

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 5

Hrsg.: Monique Honegger,
Daniel Ammann, Thomas Hermann

Schreiben und Reflektieren

Denkspuren zwischen
Lernweg und Leerlauf



PH Zürich



ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung

**Monique Honegger, Daniel Ammann,
Thomas Hermann (Hrsg.)**

Schreiben und Reflektieren

Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf

**Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung, Band 5**

Eine Publikation des ZHE –
Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung,
Pädagogische Hochschule Zürich



der bildungsverlag



der bildungsverlag
www.hep-verlag.com

Monique Honegger, Daniel Ammann, Thomas Hermann (Hrsg.)

Schreiben und Reflektieren

Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 5

Eine Publikation des ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich

ISBN Print: 978-3-0355-0346-3

ISBN E-Book: 978-3-0355-0347-0

Gestaltung und Satz: tiff.any GmbH, Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© 2015 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung	9
Einleitung und Übersicht	
Reflexion und Lernen gehen miteinander einher	11
Monique Honegger, Daniel Ammann und Thomas Hermann	
Dimensionen schriftlicher Reflexion	
Lust und Zwang	13
Playgrounds, Formen und Fragen	13
Reflexion im Spannungsfeld von öffentlichem und privatem Schreiben .	14
Reflexion und Reflektieren an der Hochschule	15
Reflektierendes Schreiben zwischen Lust und Zwang	17
Bilanz der Dimensionen des schriftlichen Reflektierens	20
Literatur	21
Corinne Wyss und Daniel Ammann	
Rundum reflektieren	
Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln	23
Absichtsvolles Üben	23
Lernprozesse anregen – Selbstkenntnis fördern	25
Damit Reflexion gelingt	26
Mündliche und schriftliche Reflexion	31
Literatur	33
Thomas Hermann und Yves Furer	
Dokumentieren – Lernen – Bewältigen	
Funktionen und sprachliche Realisationen schriftlicher Reflexion ..	35
Was Leitfäden über das schriftliche Reflektieren sagen	35
Dokumentarische Funktion: Beobachten und protokollieren	37
Epistemische Funktion: Lernen und übers Lernen nachdenken	38
Bewältigende Funktion: Verhaltens- oder Einstellungsveränderung	40
Fazit	41
Literatur	42

Monique Honegger und Mirjam Beglinger	
Muss schreibend reflektiert werden?	
Psychosoziale Berufsausbildungen, blinder Fleck und Scheiterkultur	
	45
Schreiben und Erkenntnis	46
Phase der Irritation und blinder Fleck	48
Tabufeld Scheitern – direkt zum blinden Fleck	50
Gestaltung geschriebener und nicht geschriebener Reflexionssettings . .	52
Formen geschriebener und nicht geschriebener Reflexion	54
Konsequenzen für reflexives Lernen und Schreiben	55
Literatur	56
Swantje Lahm	
Schreiben, als spreche man selbst	
Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen . . .	
	58
Lernen durch Reflexion, Motivation und reflektierendes Schreiben	61
Reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen	72
Empfehlungen zur Integration von reflektierenden Schreibaktivitäten in Lehrveranstaltungen	79
Literatur	80
Tobias Zimmermann und Alex Rickert	
Austausch in Onlineforen	
Wie Kategorien die Lernwirksamkeit von Diskussionen steigern . . .	
	83
Weshalb ist gegenseitige Bezugnahme wichtig?	
Das Konzept der Transaktivität	84
Kategorienraster zur Bestimmung der Transaktivität von Onlinefeedback	86
Das Kategorienraster	87
Zur schreibdidaktischen Wirkung des Rasters	91
Fazit und Entwicklungsperspektiven	93
Literatur	95
Franziska Nyffenegger	
Vom Gestalten der Gedanken	
Reflexives Schreiben in der Designausbildung	
	97
Literatur	106

Martin Keller

Reflektieren gut gemacht

Von Empirie zu Denkangeboten	107
Was den Reflexionsprofi ausmacht	107
Von der alltäglichen zur professionellen Reflexion	108
Dozierende als Reflexionsprofi	109
Reflexionsqualität lässt sich messen	110
Erstes Denkangebot	110
Tiefe der Reflexion	111
Ein zweites Denkangebot	112
Qualität der Reflexion	112
Reflexionskompetenz von Erwachsenen	113
Reflexionskompetenz von Lehrpersonen	114
Reflexionsqualität einschätzen als Lehrende	114
Durch fremde Sprachen zur eigenen Sprache	115
Du sollst dir ein Bildnis machen	118
Elf Tipps und Leitlinien zum Reflektieren	119
Literatur	123

Patrick Studer und Diego Jannuzzo

Reflexive Praktiken in technischen Studiengängen

Das Lernjournal	124
Reflexion und reflexives Lernen	125
Ausrichtung und Tiefe der Reflexion	126
Das Lernjournal im Kommunikationsunterricht	128
Definition eines Entwicklungszieles	129
Kommunikative Anlässe für subjektive Reflexivität	130
Schlussfolgerung	134
Literatur	135

Autorinnen und Autoren	137
Register	139

Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung

Dozierende an Hochschulen lehren, prüfen, beraten, forschen, leiten zur Reflexion an und organisieren Wissens- und Technologietransfer durch Weiterbildung und Dienstleistungen. Sie betreiben Projektmanagement und engagieren sich in der Qualitätsentwicklung ihrer Hochschule.

Herausfordernde Themen der letzten Jahre im Hochschulkontext sind die Umsetzung von Konzepten der Kompetenzorientierung und die Gestaltung von Lehr-/Lerneinheiten im Rahmen des Selbststudiums. Mit der damit verbundenen Rollenvielfalt von Dozierenden steigen die Ansprüche an das adäquate Handeln von Lehrenden.

Seit 2009 unterstützt das an der Pädagogischen Hochschule Zürich angesiedelte Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung (ZHE) Hochschulen aus allen Feldern und ihre Dozierenden bei den oben beschriebenen Herausforderungen durch Weiterbildung und Beratung.

Aktuelle Themenschwerpunkte des ZHE sind Studierendenorientierung, Rollenvielfalt Dozierender, kompetenzorientierte Lehre, erwachsenenbildnerisches Handeln in der Lehre an Hochschulen, Beratungskonzepte (wie Mentoring und Tutoring) sowie Handlungsfelder von Leitenden zwischen Management und Didaktik. Und nicht zuletzt eben: Schreiben und Reflektieren.

Diese Thematik verbindet sozusagen alle genannten Kernthemen: Studierende eignen sich handelnd resp. schreibend Kompetenzen an und werden dabei begleitet. Die vorliegenden Texte leuchten dabei mehrperspektivisch Sinn, Unsinn, Möglichkeiten und Grenzen dieses Zuganges aus.

Herausgebende des vorliegenden fünften Bandes sind Monique Honegger (Teammitglied Hochschuldidaktik im ZHE und Leiterin des Schreibzentrums der PH Zürich), Daniel Ammann und Thomas Hermann (Dozenten für Medienbildung und Mitarbeiter des Schreibzentrums der PH Zürich).

Wir wollen mit dieser Reihe Diskussionen, Auseinandersetzungen um aktuelle und praxisrelevante hochschuldidaktische Fragen anregen und Dozierenden an Fachhochschulen sowie Ausbildungs- und Weiterbildungsverantwortlichen anderer Institutionen der Erwachsenenbildung Reflexions- und Handlungsinstrumente zur Verfügung stellen.

Geplant sind folgende Bände

- ▶ Lateral führen an Hochschulen (Frühling 2016)
- ▶ Innovative Gestaltung von Weiterbildungen (Herbst 2016)

Die bisher publizierten Bände finden Sie hier:

www.hep-verlag.ch/reihe/forum-hochschuldidaktik-und-erw-bildung

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Geri Thomann, Prof. Dr.

Leiter ZHE - Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung

geri.thomann@phzh.ch

<http://hochschuldidaktik.phzh.ch/>

Einleitung und Übersicht

Reflexion und Lernen gehen miteinander einher

Reflexion und Lernen gehen miteinander einher. Dabei wird auch geschrieben.

In Lehr- und Studiengängen sowie in Weiterbildungsangeboten zahlreicher Berufsfelder wird reflexives Schreiben verlangt. Schreibendes Reflektieren, das Aufzeigen der persönlichen Lernleistungen und das Einholen von Feedbacks verankern das Lernen oder bewirken es oder haben mit dem Lernen zentral zu tun.

Damit reflexive Lernroutinen in Studium und Berufsbildung mehr als Alibi- oder Schreibübungen sind, braucht es klare schriftliche Lernaufgaben zur Reflexion und professionelle Begleitung. Der vorliegende Band führt in die Theorie und Praxis des Reflektierens ein und erlaubt sich hierzu auch einige kritische Fragen. Es kommen Dozierende unterschiedlicher Fächer, Reflexionsexpertinnen und Schreibexperten zu Wort. Ziel ist es, konkrete Anregungen für die Tätigkeit im Hochschulbetrieb, in der Lehre und in Weiterbildungen für Erwachsene zu geben.

Mit dem ersten Beitrag, »Dimensionen schriftlicher Reflexion«, steigen die drei Herausgebenden gleich ins Thema ein; in einer kurzen Einführung loten sie das Spannungsfeld von Lust und Zwang beim reflektierenden Schreiben aus. *Corinne Wyss* und *Daniel Ammann* thematisieren im zweiten Beitrag, inwiefern Reflexion in der Lehrerbildung eine Rolle spielt, und entwerfen ein Modell für die Praxis. Auf der Basis bestehender Leitfäden diskutieren *Thomas Hermann* und *Yves Furer* die Funktionen schriftlichen Reflektierens. *Monique Honegger* und *Mirjam Beglinger* fokussieren in der Folge die Frage, ob es – mit Blick auf die etablierte und bisweilen als wenig sinnstiftend erlebte Tradition des schriftlichen Reflektierens in psychosozialen Berufsrichtungen – sinnvoll ist, Schreiben und Reflektieren miteinander zu verbinden.

Einen praktischen Einblick in eine schreiberfahrene Unterrichtspraxis liefert Schreibexpertin *Swantje Lahm* mit ihrem Beitrag über Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen. *Tobias Zimmermann* und *Alex Rickert* beleuchten den Austausch in Onlineforen und die Bedeutung von Kategorien zur Steigerung der Lernwirksamkeit.

Den Bereich der Künste tangierend, beschreibt *Franziska Nyffenegger* das Erleben von reflexivem Schreiben in der Designausbildung. *Martin Keller* verrät in seinen Denkangeboten elf praktische Tipps zum effizienten Reflektieren. Abschließend zeigen *Patrick Studer* und *Diego Jannuzzo* reflexive Praktiken in technischen Studiengängen.

Monique Honegger, Daniel Ammann und Thomas Hermann

**Monique Honegger, Daniel Ammann und
Thomas Hermann**

Dimensionen schriftlicher Reflexion Lust und Zwang

Schreiben macht nicht immer Spaß. Ebenso wenig Reflektieren. Dennoch kommt es bisweilen vor, dass Schreibende aus dem Erleben des Zwangs in eine lustvolle Schreibe finden und umgekehrt. Ebenso erleben Reflektierende es als lustvoll, über ihr Tun und ihr Lernen und Denken zu reflektieren, und plötzlich erleben sie die Reflexion nur noch als Zwang.

In der einführenden Diskussion über die Dimensionen von schriftlicher Reflexion gelangten wir beim Erörtern der diversen Themenbereiche und Konzepte wiederkehrend an die Dichotomie von Lust und Zwang, die beim schriftlichen Reflektieren erlebt wird. In der Folge gehen wir der Frage nach, welche Rolle Lust und Zwang beim schriftlichen Reflektieren spielen.

In einem ersten Schritt klären wir die Rahmenbedingungen der Reflexionspraxis in Hochschulen und Erwachsenenbildung, in einem zweiten Schritt steht das spezifische Wechselspiel von Lust und Zwang beim schriftlichen Reflektieren im Zentrum.

Playgrounds, Formen und Fragen

Lernen geht – auch im Studium und in der Weiterbildung – nicht ohne Reflexion. Damit Lernende Erwartungen mit Geschehenem vergleichen können und um ihnen bewusste Lernschritte zu ermöglichen, werden sie angehalten, etwa vor einem Praktikum oder einem Versuch, ihre Erwartungen zu formulieren und diese dann nach der Praxis mit dem Erlebten, den effektiven Ereignissen und Ergebnissen zu vergleichen.

Häufig geschieht dies in Form eines *Lernjournals* (vgl. z. B. Bräuer 2003; Berning et al. 2008; Bräuer & Schindler 2011; vgl. auch den Beitrag von Studer & Jannuzzo in diesem Band). Eine weitere verbreitete Form, Reflektieren in schriftlicher Form darzustellen, ist das Portfolio. Das *Portfolio* (auch als digitales E-Portfolio) versammelt diverse Lernerlebnisse oder fachliche Teilberichte, verbindet diese mit theoretischen Konzepten und Modellen und hält die Schreibenden dazu an, ihr persönliches Lernen zu dokumentieren und zu kommentieren (vgl. Miskovic 2006; Saxalber & Esterl 2010; Bräuer 2003; 2014).

Reflexion findet zudem häufig mündlich, in *Diskussionen*, auch *online* statt. Lernende werden aufgefordert, ihr Erleben in Gruppen- oder Partnerdiskussionen miteinander auszutauschen. Dabei spielen Irritationen und Überraschungen eine zentrale Rolle (vgl. den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band).

Beschränken wir unsere Analyse auf Reflektieren und Schreiben, lassen sich folgende Formen des Zusammenspiels von Schreiben und Reflektieren festhalten:

- A. Reflektieren im Dialog mit anderen (vgl. dazu beispielsweise den Beitrag zu Onlineforen von Zimmermann & Rickert in diesem Band).
- B. Textsammlungen von Lernschritten oder Erlebnissen (vgl. hierzu beispielsweise Keller 2014; oder auch den Beitrag von Hermann & Furer in diesem Band).
- C. Berichte über das innere Lernerleben (vgl. Bräuer 2003, 12 f.).

Reflexion im Spannungsfeld von öffentlichem und privatem Schreiben

Seit der *pragmatischen Wende* in den 1980er-Jahren gehört die explizit als solche bezeichnete Reflexion zu den klassischen Schreibanlässen im Studium. Damit haben sich Portfolios und Lernjournale zu einer Textsorte entwickelt, die spezifisch und gleichzeitig halbmythifiziert funktioniert. So verlangen Leitfäden zu Lernjournalen die Verschriftlichung von inneren Prozessen, die im Gegensatz zu stofflichen Zusammenfassungen nicht wirklich einforderbar ist und stark an privates Schreiben erinnert (vgl. Bräuer 2003, 25). Anleitungen zum schriftlichen Reflektieren geben bisweilen eine rigide Struktur vor, in der die Lernenden ihre Lernwege dokumentieren, die vermeintlich oder tatsächlich stattgefunden haben (vgl. Beck, Guldemann & Zutavern 2000, und auch den Leitfaden zum Lernjournal der PH Zürich 2015).

Die »Fingerübung« des Reflektierens ist aber nicht nur sinnlos. Schließlich gehört es zum späteren professionellen Alltag, das Erwartete und das Geschehene mit Fokus auf Optimierbares zu reflektieren und Schlüsse für die weitere Tätigkeit zu ziehen. Wir üben mit Kindern bereits in der Primarschule oder in der Grundschule das Reflektieren. Denn es gilt als Paradigma, dass es zum Lernen gehört, übers Lernen nachzudenken. Nach einer Übungsstunde im Mathematikunterricht sollen die Kinder notieren, was sie Neues gelernt haben, wo sie persönlich Fortschritte erleben oder wo sie noch anstehen oder einen »Knopf« haben. Ein elfjähriger Grundschüler äußert sich dazu folgendermaßen: »Ich kann ja nicht schreiben, was mir nicht gefallen hat oder was

ich nicht ganz verstehe, sonst kriege ich eine schlechte Note.« (Vgl. dazu den Beitrag zum Festhalten an Reflexion als Schreibenanlass und Lernritual in der Tertiärbildung von Honegger & Beglinger in diesem Band.)

Reflexion und Reflektieren an der Hochschule

Reflexion beim Lernen bedeutet, dass sich Lernende bewusst werden und bewusst machen, was und wie sie lernen, dass sie etwas dazugelernt haben und was sie noch lernen werden. Wir können nicht etwas wissen, ohne es zu wissen oder zu kennen. Ebenso wenig können wir wissen, dass wir nichts oder (noch) zu wenig wissen, wenn wir es nicht wissen.

Dennoch bleibt im formellen Lernkontext die Regel bestehen, dass wir Studierenden das Reflektieren zu beschreiben haben. So erklärt ein Leitfaden Studierenden den zu leistenden Reflexionsprozess folgendermaßen: »Reflexion über das eigene Lernen und Denken: Reflexive Lernprozessessteuerung. In einem nächsten Schritt thematisieren und reflektieren Sie auf einer Meta-Ebene Ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess. Sie beobachten und reflektieren, wie Sie Ihr Lernen im Studium und in Ihrem Umfeld organisieren und vollziehen« (Leitfaden zum Lernjournal 2015, 3).

In diesem Sinne, im Leitfaden oben als »reflexive Lernprozessessteuerung« bezeichnet, ist Reflexion ein stark innerer Vorgang. Wie er dargestellt und gegenüber anderen kommuniziert wird, ist offen. Diesen Vorgang praktizieren alle – und alle Lernenden praktizieren ihn unterschiedlich.

Blicken wir auf die *Lernziele* an Hochschulen, gibt es zwei Reflexionsinhalte:

- ▶ Reflexion (und Einschätzung) der eigenen Kompetenz als zukünftige oder sich weiterbildende Fachperson, um festzustellen, wo und wie das Lernen weitergehen soll.
- ▶ Reflexion als Reflexionstraining, um später weiterhin erfolgreich reflektieren zu können.

Als Reflexionskanäle lassen sich kommunikationsspezifisch die folgenden unterscheiden:

- ▶ *Monolog*; gedankliches oder verbalisiertes Selbstgespräch ohne Darstellung (z. B. unter der Dusche oder vor dem Einschlafen gedankliche Abläufe für sich selber artikulieren, »thinking aloud«),
- ▶ *Gespräch*; vor Ort, online, in Gruppen mit Studierenden oder Nichtstudierenden (Dialog mit einem Gegenüber),
- ▶ *Schreiben*; privat, nur für die reflektierende Person einsehbar oder (halb-)öffentlich (Tagebuch, »dialogic notebook«, Projektjournal, Lern- und Prozessportfolio, Reflexionsblog, geschlossenes und moderiertes Diskussionsforum im Netz (vgl. die Beiträge von Wyss & Ammann sowie Zimmermann & Rickert in diesem Band),
- ▶ *Nichtsprachlicher Ausdruck*; bildnerisch oder musikalisch, kann möglicherweise in einem zweiten Schritt wieder versprachlicht werden (vgl. die Beiträge von Nyffenegger und Keller in diesem Band).

Gemeinsam ist reflexiven schriftlichen Lernaufgaben, dass Leitfragen und sogenannte Prompts die Lernenden anleiten und Vorgaben in Bezug auf die Art der Reflexion machen. Sie fordern in erster Linie dazu auf, Diffuses zu konkretisieren und schriftlich oder mündlich zu formulieren,

- ▶ welche Erwartungen vor dem eigenen Handeln bestanden,
- ▶ inwiefern diese Erwartungen erfüllt wurden oder nicht,
- ▶ ob es andere irritierende Aspekte im persönlichen Erleben gab
- ▶ und in Bezug auf das weitere persönliche Lernen und berufliche Handeln zu bilanzieren und zu planen.

Helfen diese mit Schreiben verbundenen Reflexionsanlagen beim Lernen? Die Schreibdidaktik versucht wiederkehrend, den kritischen Punkt, den Zusammenhang von Lernen und Schreiben zu erfassen (vgl. den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band; aber auch Klotz 1996, 85 ff.)

Wo genau setzt nun – wenn wir das Schreiben im Auge behalten – die Reflexion ein, und wie muss sie beschaffen sein, damit sie am Schluss bei der *cognitio clara distincta adaequata*, dem anzustrebenden kognitiven Bewusstseinszustand, wie ihn Klotz nach Leibniz umschreibt, anlangt? Und wie geht die *cognitio* schreibenderweise mit Schreibhemmungen, Zeigeblockaden oder Affekten und Emotionen einher?

Nach wie vor bestehen, trotz des für die Schreibdidaktik zentralen Modells von Hayes zum Schreibprozess (Hayes [1996] 2014, 57 ff.), Unklarheiten. Erstens: Welche Interferenzen bestehen zwischen Denken und eigenem Handeln beim schriftlichen Reflektieren? Zweitens: Wie beeinflusst affektives

Erleben rund um das, was Hayes ([1996] 2014, 57 f.) Motivation nennt, schriftliches Reflektieren? Nachstehend fokussieren wir auf einen affektiven Aspekt, der bislang eher im Hintergrund geblieben ist, auf das Dilemma von Lust und Zwang, das reflektierendes Schreiben begleitet.

Reflektierendes Schreiben zwischen Lust und Zwang

Dass gerade Schreiben so häufig fürs verordnete Reflektieren gewählt wird, ist nicht immer lustvoll für Studierende, und dies beeinflusst die Wirksamkeit von reflektierendem Schreiben maßgebend.

Die Lust – wenn Reflexion lustvoll erlebt wird

Lernprozesse geschehen weitgehend unbewusst. Dies zeigt sich auch bei Schreibprozessen im Studium. Es gibt beispielsweise in jedem Schreibprozess für die Schreibenden einen kritischen Punkt (der kann auch mehrfach vorkommen), an dem sie nicht mehr weiterschreiben können. So sitzt beispielsweise eine Studentin vor ihrer Arbeit, und es scheint ihr sonnenklar zu sein, dass sie nur Banalitäten von sich gibt. Dies frustriert sie, denn sie hat sich in den vorangegangenen Tagen und vielleicht auch Monaten intensiv Fachwissen erworben und sich mit einer Fachfrage auseinandergesetzt. Nach dieser tiefen Auseinandersetzung erlebt sie jedoch an diesem kritischen Punkt keine Bereicherung und auch kein Sättigungsgefühl, sondern eine Leere. Was ihr vor einigen Monaten noch als neu erschienen ist und sie langsam immer besser verstanden hat, mutet nun, geschrieben auf dem Blatt, so banal und eben nicht mehr neu an, dass sie die Bilanz zieht, nichts gelernt zu haben. Selbstverständlich ist dies nicht so. Subjektiv erlebt dies die Studentin jedoch so, weil sie das neu Gelernte nicht mehr wahrnehmen kann. Sie hat keine Distanz mehr zu ihrem Lernprozess und ist mitten im »Wald«. Sie sieht vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. Und dass sie mal nicht im »Wald« war, hat sie ebenso vergessen. Es gibt keine Erinnerung mehr an ihren Wissensstand von vorher.

An dieser Leerstelle hilft Reflexion, vorab auch geschriebene. In ihrem Lernjournal liest die frustrierte Studentin nun nach, wie sie vor einigen Monaten über Sachverhalte und Bezüge gestaunt, wie sie nach Antworten auf Fragen gesucht hat, die sie nun im Schlaf zu beantworten vermag. Das persönliche Wachstum zu konstatieren, kann Lust bereiten.

Ebenso hilft Reflektieren, den Lernprozess selber zu steuern. Es hilft, wenn bereits beim Start der Lernstoff, der normierte Lernprozess mit persönlichen

(häufig nicht sachlastig, sondern emotional ausgelöst) Fragen und Zweifeln verbunden und zum Ausdruck gebracht wird. Reflexion macht das unpersonliche Stoffvakuum zu etwas Eigenem, färbt die Inhalte eines anonymen Lernsystems (die mitunter in ihrer Sinnhaftigkeit schwer ergründbar sind) subjektiv ein. Durch diese Subjektivierung erlebt die Lernende sich selber, und zwar positiv, dies wird als Lustgewinn erlebt.

Weiter hilft reflektierende Dokumentation eines durchweg inneren Prozesses, den komplexen, nicht ganz fassbaren inneren Prozess sichtbar zu machen. Das Blackbox-Phänomen von Lernen verliert dadurch von seiner Dunkelheit. Es zeigen sich Schrittlchen, Fragmentchen, Zwischenprodukte und Lernstufen, und das motiviert, macht Lust. Persönlichen Fortschritt zu erleben, kann Lust bereiten.

Demnach lässt sich das Lust-Erleben beim Reflektieren in zwei Dimensionen beschreiben:

- ▶ *Lust-Dimension 1:* Reflexion macht Stofffassung zu etwas Eigenem Lernen – das Eintreten in neue geistige Felder – wird durch Reflexion zum Eigenen. Reflektieren verbindet den Lernprozess in einem unpersonlichen Studiengang durch persönliche Dokumentation mit eigenen Fragen und Eingrenzungen. Dadurch erlebt das lernende Individuum den Wissenszuwachs als etwas Eigenes. Das ist zentral. Denn Lernen geschieht nur, wenn wir persönlich involviert sind. Persönliches Involviertsein kann (muss aber nicht) Lust bereiten.
- ▶ *Lust-Dimension 2:* Reflexion ermöglicht die Sicht auf Teilschritte Reflexion segmentiert komplexe Lernprozesse und zeigt Teilschritte, Teilerfolge. Reflektieren gibt im Vakuum des Lernprozesses, in dem das Gelernte nicht immer wahrgenommen wird, eine Orientierung. Reflektieren macht – ähnlich wie ein Messverfahren bei einem Suchtentzug oder einer Verhaltenstherapie – einzelne Lernschritte und -fortschritte wahrnehmbar und sensibilisiert das lernende Individuum somit auf den Lernzuwachs. Der Blick auf die Veränderung, das Wachstum, das Persönliche ist ein befriedigender. Darum Lust.

