

Schreiben als Mittel zum Aufbau der Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende

Reinhard Bauer, Brigitte Sorger

Abstract Deutsch

Ausgehend von textlinguistischen und schreibdidaktischen Überlegungen liefert der Beitrag ein Modell zur Erweiterung der im Lehramtscurriculum der Pädagogischen Hochschule Wien für die Sekundarstufe I/Neue Mittelschule (NMS) integrierten Schulpraktischen Studien, und zwar in Richtung Aufbau einer Reflexionskompetenz durch Schreiben. Eine Pilotstudie, in der Praktikumsberichte nach textanalytischen Kriterien ausgewertet wurden, gab den Anlass, ein Konzept zum schrittweisen Aufbau von sprachlichen Mitteln zu entwickeln, die als Werkzeuge in der Reflexion eingesetzt werden können und somit (Nach-)Denken und pädagogisch reflektiertes Handeln ermöglichen.

Schlüsselbegriffe

Reflexionssprache, Reflexionskompetenz, Schulpraxis, textlinguistische Analyse, Schreibarrangement

Abstract English

Based on text-linguistic and didactic considerations this contribution offers a model for extending reflective practice within the lower secondary teacher training curriculum of the University College of Teacher Education Vienna towards building up the reflective competence of teachers through the skill of writing. A pilot study, in which internship reports were evaluated according to text-analytical criteria, provided the basis for progressively developing a concept of linguistic means that can be used as reflection instruments and thus facilitate (re-)thinking processes and pedagogically reflected actions.

Keywords

reflective language, reflective competence, teaching practice, text-linguistic analysis, writing arrangement

Zum Autor / Zur Autorin

Reinhard Bauer, Mag. Dr. MA, Mitarbeiter am Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) im Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien und Schreiberberater am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Didaktische Entwurfsmuster, E-Portfolio, E-Education, E-Learning, Hochschuldidaktik, Fremdsprachendidaktik, Schreibdidaktik, Allgemeine Didaktik.

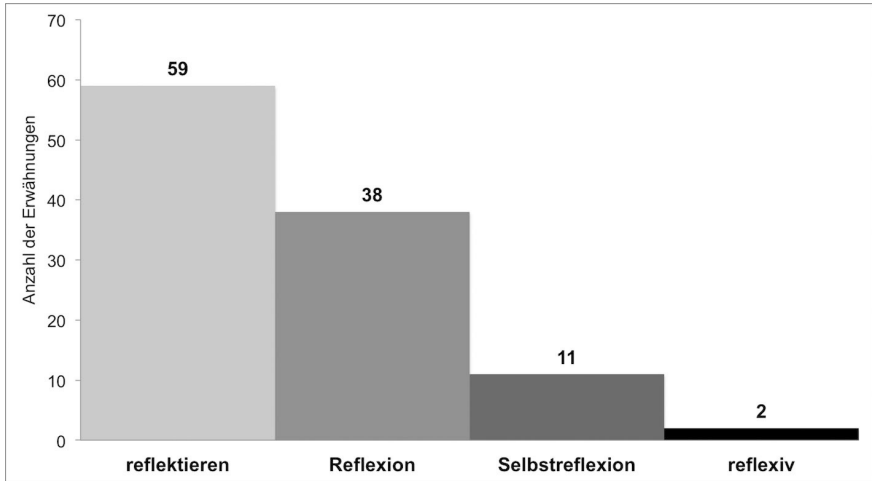
Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Brigitte Sorger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Mitarbeiterin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) im Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien und Schreiberberaterin am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Textkompetenz, Schreibdidaktik, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachenpolitik.

Kontakt: brigitte.sorger@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Reflektierte Beobachtung stellt eine wichtige Grundlage für den Aufbau und die (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dar. Daraus resultiert folgerichtig auch die Zielsetzung der Lehrer/innen-Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen: Im Sinne von Schön (1983) sollen die Studierenden zu *reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern* werden. Für das komplexe Zusammenspiel von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln sind dabei „*tacit knowledge in action*“, „*reflection-in-action*“ und „*reflection-on-action*“ (vgl. Schön 1983, 1987) von Bedeutung. Gerade von professionell agierenden Lehrenden erwarten Altrichter und Lobenwein (2002) genau diese drei Handlungstypen. Die Lehrer/innen-Ausbildung sollte Studierenden also nicht nur Gelegenheiten bieten, Routinen aufzubauen, die sie dazu befähigen, Standardsituationen pädagogischer Praxis zu meistern, sondern auch die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion und der damit verbun-



Übersicht 1: Häufigkeit der Begriffe (Quelle: Pädagogische Hochschule Wien 2013)

denen sprachlichen Aufbereitung. Als Beispiel, wie diese Zielsetzung konkret in theoretische Konzepte eingebunden und praktisch umgesetzt wird, dient uns das Curriculum für das auslaufende Bachelor-Studium Lehramt an Sekundarstufe I/Neue Mittelschule an der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2013).

