

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Renata Behrendt: Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 371–377.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63190>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz

Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften

Renata Behrendt¹

¹ Leibniz Universität Hannover,  0000-0003-2981-2523

ABSTRACT Im Beitrag wird das Lehrkonzept *Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz* dargestellt, das für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in der Fachdidaktik Deutsch entwickelt und umgesetzt wurde. Reflexives Schreiben wird hier als Schreiben aufgefasst, das sich auf das schreibende Subjekt zurückbezieht und eine Reflexion über sich selbst als Subjekt im Bildungskontext des Fachpraktikums intendiert. Die theoretische Grundlage für das Lehrkonzept bilden schreibwissenschaftliche Ansätze, die das Schreiben in seiner epistemisch-heuristischen Funktion als Denk-/Lernmedium zum Zwecke der Wissenserweiterung auffassen. Zentrale Bedeutung kommt Schreibarrangements zu, die einen situations- und subjektnahen Zugang zu den Gegenständen der Reflexion, d. i. zu Handeln und Affekten der Lehramtsstudierenden im Fachpraktikum, schaffen und mit subjektiven, (auto-)biografischen und kreativen Schreibformen der Herausforderung begegnen, sich selbst als Praktikant:in zu thematisieren. Die Schreibarrangements erweisen sich insofern als reflexionsfördernd, als sie Nähe zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen schaffen und zugleich kritische Distanz zu sich selbst ermöglichen.

KEYWORDS reflexives Schreiben, Reflexionskompetenz, Lehrkräfteausbildung, Fachpraktikum, Deutschdidaktik

1 GRUNDLEGENDES

Um die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch durch Schreiben zu fördern, ist die Auffassung vom Schreiben als integralem Bestandteil des Denkens (Bereiter, 1980, S. 103) grundlegend. Im Lehrkonzept *Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz* wird das Schreiben in seiner kognitiven Funktion als Denk-/Lernmedium eingesetzt. In der Fachdidaktik Deutsch ist die Auffassung von Schreiben als Mittel der Reflexion (Fritzsche, 1994) und als personales, heuristisches Schreiben (Fix, 2008) fest etabliert. Das Lehrkonzept knüpft an Theorien der Schreibwissenschaft und fach-eigene schreibdidaktische Ansätze an, um die Fähigkeit der Studierenden zu fördern, sich mit ihren Praxiserfahrungen im Fachpraktikum reflexiv auseinanderzusetzen. Konzepte reflexiven Schreibens in der Lehrkräftebildung sind rar, zeigen aber positive Effekte auf die Reflexionsfähigkeit (Bräuer, 2000; Paus & Jucks, 2013; Wyss & Ammann, 2015; Lahm, 2015; Bühler et al., 2016). Eine heuristische Funktion für die Reflexionsfähigkeit kann das Schreiben v. a. dann übernehmen, wenn Schreibarrangements so konzipiert sind, dass sie den Studierenden erlauben, schreibend, aber ohne ein Übermaß an Texten zu produzieren, sich selbst in Bezug zur Schul- und Unterrichtsrealität zu setzen.

2 SCHREIBEN ALS MEDIUM DER REFLEXION

2.1 Reflexives Schreiben

Von der sprachwissenschaftlichen und der bildungswissenschaftlichen Bedeutung des Adjektivs *reflexiv* ausgehend können zwei Dimensionen des reflexiven Schreibens, wie es im Lehrkonzept modelliert wird, charakterisiert werden: Reflexives Schreiben kann als Schreiben aufgefasst werden, das sich erstens auf das schreibende Subjekt zurückbezieht und zweitens eine Reflexion intendiert, die als Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren (Häcker, 2019, S. 89), „als Nachdenken mit Bezug auf sich selbst“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148) und als „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen“ (Neuweg, 2021, S. 463) verstanden wird. Im Kontext der Lehrkräfteausbildung ermöglicht reflexives Schreiben den Studierenden, 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. Reflexives Schreiben verhilft den Schreibenden dazu, Wissen über sich selbst als Subjekt in einem bestimmten Bildungskontext zu generieren. Der Erkenntnisgewinn durch reflexives Schreiben ist in der Schreibforschung mit der

epistemischen Funktion des Schreibens begründet. Die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens ist dadurch gekennzeichnet, „dass Gedanken während des Schreibens in der Auseinandersetzung mit dem entstehenden Schreibprodukt weiterentwickelt werden“ (Molitor-Lübbert, 2002, S. 46). Das epistemische Schreiben kann nach Bereiter (1980) unser Wissen modifizieren, weil es uns ermöglicht, persönliche Erfahrungen mitzuteilen bzw. zu thematisieren, d. h. diese sprachlich zu verarbeiten und auf diese Weise zu speichern. Bereiter weist dem schriftlichen Festhalten von Erfahrenem und Erlebtem insofern einen hohen Stellenwert zu, als die Speicherung einen Rückblick ermöglicht und der Rückblick eine Revision erlaubt. In der Lehrkräfteausbildung erfüllen Schreibarrangements eine reflexionsfördernde Funktion, indem sie Studierenden ermöglichen, ihre Erlebnisse und Erfahrungen aus der Nähe zu dokumentieren und diese zum späteren Zeitpunkt aus kritischer Distanz zu betrachten. Reflexiv schreibend kann sowohl dem Sich-Einlassen-auf-die-Praxis als auch der „reflexiven Distanzierung“ Rechnung getragen werden (Neuweg, 2021, S. 470).