Reflexion und Zwang

Im formellen Lernkontext erlebt ein Lernender Reflexion mitunter als Zwang. Dies ist ein zentraler Unterschied zu reflektierenden Tätigkeiten im informellen Lernen. Gerade wenn die geschriebene Reflexion später abgegeben werden muss und von einer Dozierenden bewertet wird, kann die Aufgabe, schriftlich reflektieren zu müssen, als Zwang wirken (vgl. auch den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band). Weil die bewertende Person Einblick in die Teilschritte hat, fühlt sich der Schreibende unter dem Druck, beweisen zu müssen, dass er seinen Lernprozess hinter sich und erfolgreich überstanden hat. An die Stelle der kritisch fragenden, subjektiv involvierten Erkenntnis tritt ein erzwungenes Bekenntnis, keine Probleme mehr zu haben, alle Lernhürden genommen zu haben. Wird Reflexion verordnet, verwandelt sich das personalisierende und lustvoll wirkende Element von Reflexion und wird als Unlust, als Zwang erlebt.

Indem Studiengänge eine große Quantität geschriebener Reflexionen verlangen, bewirken sie in Studierenden bisweilen paradoxerweise das, was sie durch die Reflexion eigentlich verhindern wollten. Lernende erleben aufgrund der Vielzahl von schriftlichen Leistungsnachweisen, des Leistungsdrucks und des Produktionsdrucks Reflexionen nicht als hilfreiches persönliches Abbilden von inneren Prozessen oder innerem Suchen. Weil Reflexion Teil der Lernaufgabe ist, in der die Dozierenden die innere Involviertheit der Studierenden überprüfen, erfahren die Lernenden Reflexionen eher als erzwungene »Testimonials«, in denen sie – um den Leistungsnachweis, die ECTS-Punkte zu erhalten – bekunden müssen, persönlich involviert zu sein.

Der Zwang zur Reflexion führt somit zu einer »Anti-Reflexion«. Anstatt wahrer Erkenntnisse werden Bekenntnisse geschrieben, die wenig mit inneren Prozessen zu tun haben.

Die Dozierenden ihrerseits gewöhnen sich daran, Bekenntnisse und nicht vielleicht auch kritische, subjektive Irrwege, Zweifel, wir nennen sie jetzt mal Erkenntnisse, zu lesen. Durch diese Verfremdung entsteht im Studienkontext eine spezifische Textform von Reflexionen. Solche Texte sind randvoll mit Hinweisen dazu, dass »wirklich viel gelernt wurde und es unglaublich spannend und interessant war und alles, was folgen wird, mit großer Freude und Lernlust erwartet wird«.

Ambivalenz zwischen Lust und Zwang

Die Ambivalenz zwischen Lust und Zwang, die mit jeder Reflexion verbunden ist, lässt sich nicht auflösen. Drei didaktische Paradigmen für erfolgreiches Reflektieren beim Schreiben könnten so lauten:

- ▶ Dozierende wissen, dass Reflexion schnell als Zwang erlebt wird. Schreibenmüssen kann das Erleben von Zwang verstärken. Das muss nicht negativ sein.
- ▶ Dozierende veranlassen lustvoll erlebte Reflexion, indem sie diese freiwillig empfehlen. Schreibendürfen kann lustvoll erlebt werden.
- ▶ Reflexion und Schreiben dosiert und gezielt einsetzen (vgl. den Beitrag von Keller in diesem Band).

Tradition zwischen Bekenntnis und Erkenntnis

Das Bekenntnis müssen wir ablegen, und die Erkenntnis dürfen wir verkünden. Reflektieren übers Lernen besteht darin, auf eigene Lücken oder fehlende Kompetenzen hinzuweisen (Bekenntnis). Erkenntnisse sind dann Teil des Lernens, wenn wir auf gefüllte Lücken oder neu erworbene Einsichten oder Kompetenzen hinweisen. Das Schreiben kennt sowohl die rhetorische Tradition des Bekenntnisses als auch diejenige der Erkenntnis. Beide Zugänge können erfolgreich sein, aber sie können auch zementieren und sowohl Lehrenden als auch Lernenden als rhetorische Hülsen dienen.

- ▶ Dozierende wissen um den Unterschied zwischen Bekenntnis und Erkenntnis und arbeiten mit beiden Anlagen.
- ▶ Studierende üben sich in beiden Formen. Bekenntnisse verfassen sie eher für bewertende Dozierende, Erkenntnisse für Peers (vgl. den Beitrag von Zimmermann & Rickert in diesem Band).

Bilanz der Dimensionen des schriftlichen Reflektierens

Abschließend seien die Dimensionen des schriftlichen Reflektierens nochmals in der Übersicht aufgezählt:

- ▶ Reflektiert wird im Studium, um zu lernen und um bewusstes Reflektieren für ein Weiterlernen nach dem Studium zu etablieren.
- ▶ Schreiben und Reflektieren intensiviert das Erleben von Lust und Zwang beim Lernen, weil Schreiben in formellen Kontexten die innere Affektwahrnehmung verstärkt (vgl. Honegger 2015).

- ▶ Reflektieren geht auch ohne Schreiben oder anders (vgl. die Beiträge von Keller sowie Honegger & Beglinger und Nyffenegger in diesem Band).
- ▶ Schriftliche Lernaufgaben, die in einem Zuviel des Schreibens im Studium zum Reflektieren anleiten, können auf vier Aspekte hin überprüft werden:
 - (1) Ist ein Publikum für die Reflexion, sind Leser/-innen nötig, um zu lernen?
 - (2) Wenn ja, sollen es Peers oder Dozierende sein?
 - (3) Ist eine Beurteilung/Bewertung der Reflexion nötig, um zu lernen?
 - (4) Ist erzwungenes Schreiben fürs effektive Reflektieren nötig, um zu lernen?

Literatur

- Beck, Erwin, Titus Guldemann und Michael Zutavern. 2000. »Eigenständiges Lernen fördern: Metakognition im Unterricht.« In *Beiträge zur gymnasialen Bildung: Wissensvermittlung und Methodenkompetenz*, hrsg. v. Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, 51–93. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Berning, Johannes, Berthold Seibt, Kordula Schulze und Annika Witte. 2008. *Journal-schreiben – Wege zum schreibenden Denken*. Berlin: LIT.
- Bräuer, Gerd. 2003. *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd. 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. UTB 4141. Opladen: Budrich.
- Bräuer, Gerd und Kirsten Schindler, Hrsg. 2011. *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Dreyfürst, Stefanie und Nadja Sennewald, Hrsg. 2014. *Schreiben: Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich.
- Fakultative Lernaufgabe Bildung und Erziehung Ques. PH Zürich. Zugriff 9.9.2015. https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/primar_studiweb/quest/quest-3-2015f/e-lernjournal-quest-edk_150210.pdf
- Hayes, John. (1996) 2014. »Kognition und Affekt beim Schreiben: Ein neues Konzept.« In *Schreiben: Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, 57–86. Opladen: Budrich.
- Honegger, Monique, Hrsg. 2015 (im Druck). *Schreiben und Scham: Wenn ein Affekt zur Sprache kommt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Keller, Stefan. 2014. »E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (1): 101–119.

- Klotz, Peter. 1996. *Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie*. Germanistische Linguistik, 171. Tübingen: Niemeyer.
- Miskovic, Jeanina. 2006. »Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der Lehrer-Innenausbildung.« *Zeitschrift Schreiben*, 9. Juni, 1–5. Zugriff 8. 5. 2015. www.zeitschrift-schreiben.eu/2006/miskovic_Portfolio.pdf.
- Saxalber, Annemarie und Ursula Esterl, Hrsg. 2010. *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: StudienVerlag.

Corinne Wyss und Daniel Ammann

Rundum reflektieren

Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln

In den letzten Jahren sind zahlreiche Aufsätze, Untersuchungen und Ratgeber erschienen, die Reflexion im Lehrberuf thematisieren. Sowohl in der Empirie als auch in der Praxis hat Reflexion an Bedeutung gewonnen. Aus verschiedenen Publikationen geht jedoch hervor, dass das Konzept von Reflexion trotz seiner Popularität noch unscharf definiert ist (vgl. z. B. Williams & Grudnoff 2011, 281; Marcos, Sanchez & Tillema 2011, 22; Rodgers 2002, 842). Unsere Ausführungen sollen zur Klärung des Begriffs beitragen und die Absichten und Ziele aufzeigen, die mit Reflexion in der Unterrichtspraxis verbunden werden. Als Instrument für die (hochschul-)didaktische Praxis entwerfen wir ein handlungsleitendes Modell und legen Gelingensbedingungen professioneller Reflexion dar.

Absichtsvolles Üben

Übung macht zwar den Meister und die Meisterin, verspricht eine bekannte Redensart, aber langjährige Erfahrung allein garantiert noch keinen Lernfortschritt. Routine kann sogar hinderlich sein, wenn Fertigkeiten und Handgriffe zwar automatisiert, aber nicht überprüft und optimiert werden. Erst im Zusammenspiel zwischen kritischer Selbstevaluation und externem Feedback wird Entwicklung angestoßen. In der Reflexion richtet sich der Blick zum Beispiel auf ausgewählte Vorkommnisse oder Stolpersteine und kann in der Analyse Muster oder Strategien zutage fördern, die bisher nicht hinterfragt wurden und nur unter bestimmten Voraussetzungen zum erwünschten Ziel führen. Kritisches und wertschätzendes Feedback, sowohl von Peers als auch von erfahrenen Mentorinnen und Mentoren, unterstützt diesen Prozess durch Leitfragen, Anregungen, Übungsaufträge und abgestimmten fachlichen Input. Eine Aufgabe dieses Settings ist die Komplexitätsreduktion, denn der Novize oder die Novizin ist noch nicht mit allen Faktoren vertraut und kann den Blick nicht gleichzeitig und von Anfang an auf alle Ebenen richten.

Diese Art von Hilfestellung braucht es auch für das Schreiben von Reflexionstexten, wie Maureen Harris in ihrem Artikel betont: »Students find reflective writing difficult, and although they are willing to accept its value and engage in the process, they require a regular, specific and sensitive critical response from their writer-responder and follow-up supportive contact« (Harris 2008, 314). Damit Lernerfahrung in einer Disziplin nachhaltig ist und zu einem Kompetenzaufbau führt, bedarf es – bei ausreichendem Talent und Motivation – vor allem kontinuierlicher Übung in Verbindung mit Reflexion. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer sprechen in diesem Zusammenhang von *absichtsvoller Praxis* (»deliberate practice«).

The most cited condition concerns the subjects' motivation to attend to the task and exert effort to improve their performance. In addition, the design of the task should take into account the preexisting knowledge of the learners so that the task can be correctly understood after a brief period of instruction. The subjects should receive immediate informative feedback and knowledge of results of their performance. The subjects should repeatedly perform the same or similar tasks. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 367)

Für wahres Expertentum wird in der Literatur die magische Zahl von 10 000 Übungsstunden genannt (vgl. Gladwell 2009, 40f.). Wie Ericsson und seine Kollegen hervorheben, ist neben Konzentration und Übungsstunden insbesondere die gezielte Instruktion erforderlich. Um sichtbare Fortschritte zu erzielen und zu einer Expertise oder Meisterschaft zu gelangen, benötigen Novizen bzw. Novizinnen fachliches Feedback und auf den Kompetenzaufbau abgestimmte Lehr- und Lernschritte (*scaffolding*). »In the absence of adequate feedback, efficient learning is impossible and improvement only minimal even for highly motivated subjects« (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 367).

Reflexive Praxis, wie sie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung regelmäßig eingefordert wird, leistet demnach einen wichtigen Beitrag: Sie ermuntert im Erfahrungsaustausch zum Vergleich, regt zur konstruktiven Kritik und Selbstevaluation an und installiert mit dem reflektierenden Schreiben ein Förderinstrument, das später im Berufsalltag weiterhin von Nutzen ist. Aber auch diese Reflexionsarbeit verlangt Übung und kompetente Begleitung, wenn sie nicht zur Alibiübung – zum Leerlauf – verkommen will (vgl. den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band). Damit es Lernende über die Jahre zu einer Könnerschaft bringen und Reflexion im Berufsleben sinnvoll implementieren können, sollte die Reflexionsarbeit in der Ausbildung zwar nicht überstrapaziert, aber mit einer gewissen Regelmäßigkeit und als *deliberate practice* gepflegt werden.

Lernprozesse anregen – Selbstkenntnis fördern

Der Reflexion werden zwei übergreifende Zielsetzungen zugeschrieben. Einerseits »engender change in order to improve the practice« und andererseits »develop further self knowledge and understanding« (Sellars 2012, 462). Durch die Reflexion werden sich Menschen ihrer eigenen Aktivitäten und deren Auswirkungen auf andere Personen bewusst. Es werden Hintergründe und Erklärungen gesucht sowie Handlungsalternativen ausgearbeitet. Der Reflexionsprozess ist dabei in einem wechselseitigen Verhältnis zur Praxis, indem sich die Reflexion zumeist auf die Praxis bezieht und ihrerseits Einfluss auf die Praxis ausübt. Praxiserfahrungen mit theoretischen Konzepten und Modellen zu verbinden, ist für die Ausbildung von Lehrpersonen zentral. Um Handlungen und Handlungsalternativen zu klären und zu begründen, ist es wünschenswert, in der Reflexion auch theoretische Aspekte zu Hilfe zu nehmen. So werden in der Ausbildung thematisierte Inhalte mit konkreten Praxiserfahrungen verknüpft, und das oft monierte Theorie-Praxis-Problem wird reduziert.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen kann Reflexion folgendermaßen definiert werden:

Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) größerem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt. (Wyss 2013, 55)

Neben den eher kognitiven Aspekten, welche persönliche und professionelle Lernprozesse betreffen, findet man in der Literatur Hinweise darauf, dass die Reflexion auch Einfluss auf das eigene Wohlbefinden und die Berufszufriedenheit haben kann. Durch die Reflexion werden wir der äußeren Gegebenheiten wie auch der persönlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse gewahr. Wird die Reflexion bereits während der Ausbildung erlernt und gefördert, hilft dies, den Einstieg ins Berufsleben erfolgreich zu meistern und sich bei der Arbeit längerfristig wohlfühlen (Stokking et al. 2003, 335). Die Reflexion ermöglicht, die Diskrepanz zwischen den eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, die gemäß Dauber (2006, 31) die Hauptursache für berufliches Burn-out darstellt. Dank Reflexion kann sich diese Diskrepanz und damit das Burn-out-Risiko verringern. Außerdem gibt

es Hinweise darauf, dass reflektierte Lehrpersonen ein besseres Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern haben, was das Wohlbefinden im schulischen Alltag positiv beeinflussen kann (Banoobhai 2012, 177).

Reflexion kann die persönliche und berufliche Entwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens anregen und fördern, denn »thinking about one's experiences is believed to enhance professional learning and growth« (Hume 2009, 247). Reflexion kann damit verhindern, dass Lehrpersonen in einförmige Berufsausübung verfallen, und gibt ihnen die Möglichkeit, den beruflichen Alltag aktiv und selbstbewusst selber zu gestalten sowie sich an der schulischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen (Zeichner & Liston 1996, 6f.; Brookfield 1995, 298).

Damit Reflexion gelingt

Professionelle Reflexion fordert von einer Lehrperson verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht selbstverständlich als vorhanden angenommen werden können: »[...] reflection, as we argued earlier, is an active, effortful enterprise; it does not just happen« (Wildman et al. 1990, 148). Um sich gezielt und gekonnt mit beruflichen Handlungen und Aktivitäten auseinanderzusetzen zu können, braucht eine Lehrperson professionelles Wissen, das ihr ermöglicht, Situationen adäquat einzuschätzen, zu beurteilen und allfällige Handlungsalternativen auszuarbeiten. Neben dem Professionswissen muss eine Lehrperson auch überfachliche Kompetenzen, metakognitive Fähigkeiten und intrapersonelle Intelligenz aufweisen, um eine Reflexion erfolgreich durchführen zu können (Sellars 2012, 463). Außerdem ist die Umsetzung von Reflexionsprozessen abhängig vom Umfeld, in dem sich die angehende Lehrperson befindet. Reflexion ist eine hochgradig persönliche Aktivität. Sich selber und die eigenen Handlungen zu hinterfragen, berufsbezogene Kognitionen bewusst zu machen, diese zu analysieren und gegebenenfalls zu ändern, kann Unbehagen, Demotivation oder gar Widerstände auslösen. Nicht selten wird die Reflexion als überflüssige Zusatzbelastung betrachtet und deshalb abgelehnt (Erlacher & Ossimitz 2009, 9; Hatton & Smith 1995, 36).

Da in der Praxis ein verbindliches Orientierungsschema oder musterhafte Beispiele häufig fehlen, herrscht bezüglich thematischer Ausrichtung und Tiefe der Reflexion meist Unsicherheit. Im Folgenden schlagen wir ein praktisches Raster für das Verfassen und Begleiten von Reflexionen vor, in das sich bisherige Ansätze und komplexere Modelle ohne Weiteres integrieren lassen.¹ Die Reflexionstriade (Abb. 1) soll in erster Linie die Lernenden selber in ihrer Reflexionsarbeit anleiten und ihnen dabei helfen, beim mündlichen oder schriftlichen Reflektieren systematisch und ausgewogen vorzugehen. Ebenso sollen die Peers in der Lerngruppe, Praxisbegleiter und -begleiterinnen oder Mentorinnen und Mentoren beim Verfassen von konstruktiven Rückmeldungen und förderorientierten Kommentaren unterstützt werden. Die Segmente *Rückschau*, *Fokus* und *Ausblick* dienen als Orientierung und Vorgabe. Als Assoziationsfelder, Prompts oder Merkpunkte werden jeder dieser Phasen drei weitere Stichworte beigelegt. Diese müssen keineswegs in jeder Reflexion gleich gewichtet oder stur abgearbeitet werden. Vielmehr wollen wir die Begriffe im Sinne einer Checkliste als Denkanstöße verstehen und Reflektierende wie Betreuende dazu anregen, es nicht einfach bei einem »Handlungsbericht, garniert mit Pauschalurteilen« (Bräuer 2014, 56), bewenden zu lassen. Nicht zuletzt ist das systematische Abklopfen von Erfahrungen dabei behilflich, Entwicklungen nachzuverfolgen, Irritationen offenzulegen und blinde Flecken aufzuspüren (vgl. dazu den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band).

1 Zum Beispiel Gerd Bräuers vier bzw. sieben Ebenen der reflektiven Praxis (Bräuer 2014, 27); die sechs Stufen in Graham Gibbs' »Reflective Cycle« (Gibbs 1988) oder Terry Bortons drei Schlüsselfragen »What?« - »So What?« - »Now What?« (Borton 1970). Vgl. hierzu auch den Beitrag von Hermann u. Furer in diesem Band.

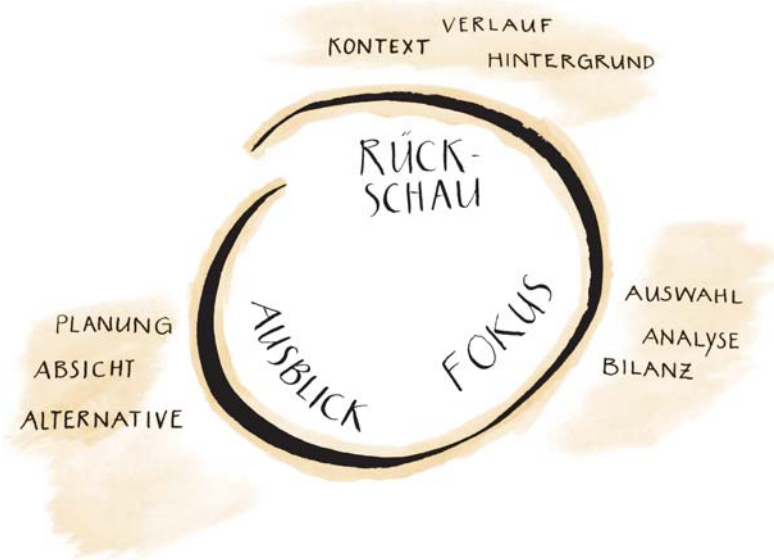


Abb. 1: Triadisches Modell der Reflexion (nach D. Ammann, T. Hermann und C. Wyss; Illustration C. Ammann)

1. Rückschau

In einem ersten Schritt wird aus der Erinnerung auf eine Aktivität zurückgeschaut, vielleicht unmittelbar im Anschluss daran, und diese in knapper Form geschildert. Im Sinne einer Bestandsaufnahme oder eines kurzen Tätigkeitsprotokolls wird das Ereignis in seinen wichtigsten Phasen vergegenwärtigt und dokumentiert. Was war der Anlass? Was ist in chronologischer Abfolge passiert? Welche Vorgaben, Handlungen, Materialien, Reaktionen oder Interventionen haben den Prozess mitbestimmt? Was ist dabei herausgekommen? Wie habe ich mich dabei gefühlt? In Ergänzung zur rein beschreibenden Rekapitulation kann hier bereits bewertend festgehalten werden, ob ein gesetztes Ziel erreicht wurde und wie der Prozess für die Teilnehmenden verlaufen ist.

- ▶ **Kontext:** Unter diesem Stichwort werden Umstände und Voraussetzungen geklärt. Wie lautete der Auftrag, die konkrete Aufgabenstellung, wer waren die Beteiligten? Was habe ich mir persönlich vorgenommen (Ziele, Absichten)? In welchem weiteren Handlungszusammenhang steht die betrachtete Episode (z. B. Praktikumseinsatz, Übungslektion im Rahmen einer Unterrichtsreihe, Referat, Workshop)? Welches war dabei meine Rolle?

- ▶ *Verlauf*: Was habe ich, was haben andere der Reihe nach gemacht? Wie ist es im Überblick gelaufen? Lässt sich die Gesamthandlung in einzelne (dramaturgische) Sequenzen oder Phasen unterteilen? Sind klare Höhe- und Tiefpunkte auszumachen? Gab es auffällige Reaktionen oder Rückmeldungen während der oder im Anschluss an die Veranstaltung?
- ▶ *Hintergrund*: Für das weitere Verständnis dienen zusätzliche Hinweise auf Rahmenbedingungen, Vorüberlegungen (z. B. Konsequenzen aus früheren Reflexionen oder der Vorgeschichte), Rollenverteilung sowie Informationen zum Setting und zu den beteiligten Personen (zeitliche und inhaltliche Vorgaben, Diversität in der Klasse, Arbeitsklima, Vorwissen der Lernenden usw.). Welche Überzeugungen und Vorannahmen liegen meinem Handeln zugrunde? Auf welche Theorie stütze ich mich?

In der Rückschau soll also vorwiegend abgebildet und beschrieben werden. In erster Linie gilt es, Fakten und Beobachtungen zu dokumentieren. Vor dem Hintergrund von Aufgabenstellung, Planungsskizze oder früheren Erfahrungen können hier erste Vergleiche angestellt oder persönliche Befindlichkeiten und Aha-Erlebnisse notiert werden. Wo bin ich vom ursprünglichen Fahrplan abgewichen? Was hat den Ausschlag dazu gegeben? Was ging mir bei einer unvorhergesehenen Situation durch den Kopf? Aus welchen Überlegungen oder Zwängen heraus habe ich so reagiert? Wie ist es mir dabei ergangen? Erkenne ich Parallelen zu früheren Episoden?

2. Fokus

In der Fokus-Phase wird ein Ausschnitt gewählt und unter der Lupe betrachtet. Nachdem in einem ersten Schritt ein Überblick und eine grobe Auslegeordnung entstanden ist, soll nun bewusst ein Schwerpunkt gesetzt, ein besonderer Aspekt herausgepickt, ein übergreifendes Thema oder eine bestimmte Episode genauer sondiert und interpretiert werden. Was sticht positiv oder negativ heraus? Welches Element hat überrascht, verstört oder zur Klärung beigetragen, vielleicht eine Entwicklung angestoßen und zu neuen Einsichten geführt?

- ▶ *Auswahl*: Um die Reflexion nicht zu überfrachten, ist es wichtig, eine klare Eingrenzung vorzunehmen und das Augenmerk auf einen definierten Bereich zu richten, z. B.: Rollenverteilung, Gruppendynamik, Körpersprache, Auftrittskompetenz, Arbeitsformen, Aufträge, Lernen-denfeedback, Informationsdichte, Medieneinsatz, Kompetenzstufen.