Übersicht 1 visualisiert, wie häufig die Begriffe „reflektieren“, „Reflexion“, „Selbstreflexion“ und „reflexiv“ in diesem Curriculum vorkommen. 110 Erwähnungen belegen, dass dem Thema der Reflexion ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Eine genauere Analyse des jeweiligen Kontextes zeigt allerdings, dass der Begriff der Reflexion vor allem als abstrakter Metabegriff verwendet wird. Nur in fünf Fällen wird von „mündlicher“ bzw. „schriftlicher Reflexion“ gesprochen.¹

Im Rahmen der Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien werden die Studierenden dazu angehalten, mehr oder weniger gezielte Beobachtungen durchzuführen, die sie dann mit systematischen Reflexionen verknüpfen sollen. Beobachtungen stehen für Dewey (1951, S. 81) sowohl am

¹ Auf S. 17 heißt es: „Mündliche Reflexion der ersten Praxisbegegnung anhand eigener Aufzeichnungen“; auf den S. 111 und 176 werden als Bildungsziele die „Systematische schriftliche Reflexion und Analyse unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse“ bzw. als Bildungsinhalte angeführt: „Eigenständige Planung, schriftliche Vorbereitung, Durchführung und schriftliche Reflexion von Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik/Fachwissenschaft“.

Anfang als auch am Ende eines jeden Reflexionsprozesses. Dazwischen findet das (Nach-)Denken statt, d.h. das „*Folgern*“ bzw. das „*Entstehen einer möglichen Erklärung und Lösung*“ sowie die „*Überlegung*“ bzw. „*das Entwickeln der Tragweite und Konsequenzen des Gedankens*“ (ebd.). Die Reflexion soll schriftlich erfolgen. Aus eigener Erfahrung als Praxisberaterin bzw. Praxisberater wissen wir aber, dass dieses Schreiben konkreter Reflexionstexte gerade Studienanfängerinnen und Studienanfängern erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Sie müssen verstehen lernen, dass Reflektieren mehr als (Be-)Schreiben bedeutet. Kruse und Chitez (2014, S. 107) verweisen auf die „*doppelte Bedeutung des Schreibens als Bildungsziel und als Ausgangspunkt für Bildung*“. Daraus leiten sie eine Verpflichtung zur systematischen Förderung von Schreibkompetenz ab, die in unserem Falle von besonderer Bedeutung ist, da im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt Deutsch Sprachreflexion auch eine praktische Verankerung erfordert.

Im Wintersemester 2015/16 wurden im Rahmen einer Pilotstudie 26 Texte einer Gruppe von 13 Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die in einem Schreibarrangement² für die Schulpraktischen Studien im Erstfach Deutsch entstanden, einer textlinguistischen Analyse unterzogen (vgl. Punkt 3). Auf Basis der Auswertungsergebnisse haben wir schließlich versucht, Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung von reflexiven Schreibaufgaben im Rahmen der Schulpraktischen Studien abzuleiten, die unabhängig von ihrer Fachrichtung Studierende im ersten Semester dabei unterstützen sollen, durch Schreiben ihre Reflexionskompetenz zu entwickeln und zu vertiefen.

² Ab dem Wintersemester 2015/16 sollen die Studierenden des Lehramts Sekundarstufe I/ NMS der PH Wien bei der Dokumentation und Reflexion ihrer Schulpraxis sukzessive von den traditionellen papierbasierten *Praxismappen* auf elektronische Portfolios umsteigen. Davon ausgehend wurde ein entsprechendes Aufgaben-Konzept (hier: Schreibarrangement für das Erstfach Deutsch) entwickelt, das den Praxisberaterinnen und Praxisberatern den Mehrwert von E-Portfolios vor Augen führen und den Studierenden tiefergehendes Reflektieren ihrer Handlungen als zukünftige NMS-Lehrer/innen ermöglichen soll (vgl. Bauer 2015). Der Einsatz von E-Portfolios soll im Sinne von David Bohm (2008) das Führen eines Dialogs ermöglichen, der dabei hilft, das eigene Denken und das Denken der anderen (hier: der Praxislehrer/innen, der Praxisberater/innen und der Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen) besser zu verstehen, um so das kommunikative Miteinander (auf fachlicher und sozialer Ebene) zu optimieren. Es geht darum, sich auf einen offenen Prozess einzulassen, sich von sicheren Erkenntnissen zu lösen und dadurch kreative Denkprozesse anzuregen und neue Erfahrungen zu ermöglichen.