2.2 Gegenstände und Ziele reflexiven Schreibens

Die für das Lehrkonzept entwickelten Schreibarrangements fokussieren sowohl das Handeln der Studierenden im Fachpraktikum als auch ihre Affekte, d. h. Emotionen, Gefühle und Überzeugungen als Gegenstände der Reflexion. Das Ziel liegt darin, den Studierenden zu ermöglichen, Erkenntnisse über sich selbst als Praktikant:in im Fachpraktikum zu gewinnen und über eigenes Handeln, eigene Wahrnehmungen und Erlebnisse zu reflektieren. Reflexives Schreiben unterstützt die Umsetzung dieses Ziels, indem es die Aufmerksamkeit der Studierenden auf sie selbst lenkt. Der Perspektivwechsel von der Beobachtung der handelnden Professionellen zur Beobachtung seines eigenen Handelns ist intendiert.

Das Wissen über sich selbst kann durch die im Lehrkonzept evozierte Schreib-Lese-Rückkopplung erweitert werden. Die Schreibarrangements sind so miteinander kombiniert, dass die Studierenden fortlaufend auf das bereits Geschriebene Bezug nehmen. Diese Schreib-Lese-Rückkopplung kann reflektierendes Denken und besseres Verstehen anregen (Molitor-Lübbert, 2002, S. 38). Rückblickend und aus der zeitlichen und emotionalen Distanz kann Bedeutendes von Unbedeutendem getrennt, Erlebtes verdichtet bzw. objektiviert werden. Erkenntnisse können gebündelt und Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen werden.

Epistemische Effekte werden in den Schreibarrangements auch durch die Verschränkung der inhaltlichen und der rhetorischen Ebene evoziert. Bspw. beantworten die Studierenden in der Daueraufgabe *Wort des Tages* in einem ersten Schritt die Frage ‚Was habe ich beobachtet/erlebt?‘. Anschließend suchen sie nach

einem passenden Ausdruck für das Wahrgenommene und Erlebte. Um Denkprozesse zu intensivieren, wird der Ausdruck in dieser Aufgabe auf nur ein Wort beschränkt. Auf diese Weise wird die benötigte Schreibzeit zugunsten der Denk- und Reflexionszeit minimiert. Die aufkommenden „Mühen der Verbalisierung“ können zugleich „ein Teil des Lösungsprozesses sein“, denn das Wissen sei grundsätzlich nicht in festen Einheiten aus dem Gedächtnis abruf- und verbalisierbar, sondern es werde erst beim Schreiben zweckgebunden zurechtgestutzt (Molitor-Lübbert, 2002, S. 35).

2.3 Reflexives Schreiben in der Praxis

2.3.1 Reflexionstheoretische und schreibwissenschaftliche Begründungen für Schreibarrangements

Die einzelnen Schreibarrangements sind im Lehrkonzept erstens so konzipiert und miteinander verknüpft, dass eine Grundlage für eine mehrperspektivische Wahrnehmung seines Selbst geschaffen wird. Zweitens tragen sie dazu bei, die im Fachpraktikum gemachten Erfahrungen zu dokumentieren (Bräuer, 2014, S. 24–29) und somit eine solide primärreflexive Grundlage zu erarbeiten, die es in einem zweiten Schritt erlaubt, das Handeln im Unterricht mit Bezug auf die eigenen Leistungen zu analysieren, anhand anerkannter Kriterien zu beurteilen und Handlungsalternativen zu planen (Bräuer, 2014, S. 28). Bräuers Modell der Ebenen der Reflexion fungiert als klare Strukturierungshilfe für die Reflexion.

Die Auswahl der Methoden trägt dem Zusammenhang von (schreib-)didaktischer Situierung der Schreibarrangements und ihrem Reflexionspotential Rechnung (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 18). Im Lehrkonzept wird davon ausgegangen, dass Methoden, die einen situations- und subjektnahen Zugang (Gläser-Zikuda, 2007, S. 48) zu den Gegenständen der Reflexion verschaffen, Reflexionsprozesse anregen. Das Lehrkonzept versteht sich deshalb als ein Schreibzeitraum.

Die Schreibarrangements greifen (auto-)biografische, subjektive, kreative wie wissenschaftliche Schreibformen auf. Die starke Differenzierung der Schreibaufgaben liegt in dem Writing-to-Learn-Ansatz begründet. Vertreter:innen des Ansatzes nehmen an, dass verschiedene Arten von Schreibaktivitäten dazu führen, dass sich die Lernenden auf verschiedene Arten von Informationen konzentrieren. Zudem soll das Schreiben in verschiedenen Textformaten dazu anregen, die Inhalte unterschiedlich darzustellen und dadurch neue Perspektiven auf die Inhalte zu gewinnen (zusammenfassend Struger, 2017, S. 51–53).