- ▶ *Analyse*: Bei der Analyse hilft es, die eigene von anderen Positionen abzugrenzen, das Geschehen allenfalls aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Wie beurteilen andere die Lage? Besteht eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung? Zu welchen Aspekten, Fragen, Behauptungen möchte ich von anderen ein Feedback?
Es geht weder darum, einseitig auf Fehler zu achten und das eigene Scheitern darzustellen, noch soll das eigene Verhalten verklärt oder legitimiert werden. Am einfachsten gelingt die Balance, wenn der Prozess in einen größeren Zusammenhang gestellt wird und neben Misserfolgen auch Glanzlichter betrachtet werden. Welche Faktoren und Konstanten waren ausschlaggebend und handlungsleitend? Aus welchen Kontexten ist mir mein Verhalten bereits vertraut? So bietet es sich beispielsweise an, in den eigenen Aufzeichnungen (Lerntagebuch, Projektjournal, Rückmeldungen) nach verwandten Mustern oder nach Passagen zu suchen, in denen wichtige Schlüsselbegriffe vorkommen.
- ▶ *Bilanz*: Ergebnisse und Einsichten der vorgängigen Detailbetrachtung werden mit Blick auf den Gegenstand der Rückschau zusammengetragen und ausgewertet. Die daraus gezogene Bilanz bereitet damit den Boden für die dritte und prospektive Phase der Reflexion. Vorher soll der Blick noch einmal geöffnet werden, um die gewonnenen Erkenntnisse in den Kontext der persönlichen Lernentwicklung zu stellen und mit theoretischen Ansätzen abzugleichen. Bezüge zur Fachliteratur, zu didaktischen Unterlagen und Empfehlungen oder bisherigen Erfahrungen, Reflexionstexten und Rückmeldungen aus der Lerngruppe runden die Bilanz ab.

3. Ausblick

Im letzten Teil der Reflexion geht es darum, den Blick nach vorne zu richten. Hierbei können Handlungsoptionen skizziert, Lösungsansätze diskutiert sowie konkrete Absichten und Planungsschritte formuliert werden. Worauf will ich beim nächsten Unterrichtseinsatz besonders achten? Wie ließe sich eine bestimmte Empfehlung praktisch umsetzen? Was möchte ich Neues ausprobieren? Wie könnte ich reagieren, wenn etwas erneut schiefgeht oder die erhoffte Reaktion ausbleibt?

Als Vorbereitung und Einstimmung auf diesen Textteil bieten sich beispielsweise Techniken wie das Brainstorming, das Clustering oder Übungen mit fokussiertem Freewriting an (vgl. auch den Beitrag von Lahm in

diesem Band). Wird in der Mentorsgruppe mit einem (teil-)öffentlichen Blog oder Forum gearbeitet, können an dieser Stelle ausgewählte Positionen zur Diskussion gestellt und mit gezielten Feedbackfragen Empfehlungen und Ratschläge von Peers und Experten eingeholt werden.

- ▶ *Alternative*: Welche Handlungsoptionen gibt es mit Blick auf eine bestimmte Aufgabe oder ein zu lösendes Problem? Wie könnte ich mich in der zuvor analysierten Situation künftig verhalten? Welches Vorgehen verspricht am meisten Erfolg? Wie lassen sich die Bedingungen modifizieren, um bessere Voraussetzungen und Ergebnisse zu schaffen?
- ▶ *Absicht*: Auch beim nächsten Mal kann ich nicht alles kontrollieren und richtig machen. Sinnvoll ist es deshalb, eine Absicht zu formulieren und festzulegen, wo ich ansetzen und welches Teilziel ich vorrangig anstreben möchte.
- ▶ *Planung*: Die besten Vorsätze und Absichten helfen wenig, wenn die Umsetzung nicht sorgfältig geplant wird. Was muss ich dem Zufall überlassen, und wo kann ich durch gewissenhafte Vorbereitung das Geschehen in die richtigen Bahnen lenken? Wie kann ich mich vorbereiten oder gezielt Unterstützung holen? Wie sieht mein Worst-Case-Szenario aus? Habe ich einen Plan B, falls die Sache aus dem Ruder läuft? Möchte ich beim nächsten Mal zuerst Feedbacks einholen oder mit Rückfragen an den letzten Anlass anknüpfen?

Mündliche und schriftliche Reflexion

Für die Umsetzung von Reflexion sind verschiedene Formen möglich und sinnvoll. Die oben skizzierte Reflexionstriade kann in unterschiedlichen Settings eingesetzt werden und eignet sich sowohl für mündliche als auch für schriftliche Reflexionsarbeiten.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Studierende oft zur mündlichen Reflexion aufgefordert. Die mündliche Umsetzung der Reflexion ist flexibel und weniger zeitaufwendig als die schriftliche, jedoch auch vergänglich, da weder vorbereitende Überlegungen noch die Ergebnisse der Reflexion festgehalten werden. Die mündliche Reflexion findet zumeist im Rahmen eines Gesprächs mit Peers, Dozierenden oder Praxislehrpersonen statt, die die Reflexion anleiten oder unterstützen können. Die beiden Aspekte machen für Emery den Vorteil der mündlichen Reflexion aus: »Oral dialogue may be preferable and equally effective for some teachers to the often time-consuming and individual activity of diary or journal writing« (Emery 1996, 110).

Zu beachten sind für die mündliche Reflexion insbesondere zwei Faktoren, die trivial scheinen, jedoch durchaus nicht selbstverständlich sind. Zum einen sollten Ideen und Ansichten offen und ehrlich formuliert werden, zum anderen sollten Gesprächspartner geduldig zuhören können (Moon 2000, 167).

Neben der mündlichen Reflexion ist in der Ausbildung von Lehrpersonen das Verfassen von Lernjournalen, Portfolios oder Reflexionsberichten sehr verbreitet. Der Vorteil schriftlicher Reflexion liegt darin, dass durch den Schreibprozess eine größere Verbindlichkeit geschaffen wird, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann. Problematisch ist, dass das Formulieren von schriftlichen Reflexionsbeiträgen auch formale und stilistische Fähigkeiten fordert, die den Reflexionsprozess allenfalls beeinflussen können: »[...] reflective writing is complex, and has high rhetorical demands, making it difficult to master unless it is taught in an explicit and systematic way« (Ryan 2011, 99). Die schriftlichen Dokumente können später auch für eine Reflexion der Reflexion genutzt werden.

Wenn Lernende angehalten werden, ein Lerntagebuch, ein Projektjournal, ein Schreiblogbuch, ein Praxisbegleitheft oder ein Portfolio zu führen, und sie in dieser Arbeit angeleitet und begleitet werden, bilden sie nicht nur wertvolle Schreib- und Denkroutinen aus. Beim Schreiben und Wiederlesen erfahren sie auch, ob und wie sie vorankommen, welche Muster und Fehler sich wiederholen oder wie spontanes und assoziatives Schreiben zu neuen Ideen und Sichtweisen führt (vgl. Ammann 2013). Schriftliches Fixieren dient nicht nur als Gedächtnisstütze oder zur Dokumentation und Kommentierung von Erlebtem, sondern wird zum eigentlichen Denk- und Reflexionswerkzeug, »weil Qualität und Inhalte des Gedachten beim Schreiben und in der Zwiesprache mit dem entstehenden Text entwickelt werden« (Molitor-Lübbert 2003, 44).

Im Rahmen begleiteter Studiengänge kann das tagebuchartige und epistemisch-heuristische Schreiben als Ausgangspunkt für Leistungsnachweise und gemeinsame Reflexionsfenster in der Gruppe dienen. Dabei üben Studierende den Perspektivenwechsel und lernen, ihre alltagssprachlichen Tagebuchaufzeichnungen in adressatengerechte und fachlich argumentierende Reflexionen zu überführen (vgl. Lange 2010, 232). Moderierte Diskussionsforen und Praktikumsblogs eröffnen zudem die Möglichkeit, Fallgeschichten oder Unterrichtserfahrungen in pointierter Form zu präsentieren, ausgewählte Aspekte zu analysieren und unter Berücksichtigung von Rückmeldungen aus der Gruppe weiterzuentwickeln. Überdies wird das Erfahrungswissen von Mitstudierenden in einem halböffentlichen Setting einsehbar und durch Peerfeedback und Kommentare von Mentoren und Mentorinnen angereichert.

Reflexion bleibt nicht in der Nabelschau oder Selbstkritik verhaftet, vielmehr kann sie durch Austausch, Instruktion und kompetenzorientierte Begleitung Lernfortschritte anstoßen und die professionelle Entwicklung kontinuierlich unterstützen.

Literatur

- Ammann, Daniel. 2013. »Schreiben als Entdeckungsreise: Gedankenexperiment im Textlabor.« *ph akzente* 3 (Aug.): 12–13.
- Banoobhai, Mumthaz. 2012. »Critical Reflection: Tools for Curriculum Implementation and Innovation.« *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 47: 175–179. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.634.
- Borton, Terry. 1970. *Reach Touch and Teach: Student Concerns and Process Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bräuer, Gerd. 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. UTB 4141. Opladen: Budrich.
- Brookfield, Stephen. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dauber, Heinrich. 2006. »Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis.« In *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*, hrsg. v. Heinrich Dauber und Ralf Zwiebel, 11–39. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emery, Winston G. 1996. »Teachers' Critical Reflection Through Expert Talk.« *Journal of Teacher Education* 47 (2): 110–119.
- Ericsson, K. Anders, Ralf Th. Krampe und Clemens Tesch-Römer. 1993. »The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.« *Psychological Review* 100.3 (July): 363–406.
- Erlacher, Willibald und Günther Ossimitz. 2009. »Reflexion als schulische (Not-)Wendigkeit.« In *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis: Erfahrungen aus dem Projekt IMST*, hrsg. v. Konrad Krainer, Barbara Hanfstingl und Stefan Zehetmeier, 143–154. Innsbruck: StudienVerlag.
- Gibbs, Graham. 1988. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Gladwell, Malcolm. 2009. *Überflieger: Warum manche Menschen erfolgreich sind – und andere nicht*. Aus dem Englischen von Jürgen Neubauer. Frankfurt am Main: Campus.
- Harris, Maureen. 2008. »Scaffolding Reflective Journal Writing – Negotiating Power, Play and Position.« *Nurse Education Today* 28: 314–326. doi:10.1016/j.nedt.2007.06.006.
- Hatton, Neville und David Smith. 1995. »Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation.« *Teaching and Teacher Education* 11 (1): 33–49.

- Hume, Anne. 2009. »Promoting Higher Levels of Reflective Writing in Student Journals.« *Higher Education Research & Development* 28 (3): 247–260.
- Lange, Ulrike. 2010. »Das autonom geführte akademische Journal: Konzept und Praxisbericht.« *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, hrsg. v. Annemarie Saxalber und Ursula Esterl, 229–246. Innsbruck: StudienVerlag.
- Marcos, Juanjo Mena, Emilio Sanchez und Harm H. Tillema. 2011. »Promoting Teacher Reflection: What is Said to Be Done.« *Journal of Education for Teaching* 37 (1): 21–36. doi: 10.1080/02607476.2011.538269.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2003. »Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens.« In *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, hrsg. v. Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobel, 33–46. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Moon, Jennifer A. 2000. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Rodgers, Carol. 2002. »Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.« *Teachers College Record* 104 (4): 842–866.
- Ryan, Mary. 2011. »Improving Reflective Writing in Higher Education: A Social Semiotic Perspective.« *Teaching in Higher Education* 16 (1): 99–111. doi: 10.1080/13562517.2010.507311.
- Sellars, Maura. 2012. »Teachers and Change: The Role of Reflective Practice.« *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 55: 461–469.
- Stokking, Karel, Frieda Leenders, Jan de Jong und Jan van Tartwijk. 2003. »From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in the Teaching Profession.« *European Journal of Teacher Education* 26 (3): 329–351. doi: 10.1080/0261976032000128175.
- Wildman, Terry M., Susan G. Magliaro, Jerome A. Niles und Ruth Anne Niles. 1990. »Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers.« In *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*, hrsg. v. Renee T. Clift, W. Robert Houston und Marleen C. Pugach, 139–162. New York: Teachers Coll. Press.
- Williams, Ruth und Lexie Grudnoff. 2011. »Making Sense of Reflection: A Comparison of Beginning and Experienced Teachers’ Perceptions of Reflection for Practice.« *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 12 (3): 231–291. doi: 10.1080/14623943.2011.571861.
- Wyss, Corinne. 2013. *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster: Waxmann.
- Zeichner, Kenneth M. und Daniel Patrick Liston. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction. Reflective Teaching and the Social Conditions of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thomas Hermann und Yves Furer

Dokumentieren – Lernen – Bewältigen

Funktionen und sprachliche Realisationen

schriftlicher Reflexion

Leitfäden zu allen möglichen Themen führen ihre Adressaten/-innen durch den Dschungel einer spezifischen Praxis – in unserem Fall die der schriftlichen Reflexion. Leitfäden konzentrieren sich aufs Handeln, zu dem sie schrittweise anleiten. Konsultiert man mehrere Anleitungen zum selben Thema, so ergibt sich ein differenziertes Bild über die jeweilige Praxis und deren theoretische Bezüge. Obschon sie häufig an Hochschulen entstehen, genießen Leitfäden akademische Narrenfreiheit: Sie werden etwa von Mitarbeitenden an »Student Resource Centers« zusammengestellt. So wird gerne mittels »cut and paste« ein Dokument kreiert, das anderen ähnlich sieht. Autorschaft und Datum sind nicht immer ausgewiesen, der Bezug zur Theorie bleibt vage.

Was Leitfäden über das schriftliche Reflektieren sagen

Eine Sichtung von online verfügbaren Leitfäden zum reflexiven Schreiben aus dem angelsächsischen und deutschsprachigen Raum war der Ausgangspunkt für diesen Beitrag. Die vorgefundenen Leitfäden stammen aus dem Hochschulbereich oder der Domäne der Freiwilligenarbeit, wo Reflexion im »Service-Learning«¹ an Bedeutung gewinnt. Sie rekurren häufig auf bekannte Reflexionsmodelle, etwa den »Cycle of Experiential Learning« von Kolb (1984; vgl. auch die Beiträge von Lahm sowie Studer & Jannuzzo in diesem Band),² den darauf aufbauenden »Reflective Cycle« von Gibbs (1988),³

- 1 »Service-Learning« ist eine Mischung aus freiwilligem Dienst an der Gemeinschaft, bei dem die Dienenden als Gegenwert etwas lernen. Das aus dem angloamerikanischen Raum übernommene Konzept wird in der Schweiz durch Migros-Kulturprozent im Schulbereich unterstützt (www.servicelearning.ch).
- 2 Bei Kolbs zirkulärem Modell sind es vier Reflexionsschritte: 1) Concrete Experience; 2) Reflective Observation; 3) Abstract Conceptualisation; 4) Active Experimentation.
- 3 Gibbs (1988) unterscheidet, aufbauend auf Kolb, sechs Schritte im Reflexionsprozess: 1) Description (what happened?); 2) Feelings (what were you thinking and feeling?); 3) Evaluation (what was good and bad about the experience?); 4) Analysis (what sense can you make of the situation?); 5) Conclusion (what else could you have done?); 6) Action plan (if it arouse again, what would you do?).

das ALACT-Modell von Korthagen (2002)⁴ oder Bortons (1970) Schlüsselfragen »What?«, »So What?«, »Now What?«.⁵

Ausgehend von solchen Modellen postulieren viele Leitfäden eine zyklische Reflexionspraxis in Teilschritten. Wir legen den Fokus nicht auf diese Schritte, sondern fragen vielmehr nach *Funktionen* des Reflektierens. Aufgrund der explorativen Konsultation von Reflexionsleitfäden lassen sich drei hauptsächliche Funktionen der Reflexion ableiten:

- (1) *Beobachten und protokollieren – dokumentarische Funktion*: reflexives Schreiben zum Protokollieren von (Selbst-)Beobachtungen und Studiums- und/oder Praxiserfahrungen;
- (2) *Lernen und übers Lernen nachdenken – epistemische Funktion*: Generieren und Vertiefen von Erkenntnissen sowie schriftliche Reflexion des eigenen Lernens (Metakognition);
- (3) *Verhaltens- oder Einstellungsveränderung – bewältigende Funktion*: reflexives Schreiben als Coping-Strategie für den Umgang mit schwierigen oder unerwarteten Situationen im beruflichen Umfeld.

Dies sei an drei Beispielen illustriert:

Beispiel 1: In einem Leitfaden für schulische Projekte zum »Service-Learning« wird Reflexion als Qualitätsstandard eingeführt. Durch Reflexion erkennen Schülerinnen und Schüler ihren »Lern- und Kompetenzzuwachs« (Migros-Kulturprozent 2012, 12). Außerdem seien Reflexionen »nützlich, um einen Prozess, der vielleicht nicht ganz optimal läuft, zu unterbrechen und wieder neu auszurichten« (ebd.). Damit spricht der Leitfaden zwei Funktionen von Reflexion an: die des Lernens und des Erkenntnisgewinns (epistemische Funktion) sowie die des korrigierenden Eingreifens bei Situationen, die aus dem Ruder laufen (bewältigende Funktion).

Beispiel 2: In der sozialen Arbeit gehört der Umgang mit belastenden Situationen zum Alltag. So führt ein Leitfaden der Fachhochschule Nordwestschweiz acht Reflexionsschritte zur Arbeit mit sogenannten Schlüsselsituationen auf (Tov, Kunz & Stämpfli 2013). Die Studierenden sollen so ihr eigenes Handeln professionalisieren: Die bewältigende Funktion steht hier im Vordergrund.

4 Korthagens ALACT-Modell beschreibt fünf Schritte der Reflexion: 1) Action; 2) Looking back; 3) Awareness; 4) Creating alternatives; 5) Trial.

5 Vgl. dazu das triadische Reflexionsmodell von Wyss und Ammann in diesem Band.

Beispiel 3: Ein Leitfaden für die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg zum Thema »Beobachtung und Reflexion« betont die dokumentarische Funktion. Angeleitet wird das präzise Beobachten und Dokumentieren mittels geeigneter Protokolle (Giger, Greinstetter & Lahner 2013).

Die Funktionen lassen sich in der Praxis nicht immer scharf trennen; oft führt eine Funktion zur nächsten. So erfüllen etwa Gibbs' Reflexionsschritte vom Beschreiben bis zum Aktionsplan alle drei Funktionen. Da diese aber je verschiedene schriftliche Strategien erfordern, werden sie hier separat eingeführt und behandelt.

Dokumentarische Funktion: Beobachten und protokollieren

Offenes oder schwach strukturiertes beziehungsweise gezieltes oder stark strukturiertes Beobachten von sinnlich erfassbaren Vorgängen ist eine der wichtigsten Methoden in der empirischen Sozialforschung. In der Ausbildung zum Lehrberuf wird das Beobachten für die Schulung der Wahrnehmung und Reflexion von real erlebten oder videografierten Unterrichtssequenzen eingesetzt (Wyss 2014). In der Frühpädagogik kommt der Beobachtung von kindlichem Verhalten eine besondere Rolle zu (Viernickel & Völkel, 2005). Zudem wird in fachdidaktischen Settings vorab in den Naturwissenschaften das Beobachten von Phänomenen mit den Schülerinnen und Schülern praktiziert (Reh 2005, 7 ff.).

Auf den ersten Blick erscheint es wenig anspruchsvoll, Texte mit dokumentarischer Funktion zu schreiben. Nähme man die Funktion wörtlich und verlangte man von den Studierenden lediglich, dass sie aus eigener Perspektive Erlebnisse darstellen, dann entspräche dies dem sogenannten *Knowledge-Telling* (Scardamalia & Bereiter 1987). Diese Phase des Erwerbs von Schreibkompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass Schreibende kaum zukünftige Leser/-innen antizipieren. Außerdem sind solche Texte wenig geplant, da auf naheliegende Wissensbestände zurückgegriffen wird. Ob Studierende tatsächlich Knowledge-Telling betreiben, wenn sie die dokumentarische Funktion der Reflexion bedienen, hängt unseres Erachtens davon ab, ob von ihnen verlangt wird, in ihrem Text eine Adressatin bzw. einen Adressaten zu berücksichtigen oder ob sie »für sich« schreiben. Ergebnisse aus der Schreibforschung weisen darauf hin, dass die Fähigkeiten, sich in einem Text an eine Adressatin bzw. einen Adressaten zu wenden, eng mit thematischer Expertise verknüpft ist (Schindler 2004, 252 f.). Studierende verfügen (noch) über wenig

Expertise in den Gebieten, die sie in reflexiven Texten bearbeiten. Bereiter (2014, 101) weist darauf hin, dass Schreibende unterschiedlicher Alters- und Kompetenzstufen ihren Text eher auf einen Leser bzw. eine Leserin ausrichten, wenn sie als Resultat ein Feedback erwarten können. Eine positive Wirkung dürfte die Rückmeldung vor allem dann entfalten, wenn sie die Form einer fördernden Beurteilung annimmt, die von einer kommunikativen Haltung zwischen Lesenden und Schreibenden ausgeht (Baurmann 2013, 119; vgl. auch den Beitrag von Honegger & Beglinger in diesem Band).

Leitfäden bieten wenig Hilfestellung, um Schreibende bei der Umsetzung der darstellenden Funktion zu unterstützen. Eine Ausnahme ist der oben erwähnte Leitfaden der PH Salzburg, der angehenden Lehrpersonen eine Einführung ins Beobachten und Dokumentieren von Unterrichtssituationen bietet (Giger, Greinstetter & Lahner 2013). Die Autorinnen und der Autor unterscheiden die Beobachtung des Unterrichts anderer Praktikantinnen bzw. Praktikanten oder Lehrpersonen von der Beobachtung des eigenen Tuns; der Fokus liegt also auf der Fremd- und Selbstbeobachtung pädagogischen Handelns. Dazu werden vorstrukturierte Beobachtungsbögen mit Aussagen vorgestellt, die von der beobachtenden Person als zutreffend oder unzutreffend markiert werden, sowie offene Formen des Dokumentierens, etwa von auffälligen Ereignissen. Empfohlen wird, in einem tabellarischen Protokoll zwischen der Beobachtung eines Ereignisses und dessen Interpretation zu unterscheiden.

Ansonsten bleiben Leitfäden diesbezüglich vage. So taxiert etwa die Einführung ins reflexive Schreiben der Universität Portsmouth die Deskription kurzerhand als »the short bit!« (Hampton 2015, 3). Zudem empfiehlt der Autor die Verwendung des Präsens für Beschreibungen von Modellen, Theorien oder Ideen und das Präteritum für die Darstellung von Ereignissen.

Epistemische Funktion: Lernen und übers Lernen nachdenken

Die epistemische Funktion des Schreibens, die das Lernen betrifft, basiert nach dem Verständnis vieler Anleitungen auf der dokumentierenden Funktion. »Durch Aufschreiben schaffen wir uns einen externen Speicher und entlasten damit das Gedächtnis« (Molitor-Lübbert 2003, 33). Mit der gewonnenen kognitiven Kapazität sollen Schreibende *Neues aus Vergangenen* generieren, d. h., in ihren Texten sollen beim epistemischen Schreiben neue Wissensstrukturen entstehen (Steinhoff 2007, 59).

So werden bei der epistemischen Funktion des reflexiven Schreibens⁶ Gedanken, Gefühle und Erinnerungen in einer Art verbunden, die zu neuen Einsichten führen.

Einfaches Knowledge-Telling wird dieser Anforderung nur bedingt gerecht. Erst wenn daraus ein »Knowledge-Transforming« (Scardamalia & Bereiter 1987) wird, ist zu erwarten, dass die Reflexion der Studierenden ihnen im epistemischen Sinne neue Erkenntnisse liefert. Allerdings ist für das Knowledge-Transforming zum einen die Kenntnis von Schreibstrategien und zum anderen ihre kontrollierte und kompetente Anwendung vonnöten (Steinhoff 2007, 59), denn nur so findet eine Interaktion von Text- und Wissensverarbeitung statt. Um in einer Reflexion die epistemische Funktion anzuwenden, brauchen Schreibende aber nicht nur bewusste Kontrolle und Steuerung über ihren eigenen Schreibprozess, sondern auch einen angemessen komplexen Gegenstand, der Knowledge-Telling für sie lohnenswert macht. Soll über etwas reflektiert werden, was die Schreibenden schon oft durchdacht haben, ist kein Lernzuwachs zu erwarten (vgl. Bereiter & Scardamalia 2014, 92).

Sprachliche Realisation der epistemischen Funktion

Anders als bei der darstellenden Funktion bietet es sich bei der epistemischen Funktion an, den Schreibenden ein Vokabular zu Verfügung zu stellen, welches das erkennende Schreiben unterstützt. So führt der Leitfaden der Universität Portsmouth eine Reihe von Textprozeduren an, die der Interpretation eines Gegenstands dienlich sind. Das Benennen wichtiger Aspekte eines Gegenstands soll helfen, das Gelernte nachhaltig zu durchdringen. Dazu bietet der Leitfaden Formulierungshilfen an, auch solche zur Reflexion des eigenen Lernens (Abb. 1). Der »Outcome« für jeden Einzelnen, aber auch Unsicherheiten und Defizite können so fassbar gemacht werden.

6 Auch Schreiben selbst wird häufig als Antwort auf ein kommunikatives Problem verstanden (vgl. Ruhmann & Kruse, 2014; Augst & Faigel 1986; Feilke & Augst 1989).