2 Methodische Aspekte des Schreibens als Reflexionsinstrument in der Lehrer/innenbildung

Obwohl Konzepte wie etwa von Kruse und Chitez (2014, S. 111) eine enge Verbindung zwischen Schreiben und kritischem Denken sehen, wird Schreiben im Rahmen der Schulpraxis bislang eher als Instrument der Dokumentation und Beschreibung, weniger als Mittel der Reflexion von Verhalten (eigenes und fremdes) eingesetzt. Entsprechend bezieht sich ein begleitendes Kompetenztraining auch auf die Gestaltung von sachlich-argumentativen Texten, wie z.B. Perschon (2013) in seiner Beschreibung eines Modelllehrgangs darstellt. Dem steht das Konzept der Aktionsforschung entgegen, die der Reflexion des Lehrer/innen-Verhaltens eine wesentliche Rolle bei der Professionalisierung pädagogischer Berufe zuschreibt und dem schreibenden Reflektieren hierbei einen hohen Stellenwert einräumt: „*Schriftliches Nachdenken*“ leistet, so Alt-richter und Posch (2007, S. 44), „*einen wertvollen Beitrag zum Durcharbeiten eines Sachverhaltes und bei der ‚Hebung unausgesprochenen inneren Wissens‘*“ (Hervorhebung im Original).

Da nicht davon auszugehen ist, dass Studienanfänger/innen hierfür bereits Kompetenzen ausgebildet haben, sollen nunmehr zwei wesentliche Aspekte herausgegriffen werden, die beim Aufbau von reflexiver Schreibkompetenz berücksichtigt und adaptiert werden können.

2.1 Textlinguistische Aspekte

Texte sind die größten kommunikativen Einheiten und demnach kontext- und situationsgebunden. Deshalb folgen wir beim Verfassen auch gewissen Mustern und Konventionen (vgl. Adamzik 1995; Brinker 2005), die in neueren Forschungen der Text(sorten)linguistik auch als wesentliche Hilfe bei der Entwicklung der Schreibkompetenz betrachtet werden (vgl. Fandrych & Thurmair 2011). Speziell die *Textroutinen* bieten hierbei einen interessanten Ansatz, der als Mittel der Sprachreflexion und des Kompetenztrainings bislang für einzelne Textsorten³, aber auch im Hinblick auf einzelne sprachliche Formeln und deren Hilfsfunktion beim Aufbau der Textkompetenz (vgl. Jost 2012) näher untersucht wurde. Diese Konzepte gehen von der Annahme aus, dass nicht nur einzelne Textsorten bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind, sondern dass sie auch typische sprachliche Muster,

³ Vgl. Dannerer 2012a zum Erzählen, Feilke 2012 für wissenschaftliche Texte.

also Formelhaftes und spezifische Lexik enthalten. Kann man diese Elemente identifizieren und *automatisieren*, so hat man eine Hilfestellung beim gezielten Sprachhandeln. In unserem Falle wäre das die Reflexion als eine Sprachhandlung, die Studierenden ihre Rollenbilder von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihr Lehrverhalten in den Schulpraktischen Studien bewusst machen soll, um diese weiter entwickeln zu können. Textroutinen werden in einer Zwischenphase des Kompetenztrainings eingesetzt, in der diese gezielt beim Schreiben verwendet werden sollen, um jenes sprachliche Repertoire zu festigen, das den Handlungsspielraum der/des Schreibenden in puncto Reflexion erweitert bzw. eine exaktere, treffsichere reflexive Sprache aufbaut. Diese gibt „*Verhaltenssicherheit im Rückgriff und im Vertrauen auf Bewährtes*“ (Dannerer 2012b, S. 102). Feilke (2012) ordnet Routinen entsprechend als soziale Handlungen ein, die legitime Erwartungen erzeugen und als Zeichen einer *Vorverständigung* dienen, da sie signifikante Handlungsmuster darstellen.⁴

In unserem Modell gehen wir davon aus, dass sich auch für die Textmuster, die der Reflexion dienen, konkrete sprachliche Mittel identifizieren und damit Textroutinen entwickeln lassen. Diese können Studierenden eine wesentliche Hilfe bei der Beobachtung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens und damit im Ausbau ihrer eigenen Lehrkompetenz sein. Wesentlich hierbei ist, dass der eigene Text, die eigene Sprache den Ausgang bilden und diese schrittweise funktionstypisch ausgebaut werden sollen.

2.2 Schreibmethodische Aspekte

In der aktuellen Hochschuldidaktik nimmt das Schreiben einen sehr hohen Stellenwert ein (vgl. Bräuer & Schindler 2013; Doleschal et al. 2013; Doleschal et al. 2016; Kruse & Chitez 2014), da die meisten Leistungsnachweise in schriftlicher Form erbracht werden müssen. Entsprechend gibt es dazu an der Pädagogischen Hochschule Wien wie an vielen anderen Hochschulen und Universitäten auch praktische Unterstützung für Studierende, die in Schreibwerkstätten, -zentren und -lehrgängen auch mit Methoden der epistemischen Funktion des Schreibens vertraut werden. Genau aus diesem Repertoire schöp-

