eigene Schulzeit) durchgehend mit den übrigen hier dargestellten deduktiven Kategorien in Zusammenhang gebracht. Darüber hinaus lassen sich folgende Assoziationen beobachten:

---

<sup>82</sup> Hierbei wurde im Code-Relations-Browser der MAXQDA-Software die Nähe der Codes im gleichen Dokument mit einem maximalen Abstand von null Absätzen festgelegt.

- Erste eigene Unterrichtserfahrungen werden häufig mit den Kategorien *Future Teacher*, Biografie, Bedeutung der Sprache (Englisch), Entwicklungsprozess und Vorstellungen einer guten (Englisch)Lehrkraft verknüpft.
- Äußerungen zu Herausforderungen und Chancen des Lehrberufs stehen in Verbindung mit *Future Teacher*, Bedeutung der Sprache (Englisch) und Entwicklungsprozess.
- Erkenntnisse aus dem *Introduction to TEFL*-Modul sind eng mit *Future Teacher*, Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft und Entwicklungsprozess verknüpft.
- Die eigene Englischlehrkraft als *Role Model* wird in Zusammenhang mit Äußerungen zu Motivation, *Future Teacher*, biografischen Prägungen, der Motivation und Vorstellungen einer guten Englischlehrkraft genannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kategorie *Future Teacher* steht in engem Zusammenhang mit einer Vielzahl anderer Themen – darunter Motivation, Erinnerungen an den Englischunterricht, erste Unterrichtserfahrungen, erwartete Herausforderungen und Vorzüge des Lehrberufs sowie Inhalte des *Introduction to TEFL*-Moduls. Die Vision der Studierenden davon, wie sie als zukünftige Englischlehrkräfte sein und handeln möchten, erweist sich als omnipräsentes Thema, das sie aus eigenem Antrieb in ihre *Essay* eingebracht haben.

#### 6.4. Rolle des Peer Feedbacks als Element des *TEFL*-Portfolios

Ausgehend von der Dreischritt-Struktur der Einstiegsaufgabe *Motivational Essay* (s. Kap. 5.2.2) schließt an das Schreiben des *Motivational Essays* (Teilaufgabe 1, vgl. Kap. 5.2.2.1) als nächstes das Peer Feedback (Teilaufgabe 2, vgl. Kap. 5.2.2.2) und danach die *Reflection* (Teilaufgabe 3, vgl. Kap. 5.2.2.3) an. Ein thematischer Überblick über die Inhalte des Peer Feedbacks wurde bereits in Kapitel 6.2.2 gegeben, um zunächst zu analysieren, welche Themen die Studierenden darin aufgreifen. Daran knüpft nun im nächsten Schritt die kategorienbasierte Auswertung der Reflexionstexte aus Teilaufgabe 3, um zu untersuchen, wie das Peer Feedback als Element der Reflexionsaufgabe von den Studierenden wahrgenommen und rezipiert wird (Kap. 6.4.1). Im Anschluss daran erfolgt eine fallbasierte Betrachtung der drei Textprodukte *Motivational Essay*, Peer Feedback sowie *Reflection*, um den Prozess des Gebens und Empfangens von Peer Feedbacks zu untersuchen (Kap. 6.4.2). Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und die Rolle des Peer Feedbacks diskutiert (Kap. 6.4.3).

## 6.4.1. Rezeption und Wahrnehmung des Peer Feedbacks – eine kategorienbasierte Betrachtung

Ausgangspunkt für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage, wie das Peer Feedback als Element der Reflexionsaufgabe wahrgenommen und rezipiert wird, bilden die abschließenden Reflexionstexte der Studierenden aus Teilaufgabe 3. In allen codierten Dokumenten (N=9)<sup>83</sup> wird das erhaltene Peer Feedback reflektiert, einerseits auf Inhalts- als auch auf Prozessebene. Größte Relevanz für die Untersuchung der Wahrnehmung des Peer Feedbacks hat dabei die Kategorie „Peer Feedback“, die zentral für die Analyse ist. Auf die weiteren drei Kategorien (Reflexion, *Motivational Essay*, Impulse, Erkenntnisse & Konsequenzen) wird im Folgenden kein Bezug genommen.

Wie bereits in Kap. 6.2.3 beschrieben, wurde die Hauptkategorie Peer Feedback durch induktive sowie deduktive Subkategorien aus den Leitfragen der Aufgabe weiter ausdifferenziert (s. Abb. 29).

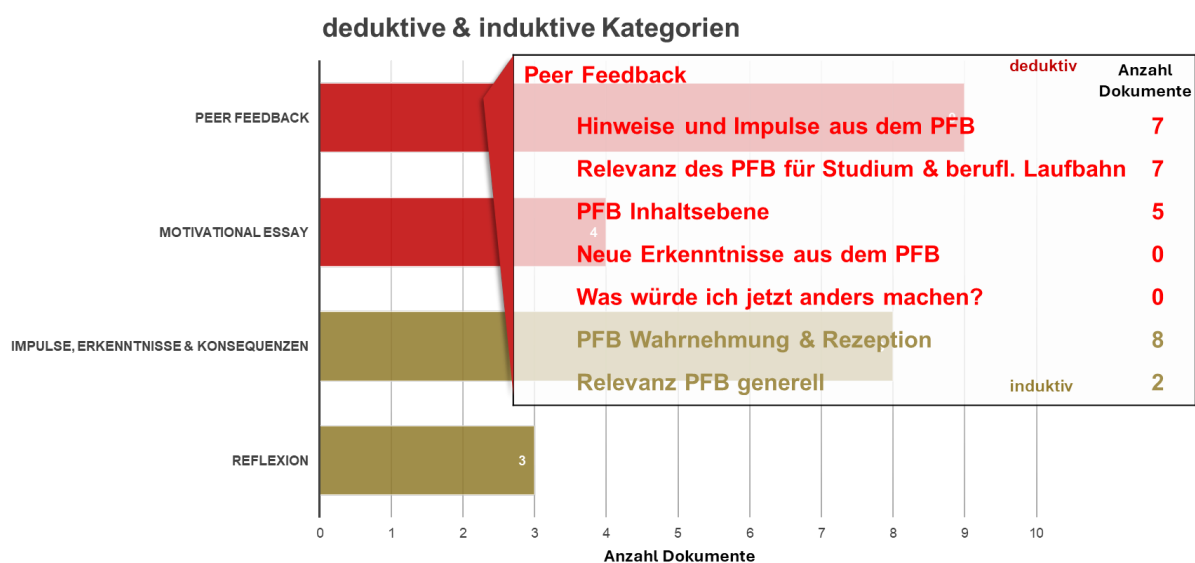


Abb. 29: Kategorie Peer Feedback im Überblick

Im Folgenden werden die Subkategorien der Hauptkategorie „Peer Feedback“ analysiert. Berücksichtigt werden dabei ausschließlich jene Subkategorien, die in den studentischen Reflexionstexten codiert wurden. Die Äußerungen der Studierenden werden anhand der in Abb. 29 dargestellten Subkategorien beschrieben. Die Analyse beginnt mit den deduktiv gebildeten Subkategorien „Hinweise und Impulse aus dem PFB“ sowie „PFB Inhaltsebene“, die aus den Leitfragen der Teilaufgabe 3 *Reflection* abgeleitet wird. Anschließend wird in der Beschreibung

<sup>83</sup> Zur Teilaufgabe 3 *Reflection* lagen insgesamt nur 9 studentische Textprodukte vor.

zur Relevanz von Peer Feedback die deduktive Subkategorie „Relevanz für Studium und berufl. Laufbahn“ gemeinsam mit der induktiven Subkategorie „Relevanz PFB generell“ betrachtet. Abschließend erfolgt die Beschreibung zur Wahrnehmung des Peer Feedbacks, basierend auf der Auswertung der induktiven Subkategorie „PFB Wahrnehmung & Rezeption“, welche ausgehend vom Datenmaterial gebildet wurde.

#### 6.4.1.1. Hinweise aus dem Peer Feedback

In dieser Zusammenfassung wird dargestellt, wie die Studentinnen in ihren *Reflexionstexten* Bezug zu den Hinweisen aus dem Peer Feedback nehmen. Dafür werden die deduktiv gebildeten Subkategorien „Hinweise und Impulse aus dem Peer Feedback“ – die sich aus der Aufgabenstellung *Which suggestions and impulses did I get from the feedback for me?* ergibt und Äußerungen zu Hinweisen und Impulsen, die im Peer Feedback (PFB) gegeben wurden, umfasst – sowie die Subkategorie „PFB Inhaltsebene“ – die sich aus der Aufgabenstellung *On which aspects have I received feedback?* ergibt und Äußerungen zu inhaltlichen Aspekten des Feedbacks umfasst – zusammen betrachtet. In den Äußerungen von insgesamt vier Dokumenten wird sichtbar, dass das Feedback auf den Inhalt des *Motivational Essays* sowie die Form und Struktur Bezug nimmt. Eine Äußerung verweist auf die unterschiedlichen Rückmeldungen zweier Peers zum identischen Inhalt. In insgesamt sieben Dokumenten finden sich Äußerungen zu Hinweisen aus dem Peer Feedback. Dabei lassen sich vier wiederkehrende thematische Schwerpunkte erkennen: fehlende Aspekte, Umfang, Fokus und inhaltliche Tiefe, Fehler sowie Satzbau und Schreibstil. Zwei Studentinnen gehen zudem darauf ein, inwiefern sie die Hinweise und Impulse aus dem Feedback in die Überarbeitung ihres *Motivational Essays* einbezogen haben.

Vier Studentinnen greifen in ihrer abschließenden Reflexion Hinweise zu fehlenden Aspekten in ihrem *Essay* auf. Diese Rückmeldungen beziehen sich einerseits auf unterschiedliche Leitfragen der Aufgabenstellung, die im *Motivational Essay* nicht berücksichtigt wurden, z. B. der Einfluss des *TEFL*-Moduls auf die Motivation, die Bedeutung der englischen Sprache und Kultur. Darüber hinaus wurde auch der Hinweis gegeben, die eigenen Ziele und das Studium im *Essay* aufzugreifen, was nicht in der Aufgabenstellung gefragt war. Hinweise zum Umfang bzw. dem Fokus und der Tiefe von Themen im *Motivational Essay* wurden ebenfalls in vier Reflexionstexten identifiziert. U. a. wird um mehr Details bezüglich der Verbindung zur englischen Sprache oder mehr Informationen zum *Gap Year* in Kanada gebeten. Milena schreibt, dass Peer 1 die ausführliche Beschreibung ihrer Berufsentscheidung besonders gut

fand, während Peer 2 vorschlägt, diese zu kürzen und stattdessen die Herausforderungen an der Schule während ihres freiwilligen sozialen Jahres in den Vordergrund zu stellen:

„However, my other peer finds it a bit too long and suggests that I shortened the part and focussed more on writing about the conflicts and challenges I found myself in during my voluntary year and how I would react in these situations from my current point of view, considering everything I have already learned during my studies.“ (Milena > Milena\_Reflection: 29-32)

Wie Milena damit umgeht bzw. ob sie das Peer Feedback umsetzt, dazu schreibt sie nichts. Grundsätzlich nehmen die Studierenden die Hinweise aus den Rückmeldungen ihrer Peers neutral bis positiv an. So schreibt Jasmin beispielsweise:

„The three of us were aware that I need to go more into detail about my relation to the English language and further what it means to me.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 4-5)

Aus der Formulierung in ihrer Äußerung geht hervor, dass sie die im Feedback adressierten Aspekte nachvollziehen kann: „wir drei waren uns bewusst“. Weiter schreibt sie, bezugnehmend auf eine Rückmeldung hinsichtlich fehlender Tiefe in ihrem *Essay*:

„Moreover, my peers and I found that I need to focus more on the meanings of experiences I made and will make if I want to reflect on them properly.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 32-33)

Die Formulierung „meine Peers und ich fanden“ lässt auf eine konstruktive und offene Haltung gegenüber dem erhaltenen Feedback schließen. Im Gegensatz dazu deuten Sarahs Äußerungen auf eine eher distanzierte bzw. kritische Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen ihrer Peers hin:

„One of my peers wrote that he thought that I only wrote one paragraph on why I want to become a teacher which is not the case. I decided to add a few sentences to my essay to explicitly introduce each paragraph I wrote on this topic.“ (Sarah > Sarah\_Reflection: 20-22)

Sarah weist diesen Hinweis zwar zunächst zurück, setzt sich dennoch damit auseinander, indem sie in den Abschnitten, in denen sie ihre Motivation thematisiert, einleitende Sätze dazu ergänzt. Einen weiteren Hinweis auf eine unzureichende Ausführlichkeit greift sie zustimmend auf und verdeutlicht anschließend, wie sie diesen in der Überarbeitung ihres Textes umgesetzt hat:

„In addition, one of my peers suggested that I should write a bit more about how the lecture and the seminar of this semester supported my decision to become a teacher. I admit that the paragraph I wrote on this topic is fairly short. So I decided to add a few sentences. Also, my peers pointed out a few spelling mistakes which I corrected.“ (Sarah > Sarah\_Reflection: 26-29)

Der letzte Satz dieser Äußerung bezieht sich auf Hinweise zu Rechtschreibfehlern – ein Aspekt, der in insgesamt vier Dokumenten thematisiert wurde. Dabei lag der Fokus insbesondere auf der korrekten Verwendung von Präpositionen, sogenannten „Denglisch“-Fehlern sowie der Zeichensetzung. Während Sarah direkt Bezug darauf nimmt und schreibt, dass sie die Fehler korrigiert hat, wird dies in den übrigen Äußerungen dazu nicht ausdrücklich erwähnt. Jedoch lässt sich aus den Formulierungen „which I am very grateful for“ (Lea > Lea\_Reflection: 29) annehmen, dass die Studierenden die Hinweise in die Überarbeitung ihrer *Motivational Essays* eingebracht haben. Das zeigt sich beispielsweise auch in folgender Äußerung:

„My peer’s feedback helped me detect some mistakes in my motivational essay. Such as the deficiency in using correct prepositions. One of my peers pointed out that I often use them incorrectly and presumed that I would transfer the ones used in my mother tongue to the English language, which I can confirm, having re-read my essay.“ (Lena > Lena\_Reflection: 2-5)

Lena bewertet das Feedback als hilfreich und erkennt beim erneuten Lesen ihres *Motivational Essays* die fehlerhafte Verwendung von Präpositionen. Neben den bisher beschriebenen Hinweisen äußern sich drei Studentinnen zu Rückmeldungen hinsichtlich der Struktur und des Schreibstils ihres *Motivational Essays*. Leyla schreibt, dass sie unter anderem Hinweise zu ihrer Ausdrucksweise erhalten habe und reflektiert in diesem Zusammenhang ihre Schreibweise:

„I am already aware that I use the way I speak English and incorporate it into the way I write, which may seem too informal to some extent. It is mostly because I’m more comfortable in speaking and am used to writing in a “speech-like” style.“ (Leyla > Leyla\_Reflection: 28-30)

Milenas Reflexionstext zeigt ein vergleichbares Vorgehen im Umgang mit Hinweisen zur Schreibweise:

„My peers explain that I could improve my sentence structure. I am aware of my difficulties in writing short sentences. It happens to me in every language I know, that I form very long and complex sentences which can sometimes make it complicated to understand the main message of the sentence. Furthermore, the beginnings of my sentences are not very varied, I tend to use the same words a lot. That is frustrating, but I hope to be able to change that by practicing my writing and especially learning and memorizing different connective words and beginnings for sentences.“ (Milena > Milena\_Reflection: 16-21)

Anders als Leyla verbleibt Milenas Äußerung auf der Ebene der Problembeschreibung. Sie nennt weder Ursachen noch leitet sie konkrete Lösungsansätze zur Verbesserung ihrer Satzstruktur ab. Für mehr Variation in den Satzanfängen erhofft sie sich Fortschritte durch den Ausbau ihres Wortschatzes und hebt in diesem Zusammenhang insbesondere das Auswendiglernen von Verbindungswörtern hervor. Auch Sophie beschreibt lediglich die

Hinweise, die sie hinsichtlich der komplexen Satzstruktur von ihren Peers erhalten hat. Anders als in den vorherigen Beispielen wurden im Feedback jedoch Lösungsansätze vorgeschlagen:

„Of course, they mentioned some aspects that I could have done differently or improved. Both Peers gave me the Feedback that I should try not to write long and complex sentences and focus on easy grammar rather than writing complex paragraphs. They also recommended trying to include a broader vocabulary range and try writing even more exciting sentences using different terminology in similar word contexts.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 15-19)

Über diese vier thematischen Schwerpunkte der Hinweise aus dem Peer Feedback hinaus (fehlende Aspekte, Umfang/Fokus/Tiefe, Fehler, Satzbau/Schreibstil) wird in vier Dokumenten Bezug zu positiven Rückmeldungen genommen, welche nicht auf Defizite oder Optimierungspotenzial verweisen. So hebt Lea in ihrer *Reflection* folgenden Hinweis aus dem Peer Feedback als besonders wertvoll hervor:

„Both of them highlighted the fact that my past made me much stronger and built strength that are perfect for a future teacher. It helped me a lot to hear that from my fellow students as it shows that my past influenced me in good ways, too.“ (Lea > Lea\_Reflection: 15-17)

Bereits im *Motivational Essay* zeigt sich Leas authentischer und persönlicher Schreibstil, insbesondere in der Darstellung ihrer Vergangenheit. Angesichts der Offenheit der Ausführungen ist anzunehmen, dass es mit einer gewissen Überwindung verbunden war, diese Inhalte zu teilen. Die Rückmeldungen ihrer Peers sensibilisieren sie dafür, welche positive Entwicklung aus diesen schwierigen Erfahrungen hervorgegangen ist, und bestärken sie in ihrer Berufswahl.

Sophie betont die positive Rückmeldung beider Peers:

„Both Peers said that they enjoyed reading my Essay and understood why I want to become an English Teacher.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 11-12)

Sarahs Äußerung zeigt, dass das Feedback bei ihr den Eindruck von Bestätigung und Anerkennung ihrer Schreibleistung hinterlassen hat, da sowohl die inhaltliche Vollständigkeit als auch die klare Struktur und Lesbarkeit ihres *Motivational Essays* positiv hervorgehoben wurden:

„From the feedback I gained the impression that I had done a good job writing the essay. I answered all the questions mentioned in the criteria for the evaluation of the portfolio. Also, my peers understood where I addressed which question. They stated that the structure of my essay is very clear. In general, they were of the opinion that it was easy to read my essay and that they would only change very few passages.“ (Sarah > Sarah\_Reflection: 15-19)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studentinnen in ihren Texten sowohl Hinweise zu Form und Struktur als auch zu inhaltlichen Schwächen aufgegriffen haben. Zudem wurden positive Rückmeldungen reflektiert. Insgesamt zeigt sich eine überwiegend offene und konstruktive Haltung in der Rezeption des Peer Feedbacks. Dabei nehmen die Studentinnen nur selten konkret Bezug darauf, inwiefern sie das erhaltene Feedback tatsächlich umsetzen bzw. planen umzusetzen. Die Reflexionen bleiben größtenteils auf einem beschreibenden Niveau. Nur vereinzelt werden aus den Rückmeldungen Lösungsansätze abgeleitet, wie die aufgezeigten Defizite zukünftig behoben werden können. Neben dem kritisch-konstruktiven Feedback, in Form von Vorschlägen zur Überarbeitung des *Motivational Essays*, wurde auch in einigen wenigen Texten das positive Feedback reflektiert. Dabei ist sichtbar geworden, dass dieses als Bestätigung und Ermutigung wahrgenommen wurde.

#### 6.4.1.2. Relevanz des Peer Feedbacks

In dieser Zusammenfassung wird dargestellt, wie die Studentinnen in ihren Reflexionstexten Bezug zur Relevanz des Peer Feedbacks nehmen. Dafür werden die deduktiv gebildete Subkategorie „Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ – die sich aus der Aufgabenstellung *In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?* ergibt und Äußerungen zur Bedeutung des Peer Feedbacks über die Aufgabenbearbeitung hinaus umfasst – sowie die induktive Subkategorie „Relevanz PFB generell“ – die Äußerungen zur Bedeutung von Peer Feedback generell umfasst – zusammen betrachtet. Aus den Äußerungen hinsichtlich der Relevanz des Peer Feedbacks zum *Motivational Essays* und auch darüber hinaus lassen sich in den Reflexionen der Studentinnen Erkenntnisse identifizieren, die sich daraus für sie ergeben haben. Diese betreffen einerseits allgemeine Erkenntnisse in Bezug auf Feedback, die Textproduktion bzw. das Schreiben von Aufsätzen, das Studium generell, den zukünftigen Beruf und die Sprache bzw. die Sprachkompetenz.

Eine zentrale Erkenntnis aus dem Peer Feedback ist für Hanna, dass Ehrlichkeit vor allem dann wertvoll ist, wenn es um persönliche Erfahrungen und Entwicklungsprozesse geht. Denn wenn wir den Mut aufbringen, uns offen zu zeigen, erkennen wir: Wir stehen alle vor ähnlichen Herausforderungen. Hanna verdeutlicht dies am Beispiel ihrer Berufswahl:

„For my future studies this shows me that there is no right or wrong when it comes to personal experiences. My decision-making process towards wanting to become a teacher is not less valid because I've only come to that decision a bit over a year ago. For my

future studies this encourages me to try to be honest when talking about personal processes like this decision-making process and my motivations in general. Talking to peers about issues and difficult decisions can show us that we are often going through similar struggles and realizing this makes accepting them and conquering them a lot easier.“ (Hanna > Hanna\_Reflection: 5-11)

Hanna reflektiert, was für sie aus dem Feedback sichtbar geworden ist, und überträgt diese Erkenntnis auf ihr weiteres Studium – ein Plädoyer für mehr Authentizität, denn es stärkt uns letztlich, indem wir erfahren, dass wir gemeinsam daran wachsen können. Josephine setzt sich aus ihrer Erfahrung mit dem Peer Feedback im Rahmen des *Motivational Essay* das Ziel, auch künftig im Studium nach Feedback zu fragen. Weiter schreibt sie:

„[...] and not letting the topic rest after a submitted assignment. Especially the reflection part is very important for me!“ (Josephine > Josephine\_Reflection: 24-26)

Für Josephine verdichtet sich die Bedeutung des Peer Feedbacks in der Frage: Was bleibt nach dem Seminar – jenseits der Prüfungsleistung? Diese Perspektive lenkt den Blick auf das, was über die Inhalte und das Gelernte hinausgeht: den nachhaltigen Erkenntnisgewinn durch Reflexion. Demnach kann angenommen werden, dass Josephine Peer Feedback nicht nur als Rückmeldung versteht, sondern als Impuls für Transfer, so dass das Gelernte auch über den Seminarkontext hinaus wirksam bleibt. Vier Studentinnen verweisen in ihren Reflexionen auf die Bedeutung des Peer Feedbacks für ihre Schreibfertigkeiten oder Arbeitsergebnisse im weitesten Sinne. In diesem Zusammenhang überträgt Jasmin die Verbesserungsvorschläge auf das Gestalten von Unterrichtsentwürfen und Arbeitsblättern, später im Beruf, und auf das Anfertigen von Hausarbeiten, in ihrem zweiten Unterrichtsfach Deutsch. Ihre Erkenntnis ist:

„I now know that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented than the work habit I currently have. In the future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the activities and then begin working on the exercises in detail. But this is not only important for my future profession but for my studies, too. I need to write texts in both of my subjects, which are German and English, and I can now also apply those realizations to essay writing in my German lecture.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 24-31)

Bei dem Transfer auf ihre spätere Berufspraxis – etwa bei der Planung von Unterrichtseinheiten oder der Gestaltung von Arbeitsblättern – wird ihr deutlich, dass der erste Schritt stets in der Klärung der Lernziele liegen muss. Erst danach sollte die konkrete Ausarbeitung von Aufgaben erfolgen. Dies markiert eine bemerkenswerte Erkenntnis, die Jasmin durch das Peer Feedback und die anschließende Reflexion gewonnen hat. Im Vergleich dazu bleiben die Äußerungen von den übrigen Studentinnen dazu oberflächlicher. Hier wird lediglich erwähnt, dass das Feedback hilfreich war. So schreibt Milena:

„All in all, I really like the concept of the peer feedback now, because it helped me a lot in knowing how I could improve myself and my writing, so that my next essays can be better.“ (Milena > Milena\_Reflection: 33-34)

Sie geht nicht weiter darauf ein, wie sie konkret „sich und ihr Schreiben“ verbessern möchte. Ihre Reflexion bleibt auf dieser Ebene eher allgemein. In ähnlicher Weise bleibt auch Sarah in ihrer Äußerung vage und wenig argumentativ:

„With respect to my further studies and professional career I realised that the reflection process in connection with feedback is a useful tool to improve my work product.“ (Sarah > Sarah\_Reflection: 30-31)

Beide formulieren damit zwar eine positive Grundhaltung gegenüber Feedback und Reflexion, benennen jedoch keine konkreten Strategien oder nächsten Schritte, wie die gewonnenen Einsichten in ihr eigenes Schreiben oder Handeln überführt werden könnten. Auch bei Sophie bleibt der Transfer, im Sinne der Verbindung von Erkenntnis und Handeln, aus:

„All in all, I think that peer Feedback was a perfect way to reflect on my momentary writing skills. Getting such great Feedback shows that giving and receiving Feedback is crucial for enhancing language skills.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 28-30)

Die positive Bewertung des Peer Feedbacks als Gelegenheit zur Reflexion der eigenen Schreibfähigkeiten wirkt in diesem Fall eher beliebig und wenig fundiert. Es entsteht der Eindruck, dass hier das Phänomen der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielt – also die Tendenz, eine allgemein akzeptierte oder antizipierte Meinung zu äußern, ohne sie näher zu begründen. Auch der anschließende Satz, in dem die Relevanz von Feedback für die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen betont wird, erscheint inhaltlich unscharf und teilweise unlogisch: Es bleibt unklar, inwiefern das Geben und Erhalten von Feedback genau zur Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen soll. Möglich ist, dass sie damit auf den sprachlichen Anspruch beim Formulieren von Feedback auf Englisch sowie beim Lesen der *Motivational Essays* Bezug nimmt. Ohne diese Konkretisierung bleibt die Äußerung, dass Feedback „crucial“ für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten sei, nicht überzeugend nachvollziehbar.

Lena stellt in ihrer *Reflection* neben dem Aufdecken von Fehlern den sozialen Aspekt von Peer Feedback heraus:

„The peer feedback was helpful to detect some of my mistakes and contributed to social interaction this semester. Due to the pandemic we students did not get the chance to meet each other on campus yet. Thus, the peer feedback made us interact with each other, which I found very pleasing.“ (Lena > Lena\_Reflection: 30-32)

Unter den Studienbedingungen während der Covid-19-Pandemie wurde das Peer Feedback über fachlich-inhaltliche Rückmeldungen hinaus insbesondere als wertvolle Gelegenheit zum Austausch mit anderen Studierenden wahrgenommen. Bemerkenswert ist, dass dieser Aspekt lediglich von einer Person explizit thematisiert wurde.

Die grundsätzliche Relevanz von Feedback – losgelöst von der konkreten Aufgabe oder dem *TEFL*-Portfolio – wurde in den Reflexionen von zwei Studentinnen thematisiert. Eine von ihnen betont insbesondere den Wert von Rückmeldungen durch Außenstehende und hebt hervor, wie wichtig der Austausch außerhalb des engeren Umfeldes ist:

„Sometimes it is important to listen to the opinions of people who are not so close to you, such as your family. They in particular are often more honest. I am afraid of this honesty in some situations. Nevertheless, I always realise afterwards how important such constructive feedback is. It is the only way to really achieve the knowledge about a topic.“  
(Josephine > Josephine\_Reflection: 15-21)

Ihrer Ansicht nach ist konstruktives Feedback von außen der einzige Weg, um sich ein Thema zu erschließen. Es kann nur angenommen werden, dass sie hier auf die Vielfalt von Perspektiven anspielt, die sich dadurch ergeben und den Lern- und Erkenntnisprozess bereichern können. Näher ausgeführt wird es nicht. Leyla nimmt in ihrer Äußerung konkret Bezug zum Beruf der Englischlehrkraft und ist damit die Einzige, die die Bedeutung von Feedback vor diesem Hintergrund reflektiert:

„As a future (EFL) teacher I have to get used to the idea of feedback. If I want to become a good teacher and improve my English and language skills, I will need the help of others and they will need mine as well. Feedback isn't just about pointing out mistakes and doing the work over and over, but believing that I can become better and believing that my opinion and help are important for my friends and peers.“ (Leyla > Leyla\_Reflection: 2-7)

Leyla erkennt Feedback als einen zentralen Bestandteil ihrer zukünftigen Rolle als Englischlehrkraft und begründet dies damit, dass Weiterentwicklung – sowohl sprachlich als auch professionell – nur im Austausch mit anderen möglich ist. Während in der vorherigen Betrachtung der Bezugnahme zu den Hinweisen im Peer Feedback der Fokus stärker auf dem Verbessern von Defiziten lag, dient Feedback für Leyla nicht nur dem Aufzeigen von Schwächen, sondern auch der gegenseitigen Unterstützung und Ermutigung. In dieser Äußerung lässt sich ein kooperatives Verständnis von Lernen und Lehren erkennen. Bezugnehmend auf die Sprache stellt sie – ähnlich wie zuvor Josephine – die Multiperspektivität heraus, die sich im Peer Feedback in der Vielfalt von Spracherfahrungen und -verwendungen zeigt:

„Everyone has a different experience with language; therefore, everyone sees, hears and also uses languages differently. This makes peer feedback absolutely unique and special. It can help because I am used to the way I use and implement the English language when someone else isn't. They can find or pick up on my mistakes or areas of expertise better. They can help me see or hear myself in a different light.“ (Leyla > Leyla\_Reflection: 22-26)

Vor diesem Hintergrund trägt Peer Feedback dazu bei, individuelle Aspekte im Sprachgebrauch zu erkennen und kann somit die Sprachentwicklung unterstützen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Studentinnen individuell bedeutsame Erkenntnisse, die sie aus dem Feedback gewonnen haben, vielfältig reflektieren. Dabei wurde auf die Bedeutung von Feedback im Kontext des *Motivational Essays* und darüber hinaus, wie z. B. Schreibstrategien, Studium, Beruf sowie die Sprachentwicklung, Bezug genommen. Während die Studentinnen den Nutzen von Peer Feedback durchweg positiv anerkennen, wird dies nur selten fundiert begründet. Die zentralen Erkenntnisse der Studentinnen aus der Reflexion hinsichtlich der Relevanz von Peer Feedback lassen sich wie folgt bündeln:

- Ehrlichkeit als Bedingung für sinnstiftendes Feedback (vgl. Hanna, Pos. 5-11)
- (Peer)Feedback zur Verbesserung von Arbeitsergebnissen (vgl. Sarah, Pos. 30-31)
- Nachhaltiger Erkenntnisgewinn durch (Peer)Feedback und Reflexion (vgl. Josephine, Pos. 25-26)
- Perspektivenvielfalt und soziale Interaktion durch Peer Feedback (vgl. Josephine, Pos. 15-21 und Lena, Pos. 30-32)
- Übertragung des Peer Feedbacks auf studien- und berufsbezogene Aufgaben (z. B. Hausarbeiten, Unterrichtsplanung) (vgl. Jasmin, Pos. 24-31)
- Peer Feedback fördert Sprachenlernen (vgl. Leyla, Pos. 2-7, Sophie, Pos. 28-30)

#### 6.4.1.3. Wahrnehmung des Peer Feedbacks

Diese Zusammenfassung stellt dar, wie die Studentinnen in ihren Reflexionstexten die Wahrnehmung des Peer Feedbacks thematisieren. Dafür werden jene Textstellen untersucht, die sich auf die induktive Subkategorie „PFB Wahrnehmung & Rezeption“ beziehen und Äußerungen zur subjektiven Wahrnehmung und Rezeption vom Peer Feedback beinhalten. Diese Kategorie wurde codiert, wenn die Reflexion sich auf die Wahrnehmung des Peer Feedbacks bezog, also darauf, wie das Geben, Empfangen und Verarbeiten von Feedback zu den *Motivational Essays* erlebt wurde und umfasst Äußerungen zu Erwartungen und Reaktionen bezogen auf das Peer Feedback. Insgesamt wurde die Kategorie in acht Dokumenten codiert, wobei sich die Äußerungen unterschiedlich auf das Empfangen,

Verarbeiten und Geben von Peer Feedback verteilen. Die Phase des Empfangens – also der Moment vor dem Lesen des Peer Feedbacks bzw. nach dem Teilen des *Motivational Essays* – wurde von vier Studentinnen thematisiert. Ihre Äußerungen sind überwiegend mit negativen Emotionen verbunden und spiegeln Gefühle von Unsicherheit, Verletzbarkeit und Nervosität wider. Diese lassen sich einerseits auf das Preisgeben persönlicher Erfahrungen und andererseits auf Selbstzweifel in Bezug auf die eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen zurückführen. So schreibt Milena:

„In the beginning, I was nervous about the feedback I would get from my two peers, because I feared that they would not find anything positive and well-done in my essay. Additionally, I am not used to getting peer feedback, because I usually write texts for assignments or term papers on my own without having anyone read and correct them. That is why I was not looking forward to reading the feedback I received.“ (Milena > Milena\_Reflection: 2-6)

Obwohl Lea ihrer Feedback Partnerin sehr nah steht, schreibt sie:

„[...] it still felt strange to give her these many details [...].“ (Lea > Lea\_Reflection: 8-9)

Auch Josephine empfand die Vorstellung, Feedback von ihren Peers zu erhalten, anfangs als befremdlich und verunsichernd:

„Especially my motivational essay was written directly out of my heart. I was honest and I tried to write about all my good and bad moments I already had while learning and improving. [...] And due to my honesty I was aware of violability.“ (Josephine > Josephine\_Reflection: 4-8)

Lea äußert zudem Unsicherheit in Bezug auf ihre Sprachfähigkeiten sowie Selbstzweifel diesbezüglich, im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen. Sophie formuliert ihre Emotionen hinsichtlich des Teilens ihres *Essay* weniger negativ und schreibt:

„[...] I was very excited about what they think and how this somehow very personal Essay acts on the person reading it.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 7-8)

Äußerungen in Bezug auf das Verarbeiten des Peer Feedbacks – nach dem Lesen – wurden in allen acht Reflexionstexten identifiziert. In vier dieser Äußerungen bringen die Studentinnen ihre Überraschung über das positive Feedback zum Ausdruck, das sie scheinbar schlechter bzw. kritischer erwartet haben. Lea hat mehr Feedback zu ihrem Schreibstil erwartet und war umso zufriedener, dass dies viel positiver ausfiel:

„I expected to receive more feedback about my writing style as I thought that my language skills are not good enough in this area. Surprisingly, I got satisfying feedback that showed me that my skills aren't as bad as I thought. That made me genuinely happy.“ (Lea > Lea\_Reflection: 26-28)

Auch Jasmin verdeutlicht ihre Überraschung:

„As I received the feedback on my Motivational Essay I was , first of all, surprised that I got such a good evaluation and second of all I was surprised that both of my peers suggested me to revise certain points I already thought I should edit again by myself.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 2-4)

Aus dieser Äußerung geht hervor, dass Jasmin mit mehr Kritik gerechnet hatte. Zudem hebt sie hervor, dass die Rückmeldungen ihrer beiden Peers ihre eigene Wahrnehmung in Bezug auf bestimmte Überarbeitungsbedarfe ihres *Motivational Essays* bestätigen. Weiter schreibt sie, dass dem Feedback nach auch die Struktur und Wortwahl gut waren – entgegen ihren Erwartungen:

„This actually surprised me again because I thought I might have some mistakes concerning the language use or the text’s structure which would cause uncertainties.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 9-10)

Diese Wendung findet sich auch in der Äußerung von Josephine wieder und vermittelt dabei eine gewisse Erleichterung:

„And after all I was very surprised and proud. [...] On the one hand the feedback was even more a motivational essay to me and the feelings I had while reading convinced me even more. And the other hand each feedback was different and full of own opinions and own ideas. I loved reading their ideas and suggestions of improvement.“ (Josephine > Josephine\_Reflection: 10-15)

Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass das Peer Feedback eine motivierende Wirkung hatte und Josephine die Ideen und Verbesserungsvorschläge ihrer Peers positiv aufgenommen hat. Während Milena dem Peer Feedback ebenfalls mit Skepsis und Unbehagen begegnete, erlebte auch sie eine gegenteilige, positive Wirkung – was die Formulierung „however“ indiziert:

„However, my two peers were very nice and noticed many positive aspects of my essay which made me happy.“ (Milena > Milena\_Reflection: 2-7)

Entgegen ihrer anfänglichen Sorge ist sie dankbar für das Peer Feedback und äußert sowohl ihre Wertschätzung für die positiven Rückmeldungen als auch für die konstruktive Kritik:

„I am thankful for what my peers wrote down in the feedback and I am glad that they liked various aspects of my essay. I am also glad that my peers point out some negative aspects of my essay and how I could change those, because the constructive criticism helps me in improving my writing style and the way I structure texts.“ (Milena > Milena\_Reflection: 11-15)

Auch Leyla beschreibt eine Bestärkung durch das Peer Feedback. Nach dem Lesen der Rückmeldungen erkennt sie, dass sie ihrer Schreibkompetenz vermutlich zu negativ gegenüber eingestellt war:

„It seems I get too negative about my writing though because my peers also very much enjoyed and complemented my essay a lot which automatically made me feel better and confident about it.“ (Leyla > Leyla\_Reflection: 33-35)

Neben diesen Studentinnen, welche eher weniger selbstsicher erscheinen, äußern sich die vier übrigen Studentinnen ebenfalls zur Wahrnehmung des Peer Feedbacks – jedoch ohne Bezug auf ihre Erwartungen. Dabei bringen alle, mit Ausnahme einer Studentin, emotionale Reaktionen im Zusammenhang mit dem Peer Feedback zum Ausdruck. So schreibt Hanna, dass das erhaltene Peer Feedback insgesamt sehr positiv und unterstützend ist. Sie hat das Gefühl, dass ihre beiden Peers ihren Weg zum Lehramtsstudium gut verstanden haben. Weiter schreibt sie:

„Student\_In\_15<sup>84</sup> also said that she can personally relate to this process very well, which I find really encouraging.“ (Hanna > Hanna\_Reflection: 4-5)

Ergänzend dazu schreibt Hanna:

„The two peer feedbacks also made me feel positive about the way I described my motivations and fears. It was said that they could relate to them and they also had the feeling of learning a lot about me, my motivations and struggles. It is good to know that we seem to share the same thoughts on this topic.“ (Hanna > Hanna\_Reflection: 19-22)

Ihre Peers konnten sich gut in ihren Äußerungen zu Motivation und Ängsten wiederfinden, was Hanna positiv wahrnimmt. Wie bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt, hat sie daraus die Erkenntnis gewonnen, dass Authentizität und Ehrlichkeit den Wert von Peer Feedback erhöhen. Aus Sophies Äußerung über das Lesen ihres Feedbacks geht gleichermaßen ihre Freude darüber hervor:

„I was also delighted that both said they liked how I structured my Essay and that they could understand all experiences and points stated very well because I connected them so well. So the overall Feedback was very positive, and I am thrilled that they enjoyed reading my Essay and found it exciting and easy to follow.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 12-15)

Die Formulierungen „delighted“ und „thrilled“ drücken positive emotionale Reaktionen auf das erhaltene Peer Feedback aus. Beide Formulierungen können als Wertschätzung für das Peer Feedback interpretiert werden. In diesem Zusammenhang beschreibt *delighted* ein Gefühl von Freude und Zufriedenheit über das Lob der Peers, während *thrilled* noch einmal die Begeisterung unterstreicht, dass die Peers ihren *Essay* spannend und nachvollziehbar fanden.

---

<sup>84</sup> Im Zuge der Anonymisierung des Datenmaterials wurden die Namen in sämtlichen Texten geändert. Pseudonymisiert wurde dabei ausschließlich die Stichprobe, während die übrigen Teilnehmenden nummeriert wurden (vgl. Kap. 5.3.3.).

Demgegenüber formuliert Sarah ihre Einschätzung des Peers Feedbacks eher neutral und ohne Emotionen:

„From the feedback I gained the impression that I had done a good job writing the essay.“  
(Sarah > Sarah\_Reflection: 15)

Die zuvor beschriebenen Äußerungen zur Wahrnehmung des Peer Feedbacks beziehen sich auf das Erhalten von Feedback. Äußerungen zum Geben von Feedback konnten in drei Dokumenten identifiziert werden. Josephine erwähnt in diesem Zusammenhang die vielfältigen Einblicke, die sie beim Geben von Feedback in die Texte der anderen erhalten hat:

„Giving feedback has also helped me a lot because I have noticed how many different approaches there are. And of course giving feedback always inspires me and I also noticed that giving constructive feedback is not always easy, but it is important.“ (Josephine > Josephine\_Reflection: 21-24)

Sie thematisiert neben dem Lesen der *Motivational Essays* ihrer Peers auch das Geben von Feedback, das – wie sie im Verlauf der Aufgabe festgestellt hat – anspruchsvoll ist. Auch Hannas Äußerung nimmt Bezug auf das Lesen der *Motivational Essays* ihrer Peers. Dabei stellt sie heraus, was ihr daran am besten gefiel:

„I really enjoyed reading texts where the student already had gained a lot of personal experience in the school setting.“ (Hanna > Hanna\_Reflection: 16-18)

Leyla bezieht sich auch auf den Einblick in die Texte der Peers und äußert sich etwas umfangreicher. Dabei macht sie deutlich, dass sie die *Essay* ihrer Peers als inspirierend wahrgenommen hat:

„[...] it is so interesting how our lives and experiences can differ, but we can have the same love and devotion to become an EFL teacher. I loved seeing their writing styles and the way they put in their experiences into their essays. It inspired me greatly and made me want to keep working on my own essay, perfecting it and giving it that right feel.“  
(Leyla > Leyla\_Reflection: 10-14)

Darüber hinaus reflektiert Leyla ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Kritik und fragt sich in diesem Zusammenhang, ob es ihr gelungen ist, konstruktives hilfreiches Feedback für ihre Peers zu formulieren:

„I do tend to have a problem with dealing with criticism though. Giving criticism has always been hard for me, as I do not want to come off as offensive or step over a boundary. I want to be able to help while also being respectful. I hope I was able to achieve that with the feedback I have given so far. The same goes for receiving feedback. I am always very proud and feel extremely deeply about everything I work on. I need t be able to handle criticism or opinions on improving aspects better. I always believe that my work is perfect as it is, and although I'm not forced to change anything, I should keep an open mind to

suggestions, that are only meant to help me improve my skills.“ (Leyla > Leyla\_Reflection: 15-21)

In der Reflexion ihrer Haltung gegenüber Kritik erkennt Leyla, dass Offenheit gegenüber Rückmeldungen und Meinungen anderer wichtig für die Weiterentwicklung ist. Insbesondere Peer Feedback ist – im Unterschied zu Feedback von Lehrenden – ein Angebot zur Verbesserung, dem sie offener gegenüber sein sollte.