3 Outcome

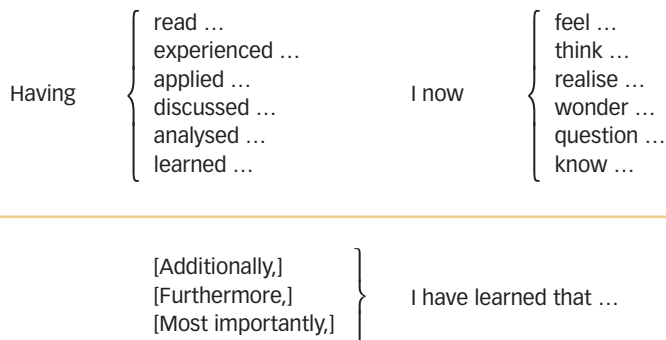


Abb. 1: Schreibprozeduren zur schriftlichen Reflexion des eigenen Lernens
(Hampton 2015, 4)

Bewältigende Funktion: Verhaltens- oder Einstellungsveränderung

Im *Problem-based Learning* suchen Lernende selbstständig nach Lösungen zur Bewältigung einer Aufgabe. Was als Methode ursprünglich im technischen oder medizinischen Bereich zur Anwendung kam, kann auch auf die Stressbewältigung übertragen werden. So führt Gerd Kaluza (2011) in seinem Trainingsmanual eine Problemlösestrategie in sechs Schritten auf: (1) »Dem Stress auf die Spur kommen«; (2) »Ideen zur Bewältigung sammeln«; (3) »Den eigenen Weg finden«; (4) »Konkrete Schritte planen«; (5) »Im Alltag handeln«; (6) »Bilanz ziehen« (Kaluza 2011, 123 ff.).

Nun ist das Problemlösen nicht die einzige Coping-Strategie. Je nach Situation ist eine alternative Bewältigungsmethode angebracht, etwa ein Mentaltraining zu förderlichen Denkweisen. Ein solches beschreibt Kaluza in fünf Schritten: (1) »Realitätstestung und Konkretisierung«; (2) »Blick auf das Positive, auf Chancen und Sinn«; (3) »Orientieren auf eigene Stärken und Erfolge«; (4) »Orientieren auf positive Konsequenzen und Entkatastrophisieren«; (5) »Relativieren und Distanzieren« (Kaluza 2001, 109 ff.).

Die beiden von Kaluza beschriebenen strukturierten Vorgehensweisen zum Umgang mit Belastung werden derzeit in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Schwyz und Zürich sowie der Universität Bern untersucht (Totter & Hermann 2014). Angehende Lehrpersonen (PH Schwyz und Zürich) sowie Ärztinnen und Ärzte (Universität Bern) haben während

eines vierwöchigen Praktikums einen Blog geführt und strukturiert über Schwierigkeiten im Praktikumsalltag und ihren Umgang damit berichtet. Je nach Gruppe, der sie zugewiesen wurden, haben sie die Situationen im Sinne des Problemlösens oder einer Neubewertung reflektiert. Resultate sind ab Ende 2015 zu erwarten.

Der Leitfaden von Watton, Collings und Moon (2001) beschreibt die bewältigende Funktion wie folgt: »Empower or emancipate ourselves as individuals ... or to empower/emancipate ourselves within the context of our social groups« (Watton, Collings & Moon 2001, 4). Dies geschieht mit einem Verweis auf das erfahrungsbasierte Lernen von Kolb und Gibbs (vgl. Fußnoten 2 und 3 in diesem Beitrag). Mit Blick auf die letzte Stufe von Gibbs' Lernkreislauf, den »Action Plan«, wird weiter gefragt: »What are you going to do differently in this type of situation next time? What steps are you going to take on the basis of what you have learnt?« (Watton, Collings & Moon 2001, 5). Während der »Action Plan« klar zukunftsorientiert ist, kann die Bewältigung gerade im Sinne einer mentalen Neubewertung vergangener Erlebnisse auch ohne konkreten zukünftigen Nutzen wertvoll sein.

Fazit

Wer Studierende in hochschuldidaktischen Settings zum schriftlichen Reflektieren anleitet, tut gut daran, zu überlegen, ob die Reflexion vorwiegend der Dokumentation, dem Lernen oder Bewältigen dienen soll. Alle drei Funktionen erfüllen das »zentrale Anliegen reflexiver Praxis« nach Bräuer, nämlich »die Verknüpfung von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem« (Bräuer 2014, 11). Je nach Funktion sind aber andere Aufgabenstellungen, Schreibstrategien und Textprozeduren gefragt. Das Bewusstsein über die spezifische Funktion einer Reflexionsaufgabe dürfte die Motivation von Studierenden positiv beeinflussen.

Literatur

- Augst, Gerhard und Peter Faigel, Hrsg. 1986. *Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt am Main: Lang.
- Baurmann, Jürgen. 2013. *Schreiben, überarbeiten, beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bereiter, Carl. 1980. »Development in Writing.« In *Cognitive Processes in Writing*, hrsg. v. Lee W. Gregg und Erwin R. Steinberg, 73–93. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Bereiter, Carl. 2014. »Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess.« In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Nadja Sennewald und Stephanie Dreyfürst, 95–104. Opladen: Budrich.
- Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia. 2014. »Knowledge-Telling und Knowledge-Transforming.« In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Nadja Sennewald und Stephanie Dreyfürst, 87–93. Opladen: Budrich.
- Boer, Heike de und Sabine Reh, Hrsg. 2005. *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Borton, Terry. 1970. *Reach, Touch, and Teach: Student Concerns and Process Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bräuer, Gerd. 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.
- Dreyfürst, Stephanie und Nadja Sennewald, Hrsg. 2014. *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich.
- Feilke, Helmuth. 2012. »Was sind Textroutinen?« In *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, hrsg. v. Helmuth Feilke und Katrin Lehnen, 1–31. Frankfurt am Main: Lang.
- Feilke, Helmuth. 2014. »Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren.« In *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*, hrsg. v. Helmuth Feilke und Thomas Bachmann, 11–34. Stuttgart: Fillibach.
- Feilke, Helmuth und Gerhard Augst. 1989. »Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.« In *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, hrsg. v. Gerd Antos und Hans P. Krings, 297–327. Tübingen: Niemeyer.
- Gibbs, Graham. 1988. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit. Zugriff 21.3.2015. <http://www2.glos.ac.uk/gdn/gibbs/>.

- Giger, Silvia, Roswitha Greinstetter und Karl Lahner. 2013. »Leitfaden NEU zur Schulpraktischen Ausbildung: ›Beobachtung und Reflexion‹.« Pädagogische Hochschule Salzburg. Zugriff 21. 3. 2015. http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Schulpraxis/WiSe13-14/LeitfadenBeobachtung_12092013.pdf.
- Hampton, Martin. 2015. »Reflective Writing: A Basic Introduction.« University of Portsmouth. Academic Skills Unit, Resources. Zugriff 24. 9. 2015. <http://www.port.ac.uk/media/contacts-and-departments/student-support-services/ask/downloads/Reflective-writing---a-basic-intro.pdf>.
- Kaluza, Gerd. 2011. *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. 2., vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, Fred, Hrsg. 2002. *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB.
- Migros-Kulturprozent. 2012. »Service-Learning: Lernen durch Engagement. Ein Leitfaden mit Praxistipps.« Zürich: Migros-Genossenschafts-Bund. Zugriff 21. 3. 2015. http://www.servicelearning.ch/static/files/Unterrichtsmaterialien_zum_Download/Service-Learning_Leitfaden.pdf.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2003. »Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens.« In *Schreiben*, hrsg. v. Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Worbel, 33–46. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Reh, Sabine. 2005. »Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen.« In *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, hrsg. v. Heike de Boer und Sabine Reh, 7–25. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruhmann, Gabriela und Otto Kruse. 2014. »Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven.« In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Nadja Sennewald und Stephanie Dreyfürst, 15–34. Opladen: Budrich.
- Scardamalia, Marlene und Carl Bereiter. 1987. »Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition.« In *Advances in Applied Psycholinguistics*, hrsg. v. Sheldon Rosenberg, 142–175. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schindler, Kirsten. 2004. *Adressatenorientierung beim Schreiben: Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Steiner, Gerhard. 2007. *Lernen: 20 Szenarien aus dem Alltag*. 4., unveränd. Aufl. Bern: Huber.

- Totter, Alexandra und Thomas Hermann. 2014. »Dokumentations- und Austauschräume: Der Einsatz von Blogs in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen.« In *Lernräume gestalten – Bildungsräume vielfältig denken*, hrsg. v. Klaus Rummler, 187–199. Münster: Waxmann.
- Tov, Eva, Regula Kunz und Adrian Stämpfli. 2013. »Leitfaden für Studierende zum Reflexionsmodell ›Arbeit mit Schlüsselsituationen‹.« Fachhochschule Nordwestschweiz. Zugriff 21. 3. 2015. http://www.schluesselsituationen.ch/docs/arbeitshilfen/Reflexionsmodell_Leitfragen%20fuer%20Studierende.pdf.
- Viernickel, Susanne und Petra Völkel. 2005. *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Watton, Pete, Jane Collings und Jenny Moon. 2001. »Reflective Writing: Guidance Notes for Students.« University of Exeter. Zugriff 21. 3. 2015. <http://www.exeter.ac.uk/fch/work-experience/reflective-writing-guidance.pdf>.
- Waugh, Suzanne. 2013. »Reflective Writing: Study Basics Series.« University of Salford, Manchester. Zugriff 21. 3. 2015. <http://www.careers.salford.ac.uk/cms/resources/uploads/files/study%20basics%20reflective%20writing%202013.pdf>.
- Wyss, Corinne. 2014. »Videobasiert Lehren an Pädagogischen Hochschulen«. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (3): 32–40.

Monique Honegger und Mirjam Beglinger

Muss schreibend reflektiert werden?

Psychosoziale Berufsausbildungen, blinder Fleck und Scheiterkultur

Braucht es zum Reflektieren das Schreiben? Oder anders: Kann Reflexion nur schreibenderweise vertieft stattfinden? Soll darum Reflexion in Aus- und Weiterbildung schriftlich geschehen? Und müssen Studierende reflexive Texte abliefern, um zu beweisen, dass sie reflektieren können? In welcher Form auch immer Reflexion stattfindet, wir gehen in diesem Artikel von zwei wesentlichen Unterschieden beim Reflektieren aus: Es gibt eine erste Form der Reflexion, nennen wir sie die handwerklich solide Reflexion. In dieser halten Lernende ihre Lernfortschritte fest und führen Vorher-nachher-Protokolle, um das »Schon-da« und »Noch-nicht-da« oder »Nicht-da« festzuhalten (vgl. den Beitrag von Hermann & Furer in diesem Band). In diesem Beitrag fokussieren wir eine zweite Form des Reflektierens, in welcher der Zugang zu blinden Flecken eine zentrale Rolle spielt.

Im Bildungsalltag funktionieren Schreiben und Reflektieren seit mehreren Jahrzehnten zusammen. Fragen wir, wie ein Mensch zu Erkenntnis als einer Folge von Lernen und damit verbundenem Denken kommt, klingen oft Schreiben und Reflektieren bei der Antwort mit. Die fachübergreifende Analyse von Schreiben und Reflexion betrifft sowohl die Lernpsychologie als auch die Schreibdidaktik als Disziplin, die sich beide mit Schreiben und seinem Bezug zu dem, was dabei im Kopf und beim Lernen geschieht, befassen.

Die Debatten der Schreibdidaktik wurden bisher eher hinter verschlossenen Mauern in der Community der Schreibdidaktikerinnen und -didaktiker (fachübergreifend aus Linguistinnen und Psychologen zusammengesetzt) geführt. Im angelsächsischen Raum ist im Gegensatz zum deutschsprachigen das Verständnis von Lesen und Schreiben als überfachliche Schlüsselkompetenz im Hochschulbereich stärker etabliert (vgl. Ruhmann & Kruse 2014, 29 f.).

Der vorliegende Beitrag basiert auf der Expertise des Schreibzentrums der PH Zürich zu Schreibearbeiten im Studium (es berät Studierende, Dozierende und Studiengangsleitungen, intern und extern) und ergründet drei Fragen:

- A. Inwiefern taugt geschriebene Reflexion dazu, Reflexion zu bewirken?
- B. Inwiefern ermöglichen Irritationen einen veränderten Blick auf sich selber und somit Zugang zu bisher nicht bekannten Aspekten (= blinder Fleck)?
- C. Wie sehen schriftliche Lernaufgaben aus, die Reflexion auslösen?

Schreiben und Erkenntnis

Wie eingangs erwähnt, gilt es als unbestritten, dass auf dem Weg zur Erkenntnis Reflexion eine zentrale Rolle spielt. Doch muss Reflexion durch Schreiben geschehen? Die Annahme, dass Reflexion schreibenderweise zu geschehen hat, wirkt unwidersprochen als hochschuldidaktisches und auch erwachsenbildnerisches Paradigma (vgl. u. a. Bräuer 2003). Rückblickend auf die vergangenen 40 Jahre Schreib- und Hochschuldidaktik, lässt sich beobachten, dass insbesondere Berufsstudiengänge für Lehrberufe und Berufe im psychosozialen Feld das schriftliche Reflektieren einfordern. Seit der Bologna-Reform und mit der seither gestiegenen Anzahl von schriftlichen Leistungsnachweisen haben Formate wie Portfolio u. Ä. ihren festen Platz im Studienalltag. Portfolio-Legitimationen übernehmen fraglos die Prämisse, dass Schreiben ein geeignetes Mittel sei, sich selber reflektierend auf die Spur zu kommen (vgl. den Beitrag von Hermann & Furer in diesem Band).

Jedoch steht die Vorstellung, dass Schreiben zu erfolgreicher Reflexion führt, im Gegensatz zur Reflexionspraxis, die wir im philosophischen und ästhetischen Diskurs der letzten 2000 Jahre beobachten. Hier zeigt sich einerseits das Konzept einer nicht steuerbaren, sich von selbst aus dem Unbewussten ergebenden Reflexion (von Augustinus über Kleist zu Wittgenstein), wie etwa: »Wir sehen, dass in dem Maße, als in der organischen Welt die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie immer strahlender und herrschender hervortritt« (Kleist [1810] 2015). Andererseits stellt ein eher systematisierender Diskurs Sprache als das zentrale Mittel auf dem Weg zur Erkenntnis dar. Klotz als Schreibdidaktiker etwa bezieht sich unter dem Titel *Differenzierung der Wissens- und Könnensstufen* (Klotz 1996, 85 ff.) auf Unterscheidungen von Coseriu (1988) zur Sprachkompetenz. Dies basiert wiederum auf Coserius Anlehnung an die Leibniz'sche Unterscheidung des *cognitio*-Begriffs:

Die Erkenntnis ist also entweder dunkel oder klar [obscura vel clara] und die klare Erkenntnis wiederum entweder verworren oder deutlich [vel confusa vel distincta], die deutliche Erkenntnis aber entweder inadäquat oder adäquat [vel inadaequata vel adaequata] und gleichfalls entweder symbolisch oder intuitiv [vel symbolica vel intuitiva]; wenn aber die Erkenntnis zugleich adäquat und intuitiv ist, so ist sie am vollkommensten. (Klotz 1996, 89)

Eine solche Detailbeschreibung des Weges zur Erkenntnis entspricht folgender Reihe:

Stufe 1: *cognitio obscura*

Stufe 2: *cognitio clara confusa*

Stufe 3: *cognitio clara distincta*

Stufe 4: *cognitio clara distincta inadaequata*

Stufe 5: *cognitio clara distincta adaequata*

Diese Stufen sollen Menschen auch beim Reflektieren durchschreiten, oder Reflexion besteht daraus (vgl. auch Coseriu 2007, 209f.). Stufenvorstellungen helfen beim Nachdenken übers Reflektieren, die Wege des Verstandes auszumachen. Sprache wird dabei als zentrales Mittel für Reflexion gesehen. Herder betont dementsprechend, dass Reflexion auf Sprache angewiesen ist:

Der Mensch beweiset Reflexion, wenn die Kraft seiner Seele so frei wücket, dass sie in dem ganzen Ozean von Empfindungen, der sie durch alle Sinnen durchrauschet, eine Welle, wenn ich so sagen darf, absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten und sich bewusst sein kann, dass sie aufmerke. (Herder [1772] 1996, Kap. 6)

Gehen wir davon aus, dass die *cognitio obscura* (Stufe 1 von 5 Stufen), also das verschleierte Bewusstsein (später auch der »blinde Fleck« genannt), eine relevante Stufe der Erkenntnis ist, verweist das Vorhandensein einer *cognitio obscura* auch darauf, dass Lernen und Reflektieren größtenteils unprogrammierbar sind und unbewusst geschehen (hierzu gehören auch der Umgang mit Irritationen und das Konzept des blinden Flecks). Starten wir hingegen in der Analyse bei der *cognitio clara* (Stufe 2 von 5 Stufen) und verstehen Reflexion als fassbar und erzeugbar und als bewusstes Zuwenden auf bereits Bekanntes und Unbekanntes, sind wir auf dem zweiten Weg, der in diesem Beitrag nicht weiterverfolgt wird. Andere Ausführungen in diesem Band (etwa die Beiträge von Wyss & Ammann sowie Hermann & Furer) veranschaulichen den Weg der Reflexion über Bewusstheit.

Wir fokussieren nachstehend den Weg der Reflexion von der *cognitio obscura* aus, über den blinden Fleck und dessen didaktische Implikationen für Reflektieren und Schreiben.

Phase der Irritation und blinder Fleck

Alltagssprachlich und lern-alltagssprachlich ist der Ausdruck »blinder Fleck« geläufig. Ein sogenannter blinder Fleck während des Lernens verunmöglicht Lernenden, etwas zu sehen, was von anderen gesehen werden kann (Luft & Ingham 1955). Lernarbeit an und mit dem blinden Fleck bedeutet, dass das lernende Individuum etwas, was sich ihm bisher nicht gezeigt hat, letztlich erkennt bzw. erkennen soll. Da wir das Unsichtbare und sich Versteckende erkennen wollen, helfen Zugänge wenig, die über steigende Kognitionsstufen funktionieren. Auf der Stufe des blinden Flecks (*cognitio obscura*) gibt es keine *cognitio clara*. Der blinde Fleck besteht in Abwesenheit einer *cognitio clara*. Oder anders: »Ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann« (Luhmann 1989, 10).

Ein Beispiel: Lehramtsstudentin Z nimmt sich als angehende Lehrerin extrovertiert und selbstsicher wahr. Dennoch stellt sich in ihren ersten Schulstunden das diffuse Gefühl ein, dass sie nicht sie selbst ist. Dabei fühlt sie sich beim Unterrichten eher wohl, manchmal aber auch unwohl. Obwohl auch Außenstehende die Lehramtsstudentin Z als extrovertiert und selbstsicher wahrnehmen, haben sie immer wieder den Eindruck, als stelle Z sich auf eine Bühne. Nur in unerwarteten Schulsituationen, so die Wahrnehmung von Außenstehenden, fällt die Maske der selbstsicheren Figur ab und bringt eine äußerst unsichere Person zum Vorschein. De facto gibt es bei der jungen Lehrerin einen blinden Fleck: Es ist mit ihrer Selbstsicherheit gar nicht so weit her. Sie weiß nicht, dass sie sich mit ihrem Auftreten etwas vormacht und andere sie nicht als in sich sicher wahrnehmen.

Inwiefern helfen nun Lernberichte und Erwartungsbilanzen dieser Studentin, den kritischen Punkt, den blinden Fleck zu erfassen beziehungsweise zugänglich zu machen? Wie kann sie etwas schriftlich reflektieren, um das sie gar nicht weiß?

Obiges Beispiel verdeutlicht, dass Reflektieren im paradoxen Imperativ von der Studierenden verlangt, einen blinden Fleck ins Bewusstsein zu rücken, den sie bewusst möglicherweise nicht zu erfassen in der Lage ist. Hierbei hilft auch Schreiben, wenn überhaupt, nur punktuell. Denn sobald wir schreibend reflektieren, versuchen wir oft, etwas zu schreiben, auf dem wir »stehen« können. »Ich schreibe etwas, damit etwas steht, auf dem ich stehen kann«,

notiert eine 17-Jährige. Dementsprechend kann Schreiben als bewusster Vorgang bewirken, dass Lernende sich noch mehr vom blinden Fleck als selbst nicht erkanntem, aber von der Umwelt wahrgenommenem Aspekt weg begeben. Genau dieses Moment lässt sowohl Studierende als auch Dozierende Reflexionsaufgaben bisweilen als wenig nützlich bzw. wenig unterstützend erleben: So klagen in Schreibberatungen Studierende über die Bedeutungslosigkeit von Reflexionsaufgaben für ihre berufliche Entwicklung. Dozierende ihrerseits erleben es häufig als ermüdend oder gar ärgerlich, von wiederkehrenden, für sie scheinbar offensichtlichen Erkenntnissen in reflektierenden Texten von Studierenden zu lesen oder diese Texte gar beurteilen zu müssen.

Wir kommen dem blinden Fleck auf die Spur, indem wir eine andere Reflexionsart anwenden, die ihn ins Zentrum rückt: Das Reflektieren bezweckt hier, die Aufmerksamkeit der Reflektierenden auf Aspekte zu lenken, die sie vorher nicht sehen konnten. Ein möglicher Weg, das bisher nicht Sichtbare, Unbewusste der Reflektierenden bewusst zu machen, führt über Irritationen (vgl. Schüssler 2008). Ziel des Irritierens ist es, festgefahrene Konzepte im Lernkopf zu »erschüttern«. Dies geschieht meist automatisch, wenn Studierende mit Wahrnehmungen, Rückmeldungen, Handlungen von außen konfrontiert sind, die keinesfalls zu ihren Erwartungen passen. Damit verbunden ist i. d. R. eine Phase der Unsicherheit, aus der sich idealerweise neue Perspektiven auf sich selber entwickeln (vgl. Schweitzer & von Schlippe 2009).

Die mit Instabilität verbundene Irritation im Zusammenhang mit Reflexion macht es notwendig, dass, wie Schüssler (2008) betont, Irritationen in einem Rahmen stattfinden müssen, der Lernenden ein Kohärenzgefühl vermittelt. Irritationen um der Irritation willen wirken auf Lernende, die Orientierung suchen und sich vorab unsicher fühlen, selten förderlich. Entsprechend kommt den Dozierenden in der Phase des Irritierens eine zentrale Bedeutung zu: Es ist an ihnen, den Studierenden eine sichere Rahmung in der Phase der Instabilität aufgrund der Irritation zu geben:

Die lernförderliche Verarbeitung von Irritationen setzt somit ein in der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte gewachsenes Kohärenzgefühl voraus. Zumindest müsste der Aufbau eines solchen auch im Lernprozess gezielt gefördert werden. Dazu gehören Supportstrukturen, um bedeutsame und kohärente Erfahrungen zu machen, aber auch Widerstandsressourcen, die die Bewältigung des erlebten Spannungszustands unterstützen helfen. Ebenso müsste dem individuellen Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit Rechnung getragen werden, indem die Irritationserfahrungen reflexiv zugänglich gemacht werden und Lernende verstehen, warum sie sich unsicher, irritiert oder bedroht gefühlt haben. (Schüssler 2008, 7)

Im Irritationserleben verändert sich die Wahrnehmung, und durch eine bewusste Beschäftigung mit dem irritierenden Moment kann sich der blinde Fleck verändern, wird die *cognitio obscura* eine *cognitio clara*. Sobald dieser Schritt geschieht, entstehen Lernsituationen, die von Studierenden und Dozierenden weniger als Pflichterfüllung und Herunterratern von schon Bekanntem oder in bekannten Floskeln beschworenem Unbekanntem erlebt werden. Oder anders: Irritation ermöglicht eine Verschiebung der Wahrnehmung, fördert Unterschiede zutage und öffnet somit den Blick auf bisher unberücksichtigte Aspekte.

Oftmals reagieren erwachsene Lernende auf Irritationserlebnisse wie folgt: »Aha, ja genau, ich hab das schon mal vor zehn Jahren irgendwo gehört, aber in der Hitze des Alltags total vergessen. Das könnte ich ja versuchen.« – Oder: »Ja, da ging mir ein Licht auf. Ich fand das unmöglich [etwas im Rollenspiel] und muss aber feststellen, dass ich genau das auch immer so mache. Hab bis jetzt gar nie drüber nachgedacht oder gewusst, dass dieser Aspekt ein Thema sein könnte.« Dieses plötzliche Erkennen, das Türöffnen oder Sich-Zeigen bezeichnet Schüssler als Differenz-Erfahrung, als »Reflexives Lernen [...] zwischen Irritation und Kohärenz« (Schüssler 2008).

Zurück zum Beispiel mit Studentin Z, deren Selbstkonzept und Selbstwahrnehmung ein Potenzial für einen blinden Fleck enthält: Insbesondere Selbstreflexion zielt auf unbekannte Gebiete, die das lernende Individuum nicht kennt. Reflexion nach vorausgehender Irritation kann Studentin Z helfen, im Laufe ihrer Berufsbiografie dem komplexen Aspekt der Extrovertiertheit und der innerlich fragmentierten Identität auf die Spur zu kommen und wiederkehrend zu einer Selbstsicherheit zu gelangen, die das Bruchhafte der Selbstsicherheit der Lehrerin integriert und darin ein ganzes, positives Selbstbild wachsen lässt.