⁴ Die gängigen Theorien (vgl. u.a. Buchbeiträge in Feilke & Lehnen 2012) gehen übrigens davon aus, dass nach dieser Zwischenphase des Bewusstmachens und Einübens der Sprachroutinen eine weitere Phase der freien Sprachproduktion folgt, die sich vom Formelhaften löst und zu einer *individuellen Routine*, also einem professionellen Gebrauch der entsprechenden sprachlichen Mittel führt.

fen wir auch bei unseren Aufgabenstellungen, da wir methodisch daran anknüpfen.⁵

3 Pilotstudie im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der PH Wien

Die besondere Situation von Lehramtsstudierenden ist ihre Vorerfahrung im System Schule und die sich daraus ergebende Vielzahl von Rollen, mit denen sich die Studierenden identifizieren bzw. sich von ihnen abgrenzen können (Schüler/in – Studierende – Lehrende). Sie haben also Bilder und Erwartungen, die auf ihrem bisherigen Erfahrungsstand beruhen und aus denen sich laut Hayes (2014, S. 81) „*Aufgabenschemata*“ ergeben. Dies sind „*im Langzeitgedächtnis gespeicherte Informationspakete, die vorgeben, wie eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden muss*“ (ebd.).

Für Reflexionen spielt offensichtlich die Idee vom idealen Lehrenden und der idealen Klassensituation eine wesentliche Rolle, denn der Fokus des Beobachtungsinteresses wird meist auf Aspekte gelenkt, die vermutlich in diesen Projektionen ihren Ausgang finden.⁶

Um Reflexionen als effektives Lerninstrument zur Professionalisierung einsetzen zu können, ist es unumgänglich, dass sich die Studierenden klar machen, aus welcher Perspektive sie beobachten und welche Wertvorstellungen in Bezug auf Unterricht sie mitbringen. Welches Lehrendenverhalten wird als ideal und damit nachahmenswert betrachtet, welche Situationen möchte man in seinem Unterricht (nicht) haben, was gibt Souveränität, wo möchte man gerne seine eigenen Kompetenzen entwickeln? Lernen bedeutet in diesem Falle dann einen Perspektivenwechsel von der Rolle des Schülers/der Schülerin zur Lehrendenrolle.

⁵ Insbesondere an die Ideen des Freewriting, der Lernarrangements (vgl. Bräuer 2012), aber auch an die Aufgaben zur Analyse und des Einsatzes einer spezifischen Fachsprache (meist Wissenschaftssprache).

⁶ In unserer Studie zeigte sich z.B., dass einzelnen Studierenden Fragen der Disziplin, des Regelsystems und der Ruhe in der Klasse besonders wichtig waren. Egal ob nach diesem Aspekt gefragt wurde oder nicht, diese Fragen nahmen dann relativ breiten Raum in der Reflexion ein und wurden mehrfach angesprochen. Andere Studierende legten ein besonderes Augenmerk auf die „faire“, also gleiche Behandlung aller Schüler/innen, wieder andere fokussierten vor allem auf die Art und Weise der bzw. Abwechslung bei der Aufgabenstellung.

Da wir die Reflexion der eigenen Erwartungen als eine wesentliche Voraussetzung für Verhaltensänderungen bzw. den Aufbau der Professionskompetenzen (Personal-, Sozial- und Sachkompetenz) halten, beginnt unsere Aufgabenstellung für die Studierenden auch mit einer Analyse ihrer Bilder vom Lehrberuf. Hierfür verwenden wir als Spiegel die sprachlichen Mittel, die die Studierenden bei ihren ersten schriftlichen Beobachtungsaufgaben im Rahmen der Schulpraktischen Studien (Orientierungswoche an der Praxismittelschule, PMS) einsetzen und die in einer textanalytischen Auswertung die dahinterliegenden Bilder und *Idealtypen* von Unterricht und Schule transparent machen (vgl. Punkt 3.2).