Die Analyse der Äußerungen bezogen auf die Wahrnehmung und Rezeption von Peer Feedback zeigt Folgendes: Das Peer Feedback wurde durchgehend positiv bewertet. Ein Großteil der Texte enthält Äußerungen zu Emotionen, die mit den Erwartungen an das Peer Feedback sowie mit den tatsächlich erhaltenen Rückmeldungen in Verbindung stehen. Dabei wurden drei Phasen im Peer Feedback-Prozess adressiert:

- 1) Die Phase nach dem Teilen des *Motivational Essays* bzw. vor dem Erhalt des Peer Feedbacks,
- 2) die Phase nach dem Lesen des Peer Feedbacks,
- 3) und das Geben von Peer Feedback.

In der Hälfte der Texte wurde Phase 1 adressiert, in der vor allem eher unangenehme und angespannte Gefühle beschrieben wurden („excited“, „nervous“, „feared“, not „looking forward“, „insecure“). Diese wandelten sich in den Äußerungen zu Phase 2 und es wurden positive Emotionen formuliert („delighted“, „thrilled“, „thankful“, „glad“, „surprise“, „proud“). Auch die anderen vier Studentinnen äußerten sich positiv über das erhaltene Feedback („made me feel confident“, „encouraging“). Phase 3 – das Geben von Feedback – wurde von drei Studentinnen thematisiert. In diesem Zusammenhang wurde der Einblick in die Texte der Peers in allen Äußerungen als besonders wertvoll hervorgehoben.

## 6.4.2. Peer Feedback im Reflexionsprozess – eine fallbasierte

### Betrachtung

Nachdem zuvor anhand der kategorienbasierten Betrachtung ein Einblick in die Wahrnehmung des Peer Feedbacks gegeben wurde, gewährt das folgende Kapitel einen Blick auf das Peer Feedback im Reflexionsprozess. Anhand zweier exemplarischer Fälle wird der gesamte Dreischritt – bestehend aus 1) *Motivational Essay*, 2) Peer Feedback und 3) *Reflection* – dargestellt. Diese Betrachtung ermöglicht es, die Rolle des Peer Feedbacks im Aufgabenbearbeitungsprozess herauszustellen.

## 6.4.2.1. Fall Jasmin

### Kurzbeschreibung

Jasmin ist 19 Jahre alt und studiert im ersten Fachsemester des Bachelorstudiengangs „Lehren und Lernen“ mit dem angestrebten Abschluss Lehramt an Grundschulen. Ihre Erstsprache ist Deutsch. Neben dem Unterrichtsfach Englisch studiert sie Deutsch. In der Schule belegte Jasmin Englisch als Leistungskurs. Erfahrungen im Rahmen eines Auslandsaufenthalts hat sie bisher nicht gesammelt und ihre unterrichtlichen sowie pädagogischen Vorerfahrungen sind noch begrenzt. Jasmin hat einerseits Praxiserfahrungen im Rahmen der privaten Nachhilfe (kaum Erfahrung, nur vereinzelt) sowie eines Schulpraktikums vor dem Studium (etwas mehr Erfahrung, über mehrere Wochen) gemacht. Dabei hat sie noch keine Unterrichtserfahrungen im Fach Englisch sammeln können. Jasmin verfügt über erste Reflexionserfahrungen aus ihrer Schulzeit und ihrem Studium. In beiden Kontexten hat sie schon Reflexionsaufgaben bearbeitet (etwas Erfahrung, gelegentlich). Auch während ihres Praktikums hatte sie bereits Gelegenheit, zu reflektieren (etwas Erfahrung, gelegentlich). Jasmin konnte noch keine Erfahrung mit der Reflexion eigenen Unterrichts sammeln, verfügt jedoch über umfangreiche Erfahrungen mit der Reflexion fremden Unterrichts sowie von Seminarinhalten (sehr viel Erfahrung, regelmäßig über ein Jahr). Hinsichtlich der Reflexion ihrer Motivation, ihres Lernprozesses und ihrer Sprachlernerfahrungen hat Jasmin bisher etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen) gemacht. Ihr Wissen zur Reflexion von Unterricht schätzt sie selbst als eher gering ein, während sie ihre Kenntnisse zur Reflexion des eigenen Lernprozesses als etwas umfangreicher bewertet. In der Fragebogenerhebung zu Beginn und am Ende des Semesters beschreibt sie ihr Verständnis von Peer Feedback wie folgt (Tab. 14):

Studentin	Prä	Post
	<b>Beschreiben Sie in ca. 3-5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff Peer Feedback im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft verstehen.</b>	
<b>Jasmin</b>	„In Bezug auf mein Studium verstehe ich Peer Feedback als Chance, eine neutrale Bewertung und Verbesserungsvorschläge für meine Arbeiten zu bekommen, die zur Verbesserung beitragen. Im Umkehrschluss heißt es auch, dass ich meine reflektiven Fähigkeiten trainiere, indem ich andere Arbeiten einschätze. Für mein Berufsleben hat es den positiven Nebeneffekt, dass ich schon zu Beginn meiner Karriere in der Lage	„Peer Feedback heißt für mich im Kontext des Studiums, dass mir meine Kommilitonen Reaktionen und Bewertungen auf meine Arbeiten geben, um deren Reflexionsfähigkeiten zu üben, damit ich meine Texte verbessern kann und lerne, wie ich mit Vorschlägen umgehen muss. In Bezug auf meinen späteren Beruf heißt das, dass mir Kollegen feedback geben oder auch meine Schüler. Außerdem können sich die

	bin, gute Einschätzungen über Verhaltensweisen der Lernenden zu schreiben, die auf einer guten Beobachtungsfähigkeit beruhen.“	Schüler auch gegenseitig feedback geben, beispielsweise bei Referaten.“
--	--	---

Tab. 14: Fall Jasmin - Verständnis von Peer Feedback

Zu Beginn des Semesters beschreibt Jasmin ihr Verständnis von Peer Feedback im Kontext von Studium und Beruf aus einer Perspektive, die den persönlichen Nutzen für sie betont. Ihrer Auffassung nach kann sie sich sowohl durch das Feedback ihrer Peers als auch durch das Geben von Feedback an diese weiterentwickeln. Dabei bezieht sie sich primär auf ihr Studium. Der aktive Einsatz von Peer Feedback schult aus ihrer Sicht reflexive Fähigkeiten, die wiederum die Beobachtungsfähigkeit und damit einhergehend das Einschätzen von Schüler:innenverhalten fördern. Am Ende des Semesters bezieht Jasmin in ihrer Äußerung zudem die Perspektive der Peers mit ein – die, wie sie schreibt – durch das Geben von Feedback ebenfalls ihre Reflexionsfähigkeiten weiterentwickeln können. Neben der Möglichkeit, durch Rückmeldungen der Peers ihre eigenen Arbeiten zu verbessern, erwähnt Jasmin auch den Lernaspekt im Umgang mit Feedback. In der schulischen Praxis kann Feedback einerseits dem Erhalt von Rückmeldungen durch Kolleg:innen und Schüler:innen dienen, und andererseits dem gegenseitigen Feedback unter den Schüler:innen. Die folgende Abbildung zeigt einen Prä-Post-Vergleich von Jasmins Antworten zu weiteren Items der Umfrage zum Peer Feedback. Diese zeigt, dass sich ihre Einschätzungen und Einstellungen in mehreren Bereichen positiv verändert haben (Abb. 30):

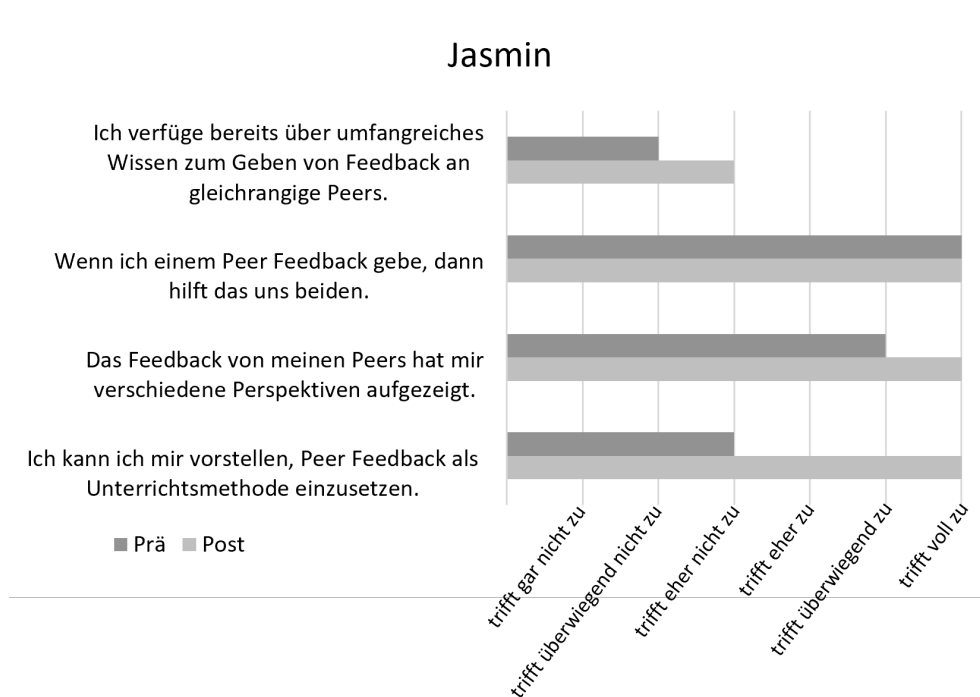


Abb. 30: Fall Jasmin - Fragebogenerhebung zum Item Peer Feedback im Prä-Post-Vergleich

Bezüglich der Selbsteinschätzung „Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an gleichrangige Peers“ zeigt sich eine leichte Steigerung. Während Jasmin zu Beginn des Semesters noch eine sehr geringe Zustimmung angab, ist am Ende eine Zunahme zu erkennen, auch wenn die Einschätzung weiterhin auf einem eher niedrigen Niveau bleibt. Dies deutet darauf hin, dass sie zwar eine erste Sicherheit im Umgang mit Peer Feedback gewonnen hat, sich jedoch in diesem Bereich noch nicht kompetent fühlt. Die Aussage „Wenn ich einem Peer Feedback gebe, dann hilft das uns beiden“ wurde sowohl vor als auch nach dem Semester mit sehr hoher Zustimmung bewertet. Hier zeigt sich, dass Jasmin bereits zu Beginn vom beiderseitigen Nutzen des Feedbacks überzeugt war und diese Haltung auch nach dem Praktizieren im Rahmen der Portfolio-Aufgaben bestätigt. Bei der Aussage „Das Feedback von meinen Peers hat mir verschiedene Perspektiven aufgezeigt“ lässt sich eine leicht positive Entwicklung erkennen. Während Jasmin dieser Aussage zu Beginn überwiegend zustimmt, deutet die hohe Zustimmung nach der Bearbeitung der Aufgabe darauf hin, dass sie durch die Rückmeldungen ihrer Peers eine Perspektivenerweiterung erfahren hat. Besonders deutlich zeigt sich die Veränderung bei der Aussage „Ich kann mir vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen“. Während sie sich dies zuvor eher nicht vorstellen konnte, scheint sie durch die Erfahrung im Rahmen der Portfolio-Aufgabe offener für den Einsatz von Peer Feedback im Unterrichtskontext geworden zu sein.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Jasmins Angaben einen Zugewinn an Wissen, Einsicht und Offenheit gegenüber der Methode des Peer Feedbacks erkennen lassen – insbesondere in Hinblick auf den didaktischen Mehrwert für den Unterrichtseinsatz, bei dem die Veränderung am deutlichsten ausfällt. Mit Ausnahme der Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres Wissens über das Geben von Peer Feedback, das sie weiterhin als nicht umfangreich bewertet, beantwortet Jasmin die übrigen Aussagen mit „trifft voll zu“. Es ist anzunehmen, dass ihre positive Haltung gegenüber Peer Feedback im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen im Rahmen der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* steht. Der folgende Blick in die Daten des Falls Jasmin ermöglicht eine Überprüfung dieser Annahmen.

### ***Motivational Essay – Peer Feedback - Reflection***

Um die Rolle des Peer Feedbacks im gesamten Aufgabenbearbeitungsprozess aufzuzeigen, werden im Folgenden am Fall Jasmin Textauszüge aus allen drei Teilaufgaben der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* dargestellt und analysiert, die miteinander in Beziehung stehen. Dies umfasst Äußerungen aus der Teilaufgabe 1: *Motivational Essay*, auf die sowohl in Teilaufgabe 2: Peer Feedback als auch in der anschließenden Teilaufgabe 3: *Reflection* Bezug genommen wird.

## ***Motivational Essay // Fall Jasmin***

19 Jahre, BA Lehrern und Lernen, 1. Semester, Praktikum Grundschule, kein Auslandsaufenthalt

Weg zum Berufswunsch	2	“What do you want to become when you grow up?”
	3	This is the question my relatives used to ask me every single time they came to visit us back then.
Motivation	4	As a kid I had a clear answer: I always wanted to become a princess. But that dream faded as soon as
	5	I realized that this is neither a realistic nor a sustainable profession to do. So over the years of
	6	my school career I reflected on my interests and skills, did a few internships as well as some youth
	7	work in summer camps and found the one thing I want to do for the rest of my life: working with kids
	8	- especially teaching at elementary schools.
	9	Making those different experiences throughout the years I figured I really like working with humans
	10	in general but the most I enjoy being surrounded by children. I really adore their playful and
	11	adventurous mindsets just like their curiosity about new things.
Erinnerungen Schulzeit	28	When I was in school my upper school English teacher wasn't good at teaching in an authentic, fun
Future Teacher	29	way. She always just stuck to the textbooks which made her lessons boring and mostly monoton. This
	30	is why I want to teach in a different, more appealing way so my students will have fun when
Herausforderungen	31	acquiring a foreign language.
	32	I want to reach that goal with the help of an enabling teaching style, which means that I want to
Future Teacher	33	include the students in my lessons so they can become active and acquire a specific amount of
	34	knowledge on their own and through their own ways.
	35	That requires a flexible attitude towards the lesson's organization from my side as well as an open
	36	mind for new things and unexpected scenarios made up by the students. This could in special
Future Teacher	37	occasions become a challenge for me, because there will surely be moments I don't really know how to
	38	react to a certain comment or reaction of a student. But I hope to figure those things out really
	39	soon and with the help or reflection of my future colleagues.

Abb. 31: Jasmin - Dreischritt: *Motivational Essay*

Im ersten Teil des dargestellten Textauszugs<sup>85</sup> beginnt Jasmin ihren *Motivational Essays* zunächst mit der Entwicklung ihres Berufswunsches (Pos. 2-11). Ausgehend von ihrem Kindheitstraum, Prinzessin zu werden, schildert Jasmin den Weg zu ihrem Wunsch, Englischlehrerin zu werden. Während sie ihre Fähigkeiten und Interessen reflektierte, einige Praktika machte und Ferienfreizeiten betreute, fand sie heraus, was sie will:

„So over the years of my school career I reflected on my interests and skills, did a few internships as well as some youth work in summer camps and found the one thing I want to do for the rest of my life: working with kids - especially teaching at elementary schools.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 5-8)

Daran anknüpfend begründet sie ihre Begeisterung für die Arbeit mit Kindern, die auf vielfältigen Praxiserfahrungen beruht und stellt diese als ihre Motivation heraus, Grundschullehrerin zu werden:

„I really adore their playful and adventurous mindsets just like their curiosity about new things.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 10-11)

In dem darauffolgenden Textauszug (Pos. 28-39) kommt Jasmin über ihre Erinnerungen an die eigene Schulzeit zu ihrer Rolle als *Future Teacher*. Ihre frühere Englischlehrerin und ihr Unterricht, den Jasmin als langweilig und monoton beschreibt, bilden den Ausgangspunkt für Jasmins Motivation, Unterricht anders zu gestalten. Anknüpfend daran beschreibt sie ihre Vorstellungen von Englischunterricht, der gegenteilig zur Schilderung aus ihrer Schulzeit ist und Spaß macht:

„I want to reach that goal with the help of an enabling teaching style, which means that I want to include the students in my lessons so they can become active and acquire a specific amount of knowledge on their own and through their own ways.“ (Jasmin > Jasmin\_Motivational\_Essay: 32-34)

Dabei beschreibt sie einen aktiven und partizipativen Unterricht, in dem sich die Schüler:innen auch selbstgesteuert Wissen aneignen. Anschließend thematisiert sie die von ihr erwarteten Herausforderungen im Zusammenhang mit dieser eher offenen Unterrichtsgestaltung. Jasmin leitet ausgehend davon ab, dass diese Unterrichtsgestaltung von ihr als Englischlehrerin – in der Rolle des *facilitators*, anstatt des *instructors* – Flexibilität und Aufgeschlossenheit erfordert. Erneut beziehend auf ihre Rolle als künftige Englischlehrerin, könnte der Umgang mit unerwarteten, ungeplanten Situationen, die so ein Unterricht potenziell hervorbringen kann, für

---

<sup>85</sup> Die gesamten vier Dokumente zum Fall Jasmin (*Motivational Essay*, Peer Feedback 1, Peer Feedback 2, *Reflection*), einschließlich der visualisierten Codierungen, sind exemplarisch im Anhang dokumentiert.

sie herausfordernd werden. Den Austausch mit ihren Kolleg:innen führt sie als eine Gelegenheit an, diese Herausforderungen zu bewältigen.

## Peer Feedback // Fall Jasmin

erhaltenes Feedback von Peer 1

Future Teacher	8	
	9	I really like how you
	10	explain what it means to be a teacher, that you do not just want to teach the textbook and that you are also a role
	11	model. Also you describe what you want to do to make your students have fun and how your style of teaching would be, which shows that you are really thinking of how it would be for you to stand in front of a class and teach.
Erwartungen vom Beruf	12	Also I like that you considered a challenge that might come up while teaching. Unexpected scenarios will most likely
	13	happen often because your students are kids and I like your way of just after telling the challenge you try to find a
Aktivierende Frage	14	solution and how to avoid this challenge. Apart from this challenge, do you think there might be other challenges you
	15	have to face? And if so, how would you try to solve them?
Bedeutung der Sprache Englisch	16	You explained what the English language means to you and why you think it is important to learn a second language,
	17	especially English. You clearly describe why learning English is important for many steps in your life and that it opens
Anregungen & Verbesserungsvorschläge	18	many doors if you are able to speak and understand English. I would have wished to hear a little bit more about the
	19	importance of other elements of the English teacher training like culture or linguistics and what they mean to you. For
	20	example if you think that culture plays an important role or how it relates to your profession of an EFL teacher.
	21	I think you did a good job in explaining how your English experiences were that you made during your school time and how
Aktivierende Frage	22	they influenced you to become a better teacher. Even though the lessons were not always helpful for you, you were able
	23	to take out something good for you and your future. You said that you want to avoid what happened to you and also how
	24	you want to do that. Talking about your studies now, what has motivated you so far to become a language teacher? Was
	25	there anything during the seminar or lecture that was particularly interesting to you or confirmed to you that you chose
	26	the right profession for you?

Abb. 32: Jasmin - Dreischritt: Peer Feedback 1

Das Feedback, das Jasmin von Peer 1 erhält hat einen Umfang von 577 Wörtern (3133 Zeichen). Im dem ausgewählten Textausschnitt des Feedbacks von Peer 1 (Abb. 32) wird zunächst Bezug auf Jasmins Äußerungen zur Kategorie *Future Teacher* und ihren antizipierten Erwartungen vom Beruf genommen. Dabei werden sowohl Jasmins Begründung, weshalb sie keinen strikt lehrbuchorientierten Unterricht machen möchte, als auch ihre Vorstellungen vom Lehrberuf sowie ihre Beschreibung eines aus ihrer Sicht guten Englischunterrichts, positiv hervorgehoben:

„I really like how you explain what it means to be a teacher, that you do not just want to teach the textbook and that you are also a role model.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 8-10)

Auch die Äußerungen zu den möglichen Herausforderungen und dem potenziell konstruktiven Umgang damit werden von Peer 1 positiv herausgestellt:

„Also I like that you considered a challenge that might come up while teaching.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 12)

Daran anknüpfend folgt eine aktivierende Frage. Peer 1 fragt, welche weiteren Herausforderungen – neben der geschilderten – auf Jasmin zukommen könnten und wie sie diesen begegnen würde. Weiter greift Peer 1 Jasmins Äußerungen zur Bedeutung der englischen Sprache aus dem *Essay* auf und regt an, darüber hinaus auch die Bedeutung der

anderen Elemente des Lehramtstudiums im *Essay* einzubeziehen. Zum Verständnis führt Peer 1 ein Beispiel an:

„I would have wished to hear a little bit more about the importance of other elements of the English teacher training like culture or linguistics and what they mean to you. For example if you think that culture plays an important role or how it relates to your profession of an EFL teacher.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 18-20)

Abschließend greift Peer 1 die fehlende Bezugnahme zum *TEFL*-Modul im Zusammenhang mit der Motivation auf und stellt eine weitere aktivierende Frage:

„Was there anything during the seminar or lecture that was particularly interesting to you or confirmed to you that you chose the right profession for you?“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 24-26)

Neben diesen dargestellten Textauszügen erhält das Feedback von Peer 1 weitere Äußerungen, die vor allem die persönliche Wahrnehmung und Bewertung des *Motivational Essays* widerspiegeln. Zu Beginn, direkt vor dem Auszug aus Abb. 32, hebt Peer 1 die gute Struktur, die Nachvollziehbarkeit sowie den flüssigen und ansprechenden Schreibstil positiv hervor. Die Rückmeldung betont, dass der Text leicht zu lesen ist und gleichzeitig inhaltlich interessant gestaltet; dass die Motivation, Englischlehrerin werden zu wollen überzeugend und authentisch dargestellt ist und dass eine realistische und reflektierte Sicht auf die Arbeit mit Kindern sowie die positiven als auch herausfordernden Seiten des Berufs, sichtbar werden. Im direkten Anschluss an den hier dargestellten Textauszug fasst Peer 1 das *Essay* noch einmal zusammen:

„To summarize my feedback, I really like your essay and it helped me to understand your motivation to become an English teacher. I liked how you explained in detail why you want to become a teacher and also how you want to become a good teacher that makes their students have fun learning English and also let them take something for their future from your class.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 27-30)

Das Peer Feedback ist insgesamt in wertschätzender Weise formuliert, was sich in positiven Formulierungen wie „I really like“, „I really enjoyed“, „I would have wished“, „I like“ und „you did a good job“ zeigt. Zugleich enthält es konstruktive Hinweise, mit deren Hilfe Jasmin ihr *Motivational Essay* ergänzen oder bestimmte Aspekte stärker betonen könnte. Die gegebenen Anregungen sind jeweils nachvollziehbar begründet und werden durch Beispiele veranschaulicht.

## Peer Feedback // Fall Jasmin

erhaltenes Feedback von Peer 2

Besonders gefallen hat mir	2	First, I would like to say I really like your introduction with the question at the beginning and
	3	how you build up on talking about your own process of career wishes.
Form & Struktur	4	I also think your text is very well-structured and as a reader, it is easy to follow your thoughts!
Anregungen & Vorschläge	5	During reading your motivational essay, I noticed two little points you could add.
Bedeutung Sprache	6	1. I had the feeling that your personal relationship towards the language could be a little bit more
	7	in detail (why do you like the language/what fascinates you about it...)
TEFL-Modul	8	2. I have definitely seen that you did include some aspects we have learned in the lecture or
	9	seminar.
	10	I think, while talking about the enabling learning style, or an anxiety-free learning atmosphere, it
	11	would be good to mention that this was part of the module "Introducing English as a foreign
	12	language"
Persönliche Bewertung	13	I really want to point out that your text is already very good and the main point about the
	14	motivational essay -your motivation to actually become a teacher- is clear to the reader!

Abb. 33: Jasmin - Dreischnitt: Peer Feedback 2

Das Feedback, das Jasmin von Peer 2 erhält hat einen Umfang von 197 Wörtern (1128 Zeichen). Im vorliegenden Auszug des zweiten Feedbacks widmet sich Peer 2 (Abb. 33) zunächst der formalen Struktur des *Motivational Essays* und hebt insbesondere den Einstieg in Jasmins *Motivational Essay* positiv hervor:

„First, I would like to say I really like your introduction with the question at the beginning and how you build up on talking about your own process of career wishes.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_2: 2-3)

Zudem bewertet Peer 2 das *Essay* in seinem Aufbau als schlüssig und leicht zu folgen. Dem Lob folgen Anregungen zu Aspekten im *Essay*, die Jasmin noch ergänzen könnte. Einerseits regt Peer 2 an, die persönliche Bedeutung der englischen Sprache deutlicher zu machen und ergänzt diese Anregung um Beispiele:

„1. I had the feeling that your personal relationship towards the language could be a little bit more in detail (why do you like the language/what fascinates you about it...)“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_2: 6-7)

Die zweite Anregung bezieht sich auf das *TEFL-Modul*. Dabei macht Peer 2 zunächst deutlich, dass Jasmin diesen Aspekt adressiert hat, schlägt jedoch diesbezüglich vor:

„I think, while talking about the enabling learning style, or an anxiety-free learning atmosphere, it would be good to mention that this was part of the module 'Introducing English as a foreign language'.“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_2: 10-12)

Insgesamt ist das Feedback von Peer 2 wertschätzend und konstruktiv formuliert. Im Vergleich zum Peer Feedback 1 ist es weniger umfangreich, adressiert aber ähnliche Aspekte. So beginnt die Rückmeldung ebenfalls mit einer positiven Einschätzung, hier insbesondere in Bezug auf

die Einleitung sowie die klare Struktur des *Essays*. Die Formulierungen „I really like“, „it is easy to follow your thoughts“ und „your text is already very good“ verdeutlichen die Wertschätzung. Die beiden Vorschläge zur inhaltlichen Erweiterung werden strukturiert und konstruktiv angeführt. Im Zuge der Anregung, die Beziehung zur englischen Sprache deutlicher zu betonen, ergänzt Peer 2 zwei Fragen, „(why do you like the language/what fascinates you about it...)“, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Beziehung zur Sprache unterstützen können. Zudem wird vorgeschlagen, inhaltliche Bezüge zum Modul ausdrücklich zu benennen, um die Verknüpfung mit den seminarbezogenen Inhalten und Erkenntnissen klarer herauszustellen. Dies war ein Aspekt der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay*.

Abschließend betont das Feedback nochmals die Qualität des *Essays* insgesamt und die Motivation, Lehrerin zu werden:

„I really want to point out that your text is already very good and the main point about the motivational essay -your motivation to actually become a teacher- is clear to the reader!“ (Jasmin > Jasmin\_Peer\_Feedback\_2: 13-14)

Das Feedback schließt damit, dass Peer 2 hofft, mit dem Feedback geholfen zu haben. Dies unterstreicht den wertschätzenden und unterstützenden Charakter der Rückmeldung.

## Reflection // Fall Jasmin

abschließende Reflexion

Hinweise	2	As I received the feedback on my Motivational Essay I was , first of all, surprised that I got such a good evaluation
	3	and second of all I was surprised that both of my peers suggested me to revise certain points I already thought I should
	4	edit again by myself. The three of us were aware that I need to go more into detail about my relation to the English
	5	language and further what it means to me. Moreover, the most important point I totally forgot about was the lectures'
Erkenntnisse/ Konsequenzen	6	influence according to my wish of becoming a language teacher. When looking at my essay after getting the suggestions
	7	I added those two missing aspects to my essay.
Hinweise	8	According to the content they didn't have anything more to add then the already mentioned aspects and the structure and
	9	wording of my essay were well done, too. This actually surprised me again because I thought I might have some mistakes
	10	concerning the language use or the text's structure which would cause uncertainties. From the feedback I received, I got
	11	the impulses that I should focus more on the meaning of the aspects I talk about and that I should not be superficial
	12	when writing about topics that are or seem to be relevant to the essay. I found that this superficial writing could be
	13	caused by my working process. Because I first wrote down all my thoughts instead of creating a structure of the texts
Erkenntnisse/ Konsequenzen	14	including all the information I want to mention. When considering the feedback in retrospect I now would always think
	15	about all the important topics I want to mention in my report first and then start writing all my thoughts down.
Relevanz PFB	24	As a matter of fact the suggestion of how to improve my written texts could actually be applied to language lesson
	25	planning. I may be the same in designing worksheets as I am in writing texts like the motivational essay. I now know
	26	that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented than the work habit I currently have. In the
	27	future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the
	28	activities and then begin working on the exercises in detail.
	29	But this is not only important for my future profession but for my studies, too. I need to write texts in both of my
	30	subjects, which are German and English, and I can now also apply those realizations to essay writing in my German
	31	lecture.

Abb. 34: Jasmin - Dreischritt: Reflection

Im dargestellten Ausschnitt der abschließenden Reflexion (Abb. 34) zeigt sich Jasmin zunächst überrascht und erfreut über das positive Feedback zu ihrem *Motivational Essay*. Zudem hebt sie hervor, dass sowohl sie selbst als auch ihre Peers ähnliche Punkte identifiziert haben, die sie

verbessern könnte – nämlich eine detailliertere Darstellung ihrer Beziehung zur englischen Sprache sowie eine explizite Bezugnahme auf das *TEFL*-Modul im Hinblick auf ihre Motivation. Somit stimmt sie beiden Vorschlägen zu und schreibt:

„When looking at my essay after getting the suggestions I added those two missing aspects to my essay.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 6-7)

Weiter zeigt Jasmin sich überrascht darüber, dass ihre Peers keine weiteren inhaltlichen oder strukturellen Kritikpunkte geäußert haben. Aus dem Feedback leitet sie anschließend Erkenntnisse und Konsequenzen ab. Sie schreibt:

„From the feedback I received, I got the impulses that I should focus more on the meaning of the aspects I talk about and that I should not be superficial when writing about topics that are or seem to be relevant to the essay.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 10-12)

Jasmin folgert aus den Rückmeldungen ihrer Peers, dass sie künftig mehr inhaltliche Tiefe schaffen sollte und darauf achten sollte, „nicht oberflächlich zu sein beim Schreiben“. Diese Einschätzung wurde so nicht von den Peers geäußert. Im Gegenteil: Peer 1 hebt an mehreren Stellen ausdrücklich positiv hervor, dass Jasmin ihre Gedanken detailliert und nachvollziehbar darlegt – etwa durch Formulierungen wie: „you explain your thoughts in detail“ (Pos. 4), „you explain in detail“ (Pos. 8), „you clearly describe“ (Pos. 17), „I think you did a good job in explaining“ (Pos. 21), „I liked how you explained in detail“ (Pos. 28). Lediglich Peer 2 äußert an einer Stelle vorsichtig, dass Jasmins Beziehung zur Sprache „a little bit more in detail“ (Pos. 6-7) dargestellt werden könnte. Trotz dieses vereinzelt Hinweises zieht Jasmin den Schluss, ihr Schreibstil sei insgesamt zu oberflächlich. Dies deutet auf eine Tendenz hin, kritische Rückmeldungen zu generalisieren und eigene Leistungen eher negativ zu bewerten. Vor dem Hintergrund, dass sie auch über die insgesamt positive Resonanz überrascht war, lässt sich auf eine selbstkritische Haltung schließen. Jasmin scheint dazu zu neigen, einzelne kritische Anmerkungen überzubewerten, während sie umfangreiches positives Feedback – insbesondere von Peer 1 – vergleichsweise wenig berücksichtigt.

Im Anschluss reflektiert Jasmin ab Zeile 15 ihre Arbeitsweise und spürt die Gründe für ihre (vermeintliche) Oberflächlichkeit im Schreiben auf, wie folgendes Zitat zeigt, das über den Textauszug in Abb. 34 hinaus geht:

„I found that this superficial writing could be caused by my working process. Because I first wrote down all my thoughts instead of creating a structure of the texts including all the information I want to mention. When considering the feedback in retrospect I now would always think about all the important topics I want to mention in my report first and then start writing all my thoughts down. Because when writing the Motivational Essay I immediately wrote down all the thoughts I had, afterwards structured the text and then

thought about further points to add or to strike out. This obviously caused the problem of still not mentioning all the relevant information and as a further problem I didn't want to change my text because the structure I had before the feedback was really good, too and now I had to change it to improve the essay.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 12-19)

Eine zentrale Erkenntnis für Jasmin besteht demnach darin, künftig zunächst eine inhaltliche Struktur zu entwickeln, bevor sie mit der Ausformulierung des Textes beginnt. Sie hat sich intensiv mit den Rückmeldungen ihrer Peers auseinandergesetzt, zeigt sich dabei jedoch auffallend selbstkritisch. Wie bereits zuvor aufgezeigt, wurde in keinem der beiden Feedbacks explizit geäußert, dass ihr *Essay* oberflächlich sei. Vielmehr wurde lediglich angeregt, die persönliche Beziehung zur englischen Sprache (vgl. Jasmin\_Peer\_Feedback\_2: 6-7) sowie die Relevanz einzelner Inhalte des Englischlehramtsstudiums für ihre Motivation (vgl. Jasmin\_Peer\_Feedback\_1: 18-20) deutlicher herauszuarbeiten. Abgesehen davon wurde ihr *Essay* in beiden Rückmeldungen insgesamt als sehr gelungen bewertet. Gleichzeitig stuft Jasmin die Struktur ihres *Essay* selbst als „really good“ ein, was auch erklärt, warum sie vor dem Erhalt des Feedbacks keine Umstrukturierung vorgenommen hatte – selbst, wenn dadurch inhaltliche Aspekte zu kurz kamen. Die neue Herangehensweise an den Schreibprozess kann künftig dazu beitragen, solche inhaltlichen Lücken zu vermeiden. Über den in Abb. 34 dargestellten Ausschnitt hinaus wird in der Reflexion deutlich, dass Jasmin die gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar auf ein weiteres Schreibprodukt übertragen hat:

„While working on my portfolio afterwards I experienced a situation where I was able to apply the gained knowledge of how to improve my writing process and wrote the article review much faster than I would have written it when sticking to my old method. First collecting all the important information and then structuring the work process as well as the writing process is much more effective than writing intuitively about what I just read.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 20-23)

Wie in der Abbildung dargestellt, leitet Jasmin daran anknüpfend die Relevanz des Peer Feedbacks für sie ab. Es erfolgt der Transfer der zentralen Erkenntnisse auf ihr Studium und den späteren Beruf. Sie beschreibt, wie die neue Schreibstrategie auch in anderen Kontexten von Bedeutung sein kann. Für ihre Tätigkeit als Englischlehrerin führt sie das Planen von Unterricht – womit vermutlich das Schreiben von Unterrichtsentwürfen gemeint sein wird – und das Gestalten von Arbeitsblättern auf. Bezugnehmend auf ihr Studium nennt sie ihr zweites Unterrichtsfach Deutsch. Hier kann die neue Schreibstrategie im Zusammenhang mit dem Anfertigen von Hausarbeiten hilfreich sein. Über diese Äußerungen hinaus führt Jasmin am Ende ihrer Reflexion einen weiteren Hinweis an:

„Moreover, my peers and I found that I need to focus more on the meanings of experiences I made and will make if I want to reflect on them properly. Further this is

crucial for making good explanations which will make my points clear. This can be applied to different aspects and subjects as well.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 32-34)

Bemerkenswert ist, dass keiner der beiden Peers diesen Aspekt ausdrücklich zurückgemeldet hat. Möglicherweise bezieht sich Jasmin dabei auf die Erfahrungen, die sie im Rahmen des *Introduction to TEFL*-Moduls gemacht hat. In diesem Zusammenhang wurde im Feedback angemerkt, dass sie diesen Aspekt nicht ausreichend berücksichtigt hat. Dabei bezog sich die Rückmeldung jedoch auf die Inhalte der Lehrveranstaltungen und deren möglichen Einfluss auf ihren Berufswunsch. Jasmins Äußerung lässt sich einerseits als Transfer dieser Rückmeldungen interpretieren, gleichzeitig entsteht jedoch der Eindruck, dass sie das Feedback verallgemeinert.

In diesem Zusammenhang äußert Jasmin eine weitere, sehr zentrale Erkenntnis: Um Erfahrungen angemessen reflektieren zu können muss zunächst die Bedeutung dieser Erfahrung klar sein. Auch diese Erkenntnis ist auf weitere Kontexte zu übertragen. Jasmin beendet ihre Reflexion schließlich mit einer zusammenfassenden Betrachtung des Peer Feedbacks:

„All in all the feedback I received is very insightful to me because I know now what points of my working process I have to work on to improve my written productions.“ (Jasmin > Jasmin\_Reflection: 35-36)

Diese Äußerung verdeutlicht, dass Jasmin das Peer Feedback nicht nur inhaltlich aufgegriffen, sondern auch als Anlass zur Reflexion über ihren eigenen Arbeitsprozess genutzt hat. Sie erkennt durch die Rückmeldungen ihrer Peers konkrete Defizite in ihrer Herangehensweise an schriftliche Arbeiten und leitet daraus Maßnahmen zur Weiterentwicklung ab. Das Peer Feedback erfüllt demnach eine lernförderliche Funktion, indem es Jasmin künftig dabei helfen kann, ihren Schreibprozess bewusster zu gestalten und die Qualität ihrer schriftlichen Arbeiten zu verbessern.

## 6.4.2.2. Fall Sophie

### **Kurzbeschreibung**

Sophie ist 21 Jahre alt und studiert im dritten Fachsemester des Bachelorstudiengangs Sozialpädagogik. Ihre Erstsprache ist Deutsch. In der Schule belegte Sophie Englisch als Leistungskurs. Sophie war bereits längere Zeit im englischsprachigen Ausland und hat zudem auch schon unterrichtspraktische Erfahrungen gesammelt. Dazu zählt einerseits die private Nachhilfe (sehr viel Erfahrung, über ein Jahr) sowie ein Schulpraktikum vor dem Studium (kaum Erfahrung, nur vereinzelt). Erste Reflexionserfahrungen hat Sophie in der Schulzeit gesammelt (etwas Erfahrung, gelegentlich). Im Studium hat sie sich bereits insbesondere mit

der Reflexion von Seminarinhalten auseinandergesetzt (sehr viel Erfahrung, regelmäßig über ein Jahr). Keine Erfahrungen hat sie bislang mit der Reflexion im Kontext von Praktika oder der Reflexion eigenen Unterrichts. Sie verfügt über keine Erfahrung mit der Reflexion ihres eigenen Lernprozesses und kaum Erfahrung mit der Reflexion ihrer Motivation sowie ihrer Sprachlernerfahrungen. Entsprechend schätzt Sophie ihr Wissen über Reflexion – sowohl im Hinblick auf Unterricht als auch auf den eigenen Lernprozess – aktuell als eher gering ein. In der zu Semesterbeginn und -ende durchgeführten Fragebogenerhebung beschreibt sie ihr Verständnis von Peer Feedback wie folgt (Tab. 15):

Studentin	Prä	Post
	<b>Beschreiben Sie in ca. 3-5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff Peer Feedback im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft verstehen.</b>	
<b>Sophie</b>	„In Bezug auf mein Studium verstehe ich es als Feedback vor allem bezogen auf eigene Arbeiten, wo wir uns gegenseitig Helfen sollen. So kann man durch mehr feedback, schnell Verbesserung erzielen. In Bezug auf meine Zukunft als Lehrkraft würde ich sagen, dass ich auf jedenfalls die Methode in meinen Unterricht mitnehmen werde.“	„Das einzige mal, bei dem ich mit Peer Feedback konfrontiert wurde, war als ich an meinem Portfolio für das Fach Englisch gearbeitet habe. Ich finde diese Art von Feedback super weil es einfach hilfreiches und umbenotetes Feedback von Menschen ist, die in der selben Situation wick ich bin.“

Tab. 15: Fall Sophie - Verständnis von Peer Feedback

Zu Beginn des Semesters versteht Sophie Peer Feedback im Studium vor allem als gegenseitige Unterstützung bei der Optimierung eigener Arbeiten. Sie betont den praktischen Nutzen dieser Art von Rückmeldungen, um dadurch mehr Feedback und so schneller Verbesserungen zu erzielen. Im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Englischlehrerin spricht sie sich dafür aus, Peer Feedback als Methode im Unterricht einzusetzen. Am Ende des Semesters konkretisiert sich ihr Verständnis von Peer Feedback durch die praktische Erfahrung im Rahmen des *TEFL*-Portfolios. So beschreibt sie dieses nun als wertvoll, da es sich um unbenotete Rückmeldungen von Personen handelt, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden. Damit rückt der Aspekt der Gleichrangigkeit und der damit verbundene unterstützende Charakter der Methode in den Fokus. Ihre Perspektive als angehende Englischlehrerin thematisiert Sophie nach dem Semester nicht mehr.

Der Prä-Post-Vergleich von Sophies Antworten zu weiteren Items der Umfrage zum Peer Feedback ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Diese zeigt, dass sich ihre Einschätzungen und Einstellungen in einigen Bereichen positiv verändert haben (Abb. 35).