Tabufeld Scheitern – direkt zum blinden Fleck

Wenn wir davon ausgehen, dass vor allem Irritationen tief gehende Reflexionen hin zum blinden Fleck auslösen, gelangen wir zum Phänomen des Scheiterns: Scheitererfahrungen wirken sich prägend aufs Lernen aus. Inwiefern dies positiv oder negativ wirkt, hängt vom lernkulturellen Umfeld und der entsprechenden lernkulturellen Prägung ab (vgl. Thomann 2015).

Das Scheitern zu kommunizieren oder das Scheitern anderer im Lernkontext zu thematisieren, irritiert, wenn es nicht angekündigt ist. Die Arbeit mit konkreten Fallbeispielen thematisiert häufig das Scheitern, dennoch fokussiert sie nicht das Scheitern per se, sondern eher alternative Handlungsmöglichkeiten für ein nächstes Mal.

Wird aber Scheitern vorgeführt oder soll über das eigene Scheitern reflektiert werden, verhält es sich anders. So könnte es Studentin Z helfen, wenn sie als Reflexionsaufgabe die folgende zu bewältigen hätte: »Wo habe ich mich beim letzten Unterrichtspraktikum plötzlich nicht mehr so positiv oder anders erlebt im Vergleich zu sonst? Wo habe ich mich selber negativ überrascht?« Solche Fragen irritieren und führen dazu, dass Reflektieren über eigene Wege des Scheiterns an blinde Flecken heranführen kann.

Dennoch bleibt zu fragen, inwiefern solche Aspekte des Scheiterns nun innerhalb der Reflexion per Verordnung verschriftlicht werden sollen. Sicherlich ist es für Lernende lehrreich, ihr Erleben von Scheitern zu reflektieren und darüber zu schreiben. Dennoch fragen wir weiter: Ist angeleitete Selbstreflexion und -evaluation ein Text, den andere lesen (müssen)? Ein lernerzieherischer reflexiver Text schildert, um blinde Flecken zu umreißen, Elemente des Scheiterns. Die Schreibenden jedoch strengt dies an, aus persönlichen Gründen und weil es in unserem Kulturkreis im Lernkontext nicht grundlegend positiv gewertet wird, anderen vom persönlichen Scheitern zu berichten (vgl. Marks 2013; Garcia Nuñez & Jäger 2015). Zudem ist der Umgang mit Scheiterreflexionen auch für Dozierende eine Herausforderung. Wie sollen sie von Scheiter- und Zweifelerlebnissen eines bzw. einer Studierenden oder von 150 Studierenden im Lerndialog angemessen Kenntnis nehmen? Zwar liefern Scheiterberichte wie Fallbeispiele oftmals zahlreiche fachliche Erkenntnisse, die systematisch kommentiert werden können, doch die Haltung des Scheiterns, die »Bekanntnisse« des Scheiterns (vgl. den Beitrag von Honegger, Ammann & Hermann in diesem Band), die wiederholten, sich überindividuell wiederholenden Lern- und Scheiterbekanntnisse können Dozierende ermüden. Sie reagieren dann zum einen aus Sicht der Lernenden nicht mehr adäquat darauf und profitieren zum anderen für die eigene Expertise als Dozierende nur noch wenig davon, weil sie mit der Zeit alle Scheitererlebnisse (zu) kennen (meinen). Dabei kreieren Dozierende gleichsam eigene blinde Flecken (Kühl 2009).

Gestaltung geschriebener und nicht geschriebener Reflexionssettings

Bleiben wir beim Befund, dass sich schriftliche Reflexion in einem Spannungsfeld von blinden Flecken und unwilligen Lesenden befindet. Und gehen wir nachstehend davon aus, dass für reflexives Lernen Irritation, das Erleben von Differenz, zentral sein kann. Welche Lernformen regen dies nun an? Was ist bei der Gestaltung von Reflexionssettings zu berücksichtigen?

Reflexions-ebene	Reflexionsinhalte	Reflexionsimpulse
Selbst-reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reflexion des eigenen Denkens und Lernens (routinierte Deutungsmuster, Lernstrategien, -stile und -schwierigkeiten) ▶ Reflexion von Gefühlen (routinierte Wertmuster, Ängste, Rekonstellierungen, Affekte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Innerer Dialog (begleitet durch Lehrende oder in Form einer Alter-Ego-Übung) ▶ Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses (z. B. Lerntagebuch)
Gruppen-/Prozess-reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reflexion von Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene ▶ Reflexion (Evaluation) des gemeinsamen Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Metakommunikation (z. B. ange-regt durch Blitzlicht) ▶ Gruppendynamische Übungen ▶ Evaluation und Feedback des Lernprozesses
Problem-reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reflexion subjektiver Handlungsprobleme in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fallarbeit ▶ Initiierung konkreter Handlungsaufgaben und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen

Tab. 1: Nach Schüssler 2008, Formen reflexiven Lernens

Gemäß Schüsslers Kategorisierung reflexiver Lernformen (vgl. Tab. 1) bezieht sich ein Großteil der Reflexionsimpulse und -inhalte vorab auf die Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses. Diese kann als Einzelarbeit oder in Gruppen erfolgen (auf eine Unterscheidung zwischen auf das Selbst bezogener und auf das Problem bezogener Reflexion wird nachfolgend verzichtet).

Gerade in der Einzelarbeit der Selbstreflexion findet sich Raum für die Reflexion »routinierter Deutungsmuster und Lernschwierigkeiten«. Was muss nun für die Gestaltung nützlicher selbstreflexiver Settings beachtet werden?

Setzen von eigenen Leitplanken ermöglichen

Um Impulse für die Selbstreflexion auszulösen, hilft es, die Studierenden für sich selber Leitplanken festlegen zu lassen, zum Beispiel Schwerpunkte setzen, Irritationserlebnisse aufgreifen, Selbstevaluation zur Vorher-nachher-Differenz anstellen, die Arbeit mit Erwartungen ins Zentrum rücken, Negativerwartungen formulieren, für sich bilanzieren. Weiter kann es für Studierende hilfreich sein, wenn das irritierende Moment von außen initiiert wird, etwa durch außergewöhnliche Fragestellungen, die innerhalb der Reflexionsarbeit die Auseinandersetzung mit bisher nicht beachteten Aspekten fördern können (z. B. zirkuläres Fragen, unerwartete Fragen).

Ergänzung der (schriftlichen) Reflexion durch das persönliche Gespräch

Falls sich im Rahmen von Reflexion plötzlich ein blinder Fleck verschiebt und Neues sichtbar wird, sollte das zum Thema gemacht werden. Individuelle Lerncoachings, in denen mit den Dozierenden als Coaches reflektiert wird, könnten Raum für solche Themen bieten und die Möglichkeiten schriftlicher Reflexion erweitern.

Berücksichtigung von Grenzen

Selbstreflexion, die auf blinde Flecken abzielt, egal, ob als Einzel- oder Gruppenarbeit geleistet, ist persönlich. Darum empfiehlt es sich, solche (geschriebenen) Reflexionen nicht in einen kommunikativen oder beurteilenden Kontext zu stellen. In Bezug auf die Schriftlichkeit ist zu empfehlen, dass keine ausformulierten schriftlichen (Gruppenprozess-)Berichte eingefordert werden. Eher geeignet sind hier Textkurzformen, knappe Onlineformen (z. B. Chats oder Kurzforen). Die Bilanzziehung aus der Gruppe geschieht – wenn nötig – als Kurzprotokoll.

Besonderheiten von Gruppenprozessen berücksichtigen

In einer Prozess- und Gruppenreflexion sollten, weil Reflexionsarbeit persönliche Arbeit ist, nur ausdrücklich von den Teilnehmenden eingebrachte Aspekte thematisiert werden. Weiter ist diese Form der Reflexion auf eine sichere Rahmung (z. B. durch Moderation, Regeln zum Umgang der Teilnehmenden untereinander) angewiesen, die von der Moderation zu Beginn des Prozesses explizit kommuniziert und gelebt wird. Mit Vorgaben zum Reflexionsprozess kann die sichere Rahmung unterstrichen werden: So entemotionalisiert etwa die explizite Verschiebung der Diskussion auf Sach- und Beziehungsebene einen laufenden Prozess. Ebenfalls versachlichend wirken eingeschränkte Reflexion und Reflexion über neue thematische Konzepte.

Die Rolle von Dozierenden in der Begleitung von Reflexion schärfen

Die Überlegungen in Reflexionsprozessen betrachten Dozierende oft als längst bekannt und langweilig, weil Lernende durch die für Dozierende längst bekannte *cognitio clara* gehen müssen. Gleichzeitig besteht seitens der Lernenden die Erwartung, in diesem Lernprozess, wo sie sich persönlich exponieren, wertschätzend begleitet zu werden. In Onlineforen nun kann diese Diskussion stattfinden, ohne dass sich Dozierende wieder engagieren müssen. Daraus wiederum entstehen Ressourcen für eine gezielte und persönliche Begleitung. Hierbei brauchen Lernende die Dozierenden als Gegenüber im gemeinsamen Gespräch (vgl. Honegger 2011).

Formen geschriebener und nicht geschriebener Reflexion

Verschiedene Methoden ermöglichen im Rahmen des Reflektierens die Erweiterung der Perspektiven und somit die Effekte von Reflexionsarbeit. So nutzt die Arbeit in Gruppen etwa in einer Intervision, wie sie in psychosozialen Berufen schon längst Usus ist, gezielt das Gegenüberstellen von Innen- und Außenperspektive, während Fallarbeit an konkreten Inhalten den Praxistransfer unterstützt.

Gruppendynamische Übungen in Form von Rollenspielen oder Ähnlichem sind in Bezug auf Reflektieren über blinde Flecken erfolgreich, wenn die Dozierenden das gern tun und nur diejenigen mitspielen müssen, die wollen. Auch in diesem Setting sind eine sichere Rahmung und das Vertrauen in die Moderation unabdingbar dafür, dass Einzelne von der Reflexion in der Gruppe profitieren. Weiter braucht es auf die Fragestellung zugeschnittene Settings,

damit die Gruppe für die Reflexion nützlich ist. Wie das *Problem-based Learning* zeigt, bieten Fallarbeit oder schriftliche Gruppenreflexionen in Onlineforen möglicherweise geeignete Gefäße dafür.

Fallarbeit – am besten von Gruppenteilnehmenden eingebracht – und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen erlaubt, wie bereits erwähnt, einen Umgang mit Scheitererlebnissen. Gerade der Perspektivenwechsel aber verlangt von den Lernenden einiges. Hier braucht es gezielte Anleitung durch die Moderation sowie Wiederholungen und Einübung der Praxis.

Schriftliches Peerfeedback auf Reflexionserlebnisse gehört zu den zentralen Möglichkeiten. Schriftliches konstruktives und dennoch optimierungsorientiertes Feedback in Tandemkonstellationen muss mit Lernenden eingeübt werden, bevor sie seinen Mehrwert erkennen können und die Oberflächendiskussion verlassen (Honegger 2008).

Konsequenzen für reflexives Lernen und Schreiben

Folgende didaktische Prinzipien fürs Schreiben und Reflektieren lassen sich für Dozierende und Studiengangleitende festhalten (vgl. auch Honegger 2015):

- ▶ Schreiben hilft beim Reflektieren. Schreiben verhindert in einer Lernphase der Differenzierung mögliche Erkenntnisse aber auch, weil es festhält. Dafür eignen sich eher andere Reflexionsformen (vgl. den Beitrag von Keller in diesem Band).
- ▶ Irritationen und damit das Berühren von blinden Flecken oder das Schildern von Scheitererlebnissen sind ein möglicher Weg, um Reflexion und damit Lernen auszulösen. Um das Kohärenzerleben der Lernenden zu gewährleisten, ist Sprechen und Schreiben über Irritationserlebnisse zentral.
- ▶ Eine positive Kultur im Umgang mit dem Scheitern beim Lernen und beim Wirken im Beruf bewirkt, dass reflexive Texte über kritische Phasen und Themen für Dritte verfasst werden können.
- ▶ Reflektierende Texte brauchen keinen Leser und keine beurteilende Dozentin, um lernwirksam zu sein.

- ▶ Beim Beurteilen von reflektierenden Texten gilt es, dass Schreibende und Beurteilende die Beurteilungsrealität im Spannungsfeld von lernförderlicher Reflexion kennen (vgl. Thomann & Pawelleck 2013). Reflektierende wägen ab, welche Scheiterinhalte sie preisgeben.
- ▶ Zeigt ein reflexiver Text vorab Außenstehenden, dass die Verfassenden wissen, wie zentral Reflektieren für den Beruf und die Professionalität ist, steht weniger der Lernprozess als die Lernlegitimation im Fokus. Präsentations-Lerntagebücher oder Portfolios sind innerhalb dieses spezifischen Kontextes, auf dieser Bühne, anzuleiten, zu verfassen und zu lesen.

Literatur

- Bräuer, Gerd. 2003. *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Coseriu, Eugenio. 2007. *Sprachkompetenz: Grundzüge einer Theorie des Sprechens*. Bearb. und hrsg. v. Heinrich Weber. UTB 1481. Tübingen: Francke.
- Garcia Nuñez, David und Matthias Jäger. 2015 (im Druck). »Scham, Schuld, Schreiben: Fehlerkulturen im Schreibprozess.« In *Schreiben und Scham: Wenn ein Affekt zur Sprache kommt*, hrsg. v. Monique Honegger. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Herder, Johann Gottfried (1772) 1996. *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.
- Honegger, Monique. 2008. »Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium.« *Zeitschrift Schreiben*, 28. Mai, 1–8. Zugriff 8. 5. 2015. www.zeitschrift-schreiben.eu/2008/honegger_Zeigeblockade.pdf.
- Honegger, Monique. 2011. »Studierende beim Schreiben und Lernen begleiten.« In *Zwischen Dozieren und Beraten: Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*, hrsg. v. Geri Thomann, Monique Honegger und Peter Suter, 37–49. Bern: hep.
- Honegger, Monique. 2015 (im Druck). »Scham-Erleben beim schreibenden Reflektieren: Thesen zur Praxis in Aus- und Weiterbildung psychosozialer Berufsfelder.« In *Schreiben und Scham: Wenn ein Affekt zur Sprache kommt*, hrsg. v. Monique Honegger. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kleist, Heinrich von. (1810) 2015. *Über das Marionettentheater*. Zugriff 8. 5. 2015. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-593/1>.
- Klotz, Peter. 1996. *Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie*. Germanistische Linguistik 171. Tübingen: Niemeyer.

- Kühl, Stefan. 2009. »Die blinden Flecken in der systemischen Beratung: Eine Beobachtung der Beobachtung durch systemische Berater.« Working-Paper 1. Zugriff 8. 5. 2015. http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper_1_2009_a_Blinde_Flecken_systemischer_Beratung_090228.pdf.
- Luft, Joseph und Harry Ingham. 1955. »The Johari Window, a Graphic Model of Interpersonal Awareness.« In *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. Los Angeles: UCLA.
- Luhmann, Niklas. 1989. »Reden und Schweigen.« In *Reden und Schweigen*, hrsg. v. Niklas Luhmann und Peter Fuchs, 7–20. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marks, Stephan. 2013. Scham: Die *tabuisierte Emotion*. 4. Aufl. Ostfildern: Patmos.
- Ruhmann, Gabriele und Otto Kruse. 2014. »Prozessorientiertes Schreiben: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven.« In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, 15–34. Opladen: Budrich.
- Schüssler, Ingeborg. 2008. »Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz.« *bildungsforschung* 5 (2). Zugriff 29. 6. 2015. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75>.
- Schweitzer, Jochen und Arist von Schlippe. 2009. *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomann, Geri. 2015 (im Druck). »Scheitern, Scham und Produktion.« In *Schreiben und Scham: Wenn ein Affekt zur Sprache kommt*, hrsg. v. Monique Honegger. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Thomann, Geri und Anja Pawelleck. 2013. *Studierende beraten*. Opladen: Budrich.

Swantje Lahm

Schreiben, als spreche man selbst

Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen

Wie haben Sie reflektieren gelernt? Beim Nachdenken über diese Frage stellt sich für viele heraus, dass sie Reflexionskompetenz wesentlich durch das Schreiben erworben haben, und zwar vor allem durch das *Schreiben vor dem Schreiben*, bei dem Gedanken entstehen, sichtbar und damit auch bearbeitbar werden – nach dem Motto: »Erst wenn ich sehe, was ich schreibe, weiß ich, was ich denke« (vgl. Ammann 2013).

Vom studentischen Schreiben erhofft man sich ähnlich positive Effekte und verlässt sich dabei nicht mehr nur auf die traditionellen Hausarbeiten: Portfoliotexte, Lerntagebücher und andere Formen reflektierendes Schreibens haben in den Alltag studentischen Schreibens Einzug gehalten (Bräuer 2014; Bräuer 2003; Gläser-Zikuda & Hascher 2007; Häcker 2012; Häcker 2005). Für Studierende ist das Reflektieren im Medium des Schreibens aber schwierig. Sie kommen an die Universität und sind mit einer Welt konfrontiert, die das Reflektieren durch Schreiben häufig nicht fördert und bisweilen sogar behindert. Per definitionem sind Lehrveranstaltungen Orte, in denen Studierende sich durch Leistung beweisen, und diese hängt am »richtigen« Sprachgebrauch. Viele Studierende sind aber gerade zu Beginn mit den noch fremden Sprach-, Denk- und Handlungsweisen ihrer Studienfächer nicht vertraut und entsprechend unsicher. Werden sie nicht angemessen angeleitet, verlieren sie, wie Katrin Girgensohn (2008) in ihrem Aufsatz »Schreiben, als spreche man nicht selbst« beschreibt, angesichts anspruchsvoller wissenschaftlicher Diskurse leicht das Vertrauen, dass auch sie etwas zu sagen und beizutragen haben. Das denkende Selbst geht verloren. An seine Stelle treten eine floskelhafte Sprache und ein Schreiben, das Wissenschaftssprache imitiert (vgl. Nicolini 2011¹).

1 »Viele wissen nicht, was ein guter wissenschaftlicher Text ist. Sie kommen an die Universität mit teils guten Sprachkenntnissen, begegnen hier einem ungewohnten, dem sogenannten wissenschaftlichen Sprachgestus, der ihnen fremd entgegentritt, autoritär, erhaben über jeden Zweifel. Die Studierenden können sich in diesen Sprachgestus nicht einfinden, sie kopieren ihn so schnell und so unauffällig wie möglich. Sie kopieren im Versteck, vertrauen auf die gleichmachende Kraft der Zeit. Dadurch verlieren sie leicht ihre mitgebrachte Sprache und begeben sich in akademisches Niemandsland, in eine Sprachanonymität, wo sie die Themen nicht souverän entfalten und die eigene Person keinen Platz hat« (Nicolini 2011, 110).

Können Lehrende an Universitäten im Kontext von Lehrveranstaltungen Reflexionskompetenz vermitteln? Und welche Rolle spielt dabei das Schreiben?

Auf den ersten Blick fällt die Bilanz negativ aus. Ein Einwand könnte lauten, Reflexionskompetenz ließe sich in Lehrveranstaltungen nicht vermitteln, denn Reflexion im Sinne des Hinterfragens von eigenen Denk- und Verhaltensmustern sei zu intim. Das Vertrauen, das dafür nötig sei, könne in der asymmetrischen Beziehung von Lehrenden (als Bewertenden) und Studierenden nicht hergestellt werden.

Nun muss Reflexionskompetenz nicht notwendig als Fähigkeit zur persönlichen Selbstreflexion verstanden werden. An Hochschulen wird Reflexion vor allem im Zusammenhang mit professionellem Handeln diskutiert. Insbesondere in Bereichen wie der Lehrerbildung, dem forschenden Lernen oder dem Service-Learning soll durch Reflexion professionelles Handeln gefördert werden, insbesondere die Fähigkeit, mit dem Wissen der Disziplin Lösungen für Probleme zu entwickeln, die nicht nach Rezept gelöst werden können. Für den Kontext der Lehrerbildung definieren Leonhard und Rihm Reflexionskompetenz entsprechend als »die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien artikulieren und entwickeln zu können« (Leonhard & Rihm 2011, 244).

Aber auch hier kann man fragen, ob Lehrveranstaltungen das leisten können. Reflexionskompetenz auf dem von Leonhard und Rihm beschriebenen Niveau ist ohne Zweifel erstrebenswert, fordert aber sehr viel.²

2. Nennt man nur einige der Teilfähigkeiten, verlangt sie von Studierenden (angelehnt an Debowski 2014):
 1. die Fähigkeit, eine Situation angemessen zu beschreiben und zu zeigen, dass sie alle kritischen Faktoren, die diese Situation ausmachen, berücksichtigt (Evaluation).
 2. zu zeigen, dass sie eigene Handlungsmuster hinterfragen und relativieren, was wiederum differenzierte Selbstwahrnehmung und das Erkennen persönlicher Verantwortung für das eigene Handeln voraussetzt (Self-Management).
 3. zu zeigen, dass sie neue Einsichten – möglichst theoriebasiert – in ihr bisheriges Wissen und Verstehen integrieren (Integration).
 4. Schließlich geht es um die Fähigkeit, diese neuen Einsichten auf zukünftige Situationen zu übertragen und effektivere Handlungsoptionen daraus abzuleiten (Transfer). Die Fähigkeit zum Transfer wird von Leonhard und Rihm nicht explizit angesprochen, klingt aber als Zieldimension an.

Nach den Rückmeldungen, die wir als Mitarbeiterinnen im Schreiblabor der Universität Bielefeld, Anlaufstelle für Fragen rund um das Schreiben im Studium, bekommen, ist der damit verbundene Anspruch nicht einfach umzusetzen: Lehrende klagen über das Niveau der studentischen Texte. Den schriftlichen Reflexionen fehle es an Tiefe und vor allem an einem Theorie-Praxis-Bezug, die persönlichen Erfahrungen würden zu wenig im Licht theoretischer Ansätze und Modelle betrachtet, und damit fehle das horizont-erweiternde Element von Reflexion. Studierenden wiederum leuchtet der Sinn und Zweck der Reflexionen oftmals nicht ein. Schrieben sie ihre »Meinung«, scheine das nicht die richtige Art von Subjektivität zu sein. Sie klagen auch über die Arbeitsbelastung: Wöchentlich Texte abzuliefern, ist für viele ungewohnt und wird als (zu) großer Aufwand mit zu wenig Ertrag erachtet.

Trotz der beschriebenen Widrigkeiten möchte ich die Frage »Können Lehrende an Universitäten im Kontext von Lehrveranstaltungen Reflexionskompetenz vermitteln?« positiv beantworten. Ich schlage hierfür eine Definition von Reflexion vor, die an ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von Lernen (Siebert 2005; Reich 2005) und der Rolle von Reflexion im Lernprozess anschließt. Danach ist Reflexion die Fähigkeit, »sich selbst zu thematisieren und sich selbst als (geeignete) Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen« (Willke 2000, 97). Es geht darum, in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ein Bewusstsein seiner selbst zu entwickeln. Diese Umwelt kann ganz unterschiedlich beschaffen sein. Gegenstand der Reflexion können zum Beispiel Fachwissen, eigenes Lösungs- und Lernhandeln sowie eigene Leistungen sein (Winter 2010). Die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren – im Sinne von Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung –, ist deshalb nicht nur grundlegend für Selbstreflexion als das Hinterfragen von eigenen Gefühlen und Einstellungen, sondern auch für die fach- und sachbezogene Reflexion. Wenn ich nicht wahrnehmen kann, was ich über einen Text von Foucault denke, kann ich nicht in eine produktive Auseinandersetzung mit dem Text kommen. Gerade beim Schreiben ist für Studierende im Kontext von Lehrveranstaltungen das Hören auf die eigene Stimme nicht selbstverständlich. Man kann also die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren, a) gerade im Medium der Schriftlichkeit an der Universität nicht einfach voraussetzen, und b) ist die Thematisierung des Selbst im Kontext einer Lehrveranstaltung als eines spezifischen Kontexts für Reflexion keineswegs unproblematisch. Das Schreiben kann die Entwicklung von Reflexionskompetenz fördern, aber nur, wenn der spezifische Kontext der Lehrveranstaltung bewusst im Sinne einer Motivation zum schriftlichen Reflektieren gestaltet wird. Ohne gezielte Intervention behindert der Kontext Lehrveranstaltung die Entwicklung von Reflexionskompetenz.

Reflexion, verstanden als die Fähigkeit, sich selbst in Auseinandersetzung mit der Umwelt zu thematisieren, erlaubt eine didaktische Operationalisierung in verschiedenen Stufen, die es wiederum ermöglicht, die Reflexionskompetenz von Studierenden schrittweise zu entwickeln, um das Niveau der von Leonhard und Rihm geforderten Reflexionskompetenz in einem längeren Entwicklungsprozess zu erreichen.

Im Folgenden kläre ich zentrale Begriffe wie »Lernen durch Reflexion«, »Motivation« und »reflektierendes Schreiben«, zeige dann, wie sich reflektierendes Schreiben gestuft nach Aufwand und Reflexionsgraden motivationsförderlich in eine Lehrveranstaltung integrieren lässt, und schliesse mit einigen generellen praktischen Vorschlägen und Hinweisen.