2.3.2 Methoden reflexiven Schreibens

Die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten, sein Handeln und seine Gedanken bewusst wahrzunehmen und sich selbst schreibend zu thematisieren, wird im Lehrkonzept durch Schreibarrangements unterstützt, die der Forschungsmethode der Autoethnografie verpflichtet sind. Das Ziel der Schreibarrangements liegt darin, sich auf sich selbst zu fokussieren und sein eigenes Handeln sowie die subjektiven Wahrnehmungen und Gefühle zeitnah zu beschreiben und situationsbezogen zu analysieren, um die „individuellen persönlichen Sinn-Konstruktionen“ (Reinmann & Schmohl, 2016, S. 1) der Lehramtsstudierenden im Fachpraktikum offenzulegen.

Über sich selbst als Praktikant:in in der Schule nachdenken zu können, setzt die Fähigkeit der Darlegung von Gedanken und Gefühlen voraus, die sich möglicherweise im Kopf angestaut haben. Die Schreibübung Freewriting wird im Lehrkonzept eingesetzt, weil sie den Denkfluss erleichtert (Elbow, 1973, S. 5 f.) und in ihrer Sonderform als fokussiertes Freewriting die Beschäftigung mit ausgewählten Situationen und Erlebnissen befördert. Durch das Freewriting können darüber hinaus neue Gedanken generiert werden, sodass das Schreiben der Wissenserweiterung wie auch der Selbsterkenntnis zuträglich ist (Sennewald, 2014, S. 172).

Kreative Schreibaufgaben dienen im Lehrkonzept dazu, die im Fachpraktikum gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse in einer reflection-on-action (Schön, 1983, S. 276 ff.) zu verdichten. Als Instrumente des Reframings bestärken sie die Studierenden darin, die durch verschiedene Situationen in der Schule ausgelösten negativen Gedanken oder Emotionen in einen anderen Kontext zu stellen bzw. aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Neben der schöpferischen erfüllen die kreativen Schreibaufgaben (bspw. Inventur, Elfchen, Akrostichon) auch eine epistemisch-heuristische Funktion, indem sie das bereits vorhandene Wissen zu strukturieren helfen und somit neue Einsichten ermöglichen.

2.4 Reflexives Schreiben als privater Denkraum

Schreiben in seiner epistemischen Funktion zu nutzen bedeutet, sich selbst zum Gegenstand des Schreibens zu machen. Subjektivität gilt im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität. Besondere Relevanz erlangen dabei die Affekte der Studierenden. Affekte initiieren den Verarbeitungsprozess von Erfahrungen (Dewey, 2002, S. 15) und sie fungieren als Lernanlass (Schön, 1983, S. 68). Reflexives Schreiben kann im Lehrkonzept sein reflexives Potential auch deshalb entfalten, weil das Schreiben als „privater Diskurs“ (Bräuer, 2000, S. 16) betrachtet wird. In der Folge gelten alle im Projekt geschrie-

benen Texte als intime Dokumente, die bei ihren Autor:innen verbleiben. So lässt sich vermeiden, dass Studierende ihre Texte an die von ihnen antizipierten Erwartungen der Dozierenden anpassen. Reflexion darf aber nicht „in der Nabelschau oder Selbstkritik verhaftet [bleiben], vielmehr kann sie durch Austausch, Instruktion und kompetenzorientierte Begleitung Lernfortschritte anstoßen und die professionelle Entwicklung kontinuierlich unterstützen“ (Wyss & Ammann, 2015, S. 33). Festen Bestandteil des Lehrkonzepts bilden deshalb Online-Treffen, in denen die Erfahrungen mit dem Schreiben und Reflektieren thematisiert werden. Der Austausch kann auch dazu beitragen, die Hemmschwelle beim Schreiben und Reflektieren zu senken.

Literatur

- Bereiter, C. ([1980] 2014). Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 95–104). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, G. ([2014] 2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bühler, C., Fiechte, U., & Reck, B. (2016). Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 103–115. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/06>
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Elbow, P. ([1973] 1998). *Writing Without Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuchansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0004-9>
- 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). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster, New York: Waxmann.

- Lahm, S. (2015). Schreiben, als spreche man selbst. Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen. In M. Honegger, D. Ammann & Th. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 58–82). Bern: hep verlag.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wissen, Sinn und Grenzen eines Lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124–133. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-01/12>
- Pohl, T., & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In (Dies.) (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Reinmann, G., & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, (3), 1–6. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> [Letzter Abruf: 29. 12. 2022].
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 169–190). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Struger, J. (2017). *Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wyss, C., & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In M. Honegger, D. Ammann & Th. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 23–34). Bern: hep verlag.