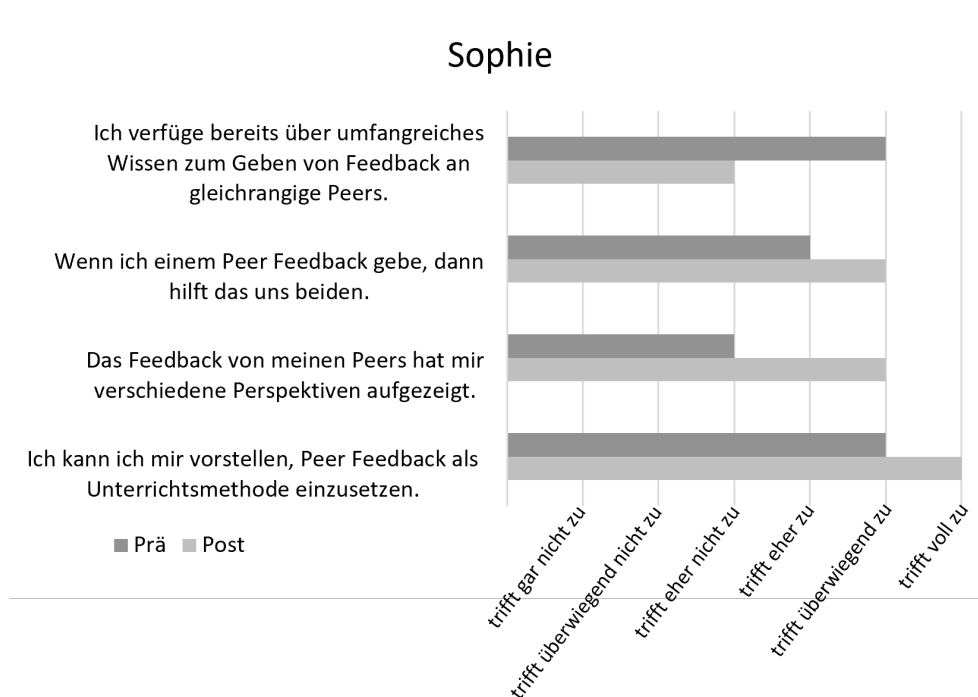


Abb. 35: Fall Sophie - Fragebogenerhebung zum Item Peer Feedback im Prä-Post-Vergleich

Bezüglich der Aussage „Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an gleichrangige Peers“ ist eine rückläufige Verschiebung erkennbar. Während Sophie ihr Wissen zum Geben von Peer Feedback vorher als überwiegend umfangreich eingeschätzt hat, scheint Sophie sich nach dem Semester unsicherer im Geben von Peer Feedback zu fühlen und schätzt ihr Wissen in diesem Bereich als niedriger ein als zuvor. Die Erfahrung durch die Bearbeitung der Einstiegsaufgabe im *TEFL*-Portfolio hat scheinbar Defizite beziehungsweise Herausforderungen sichtbar gemacht. Bei der Aussage „Wenn ich einem Peer Feedback gebe, dann hilft das uns beiden“ lässt sich eine leicht positive Entwicklung erkennen. Sophie erkennt demnach stärker den wechselseitigen Nutzen von Peer Feedback – sowohl für die Person, die Feedback erhält als auch die Person, die Feedback gibt. Die Aussage „Das Feedback von meinen Peers hat mir verschiedene Perspektiven aufgezeigt“ hat sich von der Einschätzung „trifft eher nicht zu“ zu „trifft überwiegend zu“ verschoben. Diese Entwicklung erlaubt die Annahme, dass die Erfahrung mit dem Peer Feedback im Rahmen der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* Sophie gezeigt hat, wie Peer Feedback die Perspektive erweitern kann. Bezogen auf die Aussage „Ich kann mir vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen“ lässt sich ebenfalls eine leichte Verschiebung feststellen. Diese Aussage ist die Einzige, die Sophie als „trifft voll zu“ bewertet. Folglich wird durch die Erfahrung mit dem Peer Feedback ihre Einstellung bestärkt, diese Methode später auch in ihrem eigenen Unterricht einzusetzen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Prä-Post-Betrachtung überwiegend positive Veränderungen in den Aussagen, und damit in Sophies Haltung gegenüber dem Einsatz von Peer Feedback, erkennen lassen. Völlige Zustimmung (trifft voll zu) liegt dabei lediglich bei der Aussage vor, Peer Feedback im späteren Unterricht einzusetzen. Es fällt auf, dass Sophies Selbsteinschätzung zu ihrem Wissen nach dem Semester deutlich schlechter ausfällt. Es ist zu vermuten, dass Sophie durch die Erfahrung mit dem Peer Feedback im Rahmen der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* realisiert hat, welche Herausforderungen mit dem Geben von Peer Feedback einher gehen und sich erst dadurch ihrer Defizite bewusstwurde.

Inwiefern diese geäußerten Annahmen in den Daten von Sophie wiederzufinden sind, zeigt der nun folgende fallbasierte Blick auf die Dokumente *Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection*.

### ***Motivational Essay – Peer Feedback – Reflection***

Um die Rolle des Peer Feedbacks im gesamten Aufgabenbearbeitungsprozess aufzuzeigen, werden im Folgenden am Fall Sophie Textauszüge aus allen drei Teilaufgaben der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* dargestellt und analysiert, die miteinander in Beziehung stehen. Dies umfasst Äußerungen aus der Teilaufgabe 1: *Motivational Essay*, auf die sowohl in Teilaufgabe 2: Peer Feedback als auch in der anschließenden Teilaufgabe 3: *Reflection* Bezug genommen wird.

## Motivational Essay // Fall Sophie

21 Jahre, BA Sozialpädagogik, 3. Semester, Praktikum Grundschule, Nachhilfe, Auslandsaufenthalt

Besonderheit	3	This Version is an enhanced one because it is improved by a few
	4	aspects mentioned in the Peer Feedback I received. The 'Basic Version' is uploaded in MyPortfolio. I
	5	decided to correct my Motivational Essay again because I think it is best to put Feedback into
	6	action as soon as possible to learn the most from it.
Lehrer:innen-familie	7	The teaching profession has been a part of my life since I can remember. All my grandparents, many
	8	of my aunts and uncles and even my own mother are or were all teachers. Every time an exam came up,
	9	I had a relative to call in any subject, who was an expert in that field. So teaching was, always
Weg zum Berufswunsch	10	included in my daily life and still is until today even apart from school. There are plenty of
	11	reasons why becoming a teacher was always my main goal or the future, but teachers always being
	12	around me is probably one of them.
	13	Another reason is the fact that I always enjoyed study groups. This might not seem like a reason to
	14	become a teacher first but loving to explain a topic to others certainly does. I always loved being
	15	part of a group where one can explain different interests of a subject to others and is an "expert"
	16	in his/her field.
Auslandsaufenthalt	43	Being able to motivate completely different students to learn and see results that quickly was the
	44	most impressive thing I ever saw a teacher do. With knowing the language, I really felt how my
	45	confidence grew with it and how I started feeling about my-self by trying something new. After these
	46	experiences I had abroad, I came home, and it was evident to me that I want to give students the
Motivation	47	exact feeling that my teacher in New Zealand gave me. All these experiences I stated so far are
	48	reasons why I want to study to become an English teacher for vocational schools. During the three
TEFL-Modul	49	semesters that I studied so far; I learned many things about what it actually means to be an English
	50	teacher.
	51	Especially this semester, I learned a lot about the impact a teacher has on students' motivation and
	52	learning success. I learned that one of the many challenges a teacher has to face is that not every
	53	student has the same abilities, inspiration, and skills for learning a language.
Future Teacher	76	I want to be able to support students in learning a new language and to help them to really develop
	77	while doing it. I want to try to give them the same amazing feeling that I got from learning the
	78	English Language.

Abb. 36: Sophie - Dreischritt: Motivational Essay

Im ersten Abschnitt des dargestellten Textauszugs (Pos. 3-16) weist Sophie zu Beginn ihres *Motivational Essays* darauf hin, dass dies eine überarbeitete Version ist (Abb. 36). Diese Äußerung wurde als Besonderheit kodiert, da dies so nicht in der Breite der *Essays* vorkam. Anschließend leitet sie zum Fokusthema Motivation, Lehrkraft zu werden, über. Dabei beginnt Sophie mit biografischen Äußerungen zu ihrer Lehrer:innenfamilie, in der sie aufgewachsen ist und die einen großen Anteil an ihrem Berufswunsch hat:

„There are plenty of reasons why becoming a teacher was always my main goal or the future, but teachers always being around me is probably one of them. Another reason is the fact that I always enjoyed study groups. This might not seem like a reason to become a teacher first but loving to explain a topic to others certainly does. I always loved being part of a group where one can explain different interests of a subject to others and is an 'expert' in his/her field.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 10-16)

Sophie schildert ihren Weg zum Berufswunsch und begründet diesen zum einen mit ihrer primären Sozialisation und zum anderen mit ihrem Interesse, anderen etwas zu erklären. Im zweiten Teil des dargestellten Auszugs von Sophies *Motivational Essay* (Pos. 43-78) schreibt sie über ihren Auslandsaufenthalt und schildert in diesem Zusammenhang ihre Erfahrungen mit einer Englischlehrkraft, die sie in einem Sprachkurs im Ausland erlebt hat. Diese Lehrkraft hat

Sophie nachhaltig beeindruckt, insbesondere durch ihre motivierende Art im Umgang mit einer so heterogenen Schüler:innenschaft und die zugleich zügig erzielten Lernerfolge. Über ihre Erfahrungen aus diesem Auslandsaufenthalt leitet sie über zu ihrer Motivation und fasst noch einmal ihre Gründe zusammen, Englischlehrerin zu werden:

„After these experiences I had abroad, I came home, and it was evident to me that I want to give students the exact feeling that my teacher in New Zealand gave me. All these experiences I stated so far are reasons why I want to study to become an English teacher for vocational schools.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 45-48)

Anschließend thematisiert Sophie ihre Erfahrungen aus dem Studium und betont eine wesentliche Erkenntnis über den Beruf der Englischlehrkraft, die sie gewonnen hat:

„During the three semesters that I studied so far; I learned many things about what it actually means to be an English teacher.“ (Sophie > Sophie\_Motivational\_Essay: 48-50)

Daran anknüpfend nimmt sie Bezug zum *TEFL*-Modul. Zwar benennt sie das Modul nicht explizit, jedoch ist dies die einzige Englisch-Veranstaltung im dritten Fachsemester des Studiengangs Sozialpädagogik. So schreibt Sophie weiter, dass ihr bewusst wurde, welchen Einfluss Lehrkräfte auf den Lernprozess und die Motivation der Schüler:innen haben. Zudem hat sie erkannt, dass Heterogenität im Klassenzimmer eine von vielen Herausforderungen ist, denen Englischlehrer:innen begegnen, denn die Schüler:innen bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Motivation und Sprachkompetenzen mit.

In dem letzten Teil des dargestellten Texts aus Sophies *Motivational Essay* (Pos. 76-78) greift sie ihre Perspektive als künftige Englischlehrerin auf. Sie betont, dass sie die persönliche Entwicklung der Schüler:innen im Spracherwerb aktiv unterstützen möchte. Dabei ist ihre eigene positive Lernerfahrung mit der englischen Sprache ein zentraler Antrieb. Sophie möchte diese Begeisterung und das Erfolgserlebnis, das sie selbst beim Englischlernen verspürt hat, an ihre Schüler:innen weitergeben.

## Peer Feedback // Fall Sophie

erhaltenes Feedback von Peer 1

Persönliche Bewertung	4	In your Language Self-Portrait you already mentioned that writing is one of your weaknesses. Nevertheless, I found your
	5	Motivational Essay very exciting and interesting to read.
Besonders gefällt Form & Struktur	6	I really liked your opening sentence and the clear structure of your essay. The different paragraphs build up on each
Anregungen & Vorschläge	7	other and you address important aspects in each paragraph. Nevertheless, you could still work on the phrasing and
	8	grammar of some sentences and maybe use a wider range of advanced vocabulary.
Motivation	9	As far as the content is concerned, it becomes very clear to me why you want to become an English teacher. You clearly
	10	listed and explained the reasons and they are all very understandable to me. However, you could clarify why you want to
Anregungen & Vorschläge	11	become a teacher in general and what challenges and advantages you see for yourself. In addition to that you could
	12	clarify more what English literature and culture mean to you.
TEFL-Modul	13	Especially the paragraph in which you talk about your studies shows that you recognize how you can apply the taught
Besonders gefällt	14	content as a future teacher. You explain which aspects of and in which ways the module "Introduction to TEFL" has
	15	influenced your professional motivation so far. That is really good.

Abb. 37: Sophie - Dreischritt: Peer Feedback 1

Das Feedback, das Sophie von Peer 1 erhält hat einen Umfang von 234 Wörtern (1429 Zeichen). Wie der Textausschnitt zeigt, beginnt die Rückmeldung mit einer positiven persönlichen Bewertung (Abb. 37). Peer 1 bezieht sich dabei auf eine weitere Reflexionsaufgabe aus dem TEFL-Portfolio – das *Language Self-Portrait* – die jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist. Auch wenn Sophie in diesem Rahmen Schreiben als eine ihrer Schwächen herausstellte, beschreibt Peer 1 ihr *Motivational Essay* als „very exciting and interesting to read“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 5). Weiter stellt Peer 1 heraus, dass der einleitende Satz und die Struktur des Textes besonders gefallen hat und nimmt dabei sehr wahrscheinlich Bezug auf den Textabschnitt zwischen Zeile 7 und 10 des *Motivational Essays* von Sophie (s. Abb. 36). Weiter lobt Peer 1, dass die Absätze gut aufeinander aufbauen und jeder davon interessante Aspekte aufgreift. Diese positive Rückmeldung zur Struktur kombiniert Peer 1 mit konkreten Verbesserungshinweisen zur sprachlichen Ausgestaltung:

„Nevertheless, you could still work on the phrasing and grammar of some sentences and maybe use a wider range of advanced vocabulary.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 7-8)

Peer 1 weist auf vereinzelte grammatikalische und stilistische Unsauberkeiten in Sophies *Essay* hin und regt zudem an, den Text sprachlich insbesondere hinsichtlich des Wortschatzes zu überarbeiten. Die Anregungen und Vorschläge sind nicht konkret, lassen aber erkennen, dass Peer 1 hier Verbesserungspotenzial für Sophies *Motivational Essay* sieht. Bezugnehmend auf die Inhaltsebene schreibt Peer 1, dass Sophie ihre persönliche Motivation, Englischlehrerin werden zu wollen, überzeugend vermittelt hat. Dabei werden einerseits die Klarheit und Struktur, sowie die Nachvollziehbarkeit hervorgehoben:

„As far as the content is concerned, it becomes very clear to me why you want to become an English teacher. You clearly listed and explained the reasons and they are all very understandable to me.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 9-10)

In gleicher Weise wie zuvor, folgt auf dieses Lob ein Verbesserungsvorschlag und Peer 1 zeigt Sophie konstruktiv auf, wo ihr Text inhaltlich noch ausgebaut werden kann. Dabei geht es weniger um formale Aspekte, sondern vor allem um inhaltliche Tiefe:

„However, you could clarify why you want to become a teacher in general and what challenges and advantages you see for yourself. In addition to that you could clarify more what English literature and culture mean to you.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 10-12)

Peer 1 schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass Sophie – unabhängig vom Fach – erläutert, warum sie Lehrerin werden möchte. Außerdem regt Peer 1 an, im *Essay* auch die Herausforderungen und Vorteile des Berufes sowie die persönliche Bedeutung englischer Literatur und Kultur ausführlicher zu thematisieren. Es scheint, dass Peer 1 sich beim Feedback an den Leitfragen zum Peer Feedback orientiert hat und dabei Aspekte rückgemeldet hat, die Sophie in ihrem *Motivational Essay* entweder nicht oder nur oberflächlich berücksichtigt hat. Abschließend hebt Peer 1 im letzten Absatz des Feedbacks noch einmal hervor, was besonders auffiel, und bezieht sich dabei auf Sophies Äußerungen zum *TEFL*-Modul. Peer 1 betont, dass der Transfer der Seminarinhalte auf den künftigen Beruf sowie der Einfluss des Moduls auf Sophies Motivation klar herausgestellt wurden. Über den hier dargestellten Textauszug hinaus endet das Peer Feedback mit dem Satz:

„I hope my feedback is helpful for you. If you have any questions, please feel free to contact me.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 16)

Insgesamt ist das Feedback wertschätzend konstruktiv formuliert, wobei die Verbesserungsvorschläge im Verhältnis zu den positiv hervorgehobenen Aspekten überwiegen. Ausdrücklich als Fragen formulierte Anregungen enthält das Feedback nicht. Die Anregungen erfolgen jedoch in respektvoller und bestärkender Weise, insofern als dass erkennbar ist, dass Peer 1 sich sorgfältig mit Sophies *Motivational Essay* auseinandergesetzt hat. Die Rückmeldungen sollen Sophie bei der Überarbeitung ihres *Motivational Essays* unterstützen, was sich auch im abschließenden Satz zeigt, in dem Peer 1 die Bereitschaft zur Hilfe bei weiteren Fragen signalisiert.

# Peer Feedback // Fall Sophie

erhaltenes Feedback von Peer 2

Persönliche Bewertung	4	I was very impressed by your motivational essay. You reveal plenty of your personal background, that
	5	shows what shaped you into the person you are now. It is very interesting to get to know you better
	6	by reading about your personal experiences that led you to study English.
Form & Struktur	7	You explain your points in a comprehensible way, so that it is clear how group works, or your
Motivation	8	impressive experiences abroad influenced you. You provide a lot of details that support your
	9	arguments. Those details allow the reader to follow your development from simply wanting to become a
Besonders gefallen hat mir	10	teacher to understanding and reflecting on what it actually means to you. I really enjoy that you
Future Teacher	11	give examples on important aspects that are crucial to become a good teacher in your opinion. This
	12	also shows how much thought and effort you already put into your future profession. Moreover, it
	13	tells me that you will be dedicated to be as supportive as possible for your future students.
Persönliche Bewertung	14	Additionally, I appreciate your pleasant way of writing, because it makes your motivational essay
	15	easy to follow and interesting to read. In my opinion, your essay is well structured and shows how
	16	passionate you are about this topic. There are some minor language mistakes and difficult structured
	17	sentences. However, they didn't interfere with the readability.
Form & Struktur	18	To put it in a nutshell, I really enjoyed reading your motivational essay as it is structured
	19	clearly, easy to follow and written in a pleasant style. You give an appropriate amount of
	20	information about your development that is backed by details and explanations. Even though you
	21	prefer speaking, your writing skills are on a high level and you manage to get your message across
	22	very well.

Abb. 38: Sophie - Dreischnitt: Peer Feedback 2

Das Feedback, das Sophie von Peer 2 erhält hat einen Umfang von 292 Wörtern (1773 Zeichen). Ein erster Blick auf den Textauszug des Feedbacks von Peer 2 zeigt, dass dieses relativ viel persönliche Bewertung enthält (Abb. 38). Anregungen und Vorschläge sowie aktivierende Fragen sind in diesem Feedback nicht enthalten. Zunächst beginnt das Feedback mit der positiven Bewertung des *Motivational Essays*. Peer 2 stellt die persönlichen Einblicke und damit die Gelegenheit, Sophie besser kennenzulernen, heraus. Bezugnehmend auf die Form und Struktur des *Essays* hebt Peer 2 die Verständlichkeit hervor und führt zwei Beispiele dafür auf. Einerseits wird verdeutlicht, wie Gruppenarbeit funktioniert, zum anderen, wie Sophies Auslandsaufenthalt ihre Motivation beeinflusst hat. Weiter betont Peer 2 die detaillierte Darstellung der Begründungszusammenhänge und greift in dem Zusammenhang Sophies Äußerungen zu ihrer Motivation auf:

„You provide a lot of details that support your arguments. Those details allow the reader to follow your development from simply wanting to become a teacher to understanding and reflecting on what it actually means to you.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_2: 8-10)

Bezugnehmend auf Sophies Äußerungen zu ihren Vorstellungen als *Future Teacher* stellt Peer 2 lobend heraus, dass Sophie die Kriterien, die für sie eine gute Lehrkraft ausmachen, mit konkreten Beispielen untermauert. Das, so Peer 2, zeige, wie intensiv Sophie sich bereits mit ihrem zukünftigen Beruf auseinandergesetzt hat. In diesem Zuge äußert sich Peer 2 bestärkend hinsichtlich Sophies Berufswunsch:

„I really enjoy that you give examples on important aspects that are crucial to become a good teacher in your opinion. This also shows how much thought and effort you already put into your future profession. Moreover, it tells me that you will be dedicated to be as supportive as possible for your future students.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_2: 10-13)

Es folgt erneut eine persönliche Bewertung des Textes insgesamt, in der Peer 2 Sophies angenehmen Schreibstil positiv hervorhebt. Dieser mache das *Essay* interessant, gut nachvollziehbar und verständlich. Weiter schreibt Peer 2:

„In my opinion, your essay is well structured and shows how passionate you are about this topic. There are some minor language mistakes and difficult structured sentences. However, they didn't interfere with the readability.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_2: 14-17)

Zugleich äußert Peer 2 erstmals Kritik, die jedoch zurückhaltend formuliert ist. Diese umfasst keine konkreten Anregungen oder Verbesserungsvorschläge, sondern weist lediglich auf „einige kleine“ sprachliche Fehler und schwierige Satzstrukturen hin. Direkt im Anschluss stellt Peer 2 jedoch klar, dass diese Aspekte die Lesbarkeit des *Essays* nicht beeinträchtigen. Es wirkt beinahe so, als wolle Peer 2 hier die zuvor geäußerte Kritik relativieren. Dieser Anschein wird durch die abschließende Zusammenfassung der positiven Aspekte verstärkt:

„To put it in a nutshell, I really enjoyed reading your motivational essay as it is structured clearly, easy to follow and written in a pleasant style. You give an appropriate amount of information about your development that is backed by details and explanations. Even though you prefer speaking, your writing skills are on a high level and you manage to get your message across very well.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_2: 18-22)

Abschließend bringt Peer 2 zum Ausdruck, dass das Lesen von Sophies *Essay* sehr angenehm war. Besonders hervorgehoben werden die klare Struktur, die gute Nachvollziehbarkeit sowie der angenehme Schreibstil. Zudem würdigt Peer 2 die ausgewogene Darstellung von Informationen zu Sophies Entwicklung. Ihre Schreibkompetenz wird als hoch eingeschätzt – sie kann ihre Botschaft sehr gut vermitteln.

Das Feedback von Peer 2 ist insgesamt sehr wertschätzend und positiv, bleibt jedoch inhaltlich wenig konstruktiv. Es fehlen konkrete Verbesserungsvorschläge oder Anregungen zur Überarbeitung sowie aktivierende Fragen, die Sophie bei der Überarbeitung ihres *Motivational Essays* und ihrer persönlichen Reflexion und Weiterentwicklung unterstützen könnten.

## Reflection // Fall Sophie

abschließende Reflexion

Wahrnehmung & Rezeption PFB	7	As I then sent my Essay to my Peers, I was very excited about what they think and how this somehow very personal Essay acts on the person reading it.
	8	
	9	
Hinweise	10	I received both feedbacks very shortly after I sent my Essay out and therefore, it was effortless to see and understand the Feedback that I got. I received Feedback on nearly all aspects included in my Essay. Both Peers said that they enjoyed reading my Essay and understood why I want to become an English Teacher. I was also delighted that both said they liked how I structured my Essay and that they could understand all experiences and points stated very well because I connected them so well.
	11	
	12	
Wahrnehmung & Rezeption PFB	13	So the overall Feedback was very positive, and I am thrilled that they enjoyed reading my Essay and found it exciting and easy to follow. Of course, they mentioned some aspects that I could have done differently or improved. Both Peers gave me the Feedback that I should try not to write long and complex sentences and focus on easy grammar rather than writing complex paragraphs. They also recommended trying to include a broader vocabulary range and try writing even more exciting sentences using different terminology in similar word contexts.
	14	
	15	
Hinweise	16	The Feedback confirmed that I should keep improving my vocabulary. Having a broader range in speech would enhance my overall language skills and improve my skill to express myself more definite and explicitly. I think that I now know that the same thing goes for my grammar abilities and ways to structure my sentences. I believe that structuring the Essay itself went very well, and the Peer Feedback confirmed that. But after receiving the Feedback of having very complex structured sentences, I think that I should practice writing and start focusing on the word choice I put into a sentence. I can include new vocabulary and practise writing sentences that are clear and tell what they should without writing too complex.
	17	
	18	
Erkenntnisse/ Konsequenzen	19	All in all, I think that peer Feedback was a perfect way to reflect on my momentary writing skills. Getting such great Feedback shows that giving and receiving Feedback is crucial for enhancing language skills. For my future studies, I will engage a lot more in getting and Giving Feedback, and I will include this way of learning in my future classes as an English Teacher.
	20	
	21	
Relevanz PFB	22	
	23	
	24	
Erkenntnisse/ Konsequenzen	25	
	26	
	27	
Erkenntnisse/ Konsequenzen	28	
	29	
	30	
Erkenntnisse/ Konsequenzen	31	

Abb. 39: Sophie - Dreischritt: Reflection

Im dargestellten Ausschnitt der abschließenden Reflexion (Abb. 39) äußert sich Sophie zunächst zu ihren Emotionen im Hinblick auf das erwartete Feedback zu ihrem *Motivational Essay*. Dabei hebt sie den persönlichen Charakter des Textes hervor, was auf eine enge Verbundenheit mit dem Geschriebenen schließen lässt und zugleich die Authentizität des *Essays* unterstreicht. Die Formulierung:

„[...] I was very excited about what they think and how this somehow very personal Essay acts on the person reading it.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 7-8)

deutet darauf hin, dass Sophie gespannt ist, welche Wirkung ihr Text auf ihre Peers hat. Dies könnte sich u. a. auf die Nachvollziehbarkeit der persönlichen Gedanken beziehen. Im Anschluss betont sie die zügige Rückmeldung, die das Verarbeiten und das Verstehen des Feedbacks erleichtert zu haben scheint, worauf das Wort „effortless“ hindeutet:

„I received both feedbacks very shortly after I sent my Essay out and therefore, it was effortless to see and understand the Feedback that I got.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 9-10)

Der Satz impliziert, dass die zeitliche Nähe vom Absenden des *Essays* und dem Erhalt des Feedbacks die Nachvollziehbarkeit der Rückmeldungen ihrer Peers erleichtert hat. Daran

anknüpfend fasst Sophie zusammen, dass sie zu nahezu allen Aspekten ihres *Essays* Rückmeldung erhalten hat und erkennt damit an, dass ihre Peers sich intensiv mit ihrem *Motivational Essay* auseinandergesetzt haben. Diese Äußerung deutet auf eine positive Wahrnehmung des Feedbacks hin, was durch den anschließenden Satz unterstrichen wird:

„Both Peers said that they enjoyed reading my Essay and understood why I want to become an English Teacher.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 10-12)

Im darauffolgenden Absatz bringt Sophie ihren Stolz und ihre Freude über das erhaltene Peer Feedback zum Ausdruck. Die Verwendung von Wörtern wie „delighted“ und „thrilled“ verdeutlicht eine starke positive emotionale Reaktion auf die Rückmeldungen. Es scheint Sophie wichtig zu sein, dass ihr *Essay* bei beiden Peers gut angekommen ist:

„I was also delighted that both said they liked how I structured my Essay and that they could understand all experiences and points stated very well because I connected them so well. So the overall Feedback was very positive, and I am thrilled that they enjoyed reading my Essay and found it exciting and easy to follow.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 12-15)

Dabei hebt Sophie insbesondere die positiven Rückmeldungen zur klaren Struktur, zur logischen Verknüpfung der Gedanken sowie zur Nachvollziehbarkeit ihrer persönlichen Erfahrungen hervor. Im Anschluss an die Beschreibung des positiven Feedbacks fasst Sophie die Hinweise zur Verbesserung zusammen, die sie von ihren Peers zum *Motivational Essay* erhalten hat:

„Both Peers gave me the Feedback that I should try not to write long and complex sentences and focus on easy grammar rather than writing complex paragraphs. They also recommended trying to include a broader vocabulary range and try writing even more exciting sentences using different terminology in similar word contexts.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 16-19)

Die originären Hinweise aus dem Peer Feedback, auf die sich die obige Äußerung bezieht, sind weniger kritisch formuliert, als Sophie es in ihrer Reflexion darstellt. Um die subjektive Färbung der Rezeption deutlich zu machen, werden die Rückmeldungen beider Peers im Folgenden noch einmal zitiert. Mit Bezug auf Satzbau und Wortschatz gibt Peer 1 den folgenden Hinweis:

„I really liked your opening sentence and the clear structure of your essay. The different paragraphs build up on each other and you address important aspects in each paragraph. Nevertheless, you could still work on the phrasing and grammar of some sentences and maybe use a wider range of advanced vocabulary.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 6-8)

Peer 2 thematisiert die Satzstruktur nur sehr allgemein und äußert sich gar nicht zum Wortschatz. Im Vergleich zu Sophies Reflexion fällt das Feedback von Peer 2 insgesamt sehr positiv aus:

„Additionally, I appreciate your pleasant way of writing, because it makes your motivational essay easy to follow and interesting to read. In my opinion, your essay is well structured and shows how passionate you are about this topic. There are some minor language mistakes and difficult structured sentences. However, they didn't interfere with the readability.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_2: 14-17)

Tatsächlich äußern sich weder Peer 1 noch Peer 2 konkret dazu, dass die Sätze zu lang oder zu komplex seien. Peer 1 lobt hingegen explizit die Gliederung und hebt hervor, dass die einzelnen Abschnitte jeweils relevante Aspekte beinhalten. Die Rückmeldung enthält Hinweise auf Verbesserungspotenziale bezüglich Ausdruck und Grammatik einzelner Formulierungen. Außerdem schlägt Peer 1 vor, einen breiteren Wortschatz zu verwenden, um den Text weiter aufzuwerten. Peer 2 beschreibt den Schreibstil als angenehm und hebt hervor, dass der *Essay* leicht verständlich und interessant zu lesen ist. Erneut wird die Struktur positiv hervorgehoben. Der Hinweise auf kleinere sprachliche Fehler und vereinzelt kompliziert strukturierte Sätze wird durch die Feststellung relativiert, dass diese die Lesbarkeit des Texts nicht beeinträchtigen.

Der Vergleich zwischen dem tatsächlichen Peer Feedback und Sophies Reflexion darüber zeigt sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen – insbesondere im Hinblick auf Sophies zugespitzt kritische Wahrnehmung. Der Hinweis auf einen breiteren Wortschatz: „maybe use a wider range of advanced vocabulary.“ (Sophie > Sophie\_Peer\_Feedback\_1: 8) – den nur Peer 1 gab, nicht beide – wurde von Sophie korrekt aufgegriffen: „They also recommended trying to include an broader vocabulary range and try writing even more exciting sentences using different terminology in similar word contexts.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 17-19). Darüber hinaus hat Sophie diesen Hinweis weitergedacht, indem sie den Effekt einer größeren sprachlichen Vielfalt explizit benennt – nämlich das Ziel, durch eine abwechslungsreichere Wortwahl spannendere Sätze zu formulieren. Demgegenüber fällt ihre Darstellung der Rückmeldungen zu sprachlichen Fehlern deutlich kritischer aus als die ursprünglichen Hinweise von Peer 1 und Peer 2. Während Peer 1 anmerkt, „you could still work on the phrasing and grammar of some sentences“ (Pos. 7-8) und Peer 2 von „some minor language mistakes and difficult structured sentences“ (Pos. 16-17) spricht, formuliert Sophie in ihrer Reflexion deutlich drastischer „I should try not to write long and complex sentences and focus on easy grammar rather than writing complex paragraphs“ (Pos. 16-17). So pauschal wurde dies von beiden Peers nicht geäußert. Die Hinweise beziehen sich vielmehr auf einzelne schwierig formulierte Sätze, jedoch nicht auf durchgehend oder grundsätzlich zu komplexe Absätze.

Sophies Darstellung tendiert hier zur Generalisierung und Überspitzung des kritischen Feedbacks, was möglicherweise auf eine starke selbstkritische Haltung zurückzuführen ist.

Im anschließenden Abschnitt des dargestellten Textausschnitts (Abb. 39) leitet Sophie aus dem erhaltenen Feedback konkrete Erkenntnisse und Lernziele ab. In Bezug auf das Vokabular stellt sie fest, dass ein erweiterter Wortschatz generell ihre Sprachkompetenz verbessern und ihr helfen würde, sich präziser auszudrücken. In diesem Zuge thematisiert Sophie ihre grammatikalischen Fähigkeiten und denkt über den Zusammenhang zwischen Wortwahl, Grammatik und Satzbau nach:

„I think that I now know that the same thing goes for my grammar abilities and ways to structure my sentences. I believe that structuring the Essay itself went very well, and the Peer Feedback confirmed that. But after receiving the Feedback of having very complex structured sentences, I think that I should practice writing and start focusing on the word choice I put into a sentence. I can include new vocabulary and practise writing sentences that are clear and tell what they should without writing too complex.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 22-27)

Sophie betont, dass ihr die Struktur des *Essay* gelungen ist – was im Einklang mit den Rückmeldungen ihrer Peers steht. Gleichzeitig hat ihr das Feedback aufgezeigt, dass sie ihren Schreibstil weiterentwickeln möchte. Erneut spiegelt sich durch die Formulierung „having very complex structured sentences“ eine Überbetonung der Kritik hinsichtlich der Komplexität wider. Tatsächlich wurde im Peer Feedback auf einzelne problematische Satzstrukturen hingewiesen, nicht jedoch auf eine generelle Problematik. Sophie formuliert zwei zentrale Entwicklungsziele für ihren Schreibstil: Einerseits möchte sie gezielter ihre Wortwahl in den Blick nehmen und ihren Wortschatz erweitern. Zudem beabsichtigt sie, an der Satzstruktur zu arbeiten, um klare und verständliche Sätze zu formulieren.

Es wird deutlich, dass Sophie das Peer Feedback produktiv umsetzt. Sie erkennt die Rückmeldungen ihrer Peers an und interpretiert diese teilweise kritischer, als ursprünglich von den Peers intendiert. Sie benennt die Hinweise konkret und leitet daraus gezielt Maßnahmen zur Weiterentwicklung ab. Sophies tendenziell überkritische Wahrnehmung des Feedbacks zu ihrem Schreibstil geht einher mit ihrer Selbsteinschätzung, dass Schreiben eine persönliche Schwäche darstellt, wie Peer 1 bezugnehmend auf Sophies Äußerung im *Language-Self Portrait* anmerkt (vgl. Abb. 37, Pos. 4).

Im Anschluss an die Äußerungen zu den Erkenntnissen und Konsequenzen aus dem Peer Feedback thematisiert Sophie die Relevanz dieser Rückmeldungen im Aufgabenbearbeitungsprozess:

„All in all, I think that peer Feedback was a perfect way to reflect on my momentary writing skills. Getting such great Feedback shows that giving and receiving Feedback is crucial for enhancing language skills.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 28-30)

Sophie hebt den Nutzen des Peer Feedbacks im Zusammenhang mit der Selbstreflexion über ihre aktuellen Schreibfähigkeiten hervor. Sie führt das erhaltene „großartige“ Feedback als Beleg dafür an, wie zentral das Geben und Erhalten von Rückmeldungen für die Entwicklung von Sprachkompetenzen ist. Diese Formulierung betont zugleich die Wechselseitigkeit der Lerngelegenheit durch Peer Feedback. Sophie schließt ihre Reflexion mit folgender Aussage ab:

„For my future studies, I will engage a lot more in getting and Giving Feedback, and I will include this way of learning in my future classes as an English Teacher.“ (Sophie > Sophie\_Reflection: 30-31)

Sie plant demnach, Peer Feedback künftig nicht nur verstärkt in ihr Studium einzubinden, sondern es auch in ihrem künftigen Englischunterricht zu nutzen. Diese Äußerung verdeutlicht Sophies Wertschätzung gegenüber dem Peer Feedback und zeigt, dass sie es sowohl als individuelle Lernhilfe als auch als unterrichtspraktische Methode begreift – in Übereinstimmung mit ihrem Verständnis von Peer Feedback aus der zu Semesterbeginn durchgeführten Umfrage (vgl. Tab. 15).

### 6.4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

#### **Kategorienbasierte Betrachtung - Hinweise aus dem Peer Feedback**

Im Folgenden werden im Hinblick auf die Untersuchung der Wahrnehmung des Peer Feedbacks zunächst die Ergebnisse der kategorienbasierten Betrachtung, d. h. der Analyse der Reflexionstexte aus Teilaufgabe 3 (vgl. Kap. 6.4.1) zusammengefasst. Anschließend die Ergebnisse der fallbasierten Betrachtung, mit Blick auf die Gesamtheit der drei Textdokumente (*Motivational Essay*, Peer Feedback 1 und 2, *Reflection*) (vgl. Kap. 6.4.2). Schließlich werden die daraus resultierenden Erkenntnisse in der Zusammenschau dieses Analyseprozesses betrachtet.

Zunächst wird die Analyse der insgesamt neun Dokumente zur Teilaufgabe *Reflection*, bezogen auf die Hinweise und Impulse sowie die Äußerungen bezüglich des Inhalts der *Motivational Essays* im Peer Feedback<sup>86</sup> (vgl. Abb. 29) zusammengefasst. Danach erfolgt die

---

<sup>86</sup> Subkategorie „Hinweise und Impulse aus dem PFB“ und „PFB\_Inhaltsebene“ der Hauptkategorie „Peer Feedback“ (vgl. Kap. 6.4.1.1).

Zusammenschau der Analyse der Reflexionstexte bezüglich der Äußerungen zur Relevanz des Peer Feedbacks<sup>87</sup>. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyse der Äußerungen zur subjektiven Wahrnehmung und Rezeption vom Peer Feedback<sup>88</sup> zusammengefasst.

In Bezug auf die Hinweise und Impulse, die von den Studentinnen in der abschließenden Reflexion thematisiert wurden, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Studentinnen in ihren Texten sowohl Hinweise zu Form und Struktur als auch zu inhaltlichen Schwächen aufgegriffen haben. Zudem wurden positive Rückmeldungen reflektiert. Insgesamt zeigt sich eine überwiegend offene und konstruktive Haltung in der Rezeption des Peer Feedbacks. Dabei nehmen die Studentinnen nur selten konkret Bezug darauf, inwiefern sie das erhaltene Feedback tatsächlich umsetzen bzw. planen umzusetzen. Die Reflexionen bleiben größtenteils auf einem beschreibenden Niveau. Nur vereinzelt werden aus den Rückmeldungen Lösungsansätze abgeleitet, wie die aufgezeigten Defizite zukünftig behoben bzw. Verbesserungsvorschläge umgesetzt werden können. Neben dem kritisch-konstruktiven Feedback, in Form von Vorschlägen zur Überarbeitung des *Motivational Essays*, wurde auch in einigen wenigen Texten das positive Feedback reflektiert. Dabei ist sichtbar geworden, dass dieses als Bestätigung und Ermutigung wahrgenommen wurde.

### **Kategorienbasierte Betrachtung - Relevanz von Peer Feedback**

Bezugnehmend auf die Äußerungen zur Relevanz des Peer Feedbacks ist zusammenfassend zu sagen, dass die Studentinnen individuell bedeutsame Erkenntnisse, die sie aus dem Feedback gewonnen haben, vielfältig reflektieren. Dabei wurde auf die Bedeutung von Feedback im Kontext des *Motivational Essays* sowie darüber hinaus – etwa in Bezug auf Schreibstrategien, Studium, Beruf und Sprachentwicklung – eingegangen. Während die Studentinnen den Nutzen von Peer Feedback im Kontext des *Motivational Essays* durchweg positiv anerkennen, wird dies nur selten fundiert begründet. Die zentralen Erkenntnisse der Studentinnen aus der Reflexion hinsichtlich der Relevanz von Peer Feedback lassen sich wie folgt bündeln: Ehrlichkeit wird als grundlegende Bedingung für sinnstiftendes Feedback angesehen. Peer Feedback wird als hilfreiches Instrument zur Verbesserung von Arbeitsergebnissen verstanden. Zudem äußern die Studentinnen, dass durch Peer Feedback in Verbindung mit Reflexion ein nachhaltiger Erkenntnisgewinn erzielt werden kann. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass Peer Feedback Perspektivenvielfalt und soziale Interaktion fördert. Die Übertragung von Peer Feedback auf studien- und berufsbezogene Aufgaben, wie etwa Hausarbeiten oder

---

<sup>87</sup> Subkategorie „Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ der Hauptkategorie „Peer Feedback“

<sup>88</sup> Subkategorie „PFB Wahrnehmung & Rezeption“ der Hauptkategorie „Peer Feedback“

Unterrichtsplanung, wird ebenfalls als bedeutsam eingeschätzt. Schließlich wird betont, dass Peer Feedback das Sprachenlernen generell unterstützen kann.

### **Kategorienbasierte Betrachtung - Wahrnehmung von Peer Feedback**

Bezogen auf die Wahrnehmung und Rezeption von Peer Feedback hat die Analyse der Äußerungen in der Zusammenschau folgende Ergebnisse hervorgebracht: Das Peer Feedback wurde von den Studentinnen durchgehend positiv bewertet. Ein Großteil der Texte enthält Äußerungen zu Emotionen, die im Zusammenhang mit den Erwartungen an das Peer Feedback sowie den tatsächlich erhaltenen Rückmeldungen steht. Dabei wurden drei Phasen im Peer Feedback-Prozess adressiert: 1) Die Phase nach dem Teilen des *Motivational Essays* bzw. vor dem Erhalt des Peer Feedbacks, 2) die Phase nach dem Lesen des Peer Feedbacks sowie 3) das Geben von Peer Feedback. In der Hälfte der Texte wurde Phase 1 adressiert, in der vor allem eher unangenehme und angespannte Gefühle beschrieben wurden („excited“, „nervous“, „feared“, „not looking forward“, „insecure“). Diese änderten sich in den Äußerungen zu Phase 2 und es wurden positive Emotionen formuliert („delighted“, „thrilled“, „thankful“, „glad“, „surprise“, „proud“, „made me feel confident“, „encouraging“). Phase 3 – das Geben von Feedback – wurde von drei Studentinnen thematisiert. In diesem Zusammenhang wurde der Einblick in die Texte der Peers in allen Äußerungen als besonders wertvoll hervorgehoben.

### **Der fallbasierte Blick auf die Dokumente im Dreischritt aus *Motivational Essay* – Peer Feedback - *Reflection***

Einen zweiten Zugang zu den Daten bilden die Fälle. Die fallbasierte Analyse der Daten – über alle Textprodukte von jeweils zwei Fällen (Jasmin und Sophie), bestehend aus *Motivational Essay*, Peer Feedback 1 und 2 sowie *Reflection* – ermöglichte ergänzend zu den bisher dargestellten Ergebnissen vertiefte Einblicke auf Prozessebene. Durch diese Betrachtung lässt sich die Rolle und Funktion von Peer Feedback in dem Aufgabenbearbeitungsprozess sichtbar machen. Vor dem Hintergrund, dass das Peer Feedback den Ausgangspunkt für die *Reflection* bildet und diese beiden Textprodukte somit in engem Zusammenhang stehen – die Reflexion demnach nicht ohne Berücksichtigung des Peer Feedbacks ausgewertet werden kann – wird im Folgenden zunächst das Peer Feedback der beiden Fälle jeweils zusammengefasst.

#### **Jasmin – Peer Feedback 1 und 2**

Das Peer Feedback 1 von Jasmin zeigt durchgehend eine sehr wertschätzende Haltung. Peer 1 betont wiederholt die gelungenen Aspekte des *Essays* („I really enjoyed reading“, „I really like

how you explain“, „you have a good way of writing“). Zudem verweist Peer 1 mehrfach auf konkrete Stärken des *Essays*, darunter die klare Struktur, die detaillierten Erklärungen sowie den reflektierten Umgang mit Herausforderungen. Besonders hervorgehoben werden die persönlichen Aspekte der Reflexion, wie der Blick auf mögliche Schwierigkeiten im Lehrberuf und die Vision der künftigen Rolle als Englischlehrerin („I really like how you explain what it means to be a teacher“, „I also like that you considered a challenge that might come up“, „you describe what you want to do to make your students have fun“), was auf ehrliches Interesse schließen lässt und zeigt, dass sich Peer 1 intensiv mit dem *Essay* von Jasmin auseinandergesetzt hat. Neben diesen wertschätzenden Rückmeldungen werden mehrere konkrete Anregungen zur inhaltlichen Weiterentwicklung gegeben, wie beispielsweise eine stärkere Auseinandersetzung in Bezug auf die Bedeutung der anderen Elemente des Englischlehramtsstudiums („like culture and linguistics“), die Reflexion weiterer potenzieller Herausforderungen sowie ein verstärkter Bezug zu Studieninhalten. Diese Hinweise zur Überarbeitung sind tendenziell vorsichtig und respektvoll formuliert („I would have wished to hear a little bit more about...“, „do you think there might be other challenges?“) und durch aktivierende Fragen ergänzt, die Jasmin potenziell zum Weiterdenken anregen. Das Feedback schließt mit einer Betonung des positiven Gesamteindrucks.