Lernen durch Reflexion, Motivation und reflektierendes Schreiben

Grundsätzlich reflektieren wir schon in sehr frühem Lebensalter, denn ohne die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung und -beobachtung sowie der Abgrenzung zur Umwelt könnten wir als psychische und soziale Systeme nicht überleben. Diese Fähigkeit zur Reflexion begründet unsere Fähigkeit zu lernen.

Lernen durch Reflexion

Wodurch aber unterstützt Reflexion das Lernen? Einige Skizzen der Autorin zeigen den Zusammenhang von praktischer Erfahrung, Reflexion und Lernen und machen deutlich, vor welcher Herausforderung Lehrende stehen, die Lernprozesse gezielt fördern möchten.



Abb. 1: Die Homöostase

Nach systemisch-konstruktivistischem Lernverständnis ist Ausgangspunkt jedes Lernens ein Zustand der Homöostase: ein Gleichgewicht von subjektiven Theorien (unseren alltagsweltlichen Deutungen, wie etwas funktioniert) und unserem Handeln (Praxis). Wie alle Menschen bewältigen Studierende aktuelle Handlungssituationen mit den subjektiven Theorien, die ihnen zur Verfügung stehen. Ohne diese subjektiven Theorien wären wir nicht spontan handlungsfähig (Widulle 2009, 71 ff.).

Im Studium erweitert sich das Spektrum des Handelns. Studierende stehen vor der Herausforderung, Dinge tun zu müssen, die sie so zuvor in einer spezifischen Disziplin noch nie getan haben: Hausarbeiten schreiben, Fachtexte lesen, Daten erheben, Quellentexte analysieren ... Das erschüttert – hoffentlich – ihre subjektiven Theorien. Diese Erschütterung (Perturbation) ist eine Lernchance, führt aber nicht notwendigerweise zum Lernen. Je nachdem, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, können sich Studierende dem Neuen verschließen und zum Schutz der inneren Balance an den bisherigen subjektiven Theorien festhalten. Wenn Studierende zum Beispiel Texte weiterhin »gemeinsam schreiben«, d. h. ihre Texte wie ein Puzzle aus Zitaten anlegen, entspricht das ihrer subjektiven Theorie, dass es an der Universität darum geht, Wissen wiederzugeben. Während diese Theorie für einige Handlungsanforderungen in der Schule durchaus angemessen war, wird sie nun zum Lernhindernis. Ohne das Einlassen auf eine Irritation (»Oh, hier wird offensichtlich etwas Neues, Unbekanntes verlangt«) kann das Lernhindernis nicht überwunden werden. Gregory Bateson (1990, 367) bezeichnet diese Art des Lernens als »Lernen 0«, auf Reiz folgt Reaktion. Gleichen oder auch ähnlichen Situationen begegnet man mit den gleichen Denk- und Handlungsmustern. Ein solches Verhalten ist zum Beispiel häufig die Ursache von Schreibblockaden. Die Blockade zeichnet sich nach Hjortshoj (2001) gerade dadurch aus, dass nicht nichts, sondern mehr desselben getan wird und der Arbeitsprozess dadurch zum Stillstand kommt. Noch mehr zu lesen, wenn es eigentlich Zeit wäre, die Fragestellung zu schärfen und zu präzisieren, ist ein Beispiel dafür.

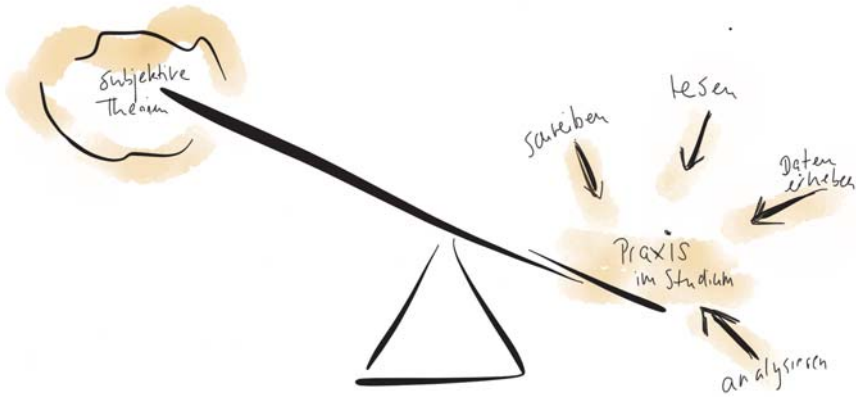


Abb. 2: Herausforderungen erschüttern die Homöostase

Geglückt ist das Lernen im angestrebten Sinne dann, wenn Studierende neue Deutungsangebote in ihr Repertoire integrieren können und so einen flexiblen Handwerkskoffer von subjektiven Theorien für unterschiedliche Handlungssituationen entwickeln. Das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten erweitert sich mit den subjektiven Theorien (subjektive Theorien^x und Praxis^x). Ein neues Gleichgewicht stellt sich ein.

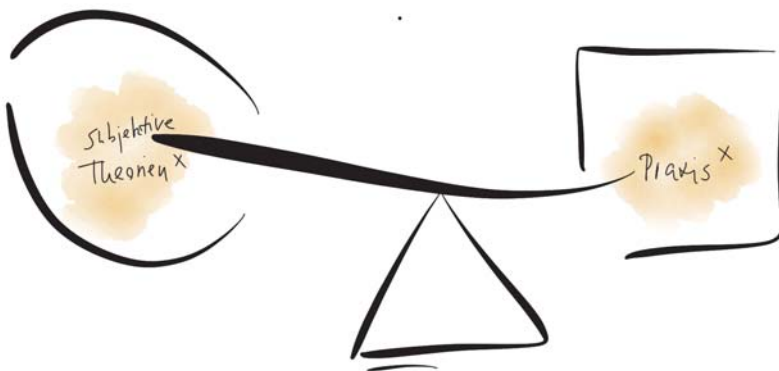


Abb. 3: Lernen führt zu einem neuen Zustand der Homöostase

Reflexion ist für das Erreichen einer neuen Homöostase zentral, sie führt im besten Fall dazu, dass Studierende die Irritation im Handlungsfluss als Chance begreifen und bewusst nach Alternativen suchen können. Nach Bateson kann dieser Schritt unterschiedliche Grade der Reflexion beinhalten. Auf der Stufe »Lernen I« (Bateson 1990, 372 f.) »bezieht sich der Reflexionsgrad des Lernens auf die bewusste Korrektur bisheriger Handlungen. Dabei stehen verschiedene Alternativen zur Verfügung, zwischen denen ausgewählt werden kann. Der Lerner bezieht sich nur auf sein eigenes Verhalten, andere Aspekte werden nicht berücksichtigt« (Kern 2012, 107). Lernen I findet also beispielsweise statt, wenn ich beim Schreiben verschiedene Brainstormingmethoden erprobe. Ausgangsproblem und Ziel (Ideengenerierung) bleiben stabil, und ich finde durch Versuch und Irrtum heraus, was für mich funktioniert. Das allerdings muss ich erst einmal merken, und dabei kann das reflektierende Schreiben nützlich sein.

Auf der nächsten Stufe, »Lernen II« (Bateson 1990, 228 f., 329), bezieht der Lernende den Kontext mit ein. Es ändern sich nicht nur die Strategien der Problemlösung, sondern auch die der Problemdefinition, und damit vergrößert sich das Spektrum der Wahlmöglichkeiten. »Der Reflexionsgrad wird von den Handlungsalternativen auf den Handlungsprozess ausgeweitet. Diese Reflexion führt in erster Linie zu einer Prozessverbesserung« (Kern 2012, 107). Um im Beispiel zu bleiben: Ich stelle fest, dass mich auch die vielen Ideen in meinem Schreibprojekt nicht weiterbringen (und wieder: Das muss ich erst einmal merken!), denn eigentlich ist das gar nicht das Problem (aber was ist es dann?). Im Gespräch mit einer Freundin finde ich heraus, dass ich nicht weiß, wie ich mein Wissen und die angelesenen Informationen sortieren und ins Verhältnis setzen soll. Sie rät mir zur Fokussierung meiner Fragestellung, und ich erstelle eine Liste mit allen Fragen, die mich im Zusammenhang des Projekts beschäftigen.

Auf der Stufe »Lernen III« (Bateson 1990, 379) »werden ungeprüfte Prämissen offen infrage gestellt und der Veränderung ausgesetzt« (a. a. O., 392). Wenn es darum geht, theoretische Deutungsangebote ins Verhältnis zu eigenen Erfahrungen zu setzen, ist diese Ebene des Lernens angesprochen, denn Voraussetzung ist, dass man sich der eigenen Vorannahmen und Deutungen bewusst wird. Diese Stufe der Reflexion zeichnet sich nach Kern durch den höchsten Reflexionsgrad aus. »Es umfasst das Gesamtsystem und die oft nicht bewussten Vorannahmen, die dem gesamten Handlungssystem zugrunde liegen. Mit diesem Reflexionsgrad ist eine grundsätzliche strategische Veränderung der zugrunde liegenden Werte und Normen möglich« (Kern 2012, 107).

Zurück zum Beispiel: Nicht nachweisbar, aber zu vermuten ist, dass sich meine Fähigkeiten zum Schreiben durch bewusste Rollenreflexion im Rahmen einer Coaching-Ausbildung verbessert haben: Klarheit darüber zu haben, in welchen Rollen ich schreibe und wie ich diese Rollen ausfüllen möchte, hilft mir, Ton und Sprache zu finden.

Interessanterweise geht Bateson davon aus, dass Lernen III selten erreicht wird. Ob diese Annahme vor dem Hintergrund der reflexiven Moderne, die uns fortlaufend Individualisierungsleistungen abverlangt (Beck 1986), immer noch Gültigkeit hat, sei dahingestellt. Es wird aber zumindest deutlich, wie anspruchsvoll das Ziel ist, im Rahmen einer Hochschulausbildung Reflexionskompetenz im Sinne einer tief greifenden Erweiterung und Veränderung von Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern anzustreben.

Lehrende stellt studentisches Lernen als homöostatischer Prozess auf allen beschriebenen Stufen vor Herausforderungen. Zunächst wird deutlich, dass die Einflussmöglichkeiten begrenzt sind. Nach konstruktivistischem Verständnis begreift ein Lerner nur, »was ihn in seiner Persönlichkeit ergreift, und es ergreifen ihn nur Gegenstände, die ihn in seinem Lebensumfeld als Herausforderung erschüttern« (Stangl o.J.). Reflexionsanlässe zu schaffen, heißt zu fragen, wie Lehrende Bezüge zwischen dem, was für Studierende subjektiv bedeutsam ist, und den Fachinhalten herstellen können. Zu berücksichtigen ist, dass die Reflexion über das Alltägliche (*reflection-in-action*) (Schön 1983) hinausgehen soll. Was es zu lernen (und zu vermitteln) gilt, ist die bewusste Reflexion (*reflection-on-action*) (ebd.), die den Handlungsfluss unterbricht, Erfahrungen in einen größeren Kontext stellt und systematisch Denk- und Handlungsmöglichkeiten erweitert (zur bewussten Reflexion vgl. auch Wyss 2008). Gut nachvollziehbar wird diese Anforderung in Hannah Arendts Begriff vom Denken, das »als der stille Dialog zwischen mir und mir selbst definiert werden kann« (Arendt 1968, 15). Reflexion als Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren und als geeignete Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen, braucht das Gespräch mit sich selbst. Ein solches führen zu können, setzt voraus, dass man sich selbst als Gesprächspartner ernst nimmt und sich immer wieder die Gelegenheit gibt, innezuhalten und auf die eigenen Gedanken und Fragen zu achten. Eine zentrale Frage für die Entwicklung von Reflexionskompetenz ist also, wie Lehrende Studierende dazu anleiten können, mit sich selbst ein Gespräch zu führen, und wie das Schreiben dabei unterstützend wirken kann.

Motivation

Psychologisch betrachtet, ist Motivation keine fixe Größe, sondern wird durch inner- und außerpsychische Faktoren beeinflusst (Widulle 2009, 88 ff.). Etwas vereinfacht, lässt sich Motivation folgendermaßen in eine Formel bringen: Motivation = Bereitschaft × Sinn × Fähigkeit × Möglichkeit.

Für uns Lehrende entzieht sich die Bereitschaft zunächst der Einflussnahme. Hier liegt die Entscheidung bei jedem bzw. jeder einzelnen Studierenden. Wenn wir aber in den drei anderen Bereichen – Sinn, Fähigkeit und Möglichkeit – gute Angebote machen, stellt sich die Bereitschaft meist von selbst ein.³ Wir sorgen für Sinn, indem wir begründen, warum Reflexion gerade in dieser Lehrveranstaltung mit dem Thema XY geübt werden soll, und deutlich machen, was unsere Lernziele sind. Wir können zeigen, welche unterschiedlichen Fähigkeiten man braucht, um produktiv zu reflektieren, und anhand von Beispieltexten (besonders anschaulich z. B. Hustvedt 2014) demonstrieren, was wir erwarten. Und schließlich geht es vor allem auch darum, ein Setting (Möglichkeiten) zu schaffen, in dem Reflexion erprobt, geübt und als nützlich erfahren werden kann.

Gerade dieser letzte Punkt ist wichtig, denn mit der Lehrveranstaltung per se ist noch kein reflexionsförderlicher Raum geschaffen. Häcker erläutert, dass Reflexion im Arendt'schen Sinne (»sich selbst Gegenüber werden«) notwendigerweise den alltäglichen Handlungsfluss unterbricht, und betont: »Erkenntnis und Reflexion erfordern entsprechende (Einsamkeits-)Räume und/oder (Spiel-)Räume, d. h. eigene Rahmungen, die handlungsentlastete, distanzierte Auseinandersetzung ermöglichen, innerhalb deren ich etwas zum Thema machen beziehungsweise mir etwas zum Thema werden kann« (Häcker 2012, 271). Eine Lehrveranstaltung ist in vieler Hinsicht das Gegenteil von einer handlungsentlasteten Situation: Studierende stehen unter Performanzdruck, und die Intimität von Reflexion passt nicht in ein Setting, in dem die wechselseitigen Rollenerwartungen von Studierenden und Lehrenden zunächst oftmals ungeklärt sind und sich erst im Laufe einer Veranstaltung klären oder bisweilen auch ungeklärt bleiben. Vergleicht man eine Lehrveranstaltung mit den üblichen Settings für professionelle Reflexion (Beratung, Coaching, Supervision), wird deutlich, dass Grundsätze, die in diesen Settings

3 Auch Leonhard und Rihm betonen, dass Fähigkeiten und Bereitschaften unmittelbar ineinandergreifen: »[...] gehen wir auf der Grundlage unserer Daten davon aus, dass die beiden Dimensionen in actu unmittelbar aufeinander verwiesen sind« (Leonhard & Rihm 2011, 265). Sie betonen aber auch, dass Bereitschaft »keineswegs als selbstverständlich angenommen werden kann, sondern Kontexte benötigt, in denen Reflexion als subjektiv bedeutsam und hilfreich erlebt werden kann« (ebd.).

als notwendige Bedingungen für Reflexion gelten (Nestmann, Engel & Sickendiek 2007), in einer Lehrveranstaltung so nicht einfach vorausgesetzt werden können:

Reflexion in professionellen Settings	Reflexion in Lehrveranstaltungen
Basiert auf Freiwilligkeit	Bei Pflichtveranstaltungen ist die Freiwilligkeit nicht gegeben.
Personenzentrierung	Sach- und Themenzentrierung
Vertraulichkeit	Vertraulichkeit muss vorab vereinbart werden.
Kontrakt mit explizierten Zielen und Verbindlichkeiten für beide Seiten	Im besten Fall klären Seminarteilnehmende und Lehrende zu Beginn ihre Erwartungen und Ziele, das ist aber nicht immer selbstverständlich.
Häufigkeit und Abstände der Treffen orientieren sich am Thema und Anliegen der Ratsuchenden.	Häufigkeit und Abstände der Treffen sind durch das Format der Veranstaltung und die Semesterstruktur der Universitäten bestimmt.

Reflektierendes Schreiben

In der hochschul- und schreibdidaktischen Diskussion hat sich der Begriff »reflexives Schreiben« eingebürgert (Bräuer 2014, 2003; Paus & Jucks 2013). Ich spreche lieber von »reflektierendem Schreiben«, denn der Begriff »reflexives Schreiben« provoziert manchmal das Missverständnis, es handle sich dabei um eine ganz besondere Form des Schreibens. Das ist irreführend, kein Genre oder Prozess ist per se reflexionsfördernd, es geht darum, wie man Schreiben zum Zweck der Reflexion nutzt. Der Begriff »reflexives Schreiben« führt meines Erachtens auch dazu, dass wir dem Schreiben eine inhärent reflexive Funktion zuschreiben, die es aber keineswegs immer hat. Nicht jede Reflexion ist schriftlich, und nicht jeder Text ist reflexiv.

Reflektierend zu schreiben, heißt, gezielt einen Effekt des Schreibens zu nutzen, der als »epistemisch« beschrieben wird (Molitor-Lübbert 2002, 71). Epistemisches Schreiben ist Wissen generierendes Schreiben, also ein Prozess des Schreibens, in dem wir Gedanken zu Papier bringen, die erst im Prozess

des Schreibens entstehen. Wenn wir das Schreiben zur Reflexion nutzen, ist das im Prinzip nichts anderes, nur dass wir uns neben fachlichen Inhalten auch ganz bewusst uns selbst, unseren Denk- und Handlungsweisen zuwenden. »Schreiben heißt: sich selber lesen« – so hat es Max Frisch formuliert.

Aber: Selbstverständlich ist das Schreiben nur eine von vielen Möglichkeiten, (Selbst-)Reflexion anzustoßen; man kann durch Fragen Impulse setzen, mit anderen sprechen, Gedanken visualisieren, eine Skulptur aus Alltagsgegenständen erstellen. All das sind gängige Reflexionsmethoden in Beratung und Coaching (Richter 2010). Und nicht für jeden ist Schreiben der Königsweg – das gilt es als Lehrende im Blick zu haben. Häufig brauchen Studierende Zeit und wiederholtes Ausprobieren, um das Schreiben als Medium der Reflexion zu entdecken. Der Austausch über die Methoden spielt dabei eine besonders wichtige Rolle.

In unseren Fortbildungen für Lehrende zum Einsatz des reflektierenden Schreibens in der Lehre steigen die Teilnehmenden mit einem *Freewriting* (Elbow 2000) in die Auseinandersetzung mit dem Thema ein. Die Übungsanweisung lautet:

Nehmen Sie sich nun fünf Minuten Zeit, um schriftlich zu überlegen, wie Sie selbst reflektieren und welchen Stellenwert das Schreiben dabei hat. Nutzen Sie dafür die Methode Freewriting. Beim Freewriting geht es darum, Schreiben und Denken zu synchronisieren. Schreiben Sie zu der Frage »Wie reflektiere ich, und welchen Stellenwert hat dabei das Schreiben?« unausgesetzt, fünf Minuten lang. Setzen Sie den Stift nicht ab, sondern schreiben Sie einfach weiter, auch wenn Gedanken entstehen, die nicht zum Thema passen. Wenn Ihnen nichts einfällt, können Sie Schlangenlinien malen oder schreiben: »Mir fällt nix ein, mir fällt nix ein« – der nächste Gedanke kommt bestimmt!

In den Workshops berichten die Teilnehmenden im Anschluss an diese Übung im Plenum von ihren Erfahrungen mit der Methode und den Gedanken, die beim Schreiben entstanden sind. Es wird deutlich: Vielen ist diese Form des Schreibens als Mittel zur Reflexion sehr vertraut. Sie verwenden sie zum Beispiel zum Tagebuchschreiben. Andere fremdeln und finden es schwierig, nicht zu zensieren und alles aufzuschreiben, was ihnen in den Sinn kommt. Auch stellt sich ihnen die Frage nach Sinn und Zweck der Übung: »Wozu soll es gut sein, allen Blödsinn aufzuschreiben?« Das ist eine Frage, die sich auch Studierende häufig stellen. Freewriting ist eine Möglichkeit, Ideen, Fragen und Schwierigkeiten und überhaupt alles, was einem durch den Kopf geht,

vor sich zu bringen. Durch das zügige, unausgesetzte Schreiben schlagen wir dem Verstand ein Schnippchen und geben unserem unbewussten Wissen eine Möglichkeit, sichtbar zu werden.

Reflexion durch Schreiben

- ▶ Ideen, Fragen, Schwierigkeiten vor sich bringen, »objektivieren«; implizites Wissen explizieren
- ▶ verlangsamen und vertiefen
- ▶ Überlegungen und Wissen »zwischenlagern«: dadurch wird der Kopf frei für neue Ideen und nächste Schritte
- ▶ bei sich selbst sein, inmitten von Anforderungen ein Gespräch mit sich selbst führen
- ▶ Grundlage für den Austausch mit anderen

Niemand soll missioniert werden. Das Freewriting ist nur eine Reflexionsmethode neben anderen. Einige Teilnehmende berichten, dass sie zur Reflexion das Gespräch mit anderen suchen, sie brauchen ein konkretes Gegenüber. Diese Bedenken nehme ich ernst – sowohl in Workshops mit Studierenden als auch mit Lehrenden. Ich ermutige zum Ausprobieren unterschiedlicher Methoden und präzisiere, dass es darum geht, unterschiedliche Methoden für unterschiedliche Lebenslagen zur Verfügung zu haben. Nicht immer ist ein Gegenüber für ein Gespräch zu haben, und manche Gedanken sind so intim und privat, dass man sie erst einmal mit sich selbst ausmachen möchte. Dann kann das Freewriting – neben anderen schriftlichen Reflexionsmethoden – eine gute Möglichkeit sein (vgl. hierzu besonders »Schreiben als Entdeckungsreise« von Ammann 2013).

Um deutlich zu machen, welchen Stellenwert die schriftliche Reflexion für das erfahrungsgeleitete Lernen hat, verwende ich den Lernzyklus von David Kolb (1984; vgl. auch die Beiträge von Hermann & Furer sowie Studer & Januzzo in diesem Band). Nach Kolb durchlaufen wir beim erfahrungsbasierten Lernen folgende Phasen: Konkrete Erfahrungen (1) werden reflektiert (2), danach generalisiert (3) und durch Ausprobieren und Experimentieren auf neue Handlungssituationen übertragen (4). Danach beginnt der Zyklus von Neuem.

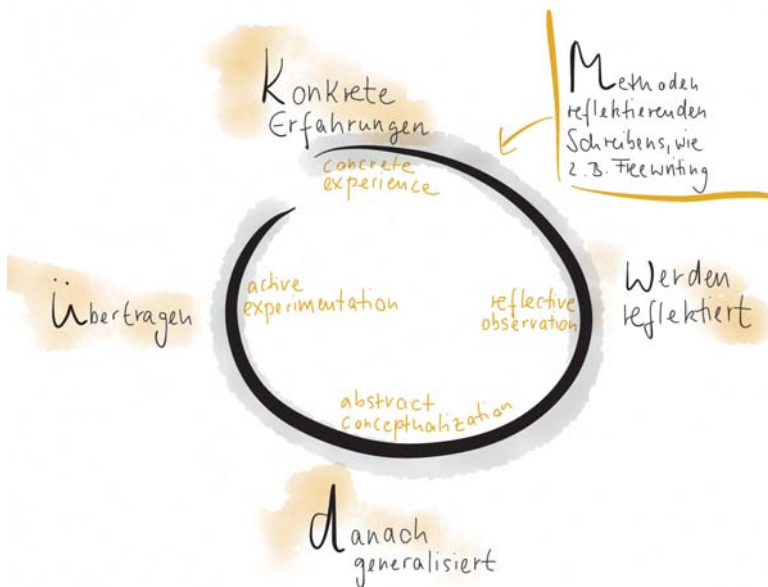


Abb. 4: Reflektierendes Schreiben im Lernzyklus nach Kolb (1984)

Viele Methoden reflektierendes Schreibens sind zwischen Phase 1 und 2 zu verorten: Aus dem vorsprachlichen Raum der Erfahrung generieren wir beim Niederschreiben Material, das einer bewussten Reflexion zugänglich ist. Methoden wie das Freewriting eignen sich deshalb so gut, weil sie dazu ermutigen, erst einmal »alles« aufzuschreiben. Es wird also in dieser Phase noch nicht analysiert, sondern man vergegenwärtigt sich eigene Erfahrungen durch Versprachlichung. Für viele Studierende ist das wiederum eine neue Erfahrung. Aus der Schule und oftmals auch aus der Universität kennen sie das Schreiben nur als Prüfungsinstrument (das eine präzise Wiedergabe von Fachwissen, die Anwendung von korrekter Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung beinhaltet). Schreiben als Denkinstrument, also das Formulieren, um Gedanken sichtbar zu machen, um zu verstehen und zu begreifen, ist für viele neu. Mit Ausnahme derjenigen, die ohnehin gerne und viel schreiben, müssen die meisten diese Form der Verarbeitung von Erfahrung erst für sich entdecken. Das zeigt sich deutlich in folgendem Auszug aus dem Portfolio eines Studierenden im Bachelorstudium Germanistik:

Während des Schreibens kann man seine Gedanken – wie z. B. das im Seminar angewandte Freewriting – niederschreiben, um sie zu ordnen oder sie einfach loszuwerden und sich den Frust von der Seele zu schreiben. Beson-

ders beim Freewriting ist mir aufgefallen, dass das, was ich denke, auch wirklich zu Papier gebracht wird. Wenn ich versuche, meine Gedanken auszuformulieren, gehen viele meiner Gedanken verloren, weil ich bemüht bin, meine Gedanken so schön wie möglich auszuschnücken und so zu verpacken, dass es sich wunderbar liest und jeder potenzielle Leser folgen kann. Heute ist mir bewusst, dass Freewriting nicht für die Leserschaft bestimmt ist, sondern nur für mich allein. Deshalb müssen meine Gedanken auch nicht so ausgeschmückt oder geordnet sein. Der Text ist für mich alleine bestimmt, der Text soll in erster Linie mir helfen und mich meiner Gedanken bewusst machen, die mich beschäftigen. Freewriting hat mir geholfen, meine Gedanken unkompliziert und ungeschmückt aufzuschreiben, auch wenn es manchmal schwerfällt, weil man in der Schule und Universität so geprägt worden ist, dass sich jeder Satz, jedes Wort »schön« anzuhearschen hat. Nichtsdestotrotz hilft mir Freewriting, meinen Kopf und mein Gedächtnis zu entlasten, Gedanken und Ideen zu sortieren und meiner Kreativität mehr Raum zu geben. Es freut mich, dass ich diese Art des Schreibens in diesem Seminar kennenlernen und anwenden konnte. Es stellt eine große Hilfe im Alltag dar, besonders, wenn man im Hochschulbetrieb nur auf wissenschaftliche Texte fokussiert ist.