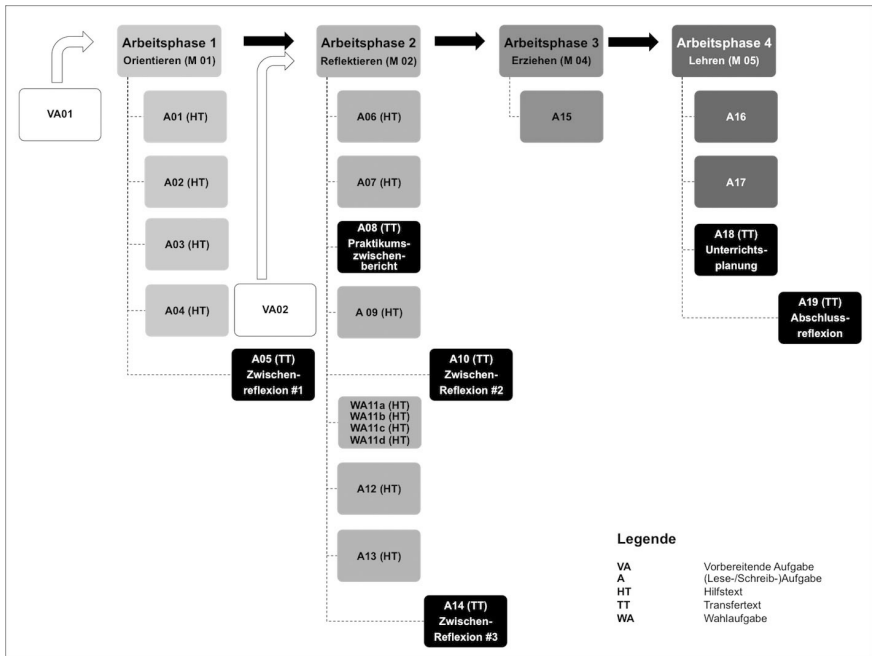
3.1 Schreibarrangement und analysierte Aufgabenstellung

Unser Schreibarrangement für die Studierenden des Lehramts Deutsch im ersten Semester (vgl. Übersicht 2) umfasst verschiedene Arbeitsphasen (Orientieren, Reflektieren, Erziehen, Lehren). Seinen inhaltlichen Schwerpunkt bilden u.a. Schreibaufgaben im Bereich „Reflektieren“. Die Analyse, die in unserer Pilotstudie Berücksichtigung fand, beschränkt sich auf die Schreibaufgabe A10, Verfassen eines Praktikumsberichtes⁷ (vgl. Bauer 2015). Ob ihrer direkten Anknüpfung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schreibenden und ihrer Authentizität stellt sie einen wesentlichen Bestandteil des gesamten Aufgabenarrangements dar (vgl. Bräuer & Schindler 2013).

Ziel ist die (Neu-)Orientierung in den Feldern „Schule“ und „Unterricht“ aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft. Es geht um erste Unterrichtsbeobachtungen vor Ort, die in schriftliche Dokumentationen münden sollen. Die Aufgabe dient wesentlich zur Reflexion von Rollenbildern und Erwartungen an das künftige Aufgabenfeld.

In einem ersten Schritt wollten wir überprüfen, ob die Aufgabenstellung die Textproduktion beeinflusst und der kritisch-reflektive Denkprozess durch unterschiedlich strukturierte Vorgaben gefördert oder eher eingeschränkt wird.

⁷ Die Aufgabe A10 stellt das Ergebnis der Aufgaben A08 („Mein erster Tag an der PMS – ein Praktikumszwischenbericht“) und A09 („Textwirkung überprüfen: Peer Feedback“) dar. Die Studierenden bekamen von ihrem Praxisberater die Aufgabe, ihre Eindrücke und Beobachtungen während der Orientierungswoche an der PMS in Form eines (Zwischen-)Berichtes niederzuschreiben (A08), dazu in einer Peer Group Feedback einzuholen (A09) und schließlich die Rohfassung des (Zwischen-)Berichtes in Hinblick auf die Rückmeldungen der Peers zu überarbeiten (A10).



Übersicht 2: Flow Chart zum Schreibarrangement (Quelle: Bauer 2015)

Deshalb wurde in drei Gruppen gearbeitet, die unterschiedlich strukturierende Aufgabenstellungen erhielten: Aufgabe (A) nicht oder wenig formalisierte Deskription: Blog-Posting, Aufgabe (B) teilformalisierte Deskription: narratives Protokoll unter Berücksichtigung der Unterrichtsphasen, Aufgabe (C) formalisierte Deskription: Bericht nach dem Unterrichtsbeobachtungsbogen „Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL)“ (Helmke 2015).

Eine erste Analyse der finalen studentischen Texte ergab, dass trotz der unterschiedlichen Vorgaben *gleiche* Texte abgeliefert wurden, d.h. die Vorgaben wurden ignoriert (abgesehen von der Aufnahme einzelner Zeitmarker). Wie im Konzept zu Kognition und Affekt beim Schreiben von Hayes (2014, S. 62) dargelegt, waren im vorliegenden Fall äußere Einflüsse wie der Formalisierungsgrad der Aufgabenstellung anscheinend für den individuellen Schreibprozess wenig bis gar nicht ausschlaggebend. Daraus folgt für das zukünftige Design von reflektiven Schreibaufgaben in der Schulpraxis, dass wir kei-

ne formalisierend-strukturierende Vorgaben machen werden, da für uns der Schreibprozess und der darin integrierte Reflexionsakt im Fokus stehen.