Während Peer 1 tendenziell ausführlich schreibt und sich insbesondere in den lobenden Formulierungen teilweise wiederholt, ist das Feedback von Peer 2 kompakter und dabei gleichermaßen wertschätzend und konstruktiv, wenn auch weniger differenziert hinsichtlich der Verbesserungsvorschläge. Das zweite Feedback das Jasmin erhält ist ebenfalls durch eine respektvolle Grundhaltung gekennzeichnet. Es beginnt und endet mit positiven Rückmeldungen („I really enjoyed your introduction“, „I really want to emphasize that your text is already very good“). Auch Peer 2 hebt die gelungene Struktur sowie die persönliche Note in Jasmins *Motivational Essay* hervor („your thoughts are presented clearly“, „very personal and engaging“). Wie auch im ersten Feedback überwiegen die positiven Aspekte gegenüber den Hinweisen zur Verbesserung. Peer 2 formuliert zwei klar strukturierte und höflich vorgebrachte Verbesserungsvorschläge. Zum einen wird angeregt, die persönliche Beziehung zur englischen Sprache stärker herauszuarbeiten, zum anderen sollte Jasmin bei ihren Äußerungen zu Inhalten aus dem *Introduction to TEFL*-Modul („enabling learning style or anxiety-free learning atmosphere“) deutlicher auf dieses referenzieren. Die Vorschläge, die Peer 2 vorbringt sind sachlich, konstruktiv und textbezogen formuliert („you could consider expanding...“, „it might strengthen your text if...“), was den wohlwollenden, unterstützenden Charakter unterstreicht. Im Gegensatz zu Peer Feedback 1 enthält dieses Feedback jedoch keine

gezielten Reflexionsanregungen oder Fragen, die eine weiterführende Auseinandersetzung mit ihrem *Essay* initiieren könnten. Zudem ist das Feedback von Peer 2 im Umfang deutlich kürzer – etwa halb so lang wie Peer Feedback 1.

### **Sophie – Peer Feedback 1 und 2**

Das Feedback, das Sophie von Peer 1 erhalten hat, beginnt direkt mit einer ermutigenden Haltung, indem es auf die von Sophie selbst herausgestellte Schwäche – worauf die Äußerung von Peer 1 („writing is one of your weaknesses“) schließen lässt – Bezug nimmt und dieser eine positive Einschätzung entgegensetzt („I found your Motivational Essay very exciting and interesting to read“). Peer 1 benennt konkrete Stärken, wie die gelungene Einleitung, die klare Struktur sowie den logischen Aufbau der Absätze. Die im *Essay* dargestellten Gründe für den Berufswunsch werden als nachvollziehbar und verständlich hervorgehoben. Peer 1 gibt außerdem Hinweise zur Verbesserung sprachlich-stilistischer Aspekte – wie Formulierung, Grammatik, Wortschatz – bleibt dabei jedoch allgemein und nennt keine konkreten Beispiele. Ergänzend werden Vorschläge für inhaltliche Erweiterungen gemacht, wie etwa eine Vertiefung der Motivation für den Lehrerberuf, ein stärkerer Fokus auf den Umgang mit Herausforderungen sowie eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Literatur und Kultur („why you want to become a teacher in general“, „what challenges and advantages you see for yourself“, „clarify more what English literature and culture mean to you“). Die Verbesserungsvorschläge sind freundlich und respektvoll formuliert. Schließlich endet das Feedback mit einer positiven Rückmeldung, wobei insbesondere der Abschnitt zum Studium bzw. *Introduction to TEFL*-Modul in Bezug auf Sophies Motivation ausdrücklich gelobt wird („that is really good“). Peer 1 schließt das Feedback offen und unterstützend mit der Einladung, bei Rückfragen Kontakt aufzunehmen.

Die Feedbacktexte von Peer 1 und Peer 2 unterscheiden sich nur minimal im Umfang. Anders als Peer 1 konzentriert sich Peer 2 ausschließlich auf sprachlich-stilistische Aspekte, wie kleinere sprachliche Fehler und stellenweise schwierige Satzstrukturen („some minor language mistakes“, „difficult structured sentences“). Diese Schwächen werden jedoch unmittelbar relativiert („they didn’t interfere with the readability“), wodurch der Fokus auf den Stärken des *Essays* bleibt. Inhaltliche Aspekte und Anregungen zum Weiterdenken greift Peer 2 nicht auf. Im Gesamtbild zeigt sich auch in diesem Feedback eine hohe Wertschätzung durch die durchgehend positive und respektvolle Ansprache. Bereits der *Einstieg* („I was very impressed by your motivational essay“) setzt einen klaren wertschätzenden Ton. Konkret hebt Peer 2 die Offenheit und persönliche Note des *Essays* hervor („plenty of your personal background“),

ebenso wie die klare Argumentation („comprehensible way), u. a. in Bezug auf die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl („development from simply wanting to become a teacher to understanding what it actually means to you“). Die Anerkennung der angenehmen Schreibweise („pleasant way of writing“, „well structured“) sowie der persönlichen Haltung und Leidenschaft für den Lehrerberuf („shows how much thought and effort you already put into your future profession“) zeigt, dass sich Peer 2 intensiv mit Sophies *Motivational Essay* auseinandergesetzt hat. Abschließend fasst auch Peer 2 die positiven Aspekte des *Essays* zusammen – ähnlich wie Peer 1 – und stellt die Stärken nochmals deutlich heraus („appropriate amount of information“, „backed by details and explanations“). Während Peer 1 die von Sophie selbst formulierte Schwäche hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz bereits im einleitenden Satz aufgegriffen hat, nimmt Peer 2 im letzten Satz des Feedbacks Bezug darauf („even though you prefer speaking, your writing skills are on a high level“), was abschließend eine selbststärkende Funktion einnehmen kann.

### ***Reflection - Jasmin und Sophie***

In der anschließenden Reflexion des Feedbacks wird deutlich, dass sich sowohl Jasmin als auch Sophie intensiv und differenziert mit dem erhaltenen Peer Feedback auseinandersetzen. In beiden Fällen zeigt sich, dass sie die Rückmeldungen ihrer Peers nicht nur auf der Inhaltsebene aufgreifen, sondern diese auch als Anlass für weitergehende Überlegungen zu ihrem eigenen Schreibprozess und ihrer beruflichen Entwicklung nutzen.

Beide Studentinnen interpretieren das Peer Feedback bezogen auf Hinweise und Vorschläge zur Optimierung kritischer, als es – beziehend auf die Rückmeldungen beider Peers – ursprünglich intendiert war. Aus dem ansonsten positiven Feedback, das nur wenige kritische Hinweise bzw. Wünsche nach mehr Details zu einzelnen Aspekten enthält, schließt Jasmin auf eine vermeintliche Oberflächlichkeit ihres *Essays* bzw. ihres Schreibstils im Allgemeinen. Explizit geäußert wurde das von beiden Peers nicht. Auch Sophie interpretiert die kritisch konstruktiven Anmerkungen zu vereinzelt komplizierten Satzstrukturen stärker als ursprünglich formuliert und zieht den Schluss, dass sie generell zu komplexe Sätze schreibt.

Gleichermaßen erkennen Sophie und Jasmin die positiven Rückmeldungen ihrer Peers wertschätzend an, was Jasmin sogar explizit äußert („I added those two missing aspects to my essay“, Jasmin, Pos. 6-7). Beide reflektieren den Nutzen des Peer Feedbacks für ihre eigene Weiterentwicklung. („When considering the feedback in retrospect I now would always think about all the important topics I want to mention in my report first and then start writing all my

thoughts down“, Jasmin, Pos. 14-15; “Having a broader range in speech would enhance my overall language skills“, Sophie, Pos. 20-21). Sie leiten konkrete Maßnahmen zur Verbesserung ihres Schreibstils ab und erkennen Defizite in ihrer bisherigen Herangehensweise („I think that I now know that the same thing goes for my grammar abilities and ways to structure my sentences“, Sophie, Pos. 22-23; „I now know that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented“, Jasmin, Pos. 25-26). Sowohl Jasmin als auch Sophie übertragen die gewonnenen Erkenntnisse auf ihr weiteres Studium („I can now also apply those realizations to essay writing in my German lecture“, Jasmin, Pos. 30-31; „For my future studies, I will engage a lot more in getting and Giving Feedback“, Sophie, Pos. 30) sowie auf ihre spätere Berufspraxis als Englischlehrerinnen („In the future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the activities and then begin working on the exercises in detail“, Jasmin, Pos. 26-28; „I will include this way of learning in my future classes as an English Teacher“, Sophie, Pos. 31). Beide erkennen den Mehrwert von Peer Feedback nicht nur für sich selbst, sondern auch für den Unterrichtskontext. Während Jasmin vor allem ihren eigenen Entwicklungsprozess fokussiert, adressiert Sophie die Bedeutung von Peer Feedback sowohl für die eigene Sprachentwicklung als auch als methodisches Element im Unterricht.

### **Zur Rolle des Peer Feedbacks im Aufgabenbearbeitungsprozess zum *Motivational Essay***

Ausgehend von der Betrachtung der Daten aus beiden Blickrichtungen – kategorien- und fallbasiert – werden die Ergebnisse im Folgenden in Hinblick auf die Rolle von Peer Feedback im Kontext des *Motivational Essays* zusammengebracht. Aus den Äußerungen zur Relevanz von Peer Feedback<sup>89</sup> in den neun studentischen Texten zur Teilaufgabe 3 (*Reflection*) wurden verschiedene Funktionen von Peer Feedback identifiziert. So dient es in erster Linie der Verbesserung von Arbeitsergebnissen und ermöglicht im Zusammenspiel mit der Reflexion einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn. Zudem eröffnet Peer Feedback einen Einblick in die Arbeiten der Peers und zeigt somit eine Vielfalt an Perspektiven auf. Darüber hinaus fördert Peer Feedback soziale Interaktionen, was insbesondere in Selbstlernphasen (der Zeitpunkt der Datenerhebung lag inmitten der Covid-Pandemie) als hilfreich wahrgenommen wurde. Die aus dem Peer Feedback gewonnenen Erkenntnisse lassen sich auf weitere studien- und berufsbezogene Kontexte übertragen. Darüber hinaus unterstützt Peer Feedback das Sprachenlernen.

---

<sup>89</sup> Ausgehend von Textsegmenten zur deduktiv gebildeten Subkategorie „Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ und der induktiven Subkategorie „Relevanz PFB generell“.

Diese Funktionen lassen sich ausgehend von der Synthese der fallbasierten Analyse weiter differenzieren und teilweise erweitern. Bezüglich der Verbesserung der Arbeitsergebnisse wird das Peer Feedback konkret zur Optimierung der Texte genutzt, fehlende Aspekte ergänzt und Satzstrukturen vereinfacht. Es zeigt sich, dass das Peer Feedback nicht nur theoretisch reflektiert, sondern auch praktisch umgesetzt wird, um das *Motivational Essay* zu verbessern. In Bezug auf einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn durch das Zusammenspiel von Peer Feedback und Reflexion zeigt sich, dass die Reflexion über die unmittelbare Aufgabe, ein *Motivational Essay* zu schreiben, hinausgeht. Jasmin und Sophie ziehen auch langfristige Schlüsse für ihre Schreibstrategie, ihre Sprachentwicklung und ihre zukünftige berufliche Praxis, worin sich der Gedanke eines nachhaltigen Lernprozesses abbildet.

Bezogen auf die Perspektivenvielfalt und soziale Interaktion durch das Peer Feedback wurde sichtbar, dass die Rückmeldungen der Peers Impulse gesetzt haben. Beim Schreiben des Essays erweitert sich die Leserschaft um die Perspektive der Peers. Zugleich nehmen die Autor:innen selbst die Rolle von Leser:innen ein, was ebenfalls zu neuen Einsichten und Impulsen führt. Das Peer Feedback schafft somit eine soziale Lernsituation, in der unterschiedliche Perspektiven eingenommen und genutzt werden, wodurch der Lernprozess bereichert wird. Die Analyse der beiden Fälle verdeutlicht zudem, dass das Peer Feedback über den konkreten Schreibkontext hinauswirkt. Beide Studentinnen übertragen die gewonnenen Erkenntnisse auf andere studien- und berufsbezogene Aufgaben, wie das Anfertigen von Hausarbeiten im Fach Deutsch oder von Unterrichtsverlaufsplänen. Schließlich zeigt sich die von vereinzelt Studentinnen dem Peer Feedback zugeschriebene Relevanz für das Sprachenlernen (vgl. Kap. 6.4.1.2). In beiden Fällen wird Peer Feedback als Chance zur Sprachentwicklung wahrgenommen. Einerseits macht es sprachliche Defizite sichtbar und bietet konkrete Verbesserungsvorschläge. Andererseits initiiert es eine gezielte Reflexion über Maßnahmen zur Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenzen – hier insbesondere im Bereich des Schreibens.

Aus dieser Zusammenschau lässt sich ableiten, dass das Peer Feedback von den Studierenden als vielfältiges, wirkungsvolles Lerninstrument erlebt wird, das sowohl fachliche, sprachliche als auch metakognitive Kompetenzen fördern kann.

Über die Rolle des Peer Feedbacks hinaus hat die Betrachtung der Daten aus beiden Blickrichtungen zudem das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung dargelegt, das erst in der fallbasierten Betrachtung sichtbar wurde. Im Hinblick auf die Formulierung des Feedbacks lässt sich zusammenfassen, dass dieses in allen Texten freundlich,

interessiert und konstruktiv formuliert wurde. Das Feedback zeigt durchgängig eine wertschätzende Grundhaltung. Dabei wurden positive Aspekte gewürdigt, die im Vergleich zur Häufigkeit kritischer Anmerkungen überwiegen. In der fallorientierten Analyse ist sichtbar geworden, dass Kritik – in Form von Hinweisen zu Fehlern oder Defiziten, Vorschlägen zur Verbesserung oder aktivierenden Fragen zum Weiterdenken – jeweils zwischen positiven Anmerkungen eingebettet ist. In der Ausgestaltung des Peer Feedbacks in den beiden dargestellten Fällen ist eine enge Orientierung an den Hilfestellungen zum Geben von Peer Feedback (vgl. Kap. 5.2.2.2, Abb. 12) zu erkennen.

Im Zusammenhang mit der Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung hat die Analyse sichtbar gemacht, dass sich die Studentinnen selbst durchgehend schlechter einschätzen als ihre Peers. Bereits in der kategorienbasierten Betrachtung der Reflexionstexte wurde deutlich, dass das Peer Feedback mit Emotionen einhergeht. In der Erwartung des Peer Feedbacks wurden vor allem eher unangenehme und angespannte Gefühle beschrieben („excited“, „nervous“, „feared“, „not looking forward“, „insecure“). In der Rezeption des Feedbacks erfolgte eine Verschiebung dieser negativ aufgeladenen Gefühle in Richtung Freude und Stolz („delighted“, „thrilled“, „thankful“, „glad“, „surprise“, „proud“) sowie teilweise auch Bestärkung („made me feel confident“, „encouraging“). Vor dem Hintergrund, dass zum einen der Gegenstand des *Essays* – die Motivation, Englischlehrkraft zu werden – stärker persönlich als fachlich ausgerichtet ist, erlauben diese Äußerungen den Rückschluss, dass die Studentinnen dieses authentisch geschrieben haben. Davon ausgehend ist es nur zu erwarten, dass das Preisgeben der stark individuell, persönlich geprägten Texte mit Emotionen dieser Art einhergeht.

Abschließend wird mit Bezug auf die Fragebogenerhebung zum Peer Feedback rückgekoppelt, inwiefern die Erfahrung mit der ersten Peer Feedback-gestützten Reflexionsaufgabe – dem *Motivational Essay* – die Selbsteinschätzungen von Jasmin und Sophie ggf. verändert hat<sup>90</sup>. Im Fall Jasmin wurde sichtbar, dass die deutlichste Veränderung bei der Aussage „Ich kann mir vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen“, stattgefunden hat (vorher: trifft eher nicht zu, nachher: trifft voll zu). Demgegenüber hat die Erfahrung mit der Aufgabe nur minimal zu einer besseren Einschätzung ihres Wissens zum Geben von Peer Feedback beigetragen (vorher: trifft überwiegend nicht zu, nachher: trifft eher nicht zu). Jasmin nimmt Peer Feedback vorher wie nachher als hilfreich für beide wahr (trifft voll zu). Nach dem

---

<sup>90</sup> Die Selbsteinschätzungen wurden jeweils in den Kurzbeschreibungen der Fälle (vgl. Kap. 6.4.2.1 und 6.4.2.2) dargestellt.

Semester scheint sie überzeugt, dass durch das Feedback ihrer Peers verschiedene Perspektiven aufgezeigt werden (vorher: trifft überwiegend zu, nachher: trifft voll zu).

Sophie kann sich nach dem Semester ebenfalls auf jeden Fall vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen (vorher: trifft überwiegend zu, nachher: trifft voll zu). Eine positive Veränderung lässt sich ebenfalls in Bezug auf die Perspektiverweiterung durch Peer Feedback (vorher: trifft eher nicht zu, nachher: trifft überwiegend zu) sowie die wechselseitige Hilfestellung von Peer Feedback (vorher: trifft eher zu, nachher: trifft überwiegend zu) verzeichnen. Interessanterweise schätzt Sophie ihr Wissen zum Geben von Feedback nach der Bearbeitung der Aufgabe als geringer ein (vorher: trifft überwiegend zu, nachher: trifft eher nicht zu). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Sophie sich zu Beginn des Semesters der Anforderungen, die mit dem Geben von Peer Feedback einher gehen, nicht bewusst war. Entsprechend waren ihr potenzielle Defizite in diesem Bereich zunächst nicht bekannt, sodass sie ihr Wissen zu Beginn positiver einschätzte. Die konkrete Auseinandersetzung mit der Aufgabe hat ihr diese Defizite jedoch aufgezeigt und ihr gleichzeitig verdeutlicht, welche Anforderungen tatsächlich an das Geben von Peer Feedback gestellt werden. Vermutlich bezieht sich diese veränderte Selbsteinschätzung weniger auf ihr tatsächliches Wissen, das sich durch die Bearbeitung der Aufgabe eher erweitert haben dürfte, sondern vielmehr auf ihre subjektiv wahrgenommene Kompetenzzempfinden<sup>91</sup>.

Abschließend lässt sich resümieren, dass bei beiden Studentinnen – mit Ausnahme der Selbsteinschätzung ihres Wissens über das Geben von Feedback an gleichrangige Peers – in allen übrigen Bereichen eine positive Veränderung erkennbar ist. Diese zeigt sich in einer gesteigerten Zustimmung zur Bedeutung von Peer Feedback für das Aufzeigen verschiedener Perspektiven, die wechselseitige Unterstützung sowie den Einsatz als Unterrichtsmethode. Die dargestellte Entwicklung lässt sich möglicherweise auf die Bearbeitung der Reflexionsaufgabe *Motivational Essay* zurückführen.

---

<sup>91</sup> Das Phänomen, dass Unwissenheit bzw. inkompetente Personen zum Überschätzen neigen, während Kompetenz zum Unterschätzen führt, wird in der Psychologie als Dunning-Kruger-Effekt bezeichnet, der auf eine Studie von Kruger und Dunning (1999) zurückgeht.

## 7. Fazit: Peer Feedback-gestützte Reflexion im *Motivational Essay*

In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung zur Peer Feedback-gestützten Reflexion im *Motivational Essay* zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst in stark verdichteter Form entlang der drei Forschungsfragen. Dazu wird zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage:

**FF1:** Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

zunächst die thematische Vielfalt in den drei studentischen Textprodukten (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) dargestellt (Kap. 7.1). Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage:

**FF2:** Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?

werden anschließend die im Zuge der biografischen Auseinandersetzung sichtbar gewordenen Facetten von Professionalisierung in den *Motivational Essays* herausgestellt (Kap. 7.2). Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage:

**FF3:** Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

werden abschließend die Wahrnehmung und die Rolle des Peer Feedbacks im Aufgabebearbeitungsprozess herausgearbeitet (Kap. 7.3).

### 7.1. Thematische Vielfalt der studentischen Textprodukte

Die thematischen Übersichten (Kap. 6.2) zu den studentischen Textprodukten *Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection* zeigen eine thematische Vielfalt sowie Unterschiede in der Bearbeitung der drei Teilaufgaben. Im Folgenden werden diese Ergebnisse stark verdichtet dargestellt. Dabei werden die Übersichten zu den adressierten Themen lediglich auf der Ebene der Hauptkategorien dargestellt<sup>92</sup>.

#### **Teilaufgabe 1 - *Motivational Essay***

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

---

<sup>92</sup> Für eine differenzierte Übersicht auf der Ebene der Subkategorien sowie der Anzahl der codierten Segmente wird auf die Darstellungen in den Kapiteln 6.2.1, 6.2.2 und 6.2.3 sowie auf Tab. 11, Tab. 12 und Tab. 13 verwiesen.

Die sieben Leitfragen aus der Aufgabenstellung<sup>93</sup> wurden von nahezu allen Studentinnen in ihren *Motivational Essays* aufgegriffen. Bemerkenswert ist jedoch, dass darüber hinaus eine Reihe weiterer Themen in den *Essays* adressiert wurde. Ausgehend von den im ersten Auswertungsschritt entwickelten Kategorien kristallisierten sich insgesamt zwölf thematische Schwerpunkte heraus, die unterschiedliche Facetten von Professionalisierung im Sinne biografischer Reflexion sichtbar machen. Sechs dieser Schwerpunkte lassen sich den Leitfragen der Aufgabenstellung zuordnen (deduktiv entwickelte Kategorien), während sechs weitere Themen über die Leitfragen hinaus gehen (induktiv entwickelte Kategorien).

**A) Thematische Schwerpunkte, bezogen auf die Leitfragen der Aufgabe**

- Motivation, Englischlehrkraft zu werden
- Erkenntnisse aus dem *Introduction to TEFL*-Modul
- Erste Unterrichtserfahrungen
- Erinnerungen an den Englischunterricht
- Herausforderungen und Chancen des Berufs
- Die frühere Englischlehrkraft als Vorbild

**B) Thematische Schwerpunkte, über die Leitfragen hinaus**

- Erinnerungen an die Schulzeit
- *Future Teacher*: Visionen der Studierenden
- Biografische Prägungen auf dem Weg zum Englischlehramtsstudium
- Die Bedeutung der englischen Sprache
- Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft
- Entwicklung und Sprachlernaktivitäten

Diese zunächst rein quantifizierende Gegenüberstellung der (A) Themen, die im Rahmen der Aufgabenstellung bearbeitet wurden, und (B) der darüber hinaus von den Studentinnen eingebrachten Inhalte, erlaubt eine erste Annahme: Die Aufgabenstellung hat eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung angestoßen – deutlich über die Vorgaben hinaus. Auffällig ist, dass die zusätzlich identifizierten Themen stark an persönliche Erfahrungen anknüpfen, wie beispielsweise an biografische Prägungen auf dem Weg zur Studienwahl bzw. dem Berufswunsch, die Vorstellung von der eigenen Rolle als zukünftige Englischlehrkraft (*Future Teacher*) oder Erinnerungen an die eigene Schulzeit.

Die Leitfragen aus der Aufgabenstellung – alle deduktiv entwickelten Kategorien – wurden mit einer Ausnahme jeweils in mehr als der Hälfte der *Motivational Essays* aufgegriffen: Motivation, Englischlehrkraft zu werden (10), Erkenntnisse aus dem *TEFL*-Modul (8), (Erste) eigene (Englisch)Unterrichtserfahrungen (7), Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht

---

<sup>93</sup> Siehe Kap. 5.2.2.1 und Anhang.

(7), Eigene Englischlehrkraft als *Role Model* (6) und Erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs (5). Lediglich die Frage zur Bedeutung der Studienelemente wurde in keinem der *Essays* explizit adressiert (0). Diese Beobachtung hinsichtlich des Umgangs mit den Leitfragen knüpft an empirische Ergebnisse einer Studie von Romero (2009) an. Darin untersuchte Romero ein Aufgabenformat im Rahmen einer Fortbildung für Englischlehrkräfte, bei dem die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen analysierten und mit ihrer Praxis in Verbindung bringen sollten, um individuelle Unterrichtsphilosophien zu entwickeln. Dabei zeigte sich, dass keine:r der teilnehmenden Lehrkräfte den angebotenen Leitfragen zur autobiografischen Reflexion folgte. Stattdessen wurde ein narratives Schreiben bevorzugt, das größere Freiräume bot, über eigene Erfahrungen nachzudenken. Im Unterschied zur vorliegenden Studie wurde in Romeros Untersuchung das autobiografische Format explizit betont, was offenbar zu einer stärkeren Ausrichtung auf narratives Schreiben führte (vgl. Romero, 2009, S. 92). In ähnlicher Weise zeigt sich in den hier untersuchten *Motivational Essays*, dass die Studierenden über die aufgegriffenen Leitfragen hinaus eigene thematische Schwerpunkte setzten. So wurden im Zusammenhang der induktiv entwickelten Kategorien dreizehn weitere zusätzliche Themen identifiziert. Acht dieser Kategorien fanden sich in mehr als der Hälfte der *Essays*, weitere fünf wurden in einzelnen Texten aufgegriffen. Die häufigsten Themenschwerpunkte waren: Biografie (10), *Future Teacher* (10), Der Weg zum Berufswunsch (9), Bedeutung der Sprache (Englisch) (9), Interessen & Stärken (8), Entwicklungsprozess (7) und Vorstellungen von einer guten (Englisch)Lehrkraft (6). Seltener thematisiert wurden: Besonderheit (5), Didaktik/Methodik (4), Erinnerungen an Schulzeit (4), Sprachlernaktivitäten (4), Reflexion über Reflexion (3) und Bezug zu Artefakten (1). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden das Aufgabenformat nicht nur zur Beantwortung vorgegebener Leitfragen nutzten, sondern auch individuelle, für sie bedeutsame Inhalte aufgreifen.

Daraus ergibt sich eine zweite Annahme: Das Schreiben über subjektiv bedeutsame, biografisch verankerte Themen scheint weiterführende Denk- und Schreibprozesse anzuregen. Welche inhaltlichen Potenziale sich daraus im Hinblick auf die Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden ergeben, wird in Kap. 8.2 resümierend dargestellt.

### **Teilaufgabe 2 – Peer Feedback**

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

In den Peer Feedback-Dokumenten wurden alle sechs Fragen aus der Aufgabenstellung aufgegriffen. Dabei orientierten sich die Studentinnen – wie die fallbasierte Analyse zeigt – eng an den Kriterien zum Formulieren von Peer Feedback (vgl. Kap. 5.2.2.2). Im Vergleich zum *Motivational Essay* wurden jedoch deutlich weniger zusätzliche Themen adressiert. Konkret lassen sich lediglich zwei weitere thematische Schwerpunkte identifizieren. Dieser erste Überblick legt nahe, dass diese Teilaufgabe im Vergleich weniger dazu angeregt hat, über die geforderten Leitfragen hinaus zu schreiben. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der bisherigen Erfahrung der Teilnehmenden mit Peer Feedback-Formaten. Viele der Studentinnen berichten, primär mündliches Feedback gegeben und erhalten zu haben und über wenig bis keine Erfahrung im Verfassen schriftlichen Peer Feedbacks zu verfügen (vgl. Kap. 6.1.3). Insofern stellt das Peer Feedback für sie ein ungewohntes Format dar – beim Geben wie auch beim Erhalten von Rückmeldungen. Sowohl die kategorienbasierte als auch die fallbasierte Betrachtung untermauern diese Einschätzung: Der Prozess des Peer Feedbacks ist mit Emotionen wie Sorge, Anspannung und Unsicherheit verbunden („excited“, „nervous“, „feared“, „not looking forward“, „insecure“), wie fünf der zehn Studentinnen äußerten. Dies könnte erklären, weshalb das Schreiben außerhalb der vorgegebenen Leitfragen eher zurückhaltend ausfiel – der Schreibprozess bewegte sich außerhalb der gewohnten Komfortzone und war von Unsicherheiten begleitet. Dabei beziehen sich die emotionsbezogenen Äußerungen zunächst explizit auf das Erhalten des Peer Feedbacks. Konkrete Hinweise auf Unsicherheiten im Geben von Peer Feedback finden sich in den analysierten Dokumenten hingegen kaum.

Zudem handelt es sich bei dem Peer Feedback um eine gänzlich andere Aufgabenform bzw. Textsorte als beim *Motivational Essay*. Zwar wurden auch hier Leitfragen formuliert, verbunden mit dem Hinweis, dass diese lediglich als Anregung dienen sollen. Gleichzeitig jedoch geben die Hinweise zur Formulierung von Peer Feedback (vgl. Kap. 5.2.2.2) einen zusätzlichen Rahmen vor, der die Bearbeitung potenziell stärker strukturiert – und damit möglicherweise weniger offen und individuell gestaltbar erscheinen lässt. Dies könnte zur Folge haben, dass die Aufgabe von den Studentinnen als weniger frei oder kreativ wahrgenommen wurde.

Die Leitfragen aus der Aufgabenstellung – alle deduktiv entwickelten Kategorien – wurden in der Mehrzahl der Peer Feedback-Dokumente aufgegriffen: Form und Struktur (18), Inhaltsebene (18), Besonders gefallen hat/Besonders interessant war (16), Anregungen & Verbesserungsvorschläge (12), Impulse aus dem Essay, zu dem FB gegeben wurde (4) und Aktivierende Frage (3).

Darüber hinaus wurden zwei weitere Themenschwerpunkte – induktiv entwickelte Kategorien – identifiziert: Persönliche Bewertung des *Motivational Essays* (20), Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung (10).

### Teilaufgabe 3 – Reflection

FF1: Über welche Themen schreiben die Student:innen und auf welche Leitfragen aus der Aufgabenstellung greifen sie dabei zu?

In der abschließenden Reflexion (*Reflection*) bezogen sich die Studentinnen zu gleichen Teilen sowohl auf die Leitfragen der Aufgabenstellung – deduktiv entwickelte Kategorien – als auch auf darüber hinaus gehende Themen (induktive entwickelte Kategorien). Ähnlich wie bei der Teilaufgabe zum Peer Feedback wurden dabei lediglich zwei zusätzliche Themenbereiche eingebracht. Diese Beobachtung lässt sich mit der bisherigen Reflexionserfahrung der Studierenden in Verbindung bringen. Wie in Kapitel 6.1.2 dargestellt, verfügen sie – unabhängig von Kontext und Reflexionsgegenstand – mehrheitlich über wenig bzw. etwas bis keine Erfahrung mit schriftlicher Reflexion. Die geringe thematische Bandbreite in den Reflexionstexten könnte somit durch eine fehlende Routine im schriftlichen Reflektieren der eigenen Arbeitsprozesse und -produkte erklärt werden.

Die Leitfragen aus der Aufgabenstellung – alle deduktiv entwickelten Kategorien – wurden überwiegend aufgegriffen: Peer Feedback (9), *Motivational Essay* (4). Darüber hinaus wurden zwei weitere Themenschwerpunkte – induktiv entwickelte Kategorien – identifiziert: gewonnene Erkenntnisse & Konsequenzen (8) und Reflexion (3).

## 7.2. Facetten von Professionalisierung

Nach der Zusammenschau der thematischen Vielfalt in den studentischen Textprodukten folgt nun eine resümierende Darstellung der inhaltlichen Potenziale, die sich im Hinblick auf die Professionalisierung von Englischlehramtsstudentinnen ergeben – konkret: der sichtbar gewordenen Facetten von Professionalisierung.

Ausgehend vom berufsbiografischen Bestimmungsansatz von Professionalisierung (vgl. Terhart, 2011, S. 208–210) entwickelt sich Professionalität von Lehrer:innen entlang ihrer persönlichen und beruflichen Biografie. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die individuelle Lerner:innenbiografie sowie deren Bedeutung für die Ausbildung (impliziter) Überzeugungen. Diese Überzeugungen – oder *attitudes* und *beliefs* (zukünftiger) Fremdsprachenlehrer:innen, auch als subjektive Sichtweise gefasst (vgl. Caspari, 2014, S. 25) – stehen in enger Verbindung

mit der Lerner:innenbiografie und können durch (Selbst)Reflexion im Sinne einer Selbstthematisierung bewusst gemacht werden (vgl. Leonhard, 2016, S. 53). Dabei beeinflussen unter anderem die eigenen schulischen Erfahrungen sowie die individuelle Sprachlernbiografie das entstehende berufliche Selbstverständnis (vgl. Caspari, 2003, S. 204). Die reflexive Auseinandersetzung mit diesen früheren biografischen Erfahrungen – wie sie durch die Bearbeitung des *Motivational Essays* angestoßen wird – kann somit einen Beitrag zur Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität leisten, die im „Zusammenspiel [...] mit berufsbiographischen Passungs- und Auseinandersetzungsverhältnissen“ (Helsper, 2020, S. 185) entsteht.

In der Ergebnisdarstellung (Kap. 6.3) wurde bereits deutlich, dass die Studentinnen auf Grundlage der Aufgabenstellung zum *Motivational Essay* (Kap. 5.2.2.1) eine Vielzahl unterschiedlicher Themen aufgegriffen haben. Auf Basis der anschließenden explorativen Analyse der Dokumente konnten daraus schließlich die Facetten von Professionalisierung identifiziert werden. Diese werden im Folgenden im Hinblick auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dargestellt.

FF2: Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?

Dazu werden die in der Analyse der *Motivational Essays* herausgearbeiteten Facetten von Professionalisierung innerhalb der Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen nach Legutke und Schart (2016) verortet. Den vier Dimensionen – Sprache und Kultur, Lehre und Lernen, Identität und Rolle sowie Kooperation und Entwicklung<sup>94</sup> – werden exemplarisch Äußerungen der Studentinnen zugeordnet. Die jeweiligen Bezugsthemen wurden dabei ausgehend von den inhaltlichen Schwerpunkten der Zitate benannt. Das Übereinanderlegen der empirischen Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmenmodell dient der Einordnung in den Professionalisierungsdiskurs angehender Englischlehrerkräfte.

### **Sprache & Kultur**

Diese Dimension bezieht sich auf das Fachwissen und umfasst die fachwissenschaftlichen Studienanteile der Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18–21).

---

<sup>94</sup> Das Rahmenmodell „Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden“ wurde in Kap. 3 dargestellt (s. Abb. 3).

Bezugsthema	Beispiel
Motivation	„Overall, I found the sound of the language beautiful and wanted to be able to use it for communication in a natural setting. For all these reasons, I also have a lot of motivation to teach it and convey this enthusiasm to my students.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 64-67)
Literatur(didaktik)	„I had so much fun working with the students and talking about the lesson content that we shared. Reflecting on that course, I did not teach my students “perfect” English. It was more a reflection on the content they learned in class because we designed posters together of the relationship between the characters of a book, and we discussed different endings of the novels they have read.“ (Maria > Maria_Motivational_Essay: 54-59)
Phonologische Interferenzen	„A language, which is similar to German in some cases, but also different and confusing in others. The /th/ sound for instance does not exist in German. Therefore, Germans have problems to pronounce “thing“, “think“, or “theatre“ correctly. These mistakes are quite common and I think I also made some of those mistakes. First it seemed to be difficult to put the tongue in the right place, but then I mastered the problem and tried my best.“ (Josephine > Josephine_Motivational_Essay: 12-17)
Sprache als Medium interkulturellen Lernens	„Thus, a language doesn’t just help deliver and communicate words, but it helps connect to different people and learn about their customs and cultures.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 46-48)
Englisch als <i>lingua franca</i> (ELF)	„This must be done because it will open many new doors as well as perspectives for my students and will wake their awareness for new things, primarily since English is the lingua franca of today’s society.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 55-57)
Affektive Faktoren im Spracherwerb (vgl. Krashen, 1986)	„I’m convinced, that the first four years of school are crucial for a child’s personal development. Thus, a teacher should support the students along their path to better self-awareness and within the learning processes, in as much as the students’ performance and development in elementary school pave the way for their further education.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 26-29)
Ganzheitliches Lernen (Fokus auf Sprachfähigkeit)	„Therefore, I think especially the first years are important for second language learners to gain confidence. Although teaching grammar, or the vocabulary is necessary to expand the language repertory, I think it is equally or even more important to encourage the children to talk and to express themselves, because you are more likely to master English if you practice and try. Otherwise, they might become insecure.“ (Josephine > Josephine_Motivational_Essay: 28-33)

Tab. 16: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Sprache & Kultur

Im Rahmen der Dimension „Sprache und Kultur“ thematisieren die Studierenden verschiedene Aspekte sprachlicher und kultureller Bildung. Dazu zählen die Begeisterung für die Sprache und der Wunsch, diese Begeisterung weiterzugeben, literaturdidaktische Zugänge, sprachliche Herausforderungen sowie die Bedeutung von Sprache als Medium interkulturellen Lernens und

als globale Kommunikationssprache. Zudem wird die Relevanz affektiver Faktoren und eines ganzheitlichen Lernverständnisses für den Spracherwerb in den Äußerungen aufgegriffen.

## Lehre & Lernen

Diese Dimension bezieht sich auf die Gestaltung von Unterricht und umfasst sämtliche Kompetenzen, die für das Planen, Anleiten, Unterstützen und Evaluieren von Lernprozessen notwendig sind (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 21–25).

Bezugsthema	Beispiel
Emotionale Aspekte des Fremdspracherwerbs	„As talking of a motivating, anxiety-free learning atmosphere and an enabling learning style, I must say that my studies already influenced my wish of becoming an EFL teacher in a positive, sustainable way. The three terms above were mentioned in our English lectures and really helped me to have a deeper look at what it really means to teach, how to teach in a good way and why it is important to use several teaching styles or methods. Before my studies I didn't have a clue of the importance of the usage of different materials to really address every language learner.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 44-49)
Fehlerkultur, Gestaltung der Lernatmosphäre	„Moreover, I learned how to deal with errors and mistakes in the right way and how my attitude as a teacher influences the student's courage to make them. As I am tutoring English since the first semester, it was always great to use methods and information, I learned in the lecture during my tutoring sessions. [...] I realize now how, as a teacher, I can actually build an environment where students can be at their best and learn as much as possible. I can create an atmosphere where students feel free to make mistakes and to learn from them. I learned that making students feel confident about their skills really helps them learn a language faster and more successful.“ (Sophie > Sophie_Motivational_Essay: 60-70)
Komplexität von Unterrichtsplanung	„Although, I had not expected how much thought can be put into creating a lesson plan or worksheet and how many different learning theories have to be considered. Nevertheless, I can totally relate with the different theories and the approaches seem totally comprehensible to me, too.“ (Lena > Lena_Motivational_Essay: 66-69)
Theorien und Methoden zum Zweitspracherwerb	„The lecture “Theories of Second Language Learning” and the corresponding seminar “Approaches and Methods” already gave me an interesting insight into the theories of second language learning and methods of teaching English as a foreign language. It is really fascinating to be able to connect the theories and explanations with my experiences from last year. I already learned a lot about how languages are learned and how I can support children during this learning process.“ (Milena > Milena_Motivational_Essay: 74-79)
Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Nähe-Distanz-Antinomie	„Also, I now know about the emotional connection a primary school teacher makes to the children which can be wonderful at times, but also disappointing when a child struggles at school and gets bad grades no matter how hard it tries. I already experienced that and also noticed how

	sad many of the teachers got when they had to give bad grades or when children got into a fight.“ (Milena > Milena_Motivational_Essay: 54-58)
Rolle von Lehrbüchern	„She always just stuck to the textbooks which made her lessons boring and mostly monoton. This is why I want to teach in a different, more appealing way so my students will have fun when acquiring a foreign language.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 29-31)
Kommunikativer Fremdsprachen-Unterricht, <i>communicative approach</i> (vgl. Surkamp & Viebrock, 2018, S. 9)	“Doing all those example-work, like summarizing and analysing texts, we practised our communicative skills far too rarely which resulted in us not being very confident speaking English in the classroom - it was always a kind of uncomfortable learning atmosphere presented.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 70-73)
Unterrichtsgestaltung, Partizipation	„She was encouraging us to participate and giving us inciting questions, that made everyone want to participate and give their opinion. [...] I had always admired my English teacher for not only being great at transferring knowledge to us but also giving us the space to voice our concerns, opinions, and values without fearing rejection.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 7-14)
Motivation, Merkmale einer “guten” Englischlehrkraft	„My English teacher and tutor taught me “passion”. How to feel the need to stop an English movie after every two minutes because there is something important to discuss in each scene. How to absorb every line of “The Great Gatsby” and feeling the need to analyze every character and its connection with the title, symbols, and the plot. How to motivate all students and making class about much more than just grades.“ (Maria > Maria_Motivational_Essay: 41-46)
Lernendenorientierung, Lernatmosphäre	„I think it was the most fun I ever had in a lesson. It didn’t feel stiff or forced. It felt like an open space, an even playing field. Our opinions mattered; they were crucial as a matter of fact. They are not pushed aside or brushed over briefly, but we took in every opinion and created a lively atmosphere.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 9-12)
Zweitsprachen-Erwerbstheorien, <i>Behaviorism, positive reinforcement</i> (vgl. Surkamp & Viebrock, 2018, S. 75–76)	„A teacher who worked with positive reinforcement and managed to teach a lot, was Mrs. A. Appealing about this English teacher was that she included us students. While following the education plan, she always asked for our opinion on the different topics. Whenever it was possible she even let us students decide how we wanted to hand in our work.“ (Lena > Lena_Motivational_Essay: 42-44)
Unterrichtsmethode, Reflexion Lernzielpassung	„After he discovered that our class enjoyed preparing role plays, he let us invent role plays for every single topic in his course. What seemed appealing at first, appeared to be problematic when preparing for a written class test. Reflecting back on that course I realized that although I enjoyed it, I did not learn very much.“ (Lena > Lena_Motivational_Essay: 29-32)
Motivation, <i>playful approaches</i>	„By always coming up with new methods, ideas and games that make the lessons more interesting, active and exciting for students, they internalize learning more easily.“ (Josephine > Josephine_Motivational_Essay: 47-48)

Individuelle Unterschiede zw. Lernenden, Differenzierung, Fehlerkultur, Feedback	„Because I will be confronted with many different personalities and beliefs, it is interesting to experiment with different classroom approaches. [...], I need to work with my students and react to the input they have on me. It is also crucial to give proper feedback and allow my students to create a thriving classroom environment. Every individual should have the chance to give input regarding environmental conditions. That would integrate a system for error correction to give everyone the right to give kind feedback to other people's errors during class. It is essential to show language learners that errors and mistakes are human, and as a teacher, I will also make errors. It is necessary to be on the same respecting level with the students and allowing them to correct my errors as well.“ (Maria > Maria_Motivational_Essay: 88-100)
Lerner:innen-Autonomie,	„I want to reach that goal with the help of an enabling teaching style, which means that I want to include the students in my lessons so they can become active and acquire a specific amount of knowledge on their own and through their own ways.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 32-34)
Lehrbuch-Rolle, kommunikativer Englischunterricht	„I want them to talk as often and freely as they want to. Sticking strictly to the textbooks is not what I want to do, they should just be a support for my lessons and should not replace the speaking parts of them.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 75-77)
Merkmale einer guten Englischlehrkraft: <i>passionate</i> , Lerner:innen-orientierung	„A good English teacher in my eyes is someone who is like my high school English teacher I mentioned in the first part of my essay. They should be passionate about the language and constantly encourage their students to read and speak. They should engage them in discussions and topics, that make learning a new language less tedious and more fun, like a breath of fresh air.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 58-61)
Reflexion von Unterrichtsmethoden	„I hope that studying teaching at university will complement my knowledge of English in terms of teaching methodology. This semester I have constantly been analysing all my teachers at university concerning their teaching methods. Thanks to the input in the lecture and seminar in the module “Introduction to Teaching English as a Foreign Language“ I am now able to put into words why I like and why I disapprove of a certain teaching style.“ (Sarah > Sarah_Motivational_Essay: 75-79)
Unterrichtsgestaltung, Schüler:innen-orientierung	„I want to change up the materials so that it suits the class individually. To keep that in mind, recurring reflections might help to understand the students' needs.“ (Lea > Lea_Motivational_Essay: 86-87)

Tab. 17: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Lehren & Lernen

Im Rahmen der Dimension „Lehren und Lernen“ thematisieren die Studierenden verschiedene zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung, darunter Planung, Unterstützung und Evaluation. Dabei setzen sie sich mit methodischer Vielfalt, theoriegeleiteten Ansätzen und schüler:innenorientierten Gestaltungselementen auseinander. Ebenso werden die Bedeutung emotionaler Faktoren, der Lehrer:innenhaltung und der Beziehungsgestaltung für den

Lernprozess hervorgehoben. Reflexive Praxis wird als grundlegendes Instrument zur Unterrichtsentwicklung und Anpassung an Lernbedürfnisse aufgegriffen.