Studierende erwarten in Lehrveranstaltungen das Schreiben als Prüfungsinstrument. Reflektierendes Schreiben zu integrieren, heißt, diese Erwartung zu irritieren. Viele Reflexionen sind langweilig zu lesen, weil Studierende versuchen, eine falsch verstandene Erwartung zu bedienen. Sie hören, es sei erlaubt, »subjektiv« zu sein, die »eigene Meinung« zu schreiben, aber sie nutzen das Schreiben nicht, um tatsächlich aktiv etwas für sich zu klären, sondern setzen eine Anforderung um. Das merkt man den Texten schnell an.

Gerd Bräuer unterscheidet zwischen Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio als drei Formen reflexiven Lernens (Bräuer 2003, 15 ff.) und stellt sie als unterschiedliche Räume des Schreibens vor:

Schreiben als privater Denkraum: dokumentieren, exzerpieren, kommentieren, mit sich selbst kommunizieren

Halböffentliche Werkstatt: Texte entwickeln, Rückmeldungen einholen, mit anderen Strategien entwickeln, sich beim Denken zeigen

Bühne: Gedachtes zeigen, Auswahl treffen, in einer bestimmten Rolle sein, selektiv authentisch

In einer Lehrveranstaltung kommen alle Räume vor, besonders hervorheben möchte ich aber die »halböffentliche Werkstatt«: Damit Studierende das Schreiben im privaten Denkraum als reflexive Praxis einüben, habitualisieren und damit letztlich tief gehende reflexive Texte verfassen können, die sie nach sorgfältiger Auswahl, redigiert auf der Bühne präsentieren, sollten sie im halböffentlichen Raum der Lehrveranstaltung Gelegenheit haben, die Erfahrung zu machen, dass das Schreiben wirklich nützlich ist, dass es sie in realen Fragen und Problemen weiterbringt. Es reicht nicht, Methoden anzubieten und Studierende damit sich selbst zu überlassen. Der mittlere Raum (halböffentliche Werkstatt) will gestaltet sein, damit Studierende den privaten Raum für sich entdecken und dauerhaft eine reflexive Haltung ausbilden. Dabei gilt: Das Schreiben ist nur eine Seite der Medaille. Hinzu kommt der Austausch mit anderen. Schriftlicher Dialog mit sich selbst und der mündliche Dialog mit anderen sollten sich ergänzen.

Reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen

Im zweiten Teil dieses Aufsatzes werde ich nun zeigen, wie Sie das reflektierende Schreiben auf unterschiedlichen Stufen in Ihre Lehrveranstaltung integrieren können. Dabei berücksichtige ich, wie viel Zeit und Aufwand Sie als Lehrende investieren möchten und was Ihre Lernziele sind. Aufwand und Ertrag nehmen mit jeder Stufe zu, Kombinationen sind gut möglich. Die vorgestellten Stufen der Integration des Schreibens lassen sich auch zur Lerntheorie von Bateson in Beziehung setzen:

Stufe 1: Hier geht es um niedrigschwellige Schreib-Reflexionsanlässe in den Sitzungen einer Veranstaltung. Das Schreiben dient zur Auseinandersetzung mit Seminarinhalten oder mit eigenen Lernstrategien, Haltungen, Einstellungen und Vorwissen. Im Sinne des »Lernens I« von Bateson hilft das Schreiben dabei, Unbewusstes zu versprachlichen. Damit wird die Grundlage geschaffen, sich so oder auch anders entscheiden zu können.

Stufe 2: Hier erproben Studierende im Seminar reflektierendes Schreiben in verschiedenen Funktionen. Sie erhalten die Gelegenheit, sich in einem selbst gewählten Vorhaben (z. B. in einem Praktikum, einem Forschungsprojekt) mit verschiedenen Formen reflektierenden Schreibens zu begleiten. Der Reflexionsgrad entspricht hier dem »Lernen II« von Bateson. Das Schreiben erhält problemdefinierenden und prozessbegleitenden Charakter. Die eigenen Denk- und Herangehensweisen werden sichtbar, und das Schreiben wird genutzt, um bewusst Handlungsstrategien zu entwerfen.

Stufe 3: Hier ist die systematische Entwicklung von Reflexionskompetenz das Lernziel. Im Sinne des »Lernens III« von Bateson sollen Studierende ihre subjektiven Theorien hinterfragen und ihre Deutungen zu spezifischen Problemen durch Konzepte und Theorien aus ihrer Disziplin ergänzen oder ersetzen.

Egal, auf welcher Stufe Sie mit der Integration von reflektierendem Schreiben in Ihre Veranstaltung beginnen möchten, Sie sollten vorab für sich klären, welche Ziele Sie verfolgen und welche Erwartungen Sie an die Texte der Studierenden stellen, um die Reflexionsanlässe entsprechend zu gestalten. Für die Auseinandersetzung mit Ihren Zielen können Sie sich fragen, wozu Studierende reflektieren sollen: Geht es eher um die Auseinandersetzung mit ihrer Person, also um die Verarbeitung von Erfahrungen, das Hinterfragen von Einstellungen und Vorwissen? Oder stehen Fachinhalte im Vordergrund beziehungsweise Probleme, die typisch sind für das Handeln in ihrem Fach? Kurz: Was ist der Gegenstand der Reflexion? Im Hinblick auf die Texte ist es wichtig zu klären, wer der Adressat ist. Schreiben die Studierenden für sich selbst? Für sich gegenseitig? Für Sie als Lehrende? Für Sie als Vertreter einer Scientific Community? Für eine Praktikumsgeberin? Welche Form der Schriftlichkeit wird erwartet? Privates Schreiben im Tagebuchstil? Elaborierte Schriftlichkeit in einer Hausarbeit?

Angelehnt an ein Schema von Varner und Peck (2003), habe ich die im Folgenden vorgestellten Schreibaufträge eingeordnet:

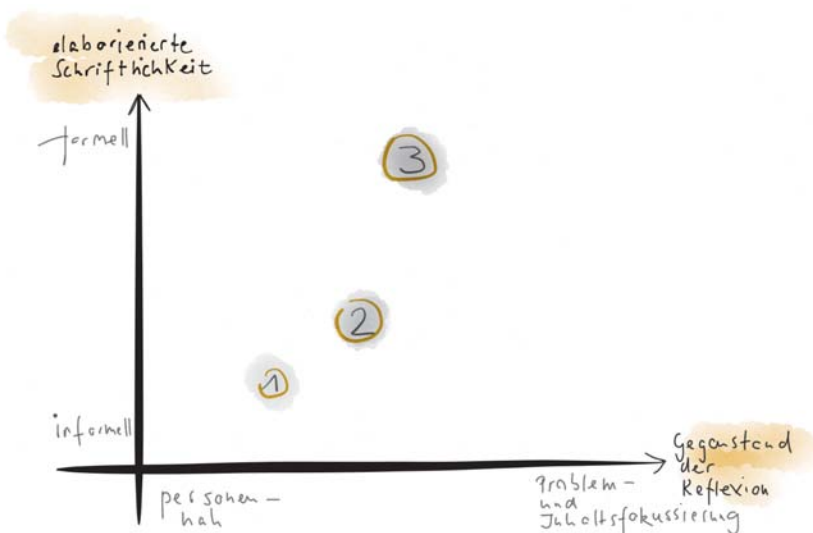


Abb. 5: Spektrum von Schreibaufträgen zur Reflexion

Auf der ersten Stufe schreiben Studierende Texte für sich selbst oder für Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen. Sie schreiben informell, und Gegenstand der Reflexion können sowohl personennahe Themen als auch fachliche Probleme sein. Auf der zweiten Stufe vergrößert sich das Spektrum der Methoden und Formate, Studierende können mehr oder weniger formell schreiben, Gegenstand der Reflexion sind sowohl personennahe als auch fachliche Themen und Probleme. Auf der dritten Stufe werden Texte angestrebt, die den Anforderungen elaborierter Schriftlichkeit gerecht werden, wieder kann es um personennahe Themen oder inhaltliche Fragen und Probleme gehen. Wo würden Sie sich mit Ihrer Lehrveranstaltung verorten?

Erste Stufe: Niedrigschwellige Schreib-Reflexionsanlässe

Sie haben bereits das Freewriting als niedrigschwellige Methode zur schriftlichen Reflexion kennengelernt. Im Freewriting lassen Sie sich von der Linearität des Schreibens von einem Gedanken zum anderen tragen. Alternativ biete ich stärker visuell orientierten Schreibenden zwei Methoden an, die nach dem gleichen Prinzip funktionieren. Es geht darum, alle Gedanken unzensiert auf das Papier zu bringen und sich vom Ergebnis überraschen zu lassen. Bei der *Denkskizze* (Scheuermann 2012, 72) schließen Sie vor dem Schreiben einen Moment die Augen und lassen ein Bild zu Ihrem Thema, Ihrer Frage oder Ihrer Idee entstehen. Dann bringen Sie dieses Bild irgendwie aufs Papier, und zwar ohne künstlerischen Anspruch. Kritzeln und Krakeln ist erlaubt. Beschriften Sie Ihre Denkskizze mit Worten und Halbsätzen, die Ihnen gerade einfallen. Eine gute Zeitspanne für diese Aktivität sind fünf Minuten.

Das *Clustern* (Rico 1984) ist ebenfalls ein nichtlinearer Prozess. Er beginnt damit, dass Sie ein Wort zu Ihrem Thema, Ihrer Frage, Ihrer Idee auf die Mitte eines DIN-A4-Papiers im Querformat schreiben, das Wort umkreisen und von dort ausgehend Gedankenketten bilden. Das Kreisen und Verbinden begleitet das Aufschreiben von Worten und Halbsätzen. Wenn Ihnen zu einem Strang nichts mehr einfällt, gehen Sie wieder zurück zur Mitte und setzen dort wieder neu an.

Freewriting, Denkskizze und Clustern sind einfache, niedrigschwellige Methoden für das reflektierende Schreiben in Lehrveranstaltungen. Nach einer kurzen Einführung in die Methode können Sie die Studierenden für fünf Minuten zu jedem Thema oder jeder Frage schreiben lassen. Optionen sind:

- ▶ **Am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Sitzung.** Am Anfang einer Sitzung können Sie beispielsweise danach fragen, was die Studierenden dem Autor des Textes, den sie zur Sitzung gelesen haben, antworten würden. In der Mitte der Sitzung kann eine Schreibzeit eine erlahmte Diskussion wieder in Schwung bringen, zum Beispiel indem Studierende darüber schreiben, welchen Gedanken sie bisher am interessantesten fanden. Am Ende der Sitzung können Studierende zentrale Erkenntnisse zusammenfassen oder offene Fragen formulieren.
- ▶ **Mit oder ohne Leitfrage.** Sie kennen bereits das Freewriting mit Leitfrage. Manchmal ist es motivierend für Studierende, einfach einen Moment Zeit zum Schreiben zu haben. Je geübter und vertrauter sie mit den Methoden sind, desto einfacher ist es für sie, sich selbst Themen und Fragen zu stellen.
- ▶ **Mit und ohne Austausch.** Die vorgestellten Methoden können mit oder ohne anschließenden Austausch genutzt werden. Wichtig ist dabei allerdings, vorab anzukündigen, was mit den Texten im Anschluss passieren wird: Sind sie Grundlagen für einen Austausch zu zweit, in einer Kleingruppe, im Plenum? Sollen Ausschnitte vorgelesen werden? Sollen andere die Texte lesen? Nach meiner Erfahrung teilen Studierende nach anfänglichem Zögern ihre Texte gerne, es muss aber sichergestellt sein, dass die Texte respektvoll behandelt werden.
- ▶ **Mit und ohne Feedback von den Lehrenden.** Wie bereits beschrieben, verbinden Studierende die Aufforderung zum Schreiben häufig mit der Erwartung, dass die Texte von den Lehrenden bewertet werden. Machen Sie deshalb von Anfang an deutlich, welchen Stellenwert der Text hat und ob Sie darauf Feedback geben werden. Wenn ja, auf welcher Ebene? Inhaltlich? Auf den Text als Text? Auf die Argumentation? Werden die Texte benotet? Durch ihre bisherige Schreibsozialisation sind Studierende es bisweilen gewohnt, nur Texte ernst zu nehmen, die bewertet und benotet werden. Nach meiner Erfahrung ändert sich diese Einstellung aber schnell, wenn sie merken, dass es auch andere Formen gibt, ihre Texte ernst zu nehmen und zu würdigen, zum Beispiel indem man Freewriting-Texte am Ende einer Sitzung einsammelt und besonders gelungene Passagen am Anfang der nächsten Sitzung vorliest. So steigert sich nach und nach auch das Bewusstsein der Studierenden für eine hochwertige Reflexion.

Zweite Stufe: Erweiterte Funktionen reflektierenden Schreibens nutzen

Wenn Sie nach ersten Erfahrungen mit niedrighschwelligigen Methoden reflektierenden Schreibens einen Schritt weiter gehen möchten, können Sie überlegen, wie Studierende sich in Ihrer Lehrveranstaltung in einem bestimmten Vorhaben systematisch durch reflektierendes Schreiben begleiten können. Die Möglichkeiten der Reflexion durch Schreiben beschränken sich nicht auf das Vergewenwärtigen und Dokumentieren von Erfahrungen und Wissen. Das Schreiben kann in allen Phasen des Lernzyklus von Kolb hilfreich sein – also auch in der Phase der Analyse von Erfahrungen, der Schlussfolgerungen, des Experimentierens. Es eignet sich deshalb gut als eine Form des Selbstcoachings oder der Lernbegleitung bei größeren Vorhaben, wie zum Beispiel einem Service-Learning-Projekt, einem Forschungsprojekt oder einem Praktikum. Wenn Sie eine Veranstaltung durchführen, können Studierende in und zwischen den Sitzungen einer Veranstaltung nach und nach unterschiedliche Funktionen reflektierenden Schreibens kennenlernen und die entsprechenden Methoden erproben.

Funktionen reflektierenden Schreibens (nach Frank, Haacke & Lahm 2013, 192)

- (1) Einfälle und Einsichten generieren,
- (2) beobachten und registrieren,
- (3) Fortschritte überwachen,
- (4) sich motivieren und
- (5) Denk- und Wahrnehmungsblockaden überwinden.

Für jede dieser Funktionen gibt es ein Repertoire von Anweisungen und Methoden (Frank, Haacke & Lahm 2013, 192 ff.). Beispielsweise hilft in festgefahrenen Situationen eine Perspektivenwechselübung (a. a. O., 196), die dabei unterstützt, Denk- und Wahrnehmungsblockaden zu überwinden. Studierende werden eingeladen, das Problem, mit dem sie gerade nicht weiterkommen, aus der Perspektive einer anderen Person oder auch Sache zu beschreiben. So kann der Schreibtisch von der »Aufschieberitis« erzählen, oder ein Kommilitone schildert seine Sichtweise auf das verpatzte Referat. Auch das Problem selbst kann erzählen. Die Schreibwerkstätten des Schreiblabors beginnen mit einer Übung, in der Hausarbeiten sich über die Schwierigkeiten mit ihren Autorinnen und Autoren austauschen (Ruhmann 1999).

Es bleibt aber die Frage, wie Sie die Schreibaktivitäten in die Veranstaltung einbinden. Klären Sie, wann die Studierenden schreiben, an welcher Stelle Sie in die Aktivitäten methodisch einführen, wo sie über Erfahrungen mit

dem Schreiben sprechen können und wie und in welcher Form Sie mit den Texten der Studierenden weiterarbeiten wollen. Wie eingangs schon betont: Das reflektierende Schreiben braucht den Austausch, und es sollte erfahrbar werden, dass die Texte eine reale Funktion haben.

Ein Beispiel: Christiane Henkel lässt im Seminar »Prozessorientierte Schreibdidaktik und Schreibberatung« (Henkel 2013) ihre Studierenden zwischen den Sitzungen reflektierende Texte schreiben, in denen sie zum Beispiel über ihren Umgang mit Schreibblockaden nachdenken oder sich bisherige Schreiberfahrungen vergegenwärtigen. Alle Texte haben eine Funktion für den weiteren Seminarverlauf, so dient zum Beispiel der Text »Ich als Schreiberin« dazu, dass die Teilnehmenden sich im Anschluss an die Sitzung besser kennenlernen. Anhand des Textes »Ich bin die Schreibblockade von ...« üben die Teilnehmenden, Texte von anderen zu kommentieren und wertschätzen-des Feedback zu geben.

Dritte Stufe: Reflexionskompetenz als Lernziel

Mit der dritten Stufe der Integration von Schreibaktivitäten zur Reflexion richten Sie Ihre Veranstaltung konsequent auf das Lernziel »Reflexionskompetenz« aus. Der Unterschied zu den beiden vorherigen Stufen ist kein prinzipieller, sondern nur ein gradueller. Bei der Reflexionskompetenz als Lernziel geht es um die Verknüpfung von »Theorie« und »Praxis« im Sinne der eingangs zitierten Definition von Reflexionskompetenz von Rihm und Leonhard. Mit dem Ziel, Studierende zur Theorie-Praxis-Reflexion zu befähigen, haben Varner und Peck (2003) für Studierende der Wirtschaftswissenschaften als angehende Führungskräfte ein Seminarkonzept entwickelt. Ihr Lernziel ist es, Studierende dazu zu befähigen, organisationales Verhalten, das sie aus eigenen Erfahrungen kennen, abstrahierend mithilfe von Konzepten und Modellen aus der Disziplin zu beschreiben. Sie sollen darüber hinaus Konzepte und Modelle aus der Managementtheorie so übertragen können, dass sich daraus Möglichkeiten ergeben, im organisationalen Alltag effektiver zu handeln (Varner & Peck 2003, 58). Das ist ein anspruchsvolles Lernziel und erfordert deshalb, dass der Grundgedanke integrierter Lehrveranstaltungsplanung konsequent umgesetzt wird (Fink 2003). Bei der integrierten Lehrveranstaltungsplanung formulieren Lehrende – angeregt durch die Frage »Was sollen meine Studierenden fünf Jahre nach der Veranstaltung noch wissen und tun können?« – ihre Lernziele und richten Lehr- und Lernaktivitäten sowie Prüfungsformen anschließend konsequent daran aus. Ich illustriere das

am Beispiel der Veranstaltung von Varner und Peck. In der Handreichung zur Veranstaltung begründen sie die Ziele und das Vorgehen in der Veranstaltung folgendermaßen:

RATIONALE

Effective managers are people of reflection, as well as of action. Today's business leaders must be multidimensional thinkers who are adept at critically evaluating situations and creating novel solutions to problems. The journal is a means of practicing higher order thinking and exploring the "tough" questions that have no easy answers. Learning journals will help you to arrive at new and significant insights into who you are in your managerial role, how you operate, and what actions you can take to further your success.

Lernziel

Sinn und Zweck
der
Schreibaktivitäten

WHAT IS A LEARNING JOURNAL?

A learning journal is a semistructured written assignment that provides evidence that you can use to translate course concepts for use in the real world. Entries should apply the theories to your personal experiences, assess those experiences through the lenses of the theories, and propose some action steps based on the assessment. Your "experiences" can be those from any organizational setting—work or nonwork.

Lernaktivität:
Hinweise zum
Format

The learning journal differs from a personal journal in that it is more structured: It is not "stream-of-consciousness" writing, although it can certainly be written in an informal style. Each entry must demonstrate the application of course concepts and some critical thinking about those concepts. Because journals are substitutes for exams, you must clearly show your understanding of the concepts you choose to discuss. That is, clearly name them and explain in detail how they relate to your experience.

Erwartungen
expliziert

Anforderungen an
Prüfungsform

What a learning journal is not: A learning journal is not a copy of your class notes, it is not a summary of the reading materials, nor is it a forum for "opinionizing."

Abb. 6: Seminarbeschreibung aus den Wirtschaftswissenschaften

Beachten Sie, dass Varner und Peck alle zentralen Elemente integrierter Lehrveranstaltungsplanung berücksichtigen. Sie nennen zunächst das Lernziel: Studierende sollen die Fähigkeit erwerben, als spätere Führungskräfte neue Problemlösungen zu finden. Sie trainieren diese Fähigkeit, indem sie ein Lernjournal führen. Varner und Peck stellen genau vor, worum es sich bei dem Lernjournal handelt und was die Anforderungen sind, unter anderem beschreiben sie den Unterschied zum persönlichen Tagebuch und machen deutlich, dass die Einträge benotet werden. Es folgen Ausführungen zu den einzelnen Einträgen und eine Liste der Bewertungskriterien.

Bezieht man Varners und Pecks Seminarkonzeption auf die eingangs vorgestellte Formel zur Motivation ($\text{Motivation} = \text{Bereitschaft} \times \text{Sinn} \times \text{Fähigkeiten} \times \text{Möglichkeit}$), so wird deutlich, dass sie auch hier alle Aspekte berücksichtigen. Im einleitenden Satz wird nicht nur das Lernziel genannt, es wird für Studierende auch gut dargestellt, warum das Erreichen des Lernziels für ihre spätere Berufstätigkeit wichtig ist. Sinn und Zweck des Lernjournals werden begründet, es geht nicht um Nabelschau, sondern darum, ein spezifisches Problemlöseverhalten zu erlernen. Es wird davon ausgegangen, dass das »Genre Lernjournal« für die Studierenden neu ist, und deshalb stellen

Varner und Peck ausführlich dar, welche Anforderungen an dieses Genre gestellt werden. Aus dem im Artikel vorgestellten Seminarplan wird deutlich, dass die Studierenden wöchentlich schreiben und Feedbacks erhalten, also die geforderte Reflexionskompetenz im Seminar erwerben können.

Empfehlungen zur Integration von reflektierenden Schreibaktivitäten in Lehrveranstaltungen

Das Potenzial von reflektierendem Schreiben ist groß. Richtig eingesetzt, können Lehrende und Studierende gleichermaßen profitieren. Lehrende, indem sich ihnen über die Texte der Studierenden neue Einsichten in deren Denk- und Wahrnehmungsweisen eröffnen und sie ihre Veranstaltungen dialogisch gestalten können – als fortlaufendes Gespräch, in dem Studierende als Gegenüber ernst genommen werden und im Medium der Schriftlichkeit differenziert Stellung beziehen können. Studierende, indem sie durch das Schreiben ein Klärungsinstrument für sich entdecken, das sie im besten Fall ihr Leben lang begleiten wird, privat und im Beruf.

Das Potenzial reflektierenden Schreibens kann sich aber auch in sein Gegenteil verkehren. Aus Lust wird Frust, aus Inspiration Langeweile, aus Freiheit ein Zwang. Deshalb ist es so wichtig, schriftliche Reflexionsaufgaben zu gestalten und in die Veranstaltung einzubetten. Lehrenden, die auf der Suche nach geeigneten schriftlichen Reflexionsanlässen sind, empfehle ich, zu überlegen, welche Probleme sie selbst durch Reflexion gelöst haben und wie genau sie das gemacht haben. Insbesondere bei fachlichen Problemen ist es spannend zu überlegen: Wie gehe ich eigentlich vor, wenn ich versuche, dieses fachliche Problem zu lösen? Wie nutze ich Reflexion, und spielt das Schreiben dabei eine Rolle? Eine wichtige Frage, die in diesem Aufsatz zu kurz kam, die aber durchaus weiter zu erörtern wäre, ist, ob es in unterschiedlichen Disziplinen nicht auch unterschiedliche Kulturen der Reflexion und des reflektierenden Schreibens gibt. Durch Selbstreflexion kommen Lehrende diesen fachspezifischen Formen der Reflexion auf die Spur und können sie entsprechend auch vermitteln (Middendorf & Pace 2004). Dabei ist es wichtig, das Augenmerk auf das scheinbar Selbstverständliche zu richten. Ich habe bewusst niedrigschwelligen Ansätzen reflektierenden Schreibens viel Raum gegeben, weil mir scheint, dass für die Reflexion elementare Fähigkeiten wie »ein Problem beschreiben« zu schnell als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Würde aber eine Soziologin ein Problem nicht anders fassen als ein Psychologe?