Von zentraler Bedeutung für die abgelieferten Produkte der Studierenden waren die Schreibsozialisation und innere Einflüsse, v.a. emotionale Aspekte.⁸ Die Studierenden befinden sich in einem Übergangsstadium von der Schülerin/ dem Schüler zur Lehrerin/ zum Lehrer, weshalb ihnen noch der differenzierte Umgang mit und Einsatz von Fachsprache in puncto Reflexion fehlen. In ihrem Sprachgebrauch spiegelt sich das, was sie in ihrer Rolle als Schüler/ in wahrgenommen haben, und genau das übernehmen sie für den von ihnen geforderten Praktikumsbericht.⁹

Eine Analyse der verwendeten Sprache im Praktikumsbericht kann somit als Spiegel für die aktuelle Selbsteinordnung im Rollenspektrum Schüler/in-Student/in-Lehrer/in dienen und dadurch zu einem elementaren Reflexionsinstrument dieser Entwicklungsstufe werden.

3.2 Textlinguistische Analyse

Betrachtet man Texte als Form des sprachlichen Handelns, so steht bei einer Analyse die Funktions- und Adressat/innenorientierung im Mittelpunkt des Interesses. Dies inkludiert auch die Textsortenmerkmale und die Mikroebene der Texte, also die sprachlichen Besonderheiten. Laut Augst et al. (2007) verändern sich mit der Entwicklung des Textsortenbewusstseins und der Textualität (strukturelle Genese) auch die eingesetzten sprachlichen Mittel, werden also konkreter und *angemessener*. Sprachliche Mittel aber sind in Texten Marker für (bewusste oder unbewusste) Intentionen beim Schreiben, sie erzählen von den Werten und Einstellungen der schreibenden Person. Entsprechend können sie auch Werkzeuge sein, um gezielt gewisse Absichten in sprachliches Handeln umzusetzen. Augst et al. (2007, S. 327) zeichnen hierbei eine Entwicklungskurve von emotionaler Involviertheit (starker Rückgriff auf umgangssprachliche Elemente, spontan und assoziativ, geprägt durch ICH-Dominanz) hin zur emotionalen Involvierung (schriftsprachliche Elemente, kontrolliert und geplant, textsortenspezifisch, ER/MAN-Dominanz). In der

⁸ „Was wir schreiben, wie wir schreiben und für wen wir schreiben, wird durch soziale Konventionen und durch die Geschichte unserer sozialen Interaktion bestimmt“ (Hayes 2014, S. 62).

⁹ „Die Textsorten, die wir verfassen, wurden von anderen Schreibenden erfunden, und die Redewendungen, die wir verwenden, spiegeln oft die Redewendungen wider, die andere Schreibende vor uns verwendet haben“ (ebd.).

Analyse unserer Studierendentexte im Pilotprojekt (vgl. Punkt 3) legten wir deshalb besonderen Wert auf jene sprachlichen Marker, die diese emotionalen Aspekte charakterisieren, und analysierten den Stand des *professionellen* Umgangs mit der Reflexionssprache als spezielle Fachsprache.

Wie aus Übersicht 3 ersichtlich, wurden sprachliche Mittel für jeden Text quantitativ und qualitativ ausgewertet (die angeführten Beispiele sind ein kurzer Auszug aus dem Gesamtergebnis, wobei besonders die Zuordnung zu den drei Sprachtypen¹⁰ als ein wesentlicher Aspekt für den Lernprozess gedacht war.

	Alltagssprache	Fachsprache	Reflexionssprache
Nomen	Zeit, Zettel, Tisch, Regel, Karten, Jause	Arbeitsauftrag, Sitzkreis, Plus, Teamteaching	(Fehl-)Verhalten, Eindrücke, Erwartungen
Verb	wissen, loben, bekommen, beginnen, bitten, reden, schreiben	aufrufen, drannehmen, korrigieren, beibringen, aufschreiben	gefallen, sich eignen, wirken, analysieren, sich fühlen, betroffen sein
Adjektive & Adverbien	kurz, pünktlich, schnell, sofortig	aktiv, klar, laut, korrekt, fachlich	respektvoll, ruhig, gespannt, höflich
Partikel	doch, sehr, wirklich, etwas, schlussendlich		lediglich, besonders, offenbar
wörtliche Zitate	„Wer hat Geld mit?“	„Warum machst du nicht (...)?“	N/A
Konjunktionen	und, wo, dass, welche, wenn, wie, wobei, der		so dass, aber, jedoch, um – zu, deshalb

¹⁰ Im Zuge der Analyse der Studierendentexte stellte sich relativ rasch heraus, dass eine klare Abgrenzung zwischen *Alltagssprache* und *Fachsprache* in den Feldern Schule und Unterricht nur sehr schwer möglich ist. Dies ergibt sich auch daraus, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz als eine Dimension von Sozialkompetenz zu betrachten ist. Bei der Zuordnung zu den von uns gewählten Kategorien Alltags-, Fach- und Reflexionssprache sind analog zu dem, was für die Ermittlung von Sozialkompetenz gilt, ebenso situative und kontextspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Der von uns verwendete Begriff der Fachsprache ist im Sinne einer Sprache, die von einer spezifischen Gruppe von Benutzerinnen und Benutzern (hier: Lehrer/innen) verwendet wird, die über spezifische Themen (hier: z.B. Methodik etc.) in spezifischen Situationen (hier: Unterricht) sprechen, zu verstehen.