## Identität & Rolle

Diese Dimension rückt die Lehrperson einschließlich ihrer biografischen Erfahrungen, individuellen Überzeugungen, Motive und Persönlichkeitsmerkmale in den Fokus. Sie umfasst Aspekte der Identitätsbildung im Sinne einer Weiterentwicklung der Selbstkompetenz, des Bewusstmachens der eigenen Werte und Überzeugungen sowie der Klärung der beruflichen Motivation und charakterlicher Eigenschaften. Darüber hinaus schließt sie die Rollenbildung mit ein – als Verständnis darüber, welche Erwartungen von außen (Gesellschaft, Lerner:innen etc.) an Lehrer:innen herangetragen werden (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 25–28).

Bezugsthema	Beispiel
Motivation	„Overall, I found the sound of the language beautiful and wanted to be able to use it for communication in a natural setting. For all these reasons, I also have a lot of motivation to teach it and convey this enthusiasm to my students.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 64-67)
Einstellung zum Unterrichten	„To me, it is essential that I don't lose hope or give up on certain students just because they're not as interested as others. Instead, I want to find different ways to motivate the students and help them find their passion.“ (Lea > Lea_Motivational_Essay: 72-75)
Einstellung zur Beziehungsgestaltung	„[...] I want to view my students as partners and integrate them into decisions about our classes.“ (Lea > Lea_Motivational_Essay: 82-83)
Rollenverständnis, Vertrauensperson	„On the one hand, I strive to become an authority to children, but on the other hand, I also wish to become someone the students can talk to when they experience problems relating their personal life or school and someone they are happy to spend a lot of time with.“ (Milena > Milena_Motivational_Essay: 85-88)
Rollenverständnis, Verantwortung für den Spracherwerbsprozess der Schüler:innen	„Because I may be their first impression of that new language they are going to acquire, I am responsible for their attitude towards it and that is why it is of huge importance that I am laying a good foundation for further English or language learning in general.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 52-55)
Rollenverständnis, gesellschaftliche Verantwortung	„For me, being a teacher is so much more than just handing out worksheets and teaching the present progressive. It is about preparing my students to succeed in the target task their life has to offer. It is my purpose to guide them into a language journey, in which my classroom is only the beginning.“ (Maria > Maria_Motivational_Essay: 101-104)
Rollenverständnis, Haltung	„I want to work in an environment that lets me help people beyond just teaching them English grammar or enforcing simple rules given by the

	schools. I want to go that extra mile and I want to be that helping hand.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 26-28)
Berufliches Selbstverständnis, Schüler:innen-zentrierung	„ On the one hand, a teacher is an expert in his/her topic and in teaching it to the students in an adequate way, on the other hand, one should be a role model and ensure that every child is feeling safe and comfortable in the classroom surrounding. The student’s needs play a major role in this and a teacher must be able to respond to them.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 38-41)
Identitätsbildung, Entwicklung der Selbstkompetenz	„With knowing the language, I really felt how my confidence grew with it and how I started feeling about my-self by trying something new.“ (Sophie > Sophie_Motivational_Essay: 44-45)
Berufliches Selbstverständnis, Professionalisierung	„Besides the difficult moments in the daily life of a teacher, I hope to see those obstacles as chances for growing from the challenges I have to face. Most certainly, this growth can enrich you and make you become a better teacher.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 54-56)
Persönliche Entwicklung	„Of course, I didn’t only go there to improve my language skills but also to develop as a person. I went to a language school in San Diego and Auckland, where I had class every day with students from all over the world.“ (Sophie > Sophie_Motivational_Essay: 31-33)

Tab. 18: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Identität & Rolle

Im Rahmen der Dimension „Identität und Rolle“ beziehen sich die Äußerungen der Studierenden auf ihre Motivation für den Lehrberuf, ihr pädagogisches Selbstverständnis sowie ihr Rollenbild als zukünftige Englischlehrkräfte. Thematisiert werden unter anderem die Bedeutung persönlicher Begeisterung, Vorstellungen einer inklusiven und beziehungsorientierten Lehrer:innenrolle, sowie die Wahrnehmung von Verantwortung im Sprachlernprozess und im gesellschaftlichen Kontext. Darüber hinaus zeigen die Äußerungen ein Verständnis von Professionalisierung als kontinuierliche Entwicklung, die durch Erfahrungen, Reflexion und Austausch geprägt ist.

### Kooperation & Entwicklung

Diese Kompetenzdimension legt ein Verständnis von Professionalisierung als eigenverantwortlichen Prozess kooperativen, forschenden und reflektierenden Erfahrungslernens zugrunde. Dieser ist u. a. geprägt von Kooperation, Ko-Konstruktion von Wissen durch Interaktion sowie individuelle Reflexion und kollegialen Austausch (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 28–32)

Bezugsthema	Beispiel
Weiterentwicklung, Reflexion	„How do I keep motivating students, while not losing inspiration myself? How do I react when I have a minority of students that need

	more help? However, I think that the importance of a teacher is overcoming those hurdles and looking back or reflecting on every accomplishment and mistake with a fond edge.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 68-71)
Lebenslanges Lernen, Reflexion	„One of the challenges of being a teacher will surely be to constantly reflect on myself, my teaching methods and the learning process of my students. It will be challenging to find time to do so. Also, in order to reflect on something, first of all, I need to be aware of the fact that this is necessary. Practising to reflect on my work at university will probably help me in my future reflection processes. One thing is for sure, only by reflecting on what I am doing, my teaching will improve and my personal and professional development will thrive.“ (Sarah > Sarah_Motivational_Essay: 61-66)
Haltung gegenüber Wandel und Weiterentwicklung	„As teachers, we will have to evolve and change with our environment. Although, I think that that is part of the charm of being an educator. You get to change with the world, and constantly learn and teach new things.“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 73-75)
Kollegialer Austausch, Professionelle Haltung	„The biggest challenge for me will be to accept that I can't help everyone. I want to be as supportive as possible without relinquishing my professional detachment. I hope I can achieve this by reflecting on work with fellow teachers periodically.“ (Lea > Lea_Motivational_Essay: 75-77)
Reflexion und Austausch	„I think a reflection on lessons with oneself and different people which offer a brighter view of perspectives is really important when working with children.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 22-23)
Professionelle Weiterentwicklung	„I am constantly in the process of learning new methods and questions to better my idea of what a good teacher, and especially what a good EFL teacher should be like. How do I keep motivating students, while not losing inspiration myself? How do I react when I have a minority of students that need more help?“ (Leyla > Leyla_Motivational_Essay: 66-69)
Professionelle Entwicklung, Kollegiale Reflexion	„[...] there will surely be moments I don't really know how to react to a certain comment or reaction of a student. But I hope to figure those things out really soon and with the help or reflection of my future colleagues.“ (Jasmin > Jasmin_Motivational_Essay: 37-39)
Selbstwirksamkeit	„Nevertheless, I believe that one can grow into fulfilling the expectations for being a good teacher over time. The main challenge is to improve your self-efficacy for becoming the best teacher for your students.“ (Hanna > Hanna_Motivational_Essay: 89-91)

Tab. 19: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Kooperation & Entwicklung

Im Rahmen der Dimension „Kooperation und Entwicklung“ thematisieren die Studierenden Aspekte professionellen Lehrer:innenhandelns, die auf kontinuierliche Reflexion, kollegialen Austausch und berufliche Weiterentwicklung ausgerichtet sind. Sie setzen sich mit der Bedeutung reflexiver Praxis, der Offenheit für Veränderung sowie der Rolle gemeinsamer

Lösungsfindung im Kollegium auseinander. Zudem wird das Konzept der Selbstwirksamkeit im Kontext professionellen Wachstums aufgegriffen.

Die hier dargestellten Facetten von Professionalisierung sind – vor dem Hintergrund, dass sich die Studentinnen am Beginn ihres Lehramtstudiums befinden – nicht als bereits ausgebildete Kompetenzbereiche zu verstehen, sondern vielmehr als Momente der Bewusstmachung sowie als Ausgangspunkte für weiterführende Reflexions- und Entwicklungsprozesse im Professionalisierungsverlauf. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Aufgabe, ein *Motivational Essay* zu verfassen, die Studentinnen dazu angeregt hat, ihre Erfahrungen und Erinnerungen aus zahlreichen Unterrichtsstunden zu reflektieren. Die theoretische Rahmung anhand der Kompetenzdimensionen nach Legutke und Schart (2016) sowie die exemplarische Zuordnung der studentischen Äußerungen verdeutlichen das Potenzial dieser Aufgabe als geeigneten Einstieg zu Beginn des Lehramtsstudiums – im Sinne einer ersten Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen und daraus resultierenden, häufig impliziten Vorstellungen vom Beruf der Englischlehrkraft.

### 7.3. Wahrnehmung, Rezeption und Rolle des Peer Feedbacks im Aufgabenbearbeitungsprozess

Die kategorienbasierte Analyse der Reflexionstexte aus Teilaufgabe 3 (Kap. 6.4.1) sowie die fallbasierte Betrachtung des vollständigen Dreischritts – bestehend aus *Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection* (Kap. 6.4.2) – liefern zentrale Erkenntnisse zur Rezeption und Wahrnehmung des Peer Feedbacks sowie zu dessen Rolle im Reflexionsprozess. Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage werden im Folgenden die wesentlichen Ergebnisse aus der Analyse der studentischen Textprodukte „*Reflection*“ – Teilaufgabe 3 – bezogen auf die Äußerungen zur Kategorie „Peer Feedback“ zusammenfassend dargestellt.

FF3: Wie nehmen die Student:innen das Peer Feedback (Geben und Empfangen) wahr und welche Rolle spielt das Peer Feedback im Reflexionsprozess?

#### **Die Wahrnehmung des Peer Feedbacks**

Während die Phase nach dem Teilen des *Motivational Essays* – also vor dem Erhalt des Peer Feedbacks – häufig von Gefühlen wie Anspannung und Unsicherheit begleitet war („excited“, „nervous“, „feared“, „not looking forward“, „insecure“), wurde das tatsächliche Feedback in den Reflexionstexten durchweg neutral bis positiv aufgenommen. Nach dem Lesen des Feedbacks überwogen gegenteilige Emotionen wie Erleichterung, Freude und Stolz

(„delighted“, „thrilled“, „thankful“, „glad“, „surprised“, „proud“, „made me feel confident“, „encouraging“). Ein exemplarisches Zitat unterstreicht dies: „I loved reading their ideas and suggestions of improvement“ (Josephine, Pos. 15). Die fallbasierte Betrachtung der studentischen Textprodukte offenbart darüber hinaus ein Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Die Studentinnen schätzen sich selbst – insbesondere in Bezug auf ihre Schreib- und Sprachkompetenz („mistakes concerning the language use or the text structure“, Jasmin, Pos. 10) kritischer ein als ihre Peers.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass es sich bei dem *Motivational Essay* um ein hochgradig persönliches Textprodukt handelt. Vor dem Hintergrund, dass sich die Studierenden zu Beginn des Semesters teilweise gar nicht kannten – insbesondere die Erstsemester – und auch die Wirtschafts- und Sozialpädagoginnen im dritten Semester ihre Peers teilweise noch nicht kannten – ist die Offenheit, mit der die *Essays* verfasst wurden, bemerkenswert und übertrifft die Erwartungen. Dieser Umstand wurde auch explizit in einigen Reflexionen thematisiert. So schreibt beispielsweise eine Studentin: „Especially my motivational essay was written directly out of my heart. I was honest and I tried to write about all my good and bad moments I already had while learning and improving. [...] And due to my honesty I was aware of violability.“ (Josephine, Pos. 4-8). Eine weitere Studentin hebt ebenfalls die persönliche Dimension hervor: „[...] I was very excited about what they think and how this somehow very personal Essay acts on the person reading it.“ (Sophie, Pos. 7-8). Selbst in Peer Konstellationen, in denen sich die Peers persönlich näherstanden, wurde das Teilen so vieler persönlicher Details als ungewöhnlich oder „strange“ empfunden (Lea, Pos. 7-9). Dieser Aspekt der Persönlichkeit im *Motivational Essay* stellt einerseits eine besondere Herausforderung im Hinblick auf Offenheit dar, da die Studierenden persönliche Gedanken, Erfahrungen und mögliche Unsicherheiten preisgeben müssen. Andererseits birgt er ein didaktisches Potenzial, da durch diese Offenheit Reflexionsfähigkeit, Authentizität und eine vertrauensvolle Feedbackkultur gefördert werden können.

Das Peer Feedback wurde von den Studierenden als hilfreich wahrgenommen, u. a. zur Verbesserung der Schreibfertigkeiten, zum Aufdecken von Fehlern sowie zur allgemeinen Optimierung des *Motivational Essays* (vgl. Jasmin, Pos. 24-31, vgl. Milena, Pos. 33-34). Eine Studentin bezeichnete es sogar als „perfect way“ für die Reflexion der eigenen Schreibkompetenz (Sophie, Pos. 28-30). Im spezifischen Kontext des persönlichen Textprodukts *Motivational Essay* wurde das Peer Feedback – und damit verbunden auch das Lesen der Texte von den Peers – zusätzlich als entlastend und verbindend empfunden. Eine Studentin bringt zum Ausdruck: „Talking to peers about issues and difficult decisions can show

us that we are often going through similar struggles and realizing this makes accepting them and conquering them a lot easier“ (Hanna, Pos. 8-11). In diesem Sinne bekommt das Peer Feedback eine soziale Bedeutung, als dass das Lesen der anderen Texte zum gegenseitigen Verstehen beiträgt. Besonders im Kontext der Covid-19-Pandemie wurde das Peer Feedback darüber hinaus als wertvolle Gelegenheit für soziale Interaktion wahrgenommen.

Das Zusammenspiel von Peer Feedback und anschließender Reflexion wurde von mehreren Studierenden als Transfermoment betrachtet. Eine Studentin beschreibt diesen Prozess als „very important“ (Josephine, Pos. 25-26) und eine weitere bezeichnet Peer Feedback als „a useful tool to improve“ (Sarah, Pos. 30-31). Das Peer Feedback wurde zudem als motivierend erlebt, wie eine Person schreibt: „[...] the feedback was even more a motivational essay to me“ (Josephine, Pos. 13).

Der Prozess des Gebens von Feedback wurde von einigen Studentinnen explizit thematisiert. Dabei wurde insbesondere der Einblick in die Texte der Peers als bereichernd empfunden, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„[...] it is so interesting how our lives and experiences can differ, but we can have the same love and devotion to become an EFL teacher. I loved seeing their writing styles and the way they put in their experiences into their essays. It inspired me greatly and made me want to keep working on my own essay, perfecting it and giving it that right feel.“  
(Leyla > Leyla\_Reflection: 10-14)

Die Äußerung zeigt, dass das Peer Feedback nicht nur eine Rückmeldung darstellt, sondern selbst Ausgangspunkt für Reflexion sein kann. Diese Wahrnehmung deckt sich mit empirischen Befunden von Cendon und Bischoff (2014), wonach Feedbackprozesse die Reflexion über das eigene Schreiben befördern (vgl. Cendon & Bischoff, 2014, S. 41). Darüber hinaus wurde durch den Peer Feedback-Prozess auch dazu angeregt, die eigene Kritikfähigkeit – sowohl im Sinne des Annehmens als auch des Äußerns von Kritik – zu reflektieren (vgl. Leyla, Pos. 15-21) und damit die eigene Entwicklung in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang werden Potenziale sichtbar, wie durch Peer Feedback die Feedback Kompetenz gefördert werden kann (vgl. Banister, 2020, S. 1).

### **Die Rezeption des Peer Feedbacks**

Im Folgenden wird die Aufnahme des Feedbacks auf der inhaltlichen Ebene zusammenfassend dargestellt. Aus der kategorienbasierten Analyse der Reflexionstexte wurde deutlich, dass Rückmeldungen zu Form und Struktur des *Essays* sowie inhaltliche Hinweise aufgegriffen wurden. Die Studierenden erhielten u. a. Feedback zu fehlenden Aspekten in Bezug auf die

Aufgabenstellung, zum Umfang, zum Fokus, zur inhaltlichen Tiefe, zu sprachlichen Fehlern sowie zum Satzbau und Schreibstil. Diese Hinweise wurden überwiegend neutral bis positiv aufgenommen. Nur in einem *Reflection*-Text zeigte sich eine Diskrepanz zwischen dem gegebenen Feedback und der Selbstwahrnehmung der Studentin. Obwohl der Verbesserungsvorschlag nicht als gerechtfertigt angesehen wurde, nahm sie ihn dennoch zum Anlass, die Struktur ihres *Essays* zu überarbeiten (vgl. Sarah, Pos. 20-22). Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur wenige Studentinnen in ihrer Reflexion explizit aufzeigten, inwiefern sie konkrete Hinweise aus dem Feedback in die Überarbeitung ihrer *Motivational Essays* integriert haben.

In den Reflexionen wurden zudem Überlegungen und Lösungsansätze sichtbar, die sich auf im Feedback hingewiesene Schwächen beziehen. Diese fielen in ihrer Differenziertheit unterschiedlich aus. So wurde beispielsweise zur Rückmeldung über eine lange und komplizierte Satzstruktur folgendes formuliert: „I hope to be able to change that by practicing my writing and especially learning and memorizing different connective words and beginnings of sentences“ (Milena, Pos. 20-21). In der fallbasierten Analyse ließ sich nachzeichnen, inwiefern die Hinweise aus dem Peer Feedback tatsächlich in die Überarbeitung integriert wurden. So wurde deutlich, dass Vorschläge konkret aufgenommen und fehlende Aspekte ergänzt wurden. Darüber hinaus regte das Feedback eine Reflexion über den eigenen Schreibstil an, die zur Identifikation von Ursachen und Entwicklung von Lösungsstrategien führte. Eine Studentin beschreibt diesen Prozess rückblickend wie folgt: „When considering the feedback in retrospect I now would always think about all the important topics I want to mention in my report first and then start writing all my thoughts down“ (Jasmin, Pos. 14-15). Bemerkenswert ist, dass diese Rückmeldung über das *Motivational Essay* hinaus wirksam wurde und auf andere Schreibenlässe übertragen wurde. So wurde die geänderte Strategie für das Schreiben eines *Article Reviews* genutzt und als effektiver wahrgenommen (vgl. Jasmin, Pos. 20-23). In diesem Fall wird deutlich, dass das Peer Feedback eine lernförderliche Funktion erfüllt, die über das *Motivational Essay* hinaus von Bedeutung ist.

Im zweiten untersuchten Fall werden ebenfalls konkrete Erkenntnisse und Lernziele aus dem Feedback abgeleitet – wie etwa das Ziel, den Wortschatz zu erweitern, um generell die Sprachkompetenz zu verbessern und dadurch den Satzbau verständlicher zu gestalten. Auch hier wird eine produktive Umsetzung des Feedbacks deutlich. Im Fall von Sophie zeigt sich jedoch eine recht kritische Interpretation des Peer Feedbacks. Sie stellt das tatsächlich kaum kritische Feedback in ihrer Reflexion deutlich negativer dar, was auf einen stark selbstkritischen Umgang mit dem Peer Feedback hinweist. Diese Diskrepanz zwischen tatsächlichem Feedback

und individueller Wahrnehmung wurde erst durch die Fallanalyse der drei Textprodukte sichtbar. Neben der Überarbeitung und Verbesserung des *Motivational Essay* wird auch in diesem Fall die Funktion des Peer Feedbacks als Reflexionsanlass für die eigene Schreibkompetenz deutlich. Dabei wird sowohl das Geben als auch das Erhalten von Peer Feedback als „crucial for enhancing language skills“ (Sophie, Pos. 28-30) betont. Sie selbst bezeichnet Peer Feedback als einen „way of learning“ und äußert die Absicht, diese Methode künftig im Studium und in ihrem eigenen Unterricht einzusetzen. Damit wird die individuell wahrgenommene Relevanz von Peer Feedbacks zum Ausdruck gebracht.

Insgesamt zeigt sich, dass Peer Feedback nicht nur die Überarbeitung des *Motivational Essays* beeinflusst hat, sondern auch darüber hinaus gehende Lernprozesse angestoßen hat.

### **Funktion und Rolle des Peer Feedbacks**

Ausgehend von den zuvor dargestellten Ergebnissen zur Wahrnehmung und Rezeption des Peer Feedbacks zeichnen sich verschiedene Funktionen des Peer Feedbacks im Reflexionsprozess ab. Auf Basis der kategorienbasierten Analyse der Reflexionstexte aus Teilaufgabe 3 (*Reflection*) sowie der fallbasierten Betrachtung des Zusammenspiels aller drei studentischen Textprodukte (*Motivational Essay*, Peer Feedback, *Reflection*) lassen sich verschiedene Rollen ableiten, die das Peer Feedback im Reflexionsprozesses einnimmt. Nachdem die folgende Tabelle diese Funktionen zunächst jeweils anhand einer exemplarischen Äußerung darstellt (Tab. 20), werden anschließend die daraus resultierenden Rollen formuliert.

<b>Funktion</b>	<b>Beispiel</b>
Unterstützung bei der Überarbeitung, Verbesserung des <i>Motivational Essays</i>	„In addition, one of my peers suggested that I should write a bit more about how the lecture and the seminar of this semester supported my decision to become a teacher. I admit that the paragraph I wrote on this topic is fairly short. So I decided to add a few sentences. Also, my peers pointed out a few spelling mistakes which I corrected.“ (Sarah > Sarah_Reflection: 26-29)
Lernförderung und kognitive Aktivierung	„I now know that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented than the work habit I currently have. In the future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the activities and then begin working on the exercises in detail. But this is not only important for my future profession but for my studies, too. I need to write texts in both of my subjects, which are German and English, and I can now also apply those realizations to essay writing in my German lecture.“ (Jasmin > Jasmin_Reflection: 24-31)
Unterstützung der Fremdsprachen- und Schreibkompetenz	„My peers explain that I could improve my sentence structure. I am aware of my difficulties in writing short sentences. It happens to me in every language I know, that I form very long and complex sentences which can sometimes make it complicated to understand the main message of the sentence. Furthermore, the beginnings of my sentences are not very varied,

	I tend to use the same words a lot. That is frustrating, but I hope to be able to change that by practicing my writing and especially learning and memorizing different connective words and beginnings for sentences.“ (Milena > Milena_Reflection: 16-21)
Perspektivenvielfalt	„[...] it is so interesting how our lives and experiences can differ, but we can have the same love and devotion to become an EFL teacher. I loved seeing their writing styles and the way they put in their experiences into their essays. It inspired me greatly and made me want to keep working on my own essay, perfecting it and giving it that right feel.“ (Leyla > Leyla_Reflection: 10-14)
Interaktion	„The peer feedback was helpful to detect some of my mistakes and contributed to social interaction this semester. Due to the pandemic we students did not get the chance to meet each other on campus yet. Thus, the peer feedback made us interact with each other, which I found very pleasing.“ (Lena > Lena_Reflection: 30-32)
Selbstwirksamkeit und Motivation	„I expected to receive more feedback about my writing style as I thought that my language skills are not good enough in this area. Surprisingly, I got satisfying feedback that showed me that my skills aren't as bad as I thought. That made me genuinely happy.“ (Lea > Lea_Reflection: 26-28)
Entwicklung von Feedback Kompetenz (Feedback Literacy)	„I do tend to have a problem with dealing with criticism though. Giving criticism has always been hard for me, as I do not want to come off as offensive or step over a boundary. I want to be able to help while also being respectful. I hope I was able to achieve that with the feedback I have given so far. The same goes for receiving feedback. I am always very proud and feel extremely deeply about everything I work on. I need t be able to handle criticism or opinions on improving aspects better. I always believe that my work is perfect as it is, and although I'm not forced to change anything, I should keep an open mind to suggestions, that are only meant to help me improve my skills.“ (Leyla > Leyla_Reflection: 15-21)

Tab. 20: Funktionen von Peer Feedback in der Reflexionsaufgabe "Motivational Essay"

Für das Peer Feedback in dem Untersuchungskontext lassen sich folgende Rollen innerhalb des Reflexionsprozesses nach der Struktur: *Motivational Essay* – Peer Feedback – *Reflection* ableiten:

- Katalysator für Reflexion

Das Peer Feedback löst eine rückblickende Auseinandersetzung mit dem eigenen Text (*Motivational Essay*) aus und kann damit die Überarbeitung unterstützen sowie das Arbeitsprodukt verbessern. Darüber hinaus werden metakognitive Prozesse angestoßen, wie z. B. die Reflexion über die Entwicklung der Fremdsprachen- und Schreibkompetenz oder über den individuellen Entwicklungsprozess. Zudem kann der Peer Feedback-Prozess eine Reflexion über die Peer Feedback-Methode selbst initiieren und damit zur Förderung von Feedback Kompetenz beitragen.

- Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das Peer Feedback ermöglicht den Abgleich zwischen Fremdwahrnehmung bzw. -einschätzung und Selbstwahrnehmung bzw. Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen und Arbeitsprodukte (*Motivational Essay*). Damit ist das Peer Feedback an der Motivation und Selbstwirksamkeit der Studierenden beteiligt.

- Medium sozialer Interaktion

Das Peer Feedback ermöglicht sozialen Austausch unter den Peers und kann damit als Mittel zur sozialen Eingebundenheit dienen und unterstützend sowie emotional entlastend sein.

- Ermöglichung von Perspektivwechsel

Das Peer Feedback gewährt durch das Lesen der Arbeiten der Peers Einblicke in andere Zugänge und Denkweisen und ermöglicht (Feedback geben), die eigene Arbeit aus der Perspektive der Peers zu betrachten (Feedback erhalten).

## 8. Schlussbetrachtung

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird deutlich, welche Themen Studienanfänger:innen aufgreifen, wenn sie im Rahmen eines Peer Feedback-gestützten Aufgabenformats ihre Motivation für den Beruf der Englischlehrkraft, ihre Erinnerungen an die eigene Schulzeit, den Englischunterricht und die Englischlehrkraft sowie eigene Unterrichtserfahrungen reflektieren. Darüber hinaus liefert die Untersuchung Erkenntnisse zur Wahrnehmung des Peer Feedbacks und dessen Rolle im Reflexionsprozess. In diesem abschließenden Kapitel der Dissertation wird zunächst der Forschungsprozess kritisch reflektiert, bevor die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz und mögliche Limitationen eingeordnet werden. Auf dieser Grundlage werden Implikationen für die Englischlehrer:innenbildung abgeleitet. Den Schlusspunkt bildet ein Ausblick, der sowohl Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung des untersuchten Aufgabenformats als auch Perspektiven für weiterführende Forschung aufzeigt.

### 8.1. Reflexion des Forschungsprozesses

In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass mit dem gewählten Forschungsdesign alle Forschungsfragen beantwortet werden konnten. Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erwies sich dabei als geeigneter und zielführender Zugang zur systematischen Exploration der studentischen Textprodukte. Der methodische Zugriff – zunächst induktiv, anschließend deduktiv – ermöglichte eine große Offenheit gegenüber dem Datenmaterial. Dabei wurde bewusst auf die Anlage eines fachspezifisch ausformulierten Erwartungshorizonts verzichtet. Stattdessen konnten die Themen mit den Schwerpunktsetzungen der Studierenden in ihrer Eigenlogik sichtbar gemacht werden.

Neben dem Einblick in die thematischen Schwerpunkte aus der kategorienbasierten Betrachtung ergab sich aus der fallbasierten Betrachtung der studentischen Textprodukte ein ganzheitlicher Blick auf die individuelle Auseinandersetzung der Studierenden. So erlaubte diese Perspektive einerseits, das Zusammenspiel der Teilaufgaben – insbesondere die Wirkung des Peer Feedbacks auf die Überarbeitung und Reflexion – differenziert nachzuvollziehen. Darüber hinaus zeigte diese Analyseblickrichtung Zusammenhänge zwischen zentralen Themen wie der Motivation, biografischer Prägungen, der eigenen Englischlehrkraft als *Role Model* und den Vorstellungen als *Future Teacher* auf. Diese vielfältigen Inhalte – aus denen verschiedene Facetten von Professionalisierung identifiziert wurden – stehen nicht trennscharf nebeneinander, sondern bedingen einander.

Im Zuge der Ergebnisdarstellung zur zweiten Forschungsfrage (FF2: Welche Facetten von Professionalisierung, in Form biografischer Auseinandersetzungen, werden im *Motivational Essays* sichtbar?) stellte sich retrospektiv die Frage, ob es zielführend gewesen wäre, die Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen (s. Abb. 3) (vgl. Legutke & Schart, 2016) ergänzend zu den Leitfragen deduktiv an das Material anzulegen. Gleichzeitig war es ein zentrales Anliegen der Untersuchung, den Texten der Studierenden mit größtmöglicher Offenheit zu begegnen. Vor diesem Hintergrund erscheint das gewählte Vorgehen, das – neben den Leitfragen der Aufgaben als deduktive Kategorien – eine induktive Erschließung der Daten in den Vordergrund stellt, auch im Rückblick als angemessen. Ich war mir der verschiedenen Ebenen der Interpretation – sowohl im Codierungsschritt als auch in der anschließenden Analyse und theoretischen Verortung – im Forschungsprozess bewusst. Mit erweiterten zeitlichen und personellen Ressourcen, die im Rahmen einer Qualifikationsarbeit naturgemäß begrenzt sind, hätte eine Triangulation (vgl. Flick, 2011) durch leitfadengestützte Interviews zum Aufgabebearbeitungsprozess eine objektivierende und vertiefende Ergänzung zur Analyse der Textprodukte darstellen können.

Es ist hervorzuheben, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um die Analyse hochgradig individueller und persönlicher Textprodukte handelt. Der persönliche und emotionale Charakter der Aufgabe war mir ebenso bewusst, wie die daraus resultierende Heterogenität des Datenmaterials – einerseits im Bezug auf Unterschiede im Ausdrucks- und Schreibvermögen sowie in der Sprachkompetenz, andererseits hinsichtlich der individuell unterschiedlichen Offenheit der Studierenden, was das Ausschärfen eines klaren Erwartungshorizonts erschwerte.

In der Auswertung dieser Texte erfolgte die Interpretation der Daten aus einer berufsbiografisch geprägten Perspektive – beeinflusst durch meine eigene akademische Sozialisierung sowie damit verbundene implizite Erwartungshaltungen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nahm ich eine doppelte Rolle ein: Einerseits war ich maßgeblich an der Konzeption und Implementierung der Reflexionsaufgabe beteiligt, andererseits analysierte ich die daraus hervorgegangenen studentischen Textprodukte in meiner Funktion als Forscherin. Diese doppelte Rolle bringt spezifische Herausforderungen mit sich, insbesondere im Hinblick auf die notwendige reflexive Distanz zum untersuchten Datenmaterial. Wie die Teilnehmenden der Studie studierte auch ich Englisch auf Lehramt, mein eigener Bildungsweg unterscheidet sich jedoch in wesentlichen Aspekten von dem der Untersuchungsteilnehmenden: Nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung sowie einem abgeschlossenen Studium sammelte ich Berufserfahrung als Medientechnikerin, bevor ich das Lehramtsstudium für berufliche Schulen,

mit der Fachrichtung Medientechnik und dem Unterrichtsfach Englisch, absolvierte. Zusätzlich verfüge ich über schulpraktische Erfahrungen durch ein sechsmonatiges Praktikum sowie durch mehrere Lehraufträge an einer berufsbildenden Schule. Diese berufsbiografischen Erfahrungen – sowohl mein Bildungshintergrund als auch meine Praxis im schulischen Kontext – prägen meine Perspektive auf das Thema der Untersuchung. Sie bringen potenzielle Vorannahmen mit sich, insbesondere im Hinblick auf Einstellungen zu Eigenschaften, Haltungen und professionellen Anforderungen an angehende und praktizierende Lehrkräfte sowie auf meine Wahrnehmung schulischer Realität. Der Reflexion dieser forschungsleitenden Subjektivität wurde im gesamten Forschungsprozess bewusst Raum gegeben, um mögliche Verzerrungen in der Interpretation der Daten zu minimieren.

Vor dem Hintergrund meiner eigenen beruflichen Biografie kommt dem Gegenstand dieser Forschungsarbeit für mich eine besondere persönliche Relevanz zu. Die Auseinandersetzung mit der Motivation für den Lehrberuf sowie mit prägenden biografischen Erfahrungen, wie sie in der untersuchten Reflexionsaufgabe angeleitet wird, hätte ich mir bereits zu einem frühen Zeitpunkt meines eigenen Studiums gewünscht – nicht erst im Rahmen des Praktikums gegen Ende des Studiums, wie es bei mir der Fall war. Aus dieser retrospektiven Perspektive erscheint mir das hier analysierte Aufgabenformat nicht nur gewinnbringend, sondern auch potenziell übertragbar auf andere Fächer und Kontexte. Insbesondere der frühzeitige sowie wiederholte Einsatz reflexiver Schreibformate kann – so meine Überzeugung – einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Berufswahl kritisch zu reflektieren sowie individuelle Voraussetzungen für den Lehrberuf bewusster wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. Die Überzeugung, dass der Lehrberuf nicht für jede:n gleichermaßen geeignet ist und eine ehrliche sowie kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Eignung erfordert, prägt somit meinen Blick auf die erhobenen Daten.

Ausgehend von dieser persönlichen Einordnung ist festzuhalten, dass mit der Bearbeitung der Aufgabe implizit relativ hohe Erwartungen an die Studierenden geknüpft sind – nämlich, dass sie die Aufgabe ebenfalls als gewinnbringend und hilfreich erleben und die Gelegenheit zur Reflexion ihrer Studien- und Berufswahlmotivation aktiv nutzen. Diese Erwartung basiert auf dem von mir zugeschriebenen Potenzial der Aufgabe. Gleichzeitig nehme ich an, dass eine vertiefte Einsicht in die Wirksamkeit solcher Reflexionsanlässe erst retrospektiv, im weiteren Studienverlauf oder im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen bzw. dem Berufseinstieg entsteht. Insofern sind die Ergebnisse dieser Studie auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich die Bedeutung reflexiver Prozesse mit zunehmender Professionalisierung weiter entfalten kann. Die positive Grundhaltung gegenüber dem Aufgabenformat könnte die

Interpretation der Daten tendenziell in eine wohlwollende Richtung beeinflusst haben. Eine Triangulation, z. B. durch leitfadengestützte Interviews mit den Studierenden, wäre an dieser Stelle eine Möglichkeit, um etwaige Verzerrungen in der Wahrnehmung der Forscherin sowie Unterschiede zwischen meiner Interpretation und der Deutung der Teilnehmerinnen sichtbar zu machen.

Letztlich fokussierte das Forschungsvorhaben die inhaltliche Exploration – also das Sichtbarmachen der thematischen Schwerpunkte in den *Motivational Essays* und deren Bezug zur Professionalisierung von Englischlehrkräften. Eine Rekonstruktion der Fälle, im Sinne eines identitätsnachzeichnenden Vorgehens stand dabei nicht im Vordergrund. Vor diesem Hintergrund erscheinen subjektive Deutungen der Forscherin im Auswertungsprozess nachrangig und methodisch vertretbar. Ebenso war die Erhebung von Reflexionskompetenz nicht Ziel dieser Arbeit. Reflexion ist ausschließlich über Lerner:innenartefakte rekonstruierbar. Ein Rückschluss von der beobachteten Reflexionsperformanz in studentischen Textprodukten auf die zugrundeliegende Reflexionskompetenz wäre stark interpretativ. Damit wäre das hier gewählte methodische Vorgehen nicht geeignet (vgl. Schädlich, 2022, S. 57–58). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erweist sich für das vorliegende Forschungsvorhaben als gerechtfertigt und methodisch zielführend, da sie die Identifikation zentraler Themen in den *Essays* erlaubt, ohne in hohem Maße auf subjektive Deutungen der Forscherin angewiesen zu sein (vgl. Bechtel & Rudolph, 2022a, S. 15). Hätte hingegen eine rekonstruktive Analyse individueller Fälle im Zentrum gestanden, wären methodisch stärker interpretativ angelegte Ansätze, wie die Dokumentarische Methode (vgl. Gerlach, 2020b) vorzuziehen gewesen.

## 8.2. Relevanz und Limitationen

Im Gesamttrückblick der vorliegenden Arbeit lassen sich zwei zentrale Beiträge zur Fachdidaktik sowie zur Professionalisierungsforschung herausarbeiten:

### 1. Empirische Validierung des Aufgabenformats *Motivational Essay* im *TEFL*-Kontext:

Das bereits etablierte und im Zuge des Forschungsvorhabens überarbeitete Aufgabenformat *Motivational Essay* wurde durch die qualitative Analyse der studentischen Textprodukte erstmals empirisch validiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das reflexive Schreiben über individuelle Themen wie Motivation, (Sprachlern-)Biografie und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit implizite Vorannahmen und damit verbundenes Vorwissen ins Bewusstsein der

Studierenden heben kann. Diese können im weiteren Studienverlauf gezielt aufgegriffen und für die Professionalisierung nutzbar gemacht werden.

## 2. Relevanz des Formats für die Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden:

Die Untersuchung zeigt auf, dass Reflexionsgelegenheiten zu Studienbeginn – also in einer Phase, in der noch kein ausgeprägtes fachdidaktisches Wissen vorliegt – besonders wertvoll sind. Die Aufgabe aktiviert individuelle Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, Sprachlernerfahrungen, motivationale Aspekte und Vorstellungen vom Beruf, ohne dass dafür fachliche Vorkenntnisse erforderlich sind. Damit adressiert sie einerseits eine bislang kaum erforschte Phase im Professionalisierungsprozess angehender Englischlehrkräfte. Gleichzeitig konnte das Dissertationsvorhaben eine bestehende Forschungslücke im Hinblick auf Peer Feedback-gestützte Reflexionsprozesse schließen. Die Ergebnisse zeigen, dass Peer Feedback nicht nur zur Textüberarbeitung beiträgt, sondern auch Reflexionsprozesse anstößt und individuelle metakognitive Prozesse fördert, die über das konkrete Schreibprodukt hinauswirken können.

Einerseits zeigt sich, dass die stark internale, selbstreflexive Ausrichtung der Aufgabe besonders in der Anfangsphase der Englischlehrer:innenbildung (vgl. Aufschnaiter, 2023, S. 30) ein potenzialreicher Reflexionsgegenstand sein kann. Insbesondere vor dem Hintergrund der Zielsetzung, Englischlehrer:innen zu *Reflective Practitioners* (vgl. Schön, 1983) auszubilden und dies nicht ausschließlich auf unterrichtspraktische Reflexionsgelegenheiten zu beschränken. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Aufgabe die Möglichkeit eröffnet, bereits früh im Studium einen selbstreflexiven Habitus zu fördern (vgl. Helsper, 2016, S. 104), der die Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen, Überzeugungen und motivationalen Aspekten einschließt. Auf diese Weise kann die Aufgabe dazu beitragen, Reflexionsprozesse zu initiieren, die langfristig für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bedeutsam sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, insbesondere im Zuge der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, haben aufgezeigt, dass sich durch das Schreiben des *Motivational Essays* Anknüpfungspunkte zur Identitätsbildung der Studierenden als angehende Englischlehrer:innen ergeben. Damit wird die Relevanz dieses Aufgabenformats in Bezug auf biografische Reflexionsprozesse sowie für die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Identitätsaspekten empirisch gestützt. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse anschlussfähig an Forderungen nach einer „identitätsbildungssensiblen“ (vgl. Schultze, 2018, S. 283) Fremdsprachenlehrer:innenbildung und damit der Integration von identitätsbezogenen

Reflexionsangeboten in der primären Ausbildungsphase. „Fremdsprachenlehrer\_innenbildung sollte Raum und Zeit zur Aushandlung der beim Lehrer\_innenwerden zur Disposition stehenden Identitätsaspekte bereitstellen, insbesondere zur Aushandlung sprachlern- und berufsbiografischer Identitätsaspekte“ (Schultze, 2018, S. 282). Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass das *Motivational Essay* in der Studieneingangsphase ein sinnstiftendes Instrument sein kann, um solche Aushandlungsprozesse anzustoßen. Darüber hinaus liefert die Studie – nach aktuellem Kenntnissstand der Autorin – erste empirische Erkenntnisse zur Rolle von Peer Feedback im Zusammenhang mit schriftlicher Reflexion im Kontext der universitären Englischlehrer:innenbildung. Damit schließt sie eine Forschungslücke und eröffnet zugleich neue Perspektiven für weiterführende Forschung.

Auch wenn die vorliegende Untersuchung aufschlussreiche Einblicke in die Bearbeitung des *Motivational Essays* im Rahmen eines Peer Feedback-gestützten Settings geben konnte, ergeben sich mit Blick auf das Forschungsdesign einige Einschränkungen und Desiderate. Zum einen lässt die geringe Stichprobengröße von zehn Teilnehmenden keine generalisierbaren Aussagen zu. Ziel der Studie war es vielmehr, im Sinne einer „Tiefenbohrung“ ein vertieftes Verständnis für die Wirkung und das Potenzial dieser spezifischen Reflexionsaufgabe im Kontext des Englischlehramtsstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg zu gewinnen. Eine erneute Durchführung der Studie mit einem weiteren Jahrgang hätte nicht nur die Datenbasis verbreitert, sondern möglicherweise auch neue thematische Facetten sichtbar gemacht. Zum anderen ist die Untersuchungsgruppe hinsichtlich ihrer Zusammensetzung wenig divers. Sämtliche Teilnehmende identifizieren sich als weiblich, wodurch mögliche geschlechterspezifische Unterschiede in der Reflexionspraxis oder in der Rezeption von Peer Feedback unberücksichtigt bleiben. Auch in Bezug auf andere Merkmale – wie z. B. Englisch als Leistungskurs in der Schule und die Erfahrung mit Reflexion ist die Gruppe recht homogen. Es ist anzunehmen, dass insbesondere stärker engagierte und leistungsorientiertere Studierende zur freiwilligen Teilnahme bereit waren, was wiederum die Perspektiven auf die Aufgabe und ihre Bearbeitung beeinflusst haben könnte. Diese Aspekte markieren Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben, die eine breitere und heterogenere Teilnehmendengruppe einbeziehen und gegebenenfalls auch vergleichbare Analysen unterschiedlicher Studienkontexte oder Jahrgänge ermöglichen.

In Bezug auf die Anlage der untersuchten Aufgabe, insbesondere im Hinblick auf die Hinführung und Begleitung, ist kritisch anzumerken, dass das gezielte Anleiten und Einüben von Reflexion und Peer Feedback im Seminar zwar grundsätzlich sinnvoll und wünschenswert erscheint, im konkreten Fall jedoch nicht umsetzbar war. Dies liegt am studienbegleitenden

Charakter des *TEFL*-Portfolios, in dessen Rahmen die Aufgabe eingebettet war und das nur bedingt seminarintegriert umgesetzt werden konnte. Eine systematische Vorbereitung der Studierenden auf die reflexive Textproduktion sowie auf das Geben und Empfangen von Peer Feedback konnte daher nicht in dem Maße erfolgen, wie es für die gezielte Förderung entsprechender Kompetenzen erforderlich wäre (vgl. Carless & Boud, 2018, S. 1320–1322). Auch im Hinblick auf das methodische Vorgehen stellt sich die Frage, inwiefern individuelle Voraussetzungen der Studierenden – z. B. ihre Haltung gegenüber und ihre Kompetenz im reflexiven, narrativen Schreiben – die Ergebnisse beeinflusst haben. Hier ist insbesondere die Kritik am Konzept der Reflexionskompetenz bzw. der Operationalisierung und Erhebung dieser anschlussfähig (vgl. Häcker, 2019, S. 88). Die schriftlichen Texte liefern zwar Hinweise auf die Schreib- bzw. Reflexionsperformanz der Studierenden, erlauben jedoch keine belastbare Aussage über zugrunde liegende Reflexionskompetenz.

Hinzu kommt die sprachliche Dimension der Aufgabe. Die Bearbeitung des *Motivational Essays* des Peer Feedbacks sowie der abschließenden Reflexion erfolgte auf Englisch – einer Sprache, die nur eine der Teilnehmerinnen als Muttersprache angegeben hat. Hier stellt sich die Frage, inwiefern der Gebrauch der Fremdsprache sich auf Tiefe, Differenziertheit und Ausdruckskraft der Texte ausgewirkt hat. Würden die Ergebnisse anderes ausfallen, wenn die Aufgabe auf Deutsch zu bearbeiten gewesen wäre? Zwar ist davon auszugehen, dass die Studierenden aufgrund der Zugangsvoraussetzungen des Lehramtsstudiums an der Leuphana Universität über eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen verfügen und sich in der Sprache – für sieben der zehn Teilnehmerinnen die Muttersprache – womöglich sicherer ausdrücken könnten. Dennoch erscheint die Aufgabenstellung auf Englisch aus mehreren Gründen als gerechtfertigt: Zum einen stellen Sprache (und Kultur) eine zentrale Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften dar (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18–21). *Language Proficiency* wird bei Richards (2012) als grundlegende unterrichtspraktische Fertigkeiten von Fremdsprachenlehrer:innen beschrieben (vgl. Richards, 2012, S. 46–47), während Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2013) mit der Rolle „*Teacher as Language Expert*“ explizit auf die sprachliche Expertise von Englischlehrkräften verweisen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013, S. 26). Zum anderen ist Sprache integraler Bestandteil der *Language Teacher Identity (LTI)* (vgl. Yazan, 2018, S. 27–28). Darüber hinaus ermöglichen die studentischen Textprodukte auch einen diagnostischen Blick auf die Sprachkompetenz der Studierenden. Diese kann im anschließenden Coaching-Gespräch zum Abschluss des *TEFL*-Moduls gezielt aufgegriffen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es didaktisch sinnvoll, die Reflexionsaufgaben im *TEFL*-Portfolio,

einschließlich des *Motivational Essays* sowie alle begleitenden Teilaufgaben, auf Englisch zu bearbeiten. So kann neben der Reflexionsfähigkeit auch das Schreiben in der Fremdsprache gestärkt und die professionelle Identitätsbildung potenziell gefördert werden.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse erscheint es sinnvoll, zu prüfen, inwiefern die aus den induktiven Kategorien inhaltsanalytisch sichtbar gewordenen Themenbereiche (z. B. Vorstellungen als *Future Teacher*, Bedeutung der englischen Sprache, Vorstellungen von einer guten Englischlehrkraft) künftig in die Leitfragen der Aufgabenstellung zu integrieren sind. Es stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang die *Essays* inhaltlich gleichermaßen darüber hinaus neue Themen hervorbringen würden. In diesem Zusammenhang wäre auch zu überlegen, ob die Dimensionen der Professionalisierung von Englischlehrerinnen (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18) bereits in der Aufgabenstellung selbst stärker berücksichtigt werden sollte. Eine solche theoretische Fundierung könnte ggf. dazu beitragen, Reflexionsprozesse gezielter auf relevante Aspekte der Professionalisierung auszurichten und so eine noch engere Anbindung an fachdidaktische Zielsetzungen zu ermöglichen. Zugleich ließe sich auf diese Weise ein klarer Erwartungshorizont definieren, wobei differenzierte Leitfragen die Studierenden unterstützen könnten, die inhaltliche Bandbreite in ihren *Essays* zu adressieren. Jedoch muss kritisch reflektiert werden, inwiefern eine zu stark strukturierte oder eng geführte Aufgabenstellung ein „Abarbeiten“ der Reflexionsaufgaben begünstigt und damit eine tatsächlich „produktive“ selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Themen erschwert oder gar verhindert (vgl. Häcker, 2019, S. 82; vgl. Schädlich, 2022, S. 55–56). Vor diesem Hintergrund erscheint eine offenere Aufgabenformulierung in Form „narrative[r] Erzählprompts“ (Gerlach, 2022a, S. 75) als zielführender, insbesondere dann, wenn Reflexion auf das Bewusstmachen impliziten Wissens und Überzeugungen – also auf implizite Reflexion – abzielt (vgl. Gerlach, 2022a, S. 72).

Abschließend müssen die Ergebnisse vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass das *Motivational Essay* einen Teil der Prüfungsleistung für den Abschluss des *TEFL*-Moduls darstellt. Zwar erfolgt keine Bewertung der einzelnen Textprodukte – das *Motivational Essay*, die Peer Feedback-Dokumente sowie die abschließende Reflexion müssen jedoch im *TEFL*-Portfolio eingereicht werden. Sie bilden die Grundlage für das prüfungsrelevante Coaching-Gespräch am Ende des ersten Semesters und sind Voraussetzung für die Teilnahme zur schriftlichen Modulprüfung. Diese formale Einbettung könnte Einfluss auf die Ausgestaltung der Texte genommen haben. Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden dieser Studie bereits zu Beginn des Semesters ihre Teilnahme zugestimmt haben. Sie waren sich somit darüber im Klaren, dass ihre Texte von den Lehrenden gelesen werden und dass sie Gegenstand einer

wissenschaftlichen Untersuchung sind. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Studie kritisch im Hinblick auf potenzielle Verzerrungseffekte durch soziale Erwünschtheit zu betrachten. Es ist nicht auszuschließen, dass Studierende ihre Aussagen bewusst an antizipierte Erwartungen ausgerichtet haben, um einen möglichst positiven Eindruck zu hinterlassen. Entsprechende Effekte könnten sich auf die Bearbeitung der Aufgabe ausgewirkt hat.

### 8.3. Implikationen für die Englischlehrer:innenbildung

Aus den Ergebnissen wird ein zentrales Potenzial sichtbar: Die *Motivational Essays* können weit über ihre Funktion als Schreibaufgabe hinaus wirksam werden. Sie eignen sich insbesondere als didaktischer Ausgangspunkt für das *Introduction to TEFL*-Modul zu Beginn des Semesters. Indem die *Essays* individuell geprägte Erfahrungen, Motivationen und Perspektiven der Studierenden sichtbar machen, bieten sie eine authentische Grundlage, um im weiteren Seminarverlauf theoretische Inhalte – etwa zu Theorien des Zweitspracherwerbs – mit den persönlichen Lebensrealitäten der Lernenden zu verknüpfen. So kann nicht nur die Anschlussfähigkeit theoretischer Konzepte erhöht, sondern auch eine tiefere Auseinandersetzung durch Diskussionsimpulse gefördert werden. Die *Motivational Essays* eröffnen somit die Möglichkeit, Theorie und individuelle biografische Zugänge systematisch miteinander in Verbindung zu bringen.

In der Studieneingangsphase stehen die Studierenden vor der Herausforderung, einen Wechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenperspektive zu vollziehen. Die Fachdidaktik sollte in ihren Einführungsveranstaltungen insbesondere in dieser Phase die Aneignung fachdidaktischer Konzepte „parallel mit einer systematischen Bearbeitung der mitgebrachten Erfahrungen und Konzepte“ der Studierenden verbinden (Legutke & Schart, 2016, S. 33). So kann verhindert werden, dass theoretisches Wissen als „träges Wissen“ verbleibt (vgl. Gräsel & Mandl, 1999, S. 3–4). Die hier untersuchte Aufgabe des *Motivational Essays* lässt sich als ein Ansatz im Sinne dieses Vorschlags verstehen. Sie unterstützt Studierende dabei, sich ihres „mitgebrachten Erfahrungswissens“ bewusst zu werden und dieses in Bezug zu fachdidaktischen Konzepten zu reflektieren (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 33–34).

Das Aufgabenformat und damit die Textsorte *Motivational Essay* bieten sich für die Integration reflexiver Elemente in der universitären Englischlehrer:innenbildung – und zwar bereits zu Beginn des Studiums – an. Zugleich stellt das hier untersuchte Aufgabenformat einen vielversprechenden Ansatz dar, um Prozesse der Identitätsbildung der angehenden Englischlehrer:innen anzustoßen. Denn sie eröffnet die Möglichkeit, „sich der eigenen Werte

und Überzeugungen bewusst zu werden, die berufliche Motivation zu klären oder charakterliche Eigenheiten zu erkennen“ (Legutke & Schart, 2016, S. 27).

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich vielfältige Implikationen für die Englischlehrer:innenbildung ableiten: Die in den *Motivational Essays* sichtbar gewordenen Themen eröffnen vielfältige Gesprächs- bzw. Reflexionsanlässe, die über ein rein deskriptives Reflektieren hinausgehen. In einem nächsten Schritt könnten relevante Aussagen gezielt von den Studierenden gesammelt und beispielsweise entlang der Dimensionen der professionellen Kompetenz (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18) kategorisiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Aufgabenstellung entsprechend weiterzuentwickeln, um die Studierenden gezielt zur Auseinandersetzung mit den Aspekten dieser Dimensionen anzuregen.

Ein möglicher Arbeitsauftrag für das anschließende oder spätere Semester könnte darin bestehen, die im *Motivational Essay* formulierten Überzeugungen und Erfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte aus den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So könnte beispielsweise die geäußerte Annahme, dass die ersten vier Schuljahre eine besonders prägende Bedeutung für die kindliche Entwicklung haben (vgl. Hanna, Pos. 26-27), genutzt werden, um implizites Wissen zu explizieren und mit entwicklungspsychologischen oder bildungstheoretischen Grundlagen abzugleichen. Ebenso bietet sich die Formulierung „English culture“ (vgl. Milena, Pos. 81) als Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff an – etwa in Hinblick auf dessen Unschärfe und die Frage, ob es „die“ englische Kultur überhaupt gibt (vgl. Gerlach, 2020a, S. 40–41). Auch die im Rahmen des *Essays* geschilderten Unterrichtserfahrungen liefern zahlreiche Anknüpfungspunkte, um fachdidaktische Konzepte auf Basis eigener Praxiserfahrungen im Seminar individuell oder gemeinsam zu reflektieren. Einen thematischen Einstieg könnte beispielsweise der in einigen *Essays* formulierte Aspekt der Ungewissheit im Lehrer:innenberuf bilden, der produktiv aufgegriffen und mit professionsbezogenen Perspektiven (z. B. Unsicherheitsbewältigung als Teil professioneller Handlungskompetenz) verknüpft werden.

Vor dem Hintergrund, dass individuelle Prägungen – etwa im Umgang mit Ungewissheit – die Gestaltung von Unterricht beeinflussen können, eröffnen sich hier vielschichtige Anlässe zur vertieften Auseinandersetzung mit eigenen Annahmen sowie theoretischen Perspektiven. So kann eine geringe Ungewissheitstoleranz beispielsweise mit einer weniger offenen und kooperativen Unterrichtsgestaltung einhergehen (vgl. Bonnet & Hericks, 2020, S. 52, 421). Die genannten Beispiele verdeutlichen, inwiefern die in den *Essays* sichtbar gewordenen Themen

zentrale Facetten der Professionalisierung angehender Englischlehrkräfte berühren und fruchtbare Reflexionsanlässe mit starkem Selbstbezug für die universitäre Lehrer:innenbildung darstellen.

Ausgehend von der Annahme, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen untrennbar mit individuellen Erfahrungen und Überzeugungen verbunden ist (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 27), kann das hier dargestellte Aufgabenformat *Motivational Essay* einen Beitrag zur Reflexion eben dieser leisten. Im ersten Schritt dient das *Essay* der individuellen, reflexiven Auseinandersetzung entlang vorgegebener Leitfragen. Diese fällt zu Beginn des Studiums überwiegend deskriptiv und weniger kritisch aus (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 40; vgl. Klempin & Rehfeld, 2020, S. 229). Um das Reflexionsniveau schrittweise zu vertiefen, bieten die in den *Essays* aufgegriffenen Themen zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Gesprächsanlässe. Diese lassen sich in begleitenden oder aufbauenden Lehrveranstaltungen in reflexiv-diskursiven Formaten, sowie durch gezielte Aufgaben zur vertiefenden Selbstreflexion oder im Zusammenspiel von Peer Feedback gewinnbringend aufgreifen.

Für die Gestaltung der Englischlehrer:innenbildung legt die vorliegende Arbeit – anknüpfend an empirische Befunde (vgl. Körkkö et al., 2016, S. 198) und die thematische Bandbreite der studentischen Reflexionen über die eigene Schulzeit – nahe, dass eine systematische Auseinandersetzung mit persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen aus dem eigenen Englischunterricht einen zentralen Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse darstellt. Ehemalige Lehrer:innen fungieren dabei als implizite Referenzen, die das Bild davon prägen, „what it means to be an ideal teacher“ (Körkkö et al., 2016, S. 198)<sup>95</sup>. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Reflexion dieser Vorerfahrungen nicht nur zuzulassen, sondern sie gezielt in die universitäre Lehrer:innenbildung zu integrieren – als Grundlage einer selbstgesteuerten, forschend-reflektierten Lehrer:innenbildung (vgl. Helsper, 2018, S. 36). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das auf strukturierende Leitfragen basierende Aufgabenformat nicht einschränkte, sondern vielmehr ermöglichte, den Reflexionsfokus über die vorgegebenen Impulse zu erweitern. Dies unterstreicht das Potenzial geschlossener Formate, Reflexion gezielt anzuregen, ohne sie inhaltlich zu verengen (vgl. Aufschnaiter, 2023, S. 37).

---

95 Entsprechende Querverweise auf Studien sind bei Körkkö et al. (2016, S. 198) nachzulesen.

## 8.4. Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit hat eine Reihe an weiterführenden Fragen aufgeworfen, die sowohl Impulse für zukünftige Forschung als auch Anregungen für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung bieten. Eine mögliche Anschlussfrage betrifft die Ergänzung der bestehenden Leitfragen durch thematische Schwerpunkte, die im Zuge der Analyse induktiv sichtbar wurden. Die Integration dieser Aspekte könnte das Reflexionsspektrum erweitern und gleichzeitig die Passung zwischen intendierter und tatsächlicher Bearbeitung erhöhen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die im Gesamtreflexionsprozess (*Motivational Essay*, Peer Feedback und *Reflection*) gewonnen Erkenntnisse für den weiteren Professionalisierungsverlauf fruchtbar gemacht werden können – etwa als Grundlage für biografisch orientierte Fallarbeit (vgl. Lüsebrink, 2024, S. 35). Eine solche Anschlussarbeit könnte zur vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachverständnis beitragen.

Es stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern sich das Peer Feedback-gestützte Aufgabenformat *Motivational Essay* auch auf andere Disziplinen bzw. Fachdidaktiken in der Studieneingangsphase übertragen lässt. Die zugrunde liegende Aufgabenstruktur bietet das Potenzial, biografisch geprägte Vorannahmen und Vorstellungen über Unterricht und den Lehrberuf ins Bewusstsein der Studierenden zu heben. Die Leitfragen ließen sich entsprechend an die spezifischen Anforderungen sowie die Professionalisierungskonzepte der jeweiligen Disziplinen anpassen.

Angesichts der zunehmenden Nutzung künstlicher Intelligenz (KI) – insbesondere generativer KI-Tools wie Anwendungen großer Sprachmodelle (*Large Language Models, LLMs*) – durch Studierende gewinnt die Frage an Bedeutung, wie die hier untersuchte Aufgabe künftig gestaltet werden kann bzw. muss, um auch unter veränderten Rahmenbedingungen sinnstiftendes, reflexives und authentisches Schreiben zu fördern. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie die Aufgabenstellung so angepasst werden kann, dass die studentischen Textprodukte auf inhaltlicher Ebene nicht durch KI-basierte Tools wie ChatGPT, Claude oder Gemini generiert werden können. Diese Überlegungen sind besonders relevant, da das *Motivational Essay* auch über das ZZL-Projekt hinaus weiterhin fester Bestandteil des *TEFL*-Moduls und der Prüfungsleistung bleibt. Im Folgenden wird dieser Aspekt daher näher in den Blick genommen.

Ein Vergleich der in dieser Untersuchung analysierten Daten mit studentischen Textprodukten, die im Wintersemester 2025/26 entstehen, könnte aufschlussreiche Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern sich die zunehmende Nutzung generativer KI-Tools auf die Qualität – insbesondere die Tiefe und Authentizität – der Texte auswirkt. Vor diesem Hintergrund stellt

sich die zentrale Frage, welche Parameter der Aufgabe adaptiert werden müssen, so dass die Studierenden weiterhin eigenständig reflektieren, d. h. Reflexionsprozesse tatsächlich durchlaufen, das Peer Feedback selbst formulieren die abschließende Reflexion einen nachhaltigen Lern- und Transferimpuls ermöglicht. Ein möglicher Weg könnte darin bestehen, die Nutzung von KI-basierten Tools nicht pauschal auszuschließen, sondern diese gezielt und transparent zu integrieren. So könnte beispielsweise die Nutzung der (generativen) KI selbst zum Gegenstand gemacht werden, indem die Studierenden aufgefordert werden, die Aufgabenstellung und Leitfragen zum *Motivational Essay* als Prompt in ein KI-Tool einzugeben, die generierte Antwort kritisch mit den eigenen Gedanken abzugleichen und in der Folge zu reflektieren: Welche Impulse liefert die KI? Welche Unterschiede zu den eigenen Ideen zeigen sich? Was überrascht, irritiert oder bleibt offen? Ein solches Vorgehen könnte sowohl die Medienkompetenz der Studierenden stärken als auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen anregen. In diesem Zusammenhang eröffnet die Integration KI-gestützter Ansätze – etwa in Form eines Reflexions-Bots zur Generierung Prompt-bezogener Reflexionsfragen – perspektivisch neue Möglichkeiten zur Unterstützung von Reflexion und könnte zugleich Gegenstand weiterer Entwicklungs- und Forschungsvorhaben sein.

Diese Überlegungen markieren erste mögliche Ansatzpunkte, die im Rahmen von Anschlussstudien systematisch untersucht werden könnten. Für die zukünftige Nutzung der Aufgabe im *TEFL*-Modul wird zunächst empfohlen, in der Aufgabenstellung klare Kriterien für den Einsatz von KI-Tools zu formulieren – etwa in dem Sinne, dass KI lediglich für bestimmte Zwecke (z. B. Rechtschreibung, Sprache, Struktur) genutzt werden darf und transparent gemacht wird, welches Tool in welchem Umfang verwendet wurde. Zugleich sollte betont werden, dass KI nicht für das initiale Generieren von Inhalten – zur Beantwortung der Leitfragen genutzt werden darf, sondern ggf. im zweiten Schritt, zur Erweiterung oder Ergänzung eigener Überlegungen.

Über die hier untersuchte Reflexionsaufgabe hinaus scheint ein studienbegleitendes Peer Feedback-gestütztes Reflexionsformat – gebündelt an einem zentralen Ort, etwa dem *TEFL*-Portfolio – ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der professionellen Entwicklung angehender Englischlehrkräfte. Damit ein solches Format jedoch wirksam zur Professionalisierung beitragen kann, ist eine enge Verzahnung mit den beteiligten Bereichsdisziplinen und Studienelementen erforderlich. Hierzu zählen neben der Fachdidaktik Englisch die anglistische Sprach- und Literaturwissenschaft, die Kulturwissenschaft, die englische Sprachpraxis sowie die schulpraktischen und forschungsorientierten Phasen im Lehramtsstudium einschließlich des obligatorischen Aufenthalts im englischsprachigen

Ausland. Eine curriculare Verankerung sowie begleitende Forschung und Weiterentwicklung erscheinen insbesondere vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Prüfungskultur im Zeitalter (generativer) KI bedeutsam, um stärker prozessorientierte Prüfungsformate zu integrieren. Die zunehmende Herausforderung, schriftliche Leistungen authentisch zu erfassen, könnte der Portfolioarbeit Aufwind verleihen. Dabei bieten kleinschrittige, reflexiv angelegte Aufgaben, die individuelle Lernprozesse einbinden einen didaktischen Mehrwert, da sie eine Alternative zu summativen Prüfungsformaten – etwa klassischen Hausarbeiten – darstellen und einen produktiven Umgang mit den durch KI hervorgerufenen Veränderungen ermöglichen.

Eine zentrale Herausforderung wird darin bestehen, das eigenständige kritische und kreative (Nach-)Denken nicht an generative KI-Tools abzugeben. Umso dringlicher stellt sich daher die Frage, wie Aufgaben so gestaltet werden können, dass sie nicht vollständig von Anwendungen wie ChatGPT, Gemini oder Claude übernommen werden können. Nach Ansicht der Autorin liegt ein wesentlicher Ansatzpunkt in der Selbstthematisierung, dem Ich-Bezug und dem Transferwissen: Reflexion ist ein Prozess, der Erkenntnisse nicht ausschließlich auf der Inhaltsebene, sondern stets in Bezug zum Individuum, Fach und Beruf generiert (vgl. Reflexionsverständnis der vorliegenden Arbeit, Kap. 2.3).

Vor diesem Hintergrund erscheint der Ansatz des *TEFL*-Portfolios – unter Einbindung individueller Artefakte und unter Einbindung des Lern- und Entwicklungsprozesses – besonders geeignet, um sinnstiftende Reflexion anzuregen. Die in dieser Arbeit untersuchte Aufgabe zeigt exemplarisch, wie durch biografische Bezugnahme mittels gezielter Leitfragen, Peer Feedback und abschließender Reflexion stark individualisierte Zugänge eröffnet werden, die über reine Reproduktion – etwa durch KI-Tools – hinausgehen. Nach Dafürhalten der Autorin muss eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung daher Raum und Zeit für Reflexion curricular verankern, um angehende Lehrkräfte zu reflektierten, urteilsfähigen und selbstkompetenten Lehrer:innen auszubilden.

Insbesondere das Peer Feedback erweist sich als vielversprechende Praktik, um Rückmeldungsprozesse breiter in Lehr-Lernsettings zu integrieren und die in dieser Studie sichtbar gewordenen Potenziale zu nutzen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Peer Feedback-Prozess nicht nur einen Einfluss auf die Überarbeitung der *Essays* hatte – also auf der Ebene des Erhaltens von Rückmeldungen –, sondern dass auch das Geben von Peer Feedback als reflexionsförderlich und lernwirksam erlebt wurde. Die Einblicke in die Texte der Peers regten eine Auseinandersetzung mit dem eigenen *Essay* an. Diese Beobachtung deckt sich mit empirischen Befunden, etwa bei Nicol et al. (vgl. 2014, S. 116), die ebenfalls auf die

lernförderliche Funktionen des Feedbackgebens verweisen. Um diesen Befund weiter zu prüfen, wäre ein methodisch kontrolliertes Vorgehen mit einer Vergleichsgruppe sinnvoll, die nur das *Motivational Essay* ohne begleitende Feedbackschleife bearbeitet. So ließen sich die spezifischen Wirkweisen des Peer Feedbacks systematischer erfassen.

Neben der bildungspolitischen Forderung, Lehrkräfte zu *Reflective Practitioners* auszubilden – also im Sinne einer professionellen Handlungsbefähigung –, rückt angesichts gengewärtiger und zukünftiger Herausforderungen zunehmend eine erweiterte, überfachliche Zielperspektive in den Fokus. Wenn Absolvent:innen auf eine komplexe und sich wandelnde Gesellschaft vorbereiten werden sollen, braucht es darüber hinaus die Entwicklung eines Bewusstseins für eigene Ziele und Fähigkeiten, der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess sowie die Fähigkeit, Informationen kritisch zu reflektieren – stets auch im Hinblick auf deren persönliche und gesellschaftliche Relevanz. Diese Anforderungen lassen sich einem emanzipatorischen, transformativen Bildungsverständnis zuordnen, wie es etwa in der kritischen Pädagogik formuliert wird (vgl. Gerlach, 2020a, S. 12–14). Vor diesem Hintergrund kann die curriculare Integration eines studienbegleitenden Portfolios – mit kontinuierlichen, kleinschrittigen, niederschweligen Reflexionsgelegenheiten – einen Beitrag leisten, um Reflexion nachhaltig im (Englisch-)Lehramtsstudium zu verankern. Reflexion bzw. Reflexionskompetenz rückt disziplinübergreifend verstärkt in den Fokus und wird im Zusammenhang mit dem Konzept der *Future Skills*<sup>96</sup> – also jenen Fähigkeiten, „die es Hochschulabsolventinnen und -absolventen ermöglichen, die Herausforderungen der Zukunft bestmöglich zu meistern“ – als „wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in hochemergenten Handlungskontexten“ verstanden (Ehlers, 2020, 3, 72).

Inwiefern sich der Portfolio-Ansatz auf weitere Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer übertragen lässt, wäre in einem nächsten Schritt zu untersuchen. Perspektivisch zeichnet sich mit der Idee eines disziplinübergreifenden Portfolio für das Lehramtsstudium – die keinesfalls neu ist (vgl. Burwitz-Melzer, 2018) – eine chancenreiche Vision ab: Ein Portfolio, das persönliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile integriert, formative Prüfungselemente umfasst und Praktika sowie Auslandsaufenthalte abbildet. Gleichzeitig ist ein solches Konzept

---

<sup>96</sup> Im Kontext des *Future Skills*-Modells von Ehlers (2020) wird Reflexionskompetenz wie folgt definiert: „Reflexionskompetenz umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion. Dazu gehört die Fähigkeit, sich selbst und andere zum Zweck der konstruktiven Weiterentwicklung hinterfragen zu können sowie zugrunde liegende Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zusammen mit ihren Konsequenzen zu erkennen; darüber hinaus auch Verhandlungssituationen und Entscheidungen holistisch, also ganzheitlich einschätzen zu können. In dieses Kompetenzfeld fallen die Kompetenzen kritisches Denken und Selbstreflexionskompetenz“ (Ehlers, 2020, S. 72–73).

voraussetzungsreich – sowohl im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen als auch hinsichtlich curricularer Abstimmung und personelle Ressourcen (vgl. Köllner & Schmidt, 2022, S. 297–299). Reflexion entsteht nicht von selbst. Sie erfordert gezielte Anleitung, eine reflexive Haltung der Lehrenden sowie ausreichende Kapazitäten, insbesondere für individuelle Rückmeldung im Verlauf des Prozesses. Nur unter diesen Bedingungen lässt sich Reflexion vertiefen und der Transfer in fachliche sowie professionelle Zusammenhänge wirksam fördern.

## Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner": Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>.
- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Abendroth-Timmer, D. (2022). Reflexion und professionelle Flexibilität im (berufs)biographischen Entwicklungsprozess von Fremdsprachenlehrenden. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 25–43). Peter Lang.
- Abendroth-Timmer, D. & Frevel, C. (2013). Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen berufsbiographischen Kontexten. In U. Riegel (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 4. Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 133–150). Waxmann.
- Abendroth-Timmer, D. & Schneider, R. (2016). "Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst": Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 99–126). Narr Francke Attempto.
- Adl-Amini, K., Jehle, M., McLean, P., Müller, S. & Seifert, A. (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. (S. 21–38). Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.25656/01:25401>.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97.

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>.
- Altman, H. B. (1983). Training foreign language teachers for learner-centred instruction: Deep structures, surface structures, and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevens (Hrsg.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Bd. 1983. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale* (S. 19–25). Georgetown University Press.
- Aufschnaiter, C. von. (2023). Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung (4)* (S. 25–44). Universitätsverlag Potsdam.
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderungen Lehrer\_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* (2), 144–159. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2439>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banister, C. (2023). Exploring peer feedback processes and peer feedback meta-dialogues with learners of academic and business English. *Language Teaching Research*, 27(3), 746–764. <https://doi.org/10.1177/1362168820952222>.
- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, 62(3), 231–239. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm043>
- Barkhuizen, G. (2019). Teacher identity. In S. Walsh & S. Mann (Hrsg.), *Routledge handbooks in applied linguistics. The Routledge handbook of English language teacher education* (S. 536–552). Routledge.
- Barkhuizen, G. & Benson, P. (2008). Narrative reflective writing: "It got easier as I went along". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 383–400.  
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200006>.
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität*. Waxmann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.

- Baumgartner, P. (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios: Teil II des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht*. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : a framework for analyzing the literature*. McGill University.
- Bechtel, M. (2018). Zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9–20). Narr Francke Attempto.
- Bechtel, M. & Rudolph, T. (2022a). Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – eine Einleitung. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 7–23). Peter Lang.
- Bechtel, M. & Rudolph, T. (Hrsg.). (2022b). *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie*. Peter Lang.
- Behrendt, R. (2023). Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz: Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung* (4) (371-377). Universitätsverlag Potsdam.
- Benitt, N. (2015). *Becoming a (Better) Teacher – Classroom Action Research and Teacher Learning*. Narr.
- Benitt, N. (2025). (Auto)Biography matters – Working with autobiographical learner texts in English language teaching. In N. Benitt, K. Delius, D. Becker & T. Schmidt (Hrsg.), *Lerner\*innentexte im Fremdsprachenunterricht: Theorie, Praxis, Forschung*. (S. 149–167). Narr. <https://doi.org/10.24053/9783381129126>.
- Bereiter, C. (2014). Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In S. Dreyfürst & N. Sennwald (Hrsg.), *UTB Schlüsselkompetenzen: Bd. 8604. Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 95–104). Budrich.

- Block, D. (2022). *Innovations and Challenges in Identity Research*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429356186>.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2021). Mindsets and reflection in teacher education for inclusive language classrooms. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 25–46.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. utb-studi-e-book: Bd. 5355*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783823394273>.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274–276.  
<https://doi.org/10.1093/elt/58.3.274>.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985a). Promoting Reflection in Learning: a Model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (S. 18–40). Routledge.

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985b). What is Reflection in Learning? In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (S. 7–17). Routledge.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erweiterte Auflage). *Kompetent lehren: Band 6*. Verlag Barbara Budrich; utb GmbH.
- Bräuer, G. (2020). *Schreiben als reflexive Praxis*. Fillibach Verlag.
- Bullough, R. V. (2002). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran (Hrsg.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (S. 13–31). Taylor and Francis.
- Burwitz-Melzer, E. (2018). Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 21–31). Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 256–268). Narr Francke Attempto.
- Butzkamm, W. (2011). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (1. Auflage, 8. Druck, S. 45–52). Cornelsen.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Narr.
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 – 2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1), 20–35.
- Caspari, D. (2016). Grundlagen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 7–21). Narr Francke Attempto.
- Cendon, E. & Bischoff, F. (2014). Reflexives Lernen. Berufliche Praxis reflexiv betrachtet. In E. Cendon & L. B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der*

*Schnittstelle von Theorie und Praxis: (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 4) (S. 31–42).*

- Chau, J. & Cheng, G. (2010). ePortfolio, Technology, and Learning: a Reality Check. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4), 465–481.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>.
- Chomsky, N. (1967). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>.
- Claussen, J. T., Ehmke, T. & Troll, B. (2022). Aus unmittelbarer Nähe online beobachten - Chancen multiperspektivischer Unterrichtsaufnahmen für die Lehrkräftebildung. In T. Ehmke, S. Fischer-Schöneborn, K. Reusser, D. Leiss, T. Schmidt & S. Weinhold (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 234–254). Beltz.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Dewey, J. (1910, 1997). *How We Think*. Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (2011). *Reformpädagogik: Bd. 57. Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik : mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie* (E. Hylla, Übers.) (J. Oelkers, Hg.). Beltz.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Waxmann.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer Nature.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 44(3), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>.
- Feder, L. & Cramer, C. (2023). Research on portfolios in teacher education: a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>.
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H. & Stine, M.E.A. (2011). Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(2), 207–234. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.247706>.
- Fischer, T., Förster, M., Degen, J. & Kleeberg-Niepage, A. (2023). Der Einfluss der Berufsvererbung auf die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 295–313. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/16>
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). *Qualitative Sozialforschung: Bd. 12*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Springer Reference. Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 247–261). Springer.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(01). <https://doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Fuchs, T. (2011). Psychopathologie der Hyperreflexivität. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 59(4), 565–576.
- Gerlach, D. (2018). Reflective tasks: An approach to integrating reflective practice. *ELTED (English Language Teacher Education and Development)*, 21, 58–63.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783823393283>.

- Gerlach, D. (2020b). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2021). Making Knowledge Work: Fostering Implicit Reflection in a Digital Era of Language Teacher Education. *Language Education and Multilingualism - The Langscape Journal*, 3, 39–51. <https://doi.org/10.18452/22340>.
- Gerlach, D. (2022a). (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer\*innenbildung – oder: Worüber reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 65–80). Peter Lang.
- Gerlach, D. (2022b). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen - und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Gerlach, D. (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Konzepttheoretische Diskussion zum Potential eines vernachlässigten Konstrukts. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Waxmann.
- Gerlach, D. (2024). Was ist Professionsforschung in den Fremdsprachendidaktiken? Der Versuch einer Bestandsaufnahme. In D. Gerlach (Hrsg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 267–277). Peter Lang.
- Gerlach, D. & Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht. narr studienbücher*. Narr Francke Attempto.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2004). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004. GFD*.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gläser-Zikuda, M., Feder, L. & Hofmann, F. (2020). Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 706–712). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F. & Wolf, N. (2019). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 516–528). Waxmann.

- Gödecke, G. (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz: Eine empirische Studie. Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbforschung: Bd. 18*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Gödecke, G. (2022). Ein Reflexionsmodell in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Einschätzung fachspezifischer Reflexionskompetenz. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 81–100). Peter Lang.
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1999). *Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums: (Forschungsbericht Nr. 111)*. LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 133–146). Verlag Julius Klinkhardt.
- Haberland, S. (2022). Eigene und lernendenseitige Mehrsprachigkeit systematisch reflektieren – Aufbau und erste Ergebnisse einer Intervention im Lehramtsstudium romanischer Schulfremdsprachen nach den Prinzipien des Design-Based Research. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 101–122). Peter Lang.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse: Mit einem neuen Nachwort* (17. Auflage). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1. Suhrkamp.
- Häcker, T. (2008). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. H. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Auflage, S. 15–18). Erhard Friedrich Verlag GmbH.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–116). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* ACER Research Conference. Building Teacher Quality: What does the research tell us, Melbourne, Australia. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Havighurst, J. R. (1972). *Developmental tasks and education*. David McKay Co.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8680. Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Herausgegeben von Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Verlag Julius Klinkhardt.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 8*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5(2008)2, <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77>.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Internationale Hochschulschriften: Bd. 644*. Waxmann.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung: Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Band 8. Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Waxmann.
- HRK. (2006, 21. Februar). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums*. Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-) Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505–530.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439–452. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)
- Junge, A. & Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung: Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 4(1), 158–177. <https://doi.org/10.11576/HLZ-3987>.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>.
- Klempin, C. (2021). Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. *journal für lehrerInnenbildung jlb 01-2021 Mythos Reflexion*, 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-07>.

- Klempin, C. & Rehfeld, D. (2020). Promoting and Measuring Reflective Skills in Depth and Breadth of English and Physics Teacher Trainees. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 225–239.
- Klempin, C. & Rehfeld, D. (2023). How to Promote and Measure Reflective Skills in Depth and Breadth of English and Physics Teacher Trainees. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung (4)* (S. 115–121). Universitätsverlag Potsdam.
- KMK. (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker-Fischer & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education LTD.
- Kollmannsberger, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2012). Berufswunsch Englischlehrer/in - Motive und Selbstbild. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23(1), 33–51.
- Köllner, G. (2023). *TEFL-PORTFOLIO: Das studienbegleitende E - Portfolio für das Lehramtsstudium im Fach Englisch als Reflexions- und Dokumentationsinstrument*. <https://doi.org/10.57961/1JZ0-9A75>.
- Köllner, G. & Schmidt, T. (2022). Peer Feedback-basierte E-Portfolioaufgaben zur Förderung von Reflexionskompetenz in der universitären Lehrkräftebildung im Fach Englisch. In T. Ehmke, S. Fischer-Schöneborn, K. Reusser, D. Leiss, T. Schmidt & S. Weinhold (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 277–303). Beltz.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>.

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.  
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.
- Korthagen, F. A. J. (Hrsg.). (2001a). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. L. Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2001b). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates publishers; Taylor & Francis.  
<https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Krashen, S. D. (1986). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kreft, A. & Viebrock, B. (2020). Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 31(2), 182–205.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>.
- Kubanyiova, M. (2011). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230348424>.
- Kuchenbuch, F. (2025). *Aufgaben(orientierung) im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrnehmen und planen lernen: Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von Lehramtsstudent:innen*. Leuphana Universität, Lüneburg.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer Berlin Heidelberg.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11).
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kurz, N. (2015). *"Muttersprachler ist kein Beruf!"*. Stauffenburg Verlag.

- Labott, D. & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer\*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. (S. 170–184). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25409>.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung / Abteilung Ausbildung (Hrsg.). (2020). *Reflexionskompetenz fördern: Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung*. [https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/113853/pdf/handreichung\\_reflexionskompetenz.pdf](https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/113853/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf).
- Legutke, M. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Francke Attempto.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>.
- Leuthold-Wergin, A., Kowalski, M., Fabel-Lamla, M., Frei, P. & Uhlig, B. (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung – eine Einführung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrer. Professionalisierung in*

- der Studieneingangsphase der Lehrer: Innenbildung / Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 9–20). Julius Klinkhardt.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study ; with a new preface*. University of Chicago Press.
- Lüsebrink, I. (2024). Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrer. Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer: Innenbildung / Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 23–38). Verlag Julius Klinkhardt.
- Malek, J. & Tinnefeld, A. (2023). Das ePortfolio als Reflexionselement – Potenziale, Herausforderungen und Umsetzung der Portfolioarbeit an der Universität zu Köln. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung* (4) (S. 199–205). Universitätsverlag Potsdam.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>.
- Martinez, H. (2018). Lernkompetenz als Grundlage von Professionalität: Plädoyer für ein lebenslanges Lernen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 108–119). Narr Francke Attempto.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2012). The EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages): A Tool to Promote Reflection and Learning in Pre-Service Teacher Education. In J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Hrsg.), *New perspectives on language and education: v.22. Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap* (S. 186–203). Multilingual Matters.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>

- Mientus, L., Klempin, C. & Nowak, A. (Hrsg.). (2023). *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär*. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung (4). Universitätsverlag Potsdam.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203822296>.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention: Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). Teaching Englisch: *Task-Supported Language Learning. utb-studi-e-book: Bd. 3336*. Schöningh.  
<https://doi.org/10.36198/9783838533360>.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2013). *Introduction to English language teaching* (11. Aufl.). *Uni Wissen Anglistik/Amerikanistik*. Klett.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität: Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>.
- Neuweg, H. G. (2000). Können und Wissen: Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65–82). Studien Verlag.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (Second Edition). Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Özkul, S. (2011). *Berufsziel Englischlehrer/in: Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2010. *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (MAFF): Bd. 24*. Langenscheidt.

- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2019). Entwicklung eines video- und textbasierten Instruments zur Messung kollegialer Feedbackkompetenz von Lehrkräften. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 153–163).
- Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2021). The role of expert feedback in the development of pre-service teachers' professional vision of classroom management in an online blended learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 99(4). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103276>
- Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237–253.
- Richards, J. C. (2012). Competence and Performance in Language Teaching. In A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (S. 46–56). Cambridge University Press.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>.
- Rodríguez-González, E. & Castañeda, M. E. (2018). The effects and perceptions of trained peer feedback in L2 speaking: impact on revision and speaking quality. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(2), 120–136. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1108978>.
- Romero, T. R. S. (2009). Reflecting through Autobiographies in Teacher Education. In J. Burton, P. Quirke, C. L. Reichmann & J. Kreeft Peyton (Hrsg.), *Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning* (S. 82–95). TESL-EJ Publications.
- Rosenberger, K. (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rossa, H. (2018). Die Professionalität der Fremdsprachenlehrperson aus der Innensicht: Wissen, Erfahrungen und beliefs. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität*

- von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 143–151). Narr Francke Attempto.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer VS Wiesbaden.
- Rudolph, T. (2022). Reflexion von Fremdunterrichtsvideos in der Französischlehrer\*innenbildung – inwiefern rekurren Studierende auf fachdidaktisches Theoriewissen und Beliefs? In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 123–142). Peter Lang.
- Rütti-Joy, O. (2022). *Fostering and Assessing Pre-Service English Teachers' Oral Teacher Language Competence Through an Assessment Rubric and Peer Feedback: An LSP Approach*.
- Schädlich, B. (2015). Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(2), 255–285.
- Schädlich, B. (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04987-2>.
- Schädlich, B. (2022). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Ausgewählte Aspekte einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Studierenden des Fachs Französisch in der Diskussion. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 70. Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte - Empirie* (S. 45–63). Peter Lang.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Universität Tübingen.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen: Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Waxmann.
- Sherin, M. & van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.  
<https://doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa-Verlag.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 176–187). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stevenson, H. J. (2006). Using ePortfolios to Foster Peer Assessment, Critical Thinking and Collaboration. In A. Jafari & C. Kaufman (Hrsg.), *Handbook of research on ePortfolios* (S. 112–124). Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1.ch012>.
- Strijbos, J.-W., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>.
- Surkamp, C. (2018). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 77–90). Klett Kallmeyer.
- Surkamp, C. & Viebrock, B. (Hrsg.). (2018). *Teaching English as a foreign language: An introduction*. J.B. Metzler Verlag.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 202–224. <https://doi.org/10.25656/01:7095>.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 433–437). Waxmann.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion: Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249.
- Valadez Vazquez, B. (2014). *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern: Eine qualitative Untersuchung*. Ibidem Press.
- van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>.
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135–170. <https://doi.org/10.1080/03626784.1994.11076157>.
- Viebrock, B. (2018). Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften: Anforderungen, Phasenverläufe und Forschungsbedarfe. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 197–208). Narr Francke Attempto.
- Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2023). Reflexionsanregung in der Lehrkräftebildung per ePortfolioarbeit. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung (4)* (S. 191–197). Universitätsverlag Potsdam.
- Wakimoto, D. K. & Lewis, R. E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.01.002>.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8680. Beruf/Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.
- Wilden, E. (2020). Englisch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kommunikative Kompetenz und Interdisziplinarität. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 419–427). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wildt, J. (2006). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung - ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., aktualisierte Aufl., S. 71–84). Didaktisches Zentrum Univ.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 5(2). <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.80>.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C. (2023). Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern: Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung* (4) (S. 19–24). Universitätsverlag Potsdam.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.25656/01:22102>.
- Yang, M., Badger, R. & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>.
- Yazan, B. (2018). A Conceptual Framework To Understand Language Teacher Identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21–48. <https://doi.org/10.1558/slte.24908>.