ICH-ER/MAN-Orientierung	„(...) mein erster Tag.“	„Beim Eintreten der Lehrkraft wird es ruhig.“	„Es war mühsam, (...)“; „Das verstehe ich.“
„auffallende“ Formulierung (umgangssprachlich = mündlich/ fachsprachlich = schriftlich)	Chaos bricht aus; um zu gewährleisten	zu Wort kommen; zur Verfügung stellen; nach der Schrift sprechen	mir ist besonders aufgefallen; eignet sich gut für; es konnte beobachtet werden

Übersicht 3: Sprachliche Mittel in den analysierten Texten der Studierenden (Auszug)
(Quelle: Eigene Erhebung)

Bei den Verben zeigte sich z.B., dass die Studierenden zahlreiche Ausdrücke verwendeten, die man der Kategorie „alltagssprachlichen Fachsprache“ zuordnen kann. Aus der bisherigen Erfahrungswelt kommend werden sie häufig auch in mündlich/umgangssprachlicher Diktion verwendet (drankommen, mitbekommen). Sie dienen vorrangig der Beschreibung von Aktivitäten und Abläufen, hingegen kommen Verben aus der Kategorie „Reflexionssprache“ in den Texten nur äußerst sporadisch vor (im Schnitt 3 pro Text). Wir folgern daraus, dass eine Bewusstmachung dieser Situation am Beispiel des eigenen Textes bei den Studierenden einen Überarbeitungs- und Reflexionsprozess auslöst, der sich beim nächsten Text positiv auf die Reflexionskompetenz auswirken wird.

Ein anderes Beispiel ist die Gruppe der emotionalen Marker, die viel über die Position aussagen, die die Schreiberin bzw. der Schreiber im Beobachtungsprozess einnimmt. Sie enthalten zudem häufig auch Hinweise auf die ICH bzw. ER/MAN-Dominanz. Zu den wichtigsten sprachlichen Elementen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, gehören die Partikel (neben Adjektiven und Adverbien).

4 Reflexionskompetenz durch Schreiben – Schlussfolgerungen für das Aufgabendesign

Das derzeitige Konzept für das erste Semester der Schulpraxis der Sekundarstufe I/Neue Mittelschule beinhaltet meist Schreibaufgaben ohne Hinweis auf Textsorte oder Adressat/in. In Anlehnung an Bräuer (2012, S. 2) lassen sich

diese „Defizite als Lernchancen“ verstehen. Folglich sieht unsere (Neu-)Konzeption eines Schreibarrangements vor, die Situiert- und Inszeniertheit in ein angemessenes Verhältnis zu bringen, damit Studierende es „als sinnvoll für ihr aktuelles und zukünftiges berufliches Handeln erleben“ (Lange 2013, S. 166). Entsprechend sehen wir die Schreibaufgaben in der Schulpraxis als Möglichkeit, unterrichtliche und erzieherische Prozesse systematisch zu analysieren, zu reflektieren und die hierfür erforderlichen Werkzeuge und Strategien zu entwickeln. Die Studierenden sollen demnach die Beobachtungs- und Dokumentationsaufträge vor allem dazu nutzen, ihr eigenes Rollenverständnis zu reflektieren. Hierbei kann die Analyse der verwendeten Sprache ein hilfreiches Werkzeug sein. Deshalb lernen die Studierenden in einem eigenen Schritt, ihre Schreibprodukte sprachlich „auszuwerten“ und damit den eigenen Reflexionsgrad besser einschätzen zu können.

Um diesem Ziel des *reflektierten Rollenverständnisses* näher zu kommen, sieht unser Aufgabendesign folgenden Aufbau vor:

1. **Schreibauftrag:** Die Studierenden hospitieren, beschreiben ihre Beobachtungen und führen diese in einem Text zusammen. Die Aufgabe ist analog zu Freewriting-Modellen offen, damit die Studierenden auch in Bezug auf Sprache und Textsorte an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen anknüpfen (Aufgabenschemata).
2. **Textanalyse:** Die eigenen Texte werden einer textlinguistischen Analyse unterzogen (vgl. Punkt 3.2).
3. **Peer-Feedback:** Mit zwei Partnerinnen bzw. Partnern wird die Auswertung diskutiert und erweitert mit Fokus auf folgende Fragen: Welche Position nehme ich ein? Was erwarte ich? Welches Lehrendenbild bringe ich (unbewusst) mit? Wie sieht mein Idealbild einer/eines Lehrenden aus?
4. **Intervention:** Kompetentes Schreiben wird erst möglich, wenn die/der Schreibende ein ausreichendes *Werkzeug* bspw. in Bezug auf (Fach-)Wortschatz, Textsorte, Funktions- und Adressatenorientierung, also – in unserem Falle – über einen Pool an sprachlichen Mitteln zur Bewältigung der Reflexionsaufgabe verfügt. Deshalb wird in dieser Phase durch gezielte Aufgabenstellungen das sprachliche Repertoire in Bezug auf Beobachtung und Reflexion und deren Verschriftlichung ausgebaut.¹¹