- Yeh, H.-C., Tseng, S. S. & Chen, Y.-S. (2019). Using Online Peer Feedback through Blogs to Promote Speaking Performance. *Educational Technology & Society*, 22(1), 1–14.
- Ziegelbauer, S. (2016). Akzeptanz als Bedingung einer erfolgreichen Implementation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 73–86). Verlag Julius Klinkhardt.

# Darstellungsverzeichnis

## Abbildungen

Abb. 1: Zwiebelmodell (F. Korthagen & Vasalos, 2005, S. 54).....	20
Abb. 2: Reflexivität als Kompetenz (Aufschnaiter et al., 2019, S. 152).....	22
Abb. 3: Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden (Legutke & Schart, 2016, S.18).....	30
Abb. 4: Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion (Abendroth-Timmer, 2022, S. 29) .....	37
Abb. 5: Lehrer:innenpersönlichkeit als Modell (Burwitz-Melzer, 2018, S. 24) .....	57
Abb. 6: Reflexionsbausteine im TEFL-Portfolio .....	79
Abb. 7: Portfolio-Matrix für das Fach Englisch.....	80
Abb. 8: Aufgabenstruktur (Dreischritt).....	84
Abb. 9: Übersicht zum Forschungsdesign.....	89
Abb. 10: Teilaufgabe Motivational Essay (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio) .....	93
Abb. 11: Teilaufgabe Peer Feedback (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio).....	98
Abb. 12: Anleitung zum Geben von Feedback .....	98
Abb. 13: Teilaufgabe Reflection (Screenshot aus dem TEFL-Portfolio).....	99
Abb. 14: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100) .....	115
Abb. 15: Kategoriensystem Motivational Essay .....	120
Abb. 16: Kategoriensystem Peer Feedback.....	121
Abb. 17: Kategoriensystem Reflection .....	121
Abb. 18: ausgewählte Merkmale zur Beschreibung der Teilnehmendengruppe .....	125
Abb. 19: ausgewählte Unterrichtserfahrungen der Teilnehmendengruppe.....	126
Abb. 20: Reflexionserfahrung der Teilnehmendengruppe.....	129
Abb. 21: Erfahrungen der Teilnehmendengruppe mit unterschiedlichen Reflexionsgegenständen.....	130
Abb. 22: Erfahrungen über alle Reflexionsgelegenheiten und -gegenstände .....	132
Abb. 23: Peer Feedback-Erfahrungen Prä-Fragebogenerhebung.....	135
Abb. 24: Erfahrungen über alle Peer Feedback Gegenstände und Modi .....	136
Abb. 25: Peer Feedback-Erleben Prä-Fragebogenerhebung .....	137
Abb. 26: Thematischer Überblick Motivational Essay .....	139
Abb. 27: Thematischer Überblick Peer Feedback.....	142
Abb. 28: Thematischer Überblick Reflection .....	144

Abb. 29: Kategorie Peer Feedback im Überblick .....	213
Abb. 30: Fall Jasmin - Fragebogenerhebung zum Item Peer Feedback im Prä-Post-Vergleich .....	230
Abb. 31: Jasmin - Dreischritt: Motivational Essay .....	231
Abb. 32: Jasmin - Dreischritt: Peer Feedback 1 .....	233
Abb. 33: Jasmin - Dreischritt: Peer Feedback 2.....	235
Abb. 34: Jasmin - Dreischritt: Reflection.....	236
Abb. 35: Fall Sophie - Fragebogenerhebung zum Item Peer Feedback im Prä-Post-Vergleich .....	241
Abb. 36: Sophie - Dreischritt: Motivational Essay .....	243
Abb. 37: Sophie - Dreischritt: Peer Feedback 1 .....	245
Abb. 38: Sophie - Dreischritt: Peer Feedback 2.....	247
Abb. 39: Sophie - Dreischritt: Reflection.....	249

## **Tabellen**

Tab. 1: Grundlegende Konzepte der Arbeitsdefinition von Reflexion .....	26
Tab. 2: Logik der Peer Zuweisung .....	85
Tab. 3: Begründung des Aufgabendesigns Motivational Essay.....	86
Tab. 4: Fachspezifische Aspekte der Leitfragen zur Aufgabe Motivational Essay .....	94
Tab. 5: Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe .....	100
Tab. 6: Datenmaterial aus der Reflexionsaufgabe Motivational Essay .....	101
Tab. 7: Struktur des Prä-Fragebogens .....	107
Tab. 8: Sonstige Unterrichtserfahrungen .....	126
Tab. 9: Synopse der Ergebnisse der Prä-Fragebogenerhebung – Reflexion .....	128
Tab. 10: Synopse der Ergebnisse der Prä-Fragebogenerhebung – Peer Feedback .....	134
Tab. 11: Übersicht Kategorien und Subkategorien Motivational Essay .....	141
Tab. 12: Übersicht Kategorien und Subkategorien Peer Feedback.....	143
Tab. 13: Übersicht Kategorien und Subkategorien Reflection .....	144
Tab. 14: Fall Jasmin - Verständnis von Peer Feedback .....	229
Tab. 15: Fall Sophie - Verständnis von Peer Feedback .....	240
Tab. 16: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Sprache & Kultur .....	269

Tab. 17: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Lehren & Lernen.....	272
Tab. 18: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Identität & Rolle .....	274
Tab. 19: exemplarische Verortung der Äußerungen im Rahmenmodell "Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden" (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 18), Dimension Kooperation & Entwicklung.....	275
Tab. 20: Funktionen von Peer Feedback in der Reflexionsaufgabe "Motivational Essay" ...	281

## Anhang

- Reflexionsaufgabe „*Motivational Essay*“
- Kategorienhandbuch
  - *Motivational Essay*
  - Peer Feedback
  - *Reflection*
- Fragebogen Prä-Erhebung
- Fragebogen Post-Erhebung
- Einblick in die Codierungen: Fall Jasmin

# Reflexionsaufgabe „*Motivational Essay*“

## Motivational Essay

Write an **essay** and weigh the challenges and benefits of becoming an EFL teacher. Give **feedback** to 2 peers. **Reflect** on your motivational essay based on the feedback you received and gave.

### 1. Motivational Essay (PDF, approx. 8500 characters)

This task focuses on **your motivation** to become an EFL teacher. Consider the challenges and benefits of becoming an EFL teacher relating to your language learning experiences. Try to connect them to your first teaching experiences (if applicable). Weigh the challenges and benefits of becoming an EFL teacher and discuss your motivation.

Here are some guiding questions that may help you:

- Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?
- Who of my former English teachers is still a role model for me?
- Which aspects about their teaching or relationship/ communication with the students do I appreciate?
- Why do I want to become an EFL teacher?
- Where did I have my first experience in teaching English?
- What challenges and benefits do I expect from this profession?
- What do the different elements of my English teacher training such as language, culture, linguistics, or didactics mean to me?
- How do these elements relate to my aspired profession of an EFL teacher?
- Which aspects of and in which ways has the module “Introduction to TEFL” influenced my professional motivation?

Upload your essay (PDF) to myPortfolio, and share it with Gruppe: Admin myPortfolio English.

### 2. Peer Feedback (approx. 1800-3500 characters)

Give **feedback** to 2 peers. Consider some of the following aspects in your feedback but feel free to also personalize your feedback (i.e., What is my takeaway from the Motivational Essays on which I have given feedback?) as well as comment on the language, style, and structure of the essay:

- Your essay reveals thorough consideration of the matter
- You explain in detail why you want to become a teacher.
- You explain why you especially want to become an English teacher.
- You clarify what you imagine to get from being a teacher.
- You explain what the English language means to you personally.
- You explain what culture means to you personally.

- You refer to your own experiences (from school or teaching experiences).
- You mention and give reasons why certain aspects of the seminar and/or lecture have influenced your motivation to become an English teacher.

Send your feedback (PDF) by e-mail to your peers.

Upload the feedback you received to myPortfolio and share it with Gruppe: Admin myPortfolio Englisch.

### **3. Reflection (PDF, approx. 3000-5000 characters or Video or Audio)**

**Reflect** on your motivational essay based on the **feedback** you received and gave.

Here are some guiding questions that may help you:

- Did I learn something new from the feedback that I was not aware of before?
- Which suggestions and impulses did I get from the feedback for me?
- On which aspects have I received feedback?
- If I look at my motivational essay and consider the feedback, what would I do differently now?
- In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?

Upload your reflection (PDF or video\*/audio\*) to myPortfolio, and share it with Gruppe: Admin myPortfolio Englisch.

This artifact is not graded.

\*Please upload video or audio files to myVideo first and then link them in myPortfolio.

# Kategorienhandbuch

## Motivational Essay

Die Ankerbeispiele im folgenden Kategorienhandbuch zum Dokumententyp *Motivational Essay* wurden im Original ohne Kennzeichnung oder Korrektur von Fehlern übernommen.

<b>Liste der Codes</b>	
<b>Motivational Essay</b>	
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Besonderheit</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Besonderheit“ ist eine induktiv gebildete Kategorie, die Inhalte in den studentischen Texten beschreibt, die so nur einmal bzw. äußerst selten vorkommen und in diesem Sinne eine Besonderheit innerhalb der Gesamtheit des Datenmaterials darstellen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Besonderheit“ wird codiert, wenn der Fall eine Besonderheit im oben beschriebenen Sinne aufweist. Das können Dinge sein, die in anderen Essays so nicht erwähnt wurden, die das erste Mal so auftauchen. Z.B. thematisiert eine Person die Bedeutung von kollegialem Feedback, was für das erste Semester eher besonders ist, dieses bereits zu thematisieren. Eine andere Person schreibt, dass Sie noch nie im englischsprachigen Ausland war, was in den Fällen ein Einzelfall ist und deshalb als Besonderheit codiert wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Even though I have never travelled to an English-speaking country before, which is one of my biggest dreams, speaking it has opened some international doors for me. (Hanna\Hanna_Motivational_Essay: 69-71)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Entwicklungsprozess</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Entwicklungsprozess“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie, die Äußerungen über Entwicklung, Verbesserung, Fortschritt oder angestrebte Entwicklung oder Ziele, persönlich oder auch im Hinblick auf den angestrebten Lehrberuf, umfasst.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Entwicklungsprozess“ wird codiert, wenn der Fall eine Entwicklung in Bezug auf die Professionalisierung im oben beschriebenen Sinne aufweist.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	After finishing high school, I realized that I definitely wanted to improve my language skills. I wanted to go somewhere. I could learn something every day. Hence, I went abroad. First to the United States, California and afterwards to New Zealand, Auckland. Of course, I didn't only go there to improve my language skills but also to develop as a person. I went to a

	language school in San Diego and Auckland, where I had class every day with students from all over the world. (Sophie\Sophie_Motivational_Essay: 29-33)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_professionelle Entwicklung</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_professionelle Entwicklung“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie "ME_Entwicklungsprozess" und umfasst Aspekte der professionellen Entwicklung.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_professionelle Entwicklung“ wird codiert, wenn über die professionelle Entwicklung, Verbesserung, den Fortschritt oder eine angestrebte Entwicklung im Hinblick auf den Lehrberuf geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I hope that studying teaching at university will complement my knowledge of English in terms of teaching methodology. This semester I have constantly been analysing all my teachers at university concerning their teaching methods. Thanks to the input in the lecture and seminar in the module “Introduction to Teaching English as a Foreign Language” I am now able to put into words why I like and why I disapprove of a certain teaching style. (Sarah\Sarah_Motivational_Essay: 75-79)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_persönliche Entwicklung</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_persönliche Entwicklung“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie "ME_Entwicklungsprozess" und umfasst Aspekte der persönlichen Entwicklung.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_persönliche Entwicklung“ wird codiert, wenn über die persönliche Entwicklung, unabhängig von Fach oder Beruf, geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	After finishing high school, I realized that I definitely wanted to improve my language skills. I wanted to go somewhere. I could learn something every day. Hence, I went abroad. First to the United States, California and afterwards to New Zealand, Auckland. Of course, I didn't only go there to improve my language skills but also to develop as a person. I went to a language school in San Diego and Auckland, where I had class every day with students from all over the world. (Sophie\Sophie_Motivational_Essay: 29-33)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_sprachliche Entwicklung</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_sprachliche Entwicklung“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie "ME_Entwicklungsprozess" und umfasst Aspekte der sprachlichen Entwicklung.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_sprachliche Entwicklung“ wird codiert, wenn über die eigene Sprachentwicklung, die angestrebte

	Verbesserung oder einen gemachten Fortschritt bezüglich der Sprache geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	After school I did an internship in an international company, therefor I had to improve my business English because the main language of the company was English. I would say that I have to learn and improve myself a lot more. And I will do so during my studies. (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 68-70)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Pläne &amp; Ziele</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Pläne & Ziele“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Entwicklungsprozess“ und umfasst alle Äußerungen zu Plänen und Zielen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Pläne & Ziele“ wird codiert, wenn konkrete Ziele oder (Zukunfts-)Pläne im Entwicklungsprozess genannt werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Apart from these things, I am really looking forward to the semester abroad, which I would like to complete as soon as possible. Basically, I think that the greatest learning success can be achieved by integrating learning into everyday life. That is my main target for the future. (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 73-76)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Sprachlernaktivitäten</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Sprachlernaktivitäten“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie die Auskunft über die genutzten Aktivitäten zum Sprachenlernen gibt.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Sprachlernaktivitäten“ wird codiert, wenn über Sprachlernaktivitäten geschrieben wird. Beispiele können dafür das Schauen von Filmen oder Serien im Original, das Lesen englischer Bücher oder das Sprechen mit Freund*innen im Ausland sein.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	When foreign duet partners started commenting under m posts in English, I had to learn to understand them and react properly. After six years I have found a group of people from Africa, the US, Brazil, Mexico, and many other countries on the platform, that I can call my friends now. Without the ability to speak English we wouldn't be able to communicate could not have built this friendship over national borders. (Hanna\Hanna_Motivational_Essay: 74-78)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Interessen &amp; Stärken</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen hinsichtlich der Interessen und Stärken der Studierenden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken“ wird codiert, wenn über persönliche Interessen und Stärken berichtet wird.

<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I studied English for 12 years, beginning in first grade. During those 12 years, I never had a problem speaking in front of class. It never felt as if I was presenting something to my classmates, I rather considered it explaining. I was happy to answer their questions, educating my peers about the topic. What helped me a lot, was the fact that I could easily understand the problems my peers had. Whether it was the fact that they didn't understand the connection between different topics, the effect certain stylistic devices have or grammatical mistakes they made, I distinguished their problem and explained it, so that they could understand how to overcome their deficiency. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 2-7)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Interessen &amp; Stärken bzgl. sozialer/persönlicher Aspekte</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken bzgl. sozialer/persönlicher Aspekte“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Interessen & Stärken“ und beinhaltet Äußerungen zu Persönlichkeitsmerkmalen oder Interessen im sozialen und persönlichen Bereich, die als Begründung für die Berufswahl genannt werden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken bzgl. sozialer/persönlicher Aspekte“ wird codiert, wenn beschrieben wird, welche persönlichen Stärken oder Interessen die Person bezüglich sozialer oder persönlicher Aspekte hat. Dazu zählen Inhalte, in denen dargestellt wird, was die Person antreibt und bewegt oder welche sozialen Interessen oder Hobbies die Person hat.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	This was the first time that I've found strengths of mine. It was relatively easy for me to connect with people, so I quickly became the person people trusted and confided in. (Lea\Lea_Motivational_Essay: 18-20) Based on my own development I think I can be a good future teacher. Also my family and friends encourage me to be a future teacher. They really think my character would fit well in the teachers' role and I think so too! On the one hand, I can be very compassionate and understanding, and on the other hand, I can assert myself very well and constantly pursue my goals. (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 78-82)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Interessen &amp; Stärken bzgl. sprachlicher/fachlicher Aspekte</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken bzgl. sprachlicher/fachlicher Aspekte“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Interessen & Stärken“ und umfasst Äußerungen zu Interessen und Stärken hinsichtlich sprachlicher oder fachlicher Aspekte.

<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Interessen & Stärken bzgl. sprachlicher/fachlicher Aspekte“ wird codiert, wenn beschrieben wird, welche Stärken oder Interessen die Person bezüglich sprachlicher oder generell fachbezogener (unterrichtlicher) Aspekte hat. Dazu zählen Inhalte, in denen dargestellt wird, was die Person antreibt und bewegt oder welche sprachbezogenen Hobbies die Person hat.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Of course, I enjoyed it the most when I was the expert and could explain something to my classmates and then enlighten them about a specific topic. Most of the time that took place when there was an English exam coming up. When that was the case, I used to read some of the texts my classmates wrote as practice and gave them some feedback about it. The fun part was never being “superior” in something compared to my classmates, but rather helping them with the knowledge and abilities I have. (Sophie\Sophie_Motivational_Essay: 16-21)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_ der Weg zum Berufswunsch</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_ der Weg zum Berufswunsch“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst jegliche Äußerungen zum Berufswunsch.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_ der Weg zum Berufswunsch“ wird codiert, wenn Ursprünge und Wege zum Berufswunsch beschrieben werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I would say that I am a person that has always wanted to help people. It made me feel very happy to see someone succeed with my help or push them to do better for themselves and their future. Therefore, becoming a teacher was something I was always drawn to. It was always a job option that looked fulfilling to me. (Leyla\Leyla_Motivational_Essay: 18-21)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_ Bedeutung der Sprache (Englisch)</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_ Bedeutung der Sprache (Englisch)“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie die Äußerungen umfasst, die sich auf die Bedeutung von (Fremd)Sprache oder konkret der englischen Sprache beziehen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_ Bedeutung der Sprache (Englisch)“ wird codiert, wenn über die Bedeutung von Sprache, generell als Fremdsprache oder konkret der Sprache Englisch, geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Because I may be their first impression of that new language they are going to acquire, I am responsible for their attitude towards it and that is why it is of huge importance that I am laying a good foundation for further English or language learning in general. This must be done because it will open many new doors as well as perspectives for my students and will wake their awareness for new things, primarily since English is

	the lingua franca of today's society. (Jasmin\Jasmin_Motivational_Essay: 52-57)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Bedeutung der Sprache Englisch persönlich/generell</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Sprache Englisch persönlich/generell“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Bedeutung der Sprache (Englisch)“ und umfasst alle Äußerungen zur Bedeutung der Sprache grundsätzlich oder persönlich.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Sprache Englisch persönlich/generell“ wird codiert, wenn über die persönliche Bedeutung der Sprache, das Verhältnis zur Sprache Englisch, das Erlernen der Sprache, die Bedeutung für sie persönlich und die Relevanz von Englisch generell oder der Leidenschaft für die Sprache geschrieben wird. Wird auch codiert, wenn aufgezeigt wird, dass die englische Sprache Menschen miteinander verbindet, und/oder neue Kulturen und/oder die Welt, andere Länder entdeckt werden können.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I'm not sure when exactly it started, but I've always had an affinity for the English language. So much so that I started learning and perfecting it by myself at the age of fourteen. I loved reading in English and quickly grew to love speaking it as well. Learning about English speaking countries, their culture, and history were, and still are things I enjoy greatly. When I went to Oxford on a school trip, I felt almost entranced by everything. It is a dream of mine to see even more of the United Kingdom. To see places such as Scotland or Ireland that may be worlds different from England. Traveling, speaking, and meeting people who are native speakers or foreigners who love the language just as much as I, is one of the biggest joys of the English language. (Leyla\Leyla_Motivational_Essay: 30-38)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Bedeutung der Sprache (Englisch)“ und umfasst alle Äußerungen über die Bedeutung des Unterrichtsfachs Englisch.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach“ wird codiert, wenn über die Bedeutung der Sprache Englisch als Unterrichtsfach geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I consider it important to associate one's language classes with positive emotions, because the teacher introduces the learners to the new language. The teacher gives the student a metaphorical tool, with which the student can explore the world. If they don't like using the tool, they probably won't use it outside of class. Otherwise, if someone likes their language course, it is likely for them to like the language, too. And if someone finds interest in

	speaking a language they can easily evolve from that. One might start to watch Movies in English after school, then travel to anglophone countries and get to know different cultures. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 57-62)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Erinnerungen an Schulzeit</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Erinnerungen an Schulzeit“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen zur eigenen Schulzeit.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Erinnerungen an Schulzeit“ wird codiert, wenn über die Schulzeit generell oder andere Fächer oder andere Fachlehrkräfte geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	My religion teacher Mr. B for instance chose his teaching methods according to his students' interests. After he discovered that our class enjoyed preparing role plays, he let us invent role plays for every single topic in his course. What seemed appealing at first, appeared to be problematic when preparing for a written class test. Reflecting back on that course I realized that although I enjoyed it, I did not learn very much. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 28-32)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zu den Kategorien ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht und ME_eigene Englischlehrkraft als Role Model umfasst diese Kategorie Äußerungen die nicht explizit über den Englischunterricht oder die eigene Englischlehrkraft berichtet wird.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Reflexion über Reflexion</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Reflexion über Reflexion“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst im Sinne von Meta-Reflexion Äußerungen über das Reflektieren.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Reflexion über Reflexion“ wird codiert, wenn über Reflexion als Prozess im Kontext von Studium oder Lehrer*innentätigkeit geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I think a reflection on lessons with oneself and different people which offer a brighter view of perspectives is really important when working with children. (JasminJasmin_Motivational_Essay: 22-23)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Bezug zu Artefakten</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Bezug zu Artefakten“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen zu Artefakten im Sinne von Produkten, die im Studium, im Seminar oder im Praktikum entstanden sind.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Bezug zu Artefakten“ wird codiert, wenn Bezug zu Artefakten wie Unterrichtsentwürfen oder sonstigen <i>Work Samples</i> genommen wird.

<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Although I do not have that much experience in being a teacher, I can already do a lot with the knowledge I acquired so far. An example of that can be found in the Professional Dossier (2.4) where I made a lesson plan based on the input and knowledge that I gained from the lectures and seminars. (Sophie\Sophie_Motivational_Essay: 72-75)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst subjektive Zuschreibungen guter Lehrer*innen generell oder Englischlehrer*innen speziell.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Vorstellungen von einer guten (Englisch)lehrkraft“ wird codiert, wenn geschrieben wird wie Lehrer*innen generell oder Englischlehrer*innen speziell sein sollten, was sie tun müssen, wie sie handeln müssen, was eine gute Lehrperson ausmacht, welchen Handlungsspielraum sie haben und nutzen sollte.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Therefore, I think especially the first years are important for second language learners to gain confidence. The teacher's role within the classroom takes a special and pioneering role and determines the development of the language process. Although teaching grammar, or the vocabulary is necessary to expand the language repertory, I think it is equally or even more important to encourage the children to talk and to express themselves, because you are more likely to master English if you practice and try. Otherwise, they might become insecure. (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 28-33)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie ME_Future Teacher wird diese Kategorie nicht codiert, wenn aus persönlicher Perspektive darüber geschrieben wird, wie die Student*in selbst als Lehrer*in sein möchte.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Didaktik/Methodik</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Didaktik/Methodik“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen, die im weiteren Sinne didaktische oder methodische Ansätze zu Unterricht betreffen, ohne dabei konkret Bezug zu fachdidaktischen Theorien zu nehmen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Didaktik/Methodik“ wird codiert, wenn über didaktische oder methodische Vorannahmen oder Ideen zur Unterrichtsgestaltung geschrieben wird oder Überzeugungen die Unterrichtsgestaltung betreffend, begründet werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I am inspired by languages, especially by the development, the learner goes through and I am convinced that everybody can learn and master languages. Saying that someone is not talented in languages rather in mathematical skills is no excuse in my

	<p>point of view. Learning and mastering a language requires diligence and discipline, but at least everything is worth it! (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 6-9)</p> <p>Adolescents are affected by hormones, peers and many different factors and therefore might be offended easily, but I believe that a classes content should always be conveyed with positive reinforcement. Otherwise students might lose interest in learning, because they associate it with negative emotions. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 39-41)</p>
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Biografie</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Biografie“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst alle Äußerungen die Biografie betreffend, die nicht in den übrigen Kategorien abgebildet werden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Biografie“ wird codiert, wenn über biografische Aspekte, wie Kindheit, Familie oder die Sprachlernbiografie, Auslandsreisen oder berufliche, außerschulische Tätigkeiten geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	My voluntary social year showed me how much I could do for society by spending my time with people who need support. (Lea\Lea_Motivational_Essay: 23-24)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn über biografische Aspekte wie die eigene Schulzeit (ME_Erinnerungen an Schulzeit), den eigenen Englischunterricht (ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht) oder Unterrichtserfahrungen (ME_(erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen) geschrieben wird.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_BiografieME_Lehrer:innenfamilie</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_BiografieME_Lehrer:innenfamilie“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Biografie“ und umfasst Äußerungen über Familienmitglieder im Lehrberuf.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_BiografieME_Lehrer:innenfamilie“ wird codiert, wenn darüber geschrieben wird, dass Familienmitglieder als Lehrkraft arbeiten bzw. gearbeitet haben.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	The teaching profession has been a part of my life since I can remember. All my grandparents, many of my aunts and uncles and even my own mother are or were all teachers. Every time an exam came up, I had a relative to call in any subject, who was an expert in that field. So teaching was, always included in my daily life and still is until today even apart from school. (Sophie\Sophie_Motivational_Essay: 7-10)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_BiografieME_Sprachlernbiografie</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Sprachlernbiografie“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Biografie“ und umfasst Äußerungen über Aspekte des eigenen Sprachlernprozesses.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Sprachlernbiografie“ wird codiert, wenn über Ereignisse im Leben berichtet wird, die das Sprachenlernen betreffen bzw. beeinflusst haben.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Additionally, I have met many people online, connecting to individuals from all over the world. I've known some of them for over five years now and can say that they're very important to me. We've influenced each other's lives, the same way my friends that I know from school have. I think it is so interesting that we can meet people and connect to them this way because of the internet. It helped me improve my English skills and become more comfortable in using the language freely. Thus, a language doesn't just help deliver and communicate words, but it helps connect to different people and learn about their customs and cultures. (Leyla\Leyla_Motivational_Essay: 42-48)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	Diese Kategorie schließt Schilderungen aus dem Englisch-Unterricht aus und wird nicht codiert, wenn über das Sprachenlernen im Unterricht geschrieben wird. In dem Fall wird die Kategorie ME_Erinnerungen an den Englischunterricht codiert.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_ außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_ außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Biografie“ und umfasst Äußerungen über die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb von Schule.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_ außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ wird codiert, wenn über die Erfahrung außerunterrichtlicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	It started with my little brother, whom I took care of when my parents were at work. After that I took an internship in a kindergarten in ninth grade. Later that year I started working in a primary school. Ever since I have been supervising children at the GBS at the KATHOLISCHE SCHULE BERGEDORF (4.4 Professional Recommendation). The children I look after are between 5 and 11 years old, depending on the class I get send to. I help the children complete their homework, I prepare courses, supervise them during lunch and when they are on the playground. During the time I have worked there, I learned a lot from the social pedagogues. They taught me how to analyze children's behavior, how to find deficiencies and how to overcome them. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 10-17)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Biografie\ME_Auslandsaufenthalt</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Auslandsaufenthalt“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Biografie“ und umfasst Äußerungen zum Auslandsaufenthalt.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Auslandsaufenthalt“ wird codiert, wenn über Auslandsaufenthalte oder Erfahrungen mit Austauschstudent:innen oder Austauschschüler:innen geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	When I was 16 years old, I stayed with a host family in England for one year and attended school there. (Sarah\Sarah_Motivational_Essay: 45-46)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Biografie\ME_Sonstiges</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Sonstiges“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Biografie“ und umfasst alle weiteren Äußerungen der Kategorie ME_Biografie, die in keiner der Subkategorien adressiert werden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Biografie\ME_Sonstiges“ wird codiert, wenn über sonstige biografische Erlebnisse oder Etappen außerhalb der Subkategorien ME_Lehrer:innenfamilie, ME_Sprachlernbiografie, ME_außerschulische Arbeit mit Kindern oder ME_Auslandsaufenthalt geschrieben wird. Zusätzlich wird diese Kategorie codiert, wenn ein biografischer Übergang beschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	After finishing my apprenticeship in an insurance agency in 2018, I wanted to apply to University and starting my real profession. However, instead, I signed a contract and continued working for the same agency to save up money to go abroad again. (Maria\Maria_Motivational_Essay: 71-74)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Future Teacher</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Future Teacher“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen zur künftigen Lehrer:innenpersönlichkeit.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Future Teacher“ wird codiert, wenn beschrieben wird, wie die Person später als Englischlehrkraft sein möchte, was ihr oder ihm persönlich wichtig ist und bezieht sich darauf, wenn in der Rolle als Lehrkraft gesprochen wird. Lexikalisch-semantische Indikatoren: „I want to“, „I will“
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	For me teaching means to try to encourage all, help them constantly and be creative. Nowadays the teacher's role has changed. I personally have witnessed how teaching has moved away from frontal teaching towards more self-sudy teaching. Basically, I think this is a very positive development and it might be an opportunity to develop as a teacher and to be creative. Therefore, I look forward to communicative and

	interactive lessons where I can never predict exactly how the lesson will continue and of course, I look forward to this variety. (Josephine\Josephine_Motivational_Essay: 92-97)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden" wird die Kategorie „ME_Future Teacher“ codiert, wenn eine konkrete Beschreibung der Rolle als Lehrkraft, persönliche Haltungen, Einstellungen, oder Ziele stattfindet.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_ erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_ erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>What challenges and benefits do I expect from this profession?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über antizipierte Herausforderungen oder Vorteile des Lehrer:innenberufs.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_ erwartete Herausforderungen und Vorteile des Berufs“ wird codiert, wenn über die erwarteten Herausforderungen und Vorteile des Berufs geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	<p>I imagine getting a lot of childish positivism and joie de vivre from the students' side, which can enrich you personally. In a way, you stay young when working with children who are just starting to discover the world and dig deeper into some topics they have never heard of before. (Hanna\Hanna_Motivational_Essay: 43-46)</p> <p>That requires a flexible attitude towards the lesson's organization from my side as well as an open mind for new things and unexpected scenarios made up by the students. This could in special occasions become a challenge for me, because there will surely be moments I don't really know how to react to a certain comment or reaction of a student. (Jasmin\Jasmin_Motivational_Essay: 35-38)</p>
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_eigene Englischlehrkraft als Role Model</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_eigene Englischlehrkraft als Role Model“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Who of my former English teachers is still a role model for me? Which aspects about their teaching or their relationship/communication with the students do I appreciate?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über Rollenvorbilder von (Englisch)Lehrer:innen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_eigene Englischlehrkraft als Role Model“ wird codiert, wenn darüber geschrieben wird weshalb eine frühere Lehrkraft aus der eigenen Schulzeit als Role Model (Vorbildfunktion) fungiert hat und was an dieser Lehrkraft geschätzt wird.

<b>Beispiel für Anwendungen</b>	A teacher who worked with positive reinforcement and managed to teach a lot, was Mrs. A. Appealing about this English teacher was that she included us students. While following the education plan, she always asked for our opinion on the different topics. Whenever it was possible she even let us students decide how we wanted to hand in our work. She then gave us a topic to work on and we could decide whether to prepare a presentation, hand in a project of any kind or to write an essay. That way everyone had the chance to work the way, he or she worked best. Of course the shy students had to present something in front of class too and the more vocal students had to write essays, too. It was just nice, to once in a while be able to choose the method one liked best. She conveyed that learning and speaking English is fun. (Lena\Lena_Motivational_Essay: 42-48)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Where did I have my first experience in teaching English?</i> ) ergibt.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen“ wird codiert, wenn über die ersten Erfahrungen im Unterrichten generell oder speziell vom Englischunterricht geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I've experienced such a feeling when I was working with students in their second year of school when getting the opportunity to create and manage a whole music lesson on my own. The amount of motivation and fun the children had while discovering a new song and practicing fitting movements was overwhelming. In addition, they also enjoyed expressing themselves and felt comfortable enough to do so in front of the class. (Hanna\Hanna_Motivational_Essay: 46-50)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Erste Unterrichtserfahrungen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Erste Unterrichtserfahrungen“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Where did I have my first experience in teaching English?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zu ersten Unterrichtserfahrungen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Erste Unterrichtserfahrungen“ wird codiert, wenn über die ersten Erfahrungen im Unterrichten generell oder von Englisch geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Because of staff shortages, I was asked to do the English classes. I enjoyed teaching them and watching them having small successes. In the beginning, I used the given material to teach them. After a short time, I even started to organize and

	<p>plan the classes according to their needs and interests. I could watch the development in the class to an optimistic and motivating atmosphere. After initial difficulties, the students were excited to learn the English language. (Lea\Lea_Motivational_Essay: 36-40)</p>
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	<p>In Abgrenzung zur Subkategorie „ME_Resultate aus ersten Unterrichtserfahrungen“ wird diese Kategorie nicht codiert, wenn über (persönliche) Konsequenzen oder Folgen, die aus den geschilderten Erfahrungen für die weitere Professionalisierung erwachsen sind, geschrieben wird.</p>
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Resultate aus ersten Unterrichtserfahrungen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	<p>Die Kategorie „ME_Resultate aus ersten Unterrichtserfahrungen“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_(Erste) eigene (Englisch) Unterrichtserfahrungen“ und umfasst Äußerungen zu Folgen oder Konsequenzen geschilderter Unterrichtserfahrungen.</p>
<b>Anwendung der Kategorie</b>	<p>Die Kategorie „ME_Resultate aus ersten Unterrichtserfahrungen“ wird codiert, wenn über die Erkenntnisse oder Konsequenzen für die weitere Entwicklung und Professionalisierung geschrieben wird, die sich aus der ersten Unterrichtserfahrung ergeben haben.</p>
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	<p>Since this internship, I know that I want to work with adolescence and young adults instead of younger children. I enjoy talking to them and planning classes and topics together as a team. (Lea\Lea_Motivational_Essay: 40-42)</p>
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	<p>Die Kategorie „ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung (<i>Which memories spontaneously come to mind when I remember my own English classes?</i>) ergibt und umfasst Äußerungen zum erinnerten Englischunterricht.</p>
<b>Anwendung der Kategorie</b>	<p>Die Kategorie „ME_Erinnerungen an den eigenen Englischunterricht“ wird codiert, wenn über den erlebten Englischunterricht oder Englischlehrer:innen aus der eigenen Schulzeit geschrieben wird.</p>
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	<p>When I was in school my upper school English teacher wasn't good at teaching in an authentic, fun way. She always just stuck to the textbooks which made her lessons boring and mostly monoton. This is why I want to teach in a different, more appealing way so my students will have fun when acquiring a foreign language. (Jasmin\Jasmin_Motivational_Essay: 28-31)</p>
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	<p>In Abgrenzung zur Kategorie „ME_Englischlehrkraft als Role Model“ wird diese Kategorie nicht codiert, wenn von den</p>

	Englischlehrer:innen als Vorbild bzw. Role Model gesprochen wird.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Why do I want to become an EFL teacher?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zur Motivation.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zu werden“ wird codiert, wenn darüber geschrieben wird, warum die Person Lehrkraft werden möchte. Z.B. wird die Berufswahlentscheidung bzw. der Wunsch Englischlehrer:in zu werden mit bestimmten persönlichen oder fachlichen Fähigkeiten oder über positive Beschreibungen antizipierter Situationen im Berufsalltag begründet.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Anyways I am really looking forward to seeing a progress in the student's learning process as a final product of my teaching - focusing on how they become better at understanding the learned material and realizing how to use this acquired knowledge to solve certain problems on their own. Because those combinational and logical thinking skills are competences they can use in their further school career and future in general. (Jasmin\Jasmin_Motivational_Essay: 39-43)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie "ME_Future Teacher" wird diese Kategorie codiert, wenn das eigene spätere Unterrichten zwar antizipiert, aber nicht konkreter darauf eingegangen, wie die Person selbst als Future Teacher in der Rolle als Englischlehrer:in sein möchte.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Bedeutung der Studienelemente persönlich &amp; professionell</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Studienelemente persönlich & professionell“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>What do the different elements of my English teacher training such as language, culture, linguistics or didactics mean to me? How do these elements relate to my aspired profession of an EFL teacher?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zur Relevanz der Studienelemente im Fach Englisch.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Bedeutung der Studienelemente persönlich & professionell“ wird codiert, wenn über die persönliche oder berufliche Relevanz der verschiedenen Bereiche des Englischstudiums geschrieben wird und wenn darüber geschrieben wird, welche Bedeutung die Studienelemente für den späteren Beruf der Englischlehrkraft haben.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	nicht codiert/keine Beispiele

<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Which aspects of and in which ways has the module “Introduction to TEFL” influenced my professional motivation?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über Erkenntnisse oder motivationale Folgen, die sich aus dem Modul <i>Introduction to TEFL</i> im 1. B.A. Semester ergeben haben.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul“ wird codiert, wenn über Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul geschrieben wird oder darüber, inwiefern das TEFL-Modul bzw. Inhalte aus dem Seminar oder der Vorlesung die Motivation beeinflusst haben.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	The lecture “Theories of Second Language Learning” and the corresponding seminar “Approaches and Methods” already gave me an interesting insight into the theories of second language learning and methods of teaching English as a foreign language. It is really fascinating to be able to connect the theories and explanations with my experiences from last year. I already learned a lot about how languages are learned and how I can support children during this learning process. Many methods presented in the class will help me become a better English teacher. (Milena\Milena_Motivational_Essay: 74-80)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_role model aus dem TEFL-Modul“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Which aspects of and in which ways has the module “Introduction to TEFL” influenced my professional motivation?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zum Einfluss des Seminars oder der Vorlesung aus dem TEFL-Modul auf die Motivation, Englischlehrer:in werden zu wollen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation“ wird codiert, wenn darüber geschrieben wird inwiefern das TEFL-Modul die Motivation Englischlehrer:in zu werden, beeinflusst hat.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	In the English seminar, we talked a lot about the requirements a good teacher has, including all the different roles a teacher should be able to take on in the classroom. These can seem quite overwhelming and impossible to fulfill. Last but not least, it did not take away my motivation to become a teacher but showed me that it is definitely a long process. (Hanna\Hanna_Motivational_Essay: 86-89)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>ME_Erfahrungen, Wissens- und Erkenntnisgewinn aus Seminaren</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „ME_Erfahrungen, Wissens- und Erkenntnisgewinn aus Seminaren“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „ME_Erkenntnisse aus dem TEFL-Modul“ und umfasst Äußerungen zu Erfahrungen oder Wissenserwerb aus dem TEFL-Modul.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „ME_Erfahrungen, Wissens- und Erkenntnisgewinn aus Seminaren“ wird codiert, wenn beziehend auf Seminare bzw. das Studium generell über Erfahrungen, Wissens- oder Erkenntnisgewinn geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	As talking of a motivating, anxiety-free learning atmosphere and an enabling learning style, I must say that my studies already influenced my wish of becoming an EFL teacher in a positive, sustainable way. The three terms above were mentioned in our English lectures and really helped me to have a deeper look at what it really means to teach, how to teach in a good way and why it is important to use several teaching styles or methods. Before my studies I didn't have a clue of the importance of the usage of different materials to really address every language learner. (Jasmin\Jasmin_Motivational_Essay: 44-49)

## Peer Feedback

Die Ankerbeispiele im folgenden Kategorienhandbuch zum Dokumententyp *Peer Feedback* wurden im Original ohne Kennzeichnung oder Korrektur von Fehlern übernommen.