¹¹ Z.B. Wortschatzerweiterung der Intensitätspartikel „äußerst, ungemein, außergewöhnlich, auffallend etc.“, da in den Texten unserer Pilotstudie überwiegend „sehr“ verwendet wurde.

5. Durch zahlreiche weitere Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben wird dieses Wissen gefestigt und laufend erweitert, wodurch Studierende ihre Schreibstrategien und gleichzeitig ihre Reflexionskompetenz verankern.

5 Fazit

Lehramtsstudierende sollen im Rahmen ihrer Ausbildung vielfältige Kompetenzen entwickeln, nicht zuletzt eine akademische Literalität. Aus unserer Sicht umfasst diese aber nicht nur wissenschaftliches Schreiben, sondern auch ganz wesentlich die Aspekte des Schreibens als Reflexionsinstrument. Dies aber erfordert eine neue Schreibdidaktik, die von *Writing-to-Learn*-Ansätzen ausgeht und wie in den *Writing-Across-the-Curriculum*-Konzepten (vgl. Kruse & Chitez 2014, S. 119) vorgegeben, durch ihre integrativen Potenziale und ihre pragmatische Ausrichtung grundsätzlich Strategien zur Bewältigung von Aufgaben durch und mit Hilfe von Sprache aufbaut.

Entsprechend muss diese Schreibdidaktik eine enge Verbindung zur Textlinguistik herstellen und ein Bewusstsein schaffen, dass unser Denken an Sprache gebunden ist. Daran anknüpfend ermöglicht unser Aufgabendesign Studierenden – ausgehend von ihren Bildern, Vorerfahrungen und sprachlichen Kompetenzen/Wissen – schreibend ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln und gerade damit an Handlungsspielräumen im künftigen Lehrberuf zu erweitern.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie. Münster: Nodus Publikationen.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? In: Baumgartner, Peter; Welte, Heike (Hg.): Reflektierendes Lernen: Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck: StudienVerlag, S. 211–237.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (⁴2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter (Theorie und Vermittlung der Sprache) Frankfurt a. M.: Lang.
- Bauer, Reinhard (2015): Persönliche Entwicklung und Kompetenzen der Studierenden sichtbar machen: Schreibarrangement für die Schulpraktischen Studien im

- Erstfach Deutsch. Abrufbar unter: <http://tinyurl.com/Schreibarrangement-SPS> (2016-03-29).
- Bohm, David (⁵2008): Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bräuer, Gerd (2012): Mit authentischen Lernarrangements auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung und das Leben vorbereiten. In: BIFIE: Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_braeuer_lernarrangements_2012-02-23.pdf (2015-11-05).
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2013): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.), Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 12–63.
- Brinker, Klaus (⁶2005): Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt.
- Dannerer, Monika (2012a): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2012b): Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a. Main: Lang, S. 101–124.
- Dewey, John (1951): Wie wir denken. Zürich: Morgarten Verlag.
- Doleschal, Ursula; Haacke, Stefanie; Kruse, Otto; Zwiauer, Charlotte (Hg.) (2016): Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz. ZFHE, Themenheft 11/2. Abrufbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/50> (2016-06-30).
- Doleschal, Ursula; Mertlitsch, Carmen; Rheindorf, Markus; Wetschanow, Karin (Hg.) (2013): Writing across the Curriculum at Work: Theorie, Praxis und Analyse. Berlin u.a.: LIT.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang, S. 1–31.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.) (2012): Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 57–86.
- Helmke, Andreas (⁶2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Anhang: Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL), Version 6.0. Seelze: Klett-Kallmeyer. Abrufbar unter: <http://andreas-helmke.de/buchanhang/> (2015-11-09).
- Jost, Jörg (2012): Textroutinen und Kontextualisierungshinweise. In: Feilke, Hel-

- moth; Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a.M.: Lang, S. 195–214.
- Kruse, Otto; Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 107–126.
- Lange, Ingrid (2013): Das Schulpraktikum dokumentieren. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 164–175.
- Pädagogische Hochschule Wien (2013): Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Sekundarstufe I/NMS. Abrufbar unter: http://www.phwien.ac.at/files/V_R_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/NMSCurriculum.pdf (2015-07-11).
- Perschon, Erich (2013): „Schreiben Sie dazu eine Reflexion!“ In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 4/2013, Jg. 37, S. 82–87.
- Schön, Donald, A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.