<b>Liste der Codes</b>	
<b>Peer Feedback</b>	
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Form und Struktur</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Form und Struktur“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>[...] comment on the language, style, and structure of the essay.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zu formalen Aspekten des Motivational Essays.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Form und Struktur“ wird codiert, wenn Feedback zu Sprache, Form und Struktur des Essays gegeben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Concerning your language style, I think that you have done a good job. The addition of some transitional words (e.g., nevertheless, additionally, moreover, etc.) could help your text to become even more connected and linguistically pleasing. (Lena\Lena_Peer_Feedback_1: 19-21)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „PFB_Inhaltsebene“ wird diese Kategorie nicht codiert, wenn die Äußerungen Rückmeldungen zu inhaltlichen Aspekten enthalten.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Inhaltsebene</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Inhaltsebene“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>u.a. Your essay reveals thorough consideration of the matter. You explain why you especially want to become an English teacher. You explain what culture means to you personally.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zu inhaltlichen Aspekten des Motivational Essays.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Inhaltsebene“ wird codiert, wenn im Peer Feedback auf inhaltliche Aspekte aus dem Motivational Essay Bezug genommen wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I like that you brought up your own experience in school, and how you were often afraid of speaking up. This experience will definitely make you a better teacher, and you will be able to take care of students that are going through similar situations. (Hanna\Hanna_Peer_Feedback_2: 12-14)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Begründung, Lehrkraft werden zu wollen</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Begründung, Lehrkraft werden zu wollen“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You explain in detail why you want to become a teacher.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen im Peer Feedback die Bezug zur Begründung Lehrkraft werden zu wollen, nehmen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Begründung, Lehrkraft werden zu wollen“ wird codiert, wenn im Peer Feedback Bezug darauf genommen wird, inwiefern die Begründung, Lehrkraft werden zu wollen, im Motivational Essay aufgegriffen wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Furthermore, you explain your motivation behind becoming a teacher very well, it is clear that there are things which had a major influence on your decision and how great it felt for you to have finally found something that you enjoy and want to do. (Lea\Lea_Peer_Feedback_1: 11-13)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Erklärung, Englischlehrkraft werden zu wollen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Erklärung, Englischlehrkraft werden zu wollen“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You explain why you especially want to become an English teacher.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen im Peer Feedback die Bezug zur Erklärung nehmen, weshalb die Person speziell Englischlehrer:in werden möchte.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Erklärung, Englischlehrkraft werden zu wollen“ wird codiert, wenn im Peer Feedback Bezug darauf genommen wird, inwiefern die Begründung, Englischlehrkraft werden zu wollen, im Motivational Essay erklärt wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	You mentioned several good reasons why you would like to become an English teacher and I got the impression that the experiences during your school days have formed your understanding of good and successful English lessons and the things that did not go so well have made you aware of what a good teacher should do differently. (Josephine\Josephine_Peer_Feedback_1: 42-45)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Vorstellungen was vom Beruf erwartet wird</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Vorstellungen was vom Beruf erwartet wird“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You clarify what you imagine to get from being a teacher.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen die Bezug auf Vorstellungen und Erwartungen vom Lehrer:innenberuf nehmen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Vorstellungen was vom Beruf erwartet wird“ wird codiert, wenn im Peer Feedback darauf Bezug genommen wird, inwiefern im Motivational Essay dargelegt

	wird, welche Vorstellungen mit dem Beruf der Englischlehrkraft verbunden werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	You are aware that being a teacher does not only mean the interaction with students but also with their parents. I think this is something that people often forget about. (Hanna\Hanna_Peer_Feedback_2: 14-15)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Bedeutung der Sprache Englisch</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Bedeutung der Sprache Englisch“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You explain what the English language means to you personally.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen in Bezugnahme zu Textstellen, in denen die Bedeutung der Sprache Englisch herausgestellt wird.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Bedeutung der Sprache Englisch“ wird codiert, wenn im Peer Feedback auf Inhalte im Motivational Essay Bezug genommen wird, in denen die persönliche Bedeutung der englischen Sprache dargelegt wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	You explained what the English language means to you and why you think it is important to learn a second language, especially English. You clearly describe why learning English is important for many steps in your life and that it opens many doors if you are able to speak and understand English. (Jasmin\Jasmin_Peer_Feedback_1: 16-18)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Bedeutung von Kultur</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Bedeutung von Kultur“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You explain what culture means to you personally.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen die Bezug zur Textstellen im Essay nehmen, in denen über die Bedeutung von Kultur geschrieben wird.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Wird codiert, wenn im Peer Feedback auf Inhalte/Textstellen im Motivational Essay Bezug genommen werden, in denen das Verständnis von Kultur dargelegt wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	While reading your essay I realized you already gained a lot of cultural knowledge in British and American context, personally and professionally, and made your connection to the language and the meaning of the culture to you intelligible. (Sarah\Sarah_Peer_Feedback_1: 15-17)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Erfahrungen aus Schulzeit oder eigenem Unterrichten</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Erfahrungen aus Schulzeit oder eigenem Unterrichten“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You refer to your own experiences (from</i>

	<i>school or teaching experiences.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen, die sich auf inhaltliche Aspekte im Essay beziehen, in denen Schulerfahrungen aufgegriffen werden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Erfahrungen aus Schulzeit oder eigenem Unterrichten“ wird codiert, wenn im Peer Feedback auf Inhalte im Motivational Essay Bezug genommen wird, in denen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder dem eigenen Unterrichten geschildert werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Personally I really liked how you talk about your past experiences in teaching and connecting them to your motivations. When I read the part of the music lesson I needed to smile and immediately had a picture of a whole class singing along in my mind. From my point of view that was a really nice way to include this example. (Hanna\Hanna_Peer_Feedback_1: 9-12)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Bezugnahme zum TEFL-Modul und Einfluss auf Motivation</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Bezugnahme zum TEFL-Modul und Einfluss auf Motivation“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“ die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>You mention and give reasons why certain aspects of the seminar and/or lecture have influenced your motivation to become an English teacher.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen die Bezug zu Textstellen nehmen, in denen über den Einfluss des TEFL-Moduls auf die Motivation geschrieben wird.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Bezugnahme zum TEFL-Modul und Einfluss auf Motivation“ wird codiert, wenn im Peer Feedback auf Inhalte im Motivational Essay Bezug genommen wird, in denen darüber geschrieben wird, welchen Einfluss das TEFL-Modul auf Motivation hat.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Especially the paragraph in which you talk about your studies shows that you recognize how you can apply the taught content as a future teacher. You explain which aspects of and in which ways the module “Introduction to TEFL” has influenced your professional motivation so far. That is really good. (Sophie\Sophie_Peer_Feedback_1: 13-15)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Bezug zu Future Teacher</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Bezug zu Future Teacher“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „PFB_Inhaltsebene“ und umfasst Äußerung, die sich auf Inhalte im Essay zum Thema Future Teacher beziehen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Bezug zu Future Teacher“ wird codiert, wenn im Peer Feedback auf Inhalte im Motivational Essay Bezug genommen wird, in denen über die Rolle als Future

	Teacher und die Vorstellungen darüber, wie man sich diese Rolle vorstellt, geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I really like how you explain what it means to be a teacher, that you do not just want to teach the textbook and that you are also a role model. Also you describe what you want to do to make your students have fun and how your style of teaching would be, which shows that you are really thinking of how it would be for you to stand in front of a class and teach. (Jasmin\Jasmin_Peer_Feedback_1: 8-11)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Impulse aus dem Essay zu dem FB gegeben wurde</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Impulse aus dem Essay zu dem FB gegeben wurde“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>What impulses do I take from the Motivational Essays on which I have given feedback?</i> ) ergibt und umfasst Äußerung zu Impulsen, die aus dem Essay mitgenommen wurden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Impulse aus dem Essay zu dem FB gegeben wurde“ wird codiert, wenn im Peer Feedback über Impulse geschrieben wird, die die Peer Feedback-gebende Person aus dem Motivational Essay für sich mitnimmt.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	First of all, I want to let you know, that I really enjoyed reading your motivational essay on why you want to become an English teacher. It was also very motivating for myself and it also gave me some ideas for myself to think about. (Josephine\Josephine_Peer_Feedback_1: 3-5)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_aktivierende Frage</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_aktivierende Frage“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>try encouraging questions: What conclusions do you draw from...? Can you explain, why/how ...? Do you have any idea how you could achieve ...? Did you have different ideas/expectations/aims with regard to ...? How could/would you justify ...?</i> ) ergibt und umfasst aktivierende Fragen an die Peer Person.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_aktivierende Frage“ wird kodiert, wenn im Peer Feedback aktivierende Fragen gestellt werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	You said that you want to avoid what happened to you and also how you want to do that. Talking about your studies now, what has motivated you so far to become a language teacher? Was there anything during the seminar or lecture that was particularly interesting to you or confirmed to you that you chose the right profession for you? (Jasmin\Jasmin_Peer_Feedback_1: 23-26)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Anregungen &amp; Verbesserungsvorschläge</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Anregungen & Verbesserungsvorschläge“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Where is room for improvement? Which aspects were not considered satisfactorily? What should the person still work on?</i> ) ergibt und umfasst Äußerung, die Anregungen oder Verbesserungsvorschläge für das Essay geben.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Anregungen & Verbesserungsvorschläge“ wird codiert, wenn im Peer Feedback Anregungen und Verbesserungsvorschläge für das Motivational Essay gegeben werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I wish you would have taken some more examples from the internship you did because it made your essay very interesting, but being aware of the word limit we had you did include a lot of examples. (Hanna\Hanna_Peer_Feedback_1: 24-26)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerung zur eigenen Perspektive oder Meinung.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_Einbringen der eigenen Perspektive/Meinung“ wird codiert, wenn im Peer Feedback die eigene Perspektive oder Meinung zu inhaltlichen Aspekten im Motivational Essay eingebracht wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I can ensure you that you are not alone with that fear and I am really positive, that you and all of us together can learn a lot in the next years to feel well prepared for what is expecting us. (Hanna\Hanna_Peer_Feedback_1: 12-14)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>What did you like especially? Give reasons. What is the person very well capable of?</i> ) ergibt und umfasst Äußerung, die sich auf Inhalte im Essay beziehen, die besonders gefallen haben oder interessant waren.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war“ wird codiert, wenn im Peer Feedback darüber geschrieben wird, was am Motivational Essay besonders gefallen hat oder interessant war.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Another part that I really enjoyed was when you talked about the importance of the teacher as a language expert and how s/he can shape whether students enjoy the English language and want to use it or if they have negative feelings towards it. (Lena\Lena_Peer_Feedback_1: 15-18)

<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „PFB_Bewertung“ werden hier einzelne Aspekte im Essay rausgepickt, zu denen Feedback gegeben wird. Lexikalisch-semantische Indikatoren: "especially", "really liked", "very interesting"
<b>Name der Kategorie</b>	<b>PFB_persönliche Bewertung des Motivational Essays</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „PFB_persönliche Bewertung des Motivational Essays“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerung in denen das Essay auf persönlicher Ebene bewertet wird.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „PFB_persönliche Bewertung des Motivational Essays“ wird codiert, wenn das Motivational Essay im Peer Feedback persönlich bewertet wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I enjoyed reading your motivational essay. Your introduction was fascinating, and it made me want to read more of your essay. (Josephine\Josephine_Peer_Feedback_2: 2-3)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „PFB_besonders gefallen hat/besonders interessant war“ wird diese Kategorie codiert, wenn eher größere Bereiche, der Gesamteindruck, das Essay generell und keine einzelnen Aspekte des Essays bewertet werden. Diese Kategorie hat eher einen zusammenfassenden Charakter.

## Reflection

Die Ankerbeispiele im folgenden Kategorienhandbuch zum Dokumententyp *Reflection* wurden im Original ohne Kennzeichnung oder Korrektur von Fehlern übernommen.

<b>Liste der Codes</b>	
<b>Reflection</b>	
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_gewonnene Erkenntnisse &amp; Konsequenzen</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_gewonnene Erkenntnisse & Konsequenzen“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen über Erkenntnisse und Konsequenzen.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_gewonnene Erkenntnisse & Konsequenzen“ wird codiert, wenn in der Reflexion über Erkenntnisse und Konsequenzen für das weitere Lernen bzw. die weitere Professionalisierung geschrieben wird, die aus den Hinweisen und Impulsen aus dem PFB abgeleitet werden.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Overall, the peer feedback was a very nice opportunity to receive feedback from others who are dealing with the same task at the same time and are also going through a similar process as I am. In the future I want to keep this approach and try to offer my help to others while receiving feedback from other peers. It is a very good chance to receive some critique from the outside. Those readers can really tell you if your text is comprehensible and all the arguments are clear and understandable even if that person has not experienced my pathway personally. (Hanna\Hanna_Reflection: 31-36)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur deduktiven Subkategorie "R_Hinweise und Impulse aus dem PFB" wird die Kategorie nicht codiert, wenn Erkenntnisse oder Handlungen aus konkreten Hinweisen & Impulsen des PFBs abgeleitet werden.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Reflection</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Reflection“ ist eine induktiv gebildete Hauptkategorie und umfasst Äußerungen über den Reflexionsprozess, im Sinne einer Metareflexion.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Reflection“ wird codiert, wenn in der Reflexion auf einer Metaebene über Reflexion geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	With respect to my further studies and professional career I realised that the reflection process in connection with feedback is a useful tool to improve my work product. (Sarah\Sarah_Reflection: 30-31)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Motivational Essay</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Motivational Essay“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Reflect on your motivational essay based on the feedback you received and gave.</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zum Motivational Essay.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Motivational Essay“ wird codiert, wenn über die Aufgabe Motivational Essay oder den Aufgabenbearbeitungsprozess oder das Peer Feedback zum Motivational Essay geschrieben wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	The motivational essay was something that made me procrastinate a lot. As I mentioned, I don't like to think about my educational development too much. Nevertheless, I think that it really helped me dealing with all the issues that came with my past. (Lea\Lea_Reflection: 2-4)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „R_Peer Feedback“ wird diese Kategorie nicht codiert, wenn über konkrete inhaltliche Aspekte geschrieben wird, zu denen es von den Peers Feedback gab.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Peer Feedback</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Peer Feedback“ ist eine deduktiv gebildete Hauptkategorie, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Did I learn something new from the feedback that I was not aware of before? Which suggestions and impulses did I get from the feedback for me? On which aspects have I received feedback? If I look at my motivational essay and consider the feedback, what would I do differently now? In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zum Peer Feedback.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Peer Feedback“ wird codiert, wenn auf über das erhaltene Feedback geschrieben wird, z.B. über: neue Erkenntnisse, Impulse oder konkrete Hinweise zum Motivational Essay.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	The two peer feedbacks also made me feel positive about the way I described my motivations and fears. It was said that they could relate to them and they also had the feeling of learning a lot about me, my motivations and struggles. It is good to know that we seem to share the same thoughts on this topic. (Hanna\Hanna_Reflection: 19-22)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_PFB Inhaltsebene</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_PFB Inhaltsebene“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>On which aspects have I received feedback?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen zu inhaltlichen Aspekten des Feedbacks.

<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_PFB Inhaltsebene“ wird codiert, wenn in der Reflexion Bezug auf inhaltliche, Essay-bezogene Aspekte des erhaltenen Feedbacks genommen wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	Regarding the content of my essay, my peers did not have the same opinion all the time. One of my peers mentions that she likes how detailed I describe my way of deciding that I want to become a teacher. However, my other peer finds it a bit too long and suggests that I shortened the part and focussed more on writing about the conflicts and challenges I found myself in during my voluntary year and how I would react in these situations from my current point of view, considering everything I have already learned during my studies. (Milena\Milena_Reflection: 27-32)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_neue Erkenntnisse aus dem PFB</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_neue Erkenntnisse aus dem PFB“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Did I learn something new from the feedback that I was not aware of before?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über neue Erkenntnisse, die sich aus dem Peer Feedback ergeben haben.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_neue Erkenntnisse aus dem PFB“ wird codiert, wenn in der abschließenden Reflexion Bezug auf neue, aus dem Peer Feedback gewonnene Erkenntnisse genommen wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	nicht codiert, keine Beispiele
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Hinweise und Impulse aus dem PFB</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Hinweise und Impulse aus dem PFB“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>Which suggestions and impulses did I get from the feedback for me?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über Hinweise und Impulse, die im Peer Feedback gegeben wurden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Hinweise und Impulse aus dem PFB“ wird codiert, wenn in der abschließenden Reflexion konkrete Hinweise und Impulse aufgegriffen werden, die aus dem erhaltenen Peer Feedback hervorgegangen sind.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	My peer's feedback helped me detect some mistakes in my motivational essay. Such as the deficiency in using correct prepositions. One of my peers pointed out that I often use them incorrectly and presumed that I would transfer the ones used in my mother tongue to the English language, which I can confirm, having re-read my essay. (Lena\Lena_Reflection: 2-5)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Was würde ich jetzt anders machen?</b>

<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Was würde ich jetzt anders machen?“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>If I look at my motivational essay and consider the feedback, what would I do differently now?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen über Aspekte, die im Essay nach dem Peer Feedback anders gemacht werden würden.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Was würde ich jetzt anders machen?“ wird codiert, wenn in der Reflexion geschrieben wird, was die Personen nach dem erhaltenen Peer Feedback anders machen würden bzw. inwiefern das Motivational Essay anders geschrieben werden würde.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	nicht codiert/keine Beispiele
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ ist eine deduktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“, die sich aus der Aufgabenstellung ( <i>In what respect is the feedback relevant for my further studies and professional career?</i> ) ergibt und umfasst Äußerungen dazu, inwiefern das Peer Feedback über die Aufgabenbearbeitung hinaus relevant ist.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ wird codiert, wenn in der abschließenden Reflexion geschrieben wird, in welcher Hinsicht das erhaltene Peer Feedback relevant für das weitere Studium und den Berufsweg ist.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	As a matter of fact the suggestion of how to improve my written texts could actually be applied to language lesson planning. I may be the same in designing worksheets as I am in writing texts like the motivational essay. I now know that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented than the work habit I currently have. In the future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the activities and then begin working on the exercises in detail. But this is not only important for my future profession but for my studies, too. I need to write texts in both of my subjects, which are German and English, and I can now also apply those realizations to essay writing in my German lecture. (Jasmin\Jasmin_Reflection: 24-31)
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_Relevanz PFB generell</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_Relevanz PFB generell“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“ und umfasst Äußerungen zur Bedeutung von Peer Feedback generell.

<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_Relevanz PFB generell“ wird codiert, wenn in der Reflexion die Bedeutung von Peer Feedback generell, also nicht konkret das erhaltene Feedback, sondern der Prozess als solches, reflektiert wird.
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	I like to learn and work on my skills all the time. The only way to achieve that is by getting feedback. As a future (EFL) teacher I have to get used to the idea of feedback. If I want to become a good teacher and improve my English and language skills, I will need the help of others and they will need mine as well. Feedback isn't just about pointing out mistakes and doing the work over and over, but believing that I can become better and believing that my opinion and help are important for my friends and peers. (Leyla\Leyla_Motivational_Essay_Reflection: 2-7)
<b>Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional)</b>	In Abgrenzung zur Kategorie „R_Relevanz des PFB für Studium und berufl. Laufbahn“ wird diese Kategorie nicht codiert, wenn über konkrete inhaltliche Aspekte des Peer Feedbacks geschrieben wird.
<b>Name der Kategorie</b>	<b>R_PFB Wahrnehmung &amp; Rezeption</b>
<b>Inhaltliche Beschreibung</b>	Die Kategorie „R_PFB Wahrnehmung & Rezeption“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie der Hauptkategorie „R_Peer Feedback“ und umfasst Äußerungen zur subjektiven Wahrnehmung und Rezeption vom Peer Feedback.
<b>Anwendung der Kategorie</b>	Die Kategorie „R_PFB Wahrnehmung & Rezeption“ wird codiert, wenn in der Reflexion darüber geschrieben wird, wie das Peer Feedback wahrgenommen wurde, d.h. wie es war Feedback zu geben, die Motivational Essays der Peers zu lesen und das Feedback von den Peers zu empfangen und zu lesen. Wie waren die Erwartungen und wie war die Reaktion? Was hat der Peer Feedbackprozess mit den Studierenden gemacht bzw. ausgelöst? Wie gehen die Studierenden mit dem erhaltenen Peer Feedback um?
<b>Beispiel für Anwendungen</b>	The idea of getting a feedback from my fellow students sounded weird to me at the beginning. And to be honest, I felt kind of insecure by thinking about their opinion. Especially my motivational essay was written directly out of my heart. I was honest and I tried to write about all my good and bad moments I already had while learning and improving. So I tried to be as honest as possible (of course I had to shorten some aspects, because of limited characters). And due to my honesty I was aware of violability. Concerning my language ability I still recognise some insecurity because of self doubts and the feeling, that my English is not as good as the one from my fellows. Based on this feelings I was very nervous reading the peer feedback for the first time. And after all I was very surprised and proud. (Josephine\Josephine_Reflection: 3-11)



## Teil A: Teil 1 von 6: Angaben über Ihre Person

A1. Bitte geben Sie Ihr Alter an.

A2. Bitte geben Sie an, welchem Geschlecht Sie sich zugehörig fühlen.

- weiblich
- männlich
- divers
- keine Angabe

A3. Bitte wählen Sie Ihre Erstsprache aus. Falls Ihre Erstsprache nicht zur Auswahl steht, geben Sie diese bitte in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an. Bei Zweisprachigkeit geben Sie bitte beide Sprachen in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an (z. B. Türkisch/Deutsch).

- Arabisch
- Chinesisch
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Griechisch
- Italienisch
- Polnisch
- Russisch
- Spanisch
- Türkisch
- Andere

Andere

A4. Bitte geben Sie an, ob Sie Englisch im Leistungskurs hatten.

- Ja
- Nein



## Teil B: Teil 2 von 6: Angaben zum Studium

**B1. Bitte geben Sie an, in welchem Studiengang Sie studieren.**

BA Lehren und Lernen

BA Sozialpädagogik

BA Wirtschaftspädagogik

M.Ed. Lehramt an Grundschulen

M.Ed. Lehramt an Haupt- und Realschulen

M.Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen - Fachrichtung Sozialpädagogik

M.Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen - Fachrichtung Wirtschaftspädagogik

**B2. Bitte geben Sie an, in welchem Fachsemester Sie aktuell das Fach Englisch studieren.**

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11 oder höher

**B3. Welches Lehramt streben Sie an?**

Lehramt an Grundschulen

Lehramt an Haupt- und Realschulen

Ich bin noch unentschlossen.



**B4. Welches Unterrichtsfach studieren Sie neben Englisch?**

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Evangelische Religion
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Politik
- Sachunterricht
- Sport

**B5. Welches Unterrichtsfach studieren Sie neben Englisch?**

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Evangelische Religion
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Politik
- Sachunterricht
- Sport
- keins

**B6. Welches Unterrichts- oder Erweiterungsfach studieren Sie neben dem Fach Englisch?**

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Evangelische Religion
- Kunst
- Mathematik



Musik

Politik

Sachunterricht

Sport

**B7. Welches Unterrichts- oder Erweiterungsfach studieren Sie neben Englisch?**

Biologie

Chemie

Deutsch

Evangelische Religion

Kunst

Mathematik

Musik

Politik

Sachunterricht

Sport

keins

**Teil C: Teil 3 von 6: Angaben zu Ihren Unterrichtserfahrungen im Fach Englisch**

**C1. Bitte geben Sie an, ob und in welcher Form Sie bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten des Fachs Englisch sammeln konnten.**

	Keine Erfahrung	Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)	Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)
Private Nachhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertretungslehrkraft an einer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulpraktikum vor dem Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulpraktikum im Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





**C2.** Falls Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten des Fachs Englisch mit der vorherigen Frage nicht ausreichend abgedeckt wurde, erläutern Sie diese bitte im folgenden Textfeld (wo genau/wie häufig). Falls Sie keine weiteren Erfahrungen als die oben angegebenen gemacht haben, können Sie diese Frage überspringen.

**Teil D: Teil 4 von 6: Reflexion**

**D1.** Was bedeutet Reflexion für Sie in Bezug auf Ihr Studium und Ihren angestrebten Beruf als Englischlehrkraft? Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in max. 3 Sätzen in das Textfeld.

**D2.** Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Reflexionsaufgaben in Ihrer eigenen Schulzeit oder Ihrem Studium gemacht haben.

	Keine Erfahrung	Etwas Erfahrung (gelegentlich)	Sehr viel Erfahrung (kontinuierlich)
In der eigenen Schulzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D3.** Bitte geben Sie an, zu welchem Gegenstand von Reflexion Sie bereits Erfahrungen gemacht haben.

	Keine Erfahrung	Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)	Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)
Reflexion von eigenem Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion von fremdem Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion von Seminarinhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion des eigenen Lernprozesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion der eigenen Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Keine Erfahrung      Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)      Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)      Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)

Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrung

.....  .....  .....

## Teil E: Teil 5 von 6: Peer Feedback

**E1. Beschreiben Sie in ca. 3-5 Sätzen, was Sie unter dem Begriff *Peer Feedback* im Kontext Ihres Studiums und in Bezug auf Ihre angestrebte Tätigkeit als Englischlehrkraft verstehen.**

**E2. Bitte geben Sie an, wie Sie Peer Feedback bisher (z.B. in Schule, Studium, Lehrauftrag) erlebt haben.**

Trifft gar nicht zu      Trifft überwiegend nicht zu      Trifft eher nicht zu      Trifft eher zu      Trifft überwiegend zu      Trifft voll zu

Ich habe Peer Feedback in meiner Schulzeit als hilfreich wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Praxisvorerfahrung hat mir Feedback von Kolleg_innen immer sehr geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Feedback von meinen Peers hat mir verschiedene Perspektiven aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich einem Peer Feedback gebe, dann hilft das uns beiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht meinen Peers Feedback zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut mit Feedback von Peers umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientiert an meinem künftigen Beruf einer (Englisch)lehrkraft kann ich mir vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E3. Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Peer Feedback in Ihrer eigenen Schulzeit oder in Ihrem Studium gemacht haben.**

Keine Erfahrung      Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)      Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)      Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)

Peer Feedback zu Präsentationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer Feedback zu schriftlichen Artefakten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer Feedback zu Arbeitsprozessen (z.B. im Projektverlauf)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schriftliches Peer Feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mündliches Peer Feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**E4. Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.**

	Trifft gar nicht zu	Trifft überwiege nd nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft über wiegend zu	Trifft voll zu
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zur Reflexion (von Unterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zur Reflexion meines Lernprozesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zu Peer Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an Schüler_innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an gleichrangige Peers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Teil F: E-Mail**

**F1. Geben Sie bitte Ihre Leuphana-E-Mail-Adresse an, damit Ihnen nach der Teilnahme an der Erhebung das Formular zur Auszahlung der Aufwandsentschädigung zugesandt werden kann.**

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**



## Teil A: Teil 1 von 3: Angaben zu Ihren Unterrichtserfahrungen im Fach Englisch

**A1. Bitte geben Sie an, ob und in welcher Form Sie bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten des Fachs Englisch sammeln konnten.**

	Keine Erfahrung	Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)	Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)
Private Nachhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertretungslehrkraft an einer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulpraktikum vor dem Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulpraktikum im Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A2. Falls Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten des Fachs Englisch mit der vorherigen Frage nicht ausreichend abgedeckt wurde, erläutern Sie diese bitte im folgenden Textfeld (wo genau/wie häufig). Falls Sie keine weiteren Erfahrungen als die oben angegebenen gemacht haben, können Sie diese Frage überspringen.**

## Teil B: Teil 2 von 3: Reflexion

**B1. Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Reflexionsaufgaben in Ihrer eigenen Schulzeit oder Ihrem Studium gemacht haben.**

	Keine Erfahrung	Etwas Erfahrung (gelegentlich)	Sehr viel Erfahrung (kontinuierlich)
In der eigenen Schulzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B2. Bitte geben Sie an, zu welchem Gegenstand von Reflexion Sie bereits Erfahrungen gemacht haben.**

	Keine Erfahrung	Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)	Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)
Reflexion von eigenem Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion von fremdem Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion von Seminarinhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Keine Erfahrung      Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)      Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)      Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)

Reflexion des eigenen Lernprozesses  .....  .....  .....

Reflexion der eigenen Motivation  .....  .....  .....

Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrung  .....  .....  .....

## Teil C: Teil 3 von 3: Peer Feedback

**C1. Bitte geben Sie an, ob und wieviel Erfahrungen Sie bereits mit Peer Feedback in Ihrer eigenen Schulzeit oder in Ihrem Studium gemacht haben.**

Keine Erfahrung      Kaum Erfahrung (nur vereinzelt)      Etwas mehr Erfahrung (über mehrere Wochen)      Sehr viel Erfahrung (regelmäßig, über ein Jahr)

Peer Feedback zu Präsentationen  .....  .....  .....

Peer Feedback zu schriftlichen Artefakten  .....  .....  .....

Peer Feedback zu Arbeitsprozessen (z.B. im Projektverlauf)  .....  .....  .....

schriftliches Peer Feedback  .....  .....  .....

mündliches Peer Feedback  .....  .....  .....

**C2. Bitte geben Sie an, wie Sie Peer Feedback bisher (z.B. in Schule, Studium, Lehrauftrag) erlebt haben.**

Trifft gar nicht zu      Trifft überwiegend nicht zu      Trifft eher nicht zu      Trifft eher zu      Trifft überwiegend zu      Trifft voll zu

Ich habe Peer Feedback in meiner Schulzeit als hilfreich wahrgenommen.  .....  .....  .....  .....  .....

In meiner Praxisvorerfahrung hat mir Feedback von Kolleg\_innen immer sehr geholfen.  .....  .....  .....  .....  .....

Das Feedback von meinen Peers hat mir verschiedene Perspektiven aufgezeigt.  .....  .....  .....  .....  .....

Wenn ich einem Peer Feedback gebe, dann hilft das uns beiden.  .....  .....  .....  .....  .....

Es fällt mir leicht meinen Peers Feedback zu geben  .....  .....  .....  .....  .....

Ich kann gut mit Feedback von Peers umgehen.  .....  .....  .....  .....  .....

Orientiert an meinem künftigen Beruf einer (Englisch)lehrkraft kann ich mir vorstellen, Peer Feedback als Unterrichtsmethode einzusetzen.  .....  .....  .....  .....  .....



**C3. Bitte schätzen Sie Ihr Wissen zu Reflexion und Peer Feedback ein und geben Sie dazu an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.**

	Trifft gar nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft überwiegend zu	Trifft voll zu
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zur Reflexion (von Unterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zur Reflexion meines Lernprozesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zu Peer Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an Schüler_innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge bereits über umfangreiches Wissen zum Geben von Feedback an gleichrangige Peers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teil D: E-Mail

**D1. Geben Sie bitte Ihre Leuphana-E-Mail-Adresse an, damit Ihnen nach der Teilnahme an der Erhebung das Formular zur Auszahlung der Aufwandsentschädigung zugesandt werden kann.**

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

# Jasmin Motivational Essay

	1	Motivational essay
	2	"What do you want to become when you grow up?"
	3	This is the question my relatives used to ask me every single time they came to visit us back then.
	4	As a kid I had a clear answer: I always wanted to become a princess. But that dream faded as soon as
ME_der Weg zum Berufswunsch	5	I realized that this is neither a realistic nor a sustainable profession to do. So over the years of
ME_Motivation (Englisch)lehrkraft	6	my school career I reflected on my interests and skills, did a few internships as well as some youth
	7	work in summer camps and found the one thing I want to do for the rest of my life: working with
	8	kids
	9	- especially teaching at elementary schools.
ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zi	10	Making those different experiences throughout the years I figured I really like working with humans
	11	in general but the most I enjoy being surrounded by children. I really adore their playful and
	12	adventurous mindsets just like their curiosity about new things.
	13	While working voluntarily as a supervisor for different holiday activities for children I found that
	14	I have a lot of fun planning the days, trips and activities we were going to do with the kids, too.
	15	I needed to have a goal for each day, which did not necessarily include a clear structure we
	16	followed throughout the day - which is actually not always given working with children of younger
.ME_auBerschulische Arbeit mit Kin	17	age. According to those organisational phases it was really helpful for me to be supported by a
	18	full-time social pedagogue who gave me advice and helped me to reflect the days, behaviours of
	19	the
	20	kids as well as the group dynamics and phases the kids were in. Experiencing this I figured I enjoy
	21	working with children of younger age the most, especially explaining to them as well as helping
	22	them to understand easy but fundamental facts and loving the way they understand and appreciate
	23	the
ME_Reflexion über Reflexion	24	things I just said. But it is not just the work with the children itself but the exchange and
	25	dialogue with colleagues, too. I think a reflection on lessons with oneself and different people
	26	which offer a brighter view of perspectives is really important when working with children.
	27	Looking now at the lessons itself I don't just want to teach my students some information that is
	28	mentioned in the curricular. On the contrary, I want to show them lifelong values and influence
ME_Future Teacher	29	them
	30	in a way they realize how much fun and how important learning can be if the teacher offers the
	31	right
	32	methods and creates a motivating, anxiety-free learning atmosphere.
	33	When I was in school my upper school English teacher wasn't good at teaching in an authentic, fun
ME_Erinnerungen an den eigener	34	way. She always just stuck to the textbooks which made her lessons boring and mostly monoton.
	35	This
	36	is why I want to teach in a different, more appealing way so my students will have fun when
	37	acquiring a foreign language.
	38	I want to reach that goal with the help of an enabling teaching style, which means that I want to
ME_Future Teacher	39	include the students in my lessons so they can become active and acquire a specific amount of
	40	knowledge on their own and through their own ways.
	41	That requires a flexible attitude towards the lesson's organization from my side as well as an open
ME_erwartete Herausforderungen	42	mind for new things and unexpected scenarios made up by the students. This could in special
	43	occasions become a challenge for me, because there will surely be moments I don't really know
	44	how to
	45	react to a certain comment or reaction of a student. But I hope to figure those things out really
	46	soon and with the help or reflection of my future colleagues. Anyways I am really looking forward to
	47	seeing a progress in the student's learning process as a final product of my teaching - focusing on
ME_Motivation (Englisch)lehrkraft zi	48	how they become better at understanding the learned material and realizing how to use this
	49	acquired
	50	knowledge to solve certain problems on their own. Because those combinational and logical
	51	thinking
	52	skills are competences they can use in their further school career and future in general.
	53	As talking of a motivating, anxiety-free learning atmosphere and an enabling learning style, I must
.ME_Einfluss des TEFL-Moduls au	54	say that my studies already influenced my wish of becoming an EFL teacher in a positive,
.ME_Erfahrungen, Wissens- und E	55	sustainable
	56	way. The three terms above were mentioned in our English lectures and really helped me to have a
	57	deeper look at what it really means to teach, how to teach in a good way and why it is important to
	58	use several teaching styles or methods. Before my studies I didn't have a clue of the importance of
	59	the usage of different materials to really address every language learner.
ME_Future Teacher	60	Having now a deeper look at my role as an English teacher and further as a role model and
.ME_Bedeutung der Sprache Eng	61	representative of the English language, I really want to show my students how important it is to
	62	learn a second language, especially English. Because I may be their first impression of that new

## Jasmin Motivational Essay

	53	language they are going to acquire, I am responsible for their attitude towards it and that is why
	54	it is of huge importance that I am laying a good foundation for further English or language learning
ME_Future Teacher	55	in general. This must be done because it will open many new doors as well as perspectives for my
..ME_Bedeutung der Sprache Eng	56	students and will wake their awareness for new things, primarily since English is the lingua franca
	57	of today's society. The importance of English is rising in plenty of contexts, just like in the
	58	entertainment business, mostly looking at the growth of social media platforms, and
		internationalism,
	59	even in school contexts, e.g. school exchanges. Also when looking at the classrooms and the
..ME_Bedeutung der Sprache Er	60	individual learners who may be from different home countries, foreign languages just like English
	61	play a significant role when talking about and getting to know new cultures. This knowledge then
ME_Vorstellungen von einer gu	62	can further be used in the student's future when relating to it in everyday situations. Concluding,
..ME_Bedeutung der Sprache Er	63	this world is only completely explorable if one can understand the English language, which makes
	64	it more important for us English teachers to encourage our students to fully acquire this language
	65	in case of being properly prepared for the future's happenings.
	66	When I am looking at my experiences according to my education in the English language I can say
	67	that my teachers prepared me really well for the English-speaking society even though their ways
		of
	68	teaching were at times boring and a kind of antiquated. Most of them followed the tasks given in
ME_Erinnerungen an den eigenen E	69	the textbooks, which was actually good for vocabulary and grammar learning but not for an oral
		way
	70	of expressing oneself in English. Doing all those example-work, like summarizing and analysing
	71	texts, we practised our communicative skills far too rarely which resulted in us not being very
	72	confident speaking English in the classroom - it was always a kind of uncomfortable learning
	73	atmosphere presented. Reflecting those experiences our teachers prepared us really well for our
ME_Future Teacher	74	final exams but not that good for the speaking society. And this is what I want to avoid while
	75	teaching my future students. I want them to talk as often and freely as they want to. Sticking
	76	strictly to the textbooks is not what I want to do, they should just be a support for my lessons
	77	and should not replace the speaking parts of them. Because in my mind being able to talk in English
	78	is a huge enrichment for everybody, especially because one can speak to nearly every human being
..ME_Bedeutung der Sprache Engist	79	on
	80	this planet. It makes communication between people of different countries much easier and allows
	81	them to extend their horizons by getting to know each other and getting to know new cultures,
	82	lifestyles and much more.
	83	For me English is essentially an important way of communicating and staying in touch with friends
..ME_Bedeutung der Sprache Engist	84	from abroad or even friends that live in Germany but do not speak German as their mother tongue.
		As
	85	I already mentioned above it also enables me to acquire many new perspectives on different topics
	86	which is really good for creating my own opinion on complex facts without just seeing/ knowing my
	87	point of view or interpretations towards a specific context.
ME_Motivation (Englisch)Lehrkraft	88	That is why I want to become an English teacher: I want to help children to learn the English
	89	language as another way of communicating and a possibility of acquiring new knowledge. To reach
	90	those visions I want to teach in an enabling way that allows the students to express themselves as
ME_Future Teacher	91	often and freely as they want to so their attention is primarily set on the meaning of their
		utterances than on using the correct grammar.
	92	My main goal is to influence my students in a sustainable way which means that I want to prepare
	93	them as good as possible for the English-speaking society so that they have a lot of perspectives
	94	in their future lives and become successful, happy people.

## Jasmin Peer Feedback\_1

	1	Dear Student_in_35,
PFB_persönliche Bewertung des M	2	I really enjoyed reading your motivational essay since it is easy to follow and you have a good way of writing.
PFB_Form und Struktur	3	In general I can say you have a good structure, as I said it is easy to follow but at the same time interesting because
PFB_besonders gefallen hat/besond	4	you explain your thoughts in detail. I like how you started by explaining why you want to become a teacher and what has
..PFB_Vorstellungen was vom Beru	5	influenced you to become a teacher. Also you have a really honest view on how it might be to work with kids, that it
..PFB_Erklärung, Englischlehrkraft	6	might not always be easy and every day will be different, but at the same time you explain what you like about working
..PFB_Bezug zu Future Teacher	7	with kids.
..PFB_Vorstellungen was vom Beru	8	You explain in detail why you want to become a teacher and especially a second language teacher. I really like how you
PFB_aktivierende Frage	9	explain what it means to be a teacher, that you do not just want to teach the textbook and that you are also a role
	10	model. Also you describe what you want to do to make your students have fun and how your style of teaching would be,
	11	which shows that you are really thinking of how it would be for you to stand in front of a class and teach.
	12	Also I like that you considered a challenge that might come up while teaching. Unexpected scenarios will most likely
	13	happen often because your students are kids and I like your way of just after telling the challenge you try to find a
	14	solution and how to avoid this challenge. Apart from this challenge, do you think there might be other challenges you
	15	have to face? And if so, how would you try to solve them?
..PFB_Bedeutung der Sprache Englis	16	You explained what the English language means to you and why you think it is important to learn a second language,
	17	especially English. You clearly describe why learning English is important for many steps in your life and that it opens
	18	many doors if you are able to speak and understand English. I would have wished to hear a little bit more about the
PFB_Anregungen & Verbesserung	19	importance of other elements of the English teacher training like culture or linguistics and what they mean to you. For
	20	example if you think that culture plays an important role or how it relates to your profession of an EFL teacher.
..PFB_Erfahrungen aus Schulzeit ode	21	I think you did a good job in explaining how your English experiences were that you made during your school time and how
	22	they influenced you to become a better teacher. Even though the lessons were not always helpful for you, you were able
PFB_aktivierende Frage	23	to take out something good for you and your future. You said that you want to avoid what happened to you and also how
	24	you want to do that. Talking about your studies now, what has motivated you so far to become a language teacher? Was
	25	there anything during the seminar or lecture that was particularly interesting to you or confirmed to you that you chose
	26	the right profession for you?
PFB_persönliche Bewertung des Mo	27	To summarize my feedback, I really like your essay and it helped me to understand your motivation to become an English
	28	teacher. I liked how you explained in detail why you want to become a teacher and also how you want to become a good
	29	teacher that makes their students have fun learning English and also let them take something for their future from your
	30	class.
	31	Best wishes,
	32	Student_in_20

## Jasmin Peer Feedback\_2

	1	Peer Feedback Dear Student_in_35, S
PFB_besonders gefallen hat/besonders PFB_Form und Struktur	2	First, I would like to say I really like your introduction with the question at the beginning and
	3	how you build up on talking about your own process of career wishes.
	4	I also think your text is very well-structured and as a reader, it is easy to follow your thoughts!
	5	During reading your motivational essay, I noticed two little points you could add.
.PFB_Bedeutung der Sprache Eng	6	1. I had the feeling that your personal relationship towards the language could be a little bit more
	7	in detail (why do you like the language/what fascinates you about it...)
PFB_Anregungen & Verbesserung	8	2. I have definitely seen that you did include some aspects we have learned in the lecture or
	9	seminar.
.PFB_Bezugnahme zum TEFL-Mo	10	I think, while talking about the enabling learning style, or an anxiety-free learning atmosphere, it
	11	would be good to mention that this was part of the module "Introducing English as a foreign
	12	language"
PFB_persönliche Bewertung des Mo	13	I really want to point out that your text is already very good and the main point about the
	14	motivational essay -your motivation to actually become a teacher- is clear to the reader!
	15	I hope that I could help you with my feedback!
	16	Student_in_38

## Jasmin Reflection

	1	Reflection on Motivational Essay based on received Feedback
	2	As I received the feedback on my Motivational Essay I was , first of all, surprised that I got such a good evaluation
..R_PFB Wahrnehmung & Rezeption	3	and second of all I was surprised that both of my peers suggested me to revise certain points I already thought I should
	4	edit again by myself. The three of us were aware that I need to go more into detail about my relation to the English
..R_Hinweise und Impulse aus der	5	language and further what it means to me. Moreover, the most important point I totally forgot about was the lectures'
R_gewonnene Erkenntnisse & Konse	6	influence according to my wish of becoming a language teacher. When looking at my essay after getting the suggestions
	7	I added those two missing aspects to my essay.
..R_PFB Inhaltsebene	8	According to the content they didn't have anything more to add then the already mentioned aspects and the structure and
..R_PFB Wahrnehmung & Rezepti	9	wording of my essay were well done, too. This actually surprised me again because I thought I might have some mistakes
	10	concerning the language use or the text's structure which would cause uncertainties. From the feedback I received, I got
..R_Hinweise und Impulse aus d	11	the impulses that I should focus more on the meaning of the aspects I talk about and that I should not be superficial
	12	when writing about topics that are or seem to be relevant to the essay. I found that this superficial writing could be
	13	caused by my working process. Because I first wrote down all my thoughts instead of creating a structure of the texts
	14	including all the information I want to mention. When considering the feedback in retrospect I now would always think
	15	about all the important topics I want to mention in my report first and then start writing all my thoughts down.
R_gewonnene Erkenntnisse & I	16	Because when writing the Motivational Essay I immediately wrote down all the thoughts I had, afterwards structured the
	17	text and then thought about further points to add or to strike out. This obviously caused the problem of still not
	18	mentioning all the relevant information and as a further problem I didn't want to change my text because the structure I
	19	had before the feedback was really good, too and now I had to change it to improve the essay.
	20	While working on my portfolio afterwards I experienced a situation where I was able to apply the gained knowledge of
	21	how to improve my writing process and wrote the article review much faster than I would have written it when sticking
	22	to my old method. First collecting all the important information and then structuring the work process as well as the
	23	writing process is much more effective than writing intuitively about what I just read.
	24	As a matter of fact the suggestion of how to improve my written texts could actually be applied to language lesson
	25	planning. I may be the same in designing worksheets as I am in writing texts like the motivational essay. I now know
	26	that I need a different theoretical approach that is more goal-oriented than the work habit I currently have. In the
..R_Relevanz des PFB für Studium un	27	future when I have to think about lesson planning and worksheet designs I first need to consider the goal of the
	28	activities and then begin working on the exercises in detail.
	29	But this is not only important for my future profession but for my studies, too. I need to write texts in both of my
	30	subjects, which are German and English, and I can now also apply those realizations to essay writing in my German
	31	lecture.
	32	Moreover, my peers and I found that I need to focus more on the meanings of experiences I made and will make if I want
..R_Hinweise und Impulse aus dem i	33	to reflect on them properly. Further this is crucial for making good explanations which will make my points clear. This
	34	can be applied to different aspects and subjects as well.

## Jasmin Reflection

..R\_Relevanz des PFB für Studium un

- 35 All in all the feedback I received is very insightful to me because I know now what points of my working process I have
- 36 to work on to improve my written productions.