Schließlich gilt für schriftliche Reflexionen, die nicht aus freien Stücken, sondern im Kontext einer Lehrveranstaltung verfasst werden und deren Autorinnen und Autoren immer einen Balanceakt zwischen Selbstöffnung und Selbstschutz leisten müssen, was für alle Texte gilt: Sie brauchen ein klares Ziel und einen Adressaten. Lehrende berichten von guten Erfahrungen damit, Studierenden zu sagen, dass ihnen ihre Reflexionen helfen, sich auf die nächste Sitzung vorzubereiten. Dafür müssen nicht alle Texte systematisch gelesen werden. Studierende fühlen sich auch ohne individuelles Feedback gewürdigt, wenn sie merken, dass ihre Gedanken und Ideen in den Sitzungen wieder auftauchen. Das ist nur ein Beispiel dafür, wie das reflektierende Schreiben im Seminar eine echte Funktion bekommen kann. Über eine reale Funktion der Texte in Studierenden ein Reflexionsbedürfnis zu wecken, ist das A und O reflektierenden Schreibens in Lehrveranstaltungen.

Literatur

- Ammann, Daniel. 2013. »Schreiben als Entdeckungsreise.« *ph akzente* 3 (Aug.): 12–13.
- Arendt, Hannah. 1968. »Kollektive Verantwortung.« In *Debatte: Politik und Moderne*, Band IV, hrsg. v. der Heinrich Böll Stiftung, 4–16. Zugriff 24. 3. 2015. <http://www.boell-bremen.de/dateien/fb75d3526a357e868f3e.pdf>.
- Bateson, Gregory. 1990. *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, Gerd. 2003. *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd. 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.
- Debowski, Shelda. 2014. *Guiding Teachers in Reflective Practice*. Paper presented at the ICED conference, Stockholm.
- Elbow, Peter. 2000. *Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Fink, Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frank, Andrea, Stefanie Haacke und Swantje Lahm. 2013. *Schreiben in Studium und Beruf*. 2. überarb. u. erweit. Aufl. Stuttgart Metzler.

- Girgensohn, Katrin. 2008. »Schreiben, als spreche man nicht selbst: Über die Schwierigkeit von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen.« In *Stil, Stilbruch, Tabu: Stilerfahrung nach der Rhetorik*, hrsg. v. Roland Posner und Hartmut Schröder, 195–211. Berlin: Lit.
- Gläser-Zikuda, Michaela und Tina Hascher, Hrsg. 2007. *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas. 2005. »Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung.« In *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 8. Zugriff 24. 3. 2015. http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf.
- Häcker, Thomas. 2012. »Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung.« In *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*, hrsg. v. Rudolf Egger und Marianne Merkt, 263–289. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hjortshoj, Keith. 2001. *Understanding Writing Blocks*. Oxford: Oxford University Press.
- Henkel, Christiane. 2013. »Gemeinsam am Schreiben arbeiten – Peer-to-Peer und prozessorientierte Schreibdidaktik lernen und erproben.« Unveröffentlichtes Seminarmanuskript.
- Hustvedt, Siri. 2014. *Leben. Denken. Schauen*. Berlin: Rowohlt.
- Kern, Gregor. 2012. »Lernen im Projekt: Andragogische Besonderheiten mitarbeiterzentrierten Lernens im Kontext betrieblicher Projektwirtschaft.« Dissertation, Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leonhard, Tobias und Thomas Rihm. 2011. »Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden.« *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2): 240–270.
- Middendorf, Joan und David Pace, Hrsg. 2004. »Decoding the Disciplines. Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking.« *New Directions for Teaching and Learning* 98. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2002. »Schreiben und Denken: Kognitive Grundlagen des Schreibens.« In *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, hrsg. v. Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobel, 33–46. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nestmann, Frank, Frank Engel und Ursel Sickendiek, Hrsg. 2007. *Das Handbuch der Beratung*. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Aufl. Tübingen: dgvt.
- Nicolini, Maria. 2011. *Wissenschaft ist Sprache: Form und Freiheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch*. Klagenfurt: Wieser.

- Paus, Elisabeth und Regina Jucks. 2013. »Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen.« *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (1): 124–134.
- Reich, Kersten. 2005. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Eine Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Richter, Kurt. 2010. *Coaching als kreativer Prozess: Werkbuch für Coaching und Supervision mit Gestalt und System*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rico, Gabriele. 1984. *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ruhmann, Gabriela. 1999. »Schreiben lernen, aber wie? Instrumentenkoffer zur Leitung von Schreibwerkstätten.« In *Handbuch Hochschullehre* (Ergänzung März). E. 12., 1–28. Berlin: Raabe.
- Scheuermann, Ulrike. 2012. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. UTB 3687. Opladen: Budrich.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Siebert, Horst. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Stangl, Werner. o. J. »Die konstruktivistischen Lerntheorien.« Zugriff 30.3.2015. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>.
- Varner, Donna und Sharon R. Peck. 2003. »Learning from Learning Journals: The Benefits and Challenges of Using Learning Journal Assignments.« *Journal of Management Education* 27 (1): 52–68.
- Widulle, Wolfgang. 2009. *Handlungsorientiert lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, Helmut. 2000. *Systemtheorie I: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. 6. Aufl. UTB 1161. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Winter, Felix. 2010. *Perspektiven der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung*. Vortrag auf der Bielefelder ExpertInnentagung. »Portfolio in der Lehrerbildung« am 3.12.2010.
- Wyss, Corinne. 2008. »Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson.« *bildungsforschung* 5 (2): 1–15. Zugriff 31.3.2015. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82>.

Tobias Zimmermann und Alex Rickert

Austausch in Onlineforen

Wie Kategorien die Lernwirksamkeit von Diskussionen steigern

Hochschuldozierende richten zu ihren Lehrveranstaltungen oft Onlineforen ein, in denen Studierende Lerninhalte miteinander diskutieren und reflektieren. Der Austausch in solchen Foren ist allerdings anspruchsvoll und nur dann lernwirksam, wenn die Beiträge Aussagen von Lernpartnern unter Angabe von Gründen hinterfragen, differenzieren, ablehnen oder weiterentwickeln. Dieser Beitrag erläutert, wie mit dem Einsatz eines Kategorienrasters lernwirksame Austauschprozesse in Onlineforen gefördert werden können.

Der gegenwärtig hohe Stellenwert des sozialen Lernens entspringt dem konstruktivistischen Paradigma, das aktuell in der Pädagogischen Psychologie und in der Didaktik vorherrscht (Reinmann & Mandl 2006). Um die aktive Wissenskonstruktion der Lernenden zu begünstigen, setzt der Konstruktivismus unter anderem auf den sozialen Austausch zwischen Lernenden. Damit wird der pädagogische Einsatz von schriftlichen Onlinediskussionen zwischen Lernenden in der Regel auch begründet.

Beim Lesen von Texten in Onlineforen im Rahmen von Lehrveranstaltungen fällt allerdings auf, dass Studierende in unterschiedlichem Ausmaß und auch auf unterschiedliche Weise auf die Texte ihrer Mitstudierenden eingehen. Manche schreiben Texte, die überhaupt keinen Bezug zu den Forumsbeiträgen von Mitstudierenden haben, und andere geben ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen intensives Feedback. Unter einem ausgeprägten Eingehen auf die Texte von Mitstudierenden verstehen wir, dass im Rückmeldungstext an die Äußerungen des Gegenübers angeknüpft wird, indem diese weiterentwickelt, kritisiert oder korrigiert werden.

Die Autoren dieses Beitrags haben ein Kategorienraster aus der Dissertation von Zimmermann (2014a) weiterentwickelt und für praktische Zwecke vereinfacht. Das neue Analyseraster erfasst die Intensität des Aufeinandergehens in Onlineforen und soll vor allem (schreib-)didaktischen Zwecken dienen, also dem Lernen und Schreiben, respektive das Lernen durch Schreiben fördern.

Zentral ist für uns die Frage, ob und wie ein solches Raster die Studierenden darin unterstützen kann, hochwertiges Onlinefeedback zu verfassen. Darauf versuchen wir in diesem Beitrag Antworten zu liefern, indem wir zuerst die Theorie der Transaktivität darlegen, bevor wir unser Raster vor-

stellen und begründen. Den ersten Einsatz dieses Rasters in einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Zürich konnten wir anhand einer Kontroll- und Experimentalgruppe überprüfen und fanden dabei vielversprechende Resultate: Sie zeigen, dass man mit einer kleinen schreibdidaktischen Intervention die Qualität des geschriebenen Onlinefeedbacks erheblich verbessern kann.

Weshalb ist gegenseitige Bezugnahme wichtig?

Das Konzept der Transaktivität

Wirksames Peer Learning und damit aktive Wissenskonstruktion entstehen nicht einfach dadurch, dass Lernende sich miteinander über Lerngegenstände verständigen. Vielmehr muss die Kommunikation unter Lernenden bestimmte Anforderungen erfüllen, damit sie lernwirksam wird.

So wird seit den 1980er-Jahren zunehmend postuliert, dass für den Wissenserwerb im sozialen Lernen die Transaktivität der Diskussion eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fischer 2002, 122). In einer transaktiven Äußerung verarbeitet ein Sprecher den Gedanken eines Gegenübers weiter (»trans-active discussion is defined as »reasoning that operates on the reasoning of another«, Berkowitz & Gibbs 1983, 402). Der Begriff der Transaktivität stützt sich auf Konzepte zweier bedeutender Entwicklungspsychologen des 20. Jahrhunderts (vgl. Zimmermann 2014a, 35 ff.):

- ▶ Jean Piaget ging davon aus, dass nur sozialer Austausch zur kognitiven und moralischen Autonomie von Kindern führt. Die Beschäftigung mit fremden Perspektiven trägt gemäß Piaget entscheidend zur kognitiven Entwicklung von Menschen bei (vgl. Kruger 1992, 191): Indem zwei oder mehrere Individuen gegenseitig ihre Gedanken weiterverarbeiten, werden sie sich der Unterschiede und Widersprüche (Konflikte) zwischen ihren jeweiligen Argumentationen bewusst (vgl. Azmitia & Montgomery 1993, 206). Dies führt zu einem kognitiven Konflikt, der aufgelöst werden muss, indem über den Konfliktgegenstand nachgedacht wird. Dabei bestehen die Extrempole dieser Auflösung in der Akkommodation und der Assimilation: Passt ein Lerner seine kognitiven Repräsentationen an die Umwelt an, akkommodiert er sich. Das Gegenteil ist der Fall, wenn bestehende kognitive Repräsentationen auf die Umwelt angewendet werden, diese also an die bestehende Kognition assimiliert wird (vgl. Steinhoff 2007, 135). Im Idealfall spielen diese beiden Operationen in einem Äquilibrationsprozess so zusammen, dass die Lernenden eine

Balance zwischen subjektiver Einpassung und umweltbezogener Anpassung erreicht (vgl. De Lisi & Golbeck 1999, 8). Kommunikation zwischen Lernenden ist lernförderlich, wenn sie solche Prozesse begünstigt.

- ▶ Um zu erklären, wie Transaktivität funktioniert, sind auch soziokulturelle Sichtweisen bedeutsam. Sie betonen, dass Wissen auch außerhalb von Individuen generiert wird und existiert. Im Zentrum des soziokulturellen Ansatzes stehen Lew Wygotskis ([1934] 2002) theoretische Überlegungen zur Funktion der Sprache. Für ihn ist die Sprache das wichtigste Mittel bei der Aneignung von neuem Wissen und Können, sei es durch Gruppen oder Individuen. Zentral ist dabei seine Hypothese, die er als »allgemeines genetisches Gesetz der kulturellen Entwicklung« formuliert: »Any function in the child's cultural development appears twice [...]. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category« (Wygotski [1930] 1981, 163). Diese Hypothese ist inzwischen für Lernprozesse – auch von Erwachsenen – empirisch gut gestützt (vgl. Hogan & Tudge 1999, 62). Mithilfe der Sprache führt also ein interpsychologischer Austausch zu intrapsychologischem Lernen.

Mit anderen Worten: In Transakten wird sprachlich über etwas verhandelt, auf das mindestens eine der beteiligten Personen nicht von alleine gekommen wäre. Insgesamt ist ein Dialog – ob mündlich oder schriftlich – desto transaktiver, je stärker sich die Argumentationen der Gesprächspartner gegenseitig durchdringen. Dabei sind verschiedene Arten von Transakten möglich, etwa

- ▶ Kritik des vom Gegenüber Gesagten (damit ist mehr als bloße Ablehnung gemeint),
- ▶ Präzisierung, Differenzierung des vom Gegenüber Gesagten,
- ▶ Einbauen des vom Gegenüber Gesagten in die eigene Argumentation oder
- ▶ inhaltliche Fragen an das Gegenüber (vgl. Fischer 2002, 122).

Für den Austausch zwischen Lernenden ist der Zusammenhang zwischen transaktivem Interaktionsverhalten und individuellem Lernzuwachs empirisch belegt (vgl. Zimmermann 2014a, 52 ff.). Das ist didaktisch bedeutsam, denn durch transaktiven Austausch können Lernende (aller Altersstufen!) voneinander lernen, ohne dass sie direkt mit einer Lehrperson kommunizieren müssen. Das macht Transaktivität zu einem wichtigen Element in einer Didaktik, die auf Eigenaktivität und -verantwortung der Lernenden baut (sogenannter »shift from teaching to learning«, vgl. Barr & Tagg 1995).

Für unseren Zusammenhang ist zentral, dass die Erfassung des Transaktivitätsgrades einen Beitrag leistet, um die Lernwirksamkeit von schriftlichem Peerfeedback einzuschätzen (vgl. Zimmermann 2014a). Auf diesen Zusammenhang zielt das nachfolgend präsentierte Kategorienraster.

Kategorienraster zur Bestimmung der Transaktivität von Onlinefeedback

Feedback an den Lernpartner bzw. die Lernpartnerin kann in der Qualität variieren. Längst nicht jede Interaktion zwischen Lernenden führt zu einem Lernzuwachs. Entscheidend für den Lerneffekt ist der transaktive Gehalt des Feedbacks.

Zimmermann (2014a) hat die Intensität der gegenseitigen Bezugnahme in Onlineforen untersucht und diese nach Qualität, sprich Lernwirksamkeit in einem Raster hierarchisiert. In Anlehnung daran haben wir ein vereinfachtes Raster entwickelt, das die Transaktivität erfasst, und dieses in einem realen Lernsetting auf die Probe gestellt. Wir wollten testen, inwiefern sich die Intensität des Austauschs zwischen Lernenden erhöht, sofern die Lernenden das Raster vorab kennen.

Der Einsatz von Beurteilungsrastern ermöglicht sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilungen von studentischen Leistungen (Zimmermann 2014b, 76 ff.). Deshalb soll unser Raster zweierlei leisten:

- ▶ Als Beurteilungsinstrument können Lehrende mithilfe eines Rasters die Qualität der studentischen Beiträge transparent einordnen und falls gewünscht bewerten.
- ▶ Zum andern – und dies ist in unserem Zusammenhang wichtiger – dient das Raster den Lernenden als Orientierung. Denn oft haben Lernende das Gefühl, nichts zu einem Thema beitragen zu können. Dadurch laufen die Forentexte Gefahr, vom Thema abzukommen (keine Bezugnahme) oder bloß zu wiederholen beziehungsweise zu paraphrasieren, was bereits die vorangehenden Foreneinträge thematisiert haben. Transaktive Äußerungen fehlen oft. Deshalb ist es zentral, dass Studierende sich bewusst sind, welche Sprachhandlungen im Text zu lernrelevanten Beiträgen und dadurch zu einer höheren inhaltlichen Qualität des Forums als Ganzes führen.

Das Kategorienraster

Im unten stehenden Raster haben wir die für die Textsorte Onlineforum charakteristischen Typen von Transaktivität in eine vereinfachte Skala gebracht. Jedem Beitrag einer Person wird ein Typus zugeordnet. Die Kategorisierung stützt sich zum einen auf Weinberger und Fischer (2006, 77 ff.), die verschiedene »social modes of co-construction« in Forenkommunikation untersuchten. Zum anderen lehnt sie sich an Zimmermann (2014a, 129 ff.) an, der die Transaktivität in Onlineforen anhand von 238 Rückmeldungstexten empirisch untersuchte.

Unser Raster kategorisiert, im Gegensatz zu den genannten Untersuchungen, den gesamten Textbeitrag der einzelnen Forumsteilnehmer statt einzelner Sätze. Dadurch können ganze Forumsbeiträge kategorisiert werden. Jedem Beitrag wird also eine Transaktivitätsstufe zugeordnet. Dies erlaubt, den transaktiven Gehalt ganzer Texte zu beurteilen. Der Fokus auf den Text als Ganzes macht das Transaktivitätskonzept für den Unterricht griffiger und einfacher in der Anwendung.

Am oberen Ende der Skala ist die Kategorie mit dem niedrigsten Transaktivitätsgehalt aufgeführt, am unteren Ende jene mit dem höchsten, also mit dem größten Potenzial, Lernprozesse auszulösen. Die Kategorien 4 bis 6 vollziehen weiterdenkende Handlungen, weisen also einen hohen Transaktivitätsgrad auf.

Stufe	Kategorie
1	Keine Bezugnahme
2	Wiederholung
3	Zustimmung (Nachschwingen dominant) oder Ablehnung ohne Begründung
4	Zustimmung oder Ablehnung mit Begründung, aber ohne Differenzierung
5	Zustimmung oder Ablehnung mit Differenzierung, aber ohne Begründung
6	Zustimmung oder Ablehnung mit Begründung und Differenzierung

Linguistische Verortung

Bevor wir Beispiele geben, wie ein Forumsbeitrag einer Kategorie zugeteilt wird, möchten wir das Raster linguistisch verorten. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht hat das Raster eine pragmatische Ausrichtung. Es erfasst weder die inhaltliche Tiefe noch die Korrektheit der Inhalte. Vielmehr beschreibt das Raster, was in den Texten getan wird. Im weitesten Sinne werden illokutionäre Sprechakte nach Austin (1962) und Searle (1969) betrachtet. Die Klassifikation der Illokutionen von Searle (repräsentativ, deklarativ, kommissiv, expressiv, deklarativ) wird aber nicht übernommen. Stattdessen werden lernrelevante Handlungen wie »die Aussage eines Lernpartners differenzieren« in den Fokus gerückt. In der Linguistik herrscht Uneinigkeit darüber, ob Handlungen wie differenzieren, zusammenfassen usw. als illokutive Sprechakte zu taxieren sind. Motsch und Pasch (1987, 18) sprechen sich dafür aus. Der wissenschaftliche Diskurs ist jedoch noch nicht so weit gediehen, dass diesbezüglich Konsens oder gar standardisierte Analyseverfahren existieren würden. Aus diesem Grund sprechen wir bei den Kategorien »nicht Bezug nehmen, wiederholen, zustimmen/ablehnen, begründen, differenzieren« von Sprachhandlungen.

Solche Sprachhandlungen gehen einher mit der Intensität von Transakten. Je nach Sprachhandlung durchdringen sich die Argumentationen der Forumsteilnehmer stärker (z. B. »differenzieren«) oder weniger stark (z. B. »wiederholen«). Die Art der Sprachhandlungen ist deshalb bestimmend für die Kategorisierung eines Forumsbeitrags. Im Folgenden wird beschrieben, wie einem Beitrag eine bestimmte Kategorie zugeschrieben wird.

Neben dem kommunikativen Kontext, in den eine Textsorte eingebettet ist, signalisieren einzelne Wörter und Sätze die Funktion eines Textes. Nicht jedes Sprachelement eines Textes weist jedoch exakt jene Funktion auf, die zur Klassifizierung des ganzen Textes führt. Für unsere Kategorisierung bedeutet das: Nicht jeder Satz vollzieht genau die Sprachhandlung, die letztlich zur Kategorisierung des gesamten Beitrags führt. Damit ein Text die höchste Kategorie »Zustimmung oder Ablehnung mit Begründung und Differenzierung« erhält, muss nicht jeder Satz die Sprachhandlung »differenzieren« vollziehen. Die Linguistik hat Modelle hervorgebracht, um einzelne Sprachhandlungen zu hierarchisieren mit dem Ziel, die Haupthandlung, die Funktion eines Textes, herauszudestillieren (vgl. von Polenz 1985; Brandt & Rosengren 1992; Motsch 2000; Schröder 2003). Doch auch hier gilt: Die Ansätze divergieren stark. Einigkeit besteht nicht. Bei der Kategorisierung der Forenbeiträge haben wir ein eigenes Vorgehen entwickelt: Die qualitativ hochwertigste Sprachhandlung

eines Forumsbeitrags nehmen wir als Indikator für die Gesamtextbehandlung. Besteht beispielsweise die hochwertigste Handlung in einem Forumsbeitrag darin, dass einem oder mehreren vorangehenden Texten zugestimmt wird und deren Aussagen zusätzlich differenziert werden, ohne dass aber die Zustimmung begründet wurde, wird dem Text die Kategorie 5 zugewiesen. Das Vorgehen wollen wir mit Beispielen illustrieren.

Beispiele

Die Schreibaufgabe war wie folgt angelegt: Die Studierenden hatten den Auftrag, in einem Forum Stellung zu nehmen zur Frage, ob Schreiben Studierende und Menschen generell zum Denken, zum Weiterdenken und zum Lernen bringt oder ob das Schreiben als Denk- und Lerninstrument überschätzt wird. Bei ihrer Stellungnahme mussten die Studierenden auf die Beiträge ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen eingehen. Anhand einiger Beispiele zeigen wir die Kategorisierungen.

Kategorie 1: Keine Bezugnahme

Das Lesen sehe ich als eine Tätigkeit, die bildet, zum Denken anregt und einen zwingt, sich mit Dingen auseinanderzusetzen (...). (Text Lara)

Diese Aussage wird als »keine Bezugnahme« taxiert, da sie thematisch nicht an Aussagen der Vorredner anschließt. Alle vorangehenden Beiträge thematisieren das Schreiben. Lara verharrt beim Thema »Lesen«, ohne einen Bezug zum Thema »Schreiben« herzustellen. Ihr Text enthält keine transaktive Sprachhandlung.

Kategorie 2: Wiederholung

Beim Schreiben macht man sich, wie oben schon oft erwähnt, viele zusätzliche Gedanken und ist darauf bedacht, dass das Geschriebene logisch und verständlich wirkt. (Text Natalie)

Der Beitrag von Natalie bringt keinen neuen Aspekt in die Forumdiskussion ein, sondern wiederholt, was andere zuvor schon geschrieben haben. Die Sprachhandlung des Wiederholens verdeutlicht sie explizit anhand der metakommunikativen Phrase »wie oben schon oft erwähnt«. Natalies Beitrag vollzieht keine transaktive Handlung, da er die vorangehenden Texte nicht als Ausgangsbasis für weiterführende Denkleistungen nutzt. Immerhin zeigt die Wiederholung von zuvor Gesagtem, dass Natalie Gedankengänge anderer

Studierender so weit zur Kenntnis genommen hat, dass sie diese wiedergeben kann.

Kategorie 3: Zustimmung oder Ablehnung ohne Begründung

Hält man während des Lesens seine Gedanken aber in Form eines Mind-maps, einer kleinen Zusammenfassung oder einer Personenkonstellation fest, kann man sich gleich an viel mehr erinnern. (Text Fredrick)

Bereits in vorangehenden Beiträgen erwähnen andere Teilnehmer, dass man sich besser an seine Gedanken erinnert, wenn man sie schriftlich festhält, auch der Begriff »Mindmap« ist bereits gefallen. Fredricks Beitrag benennt jedoch zusätzliche Formen der Verschriftlichung: die Zusammenfassung und die Personenkonstellation. Damit führt Fredricks Text die Aussagen anderer Texte weiter aus, er erweitert den propositionalen Gehalt, ohne die Inhalte wesentlich zu vertiefen oder zu differenzieren. Dennoch ist hier eine, wenn auch schwach ausgeprägte, transaktive Handlung auszumachen, für die Zimmermann (2014a) den Begriff »Nachschwingen« verwendet.

Kategorie 4: Zustimmung oder Ablehnung mit Begründung, aber ohne Differenzierung

Diese Kategorie ist im Korpus nie aufgetreten, dennoch ist sie grundsätzlich denkbar. Dies wäre der Fall, wenn ein Forumsteilnehmer oder eine Forumsteilnehmerin die Aussage eines oder einer anderen ablehnt oder dieser zustimmt und seine oder ihre Ablehnung respektive Zustimmung begründet, ohne daraus jedoch weiterführende Gedanken abzuleiten oder Schlüsse zu ziehen.

Kategorie 5: Zustimmung oder Ablehnung mit Differenzierung, aber ohne Begründung

Es stimmt, dass Schreiben zum Denken anregt. Gleichzeitig hilft zum Beispiel das Schreiben eines Tagebuchs, Geschehnisse zu verarbeiten. [...] Das führt dazu, dass sie [die Schreibenden] besser mit schlechten Erfahrungen umgehen können. (Text Dirma)

Das Verb »stimmen« im ersten Satz markiert eine Zustimmung. Die Begründung dafür fehlt jedoch in Dirmas Text. Dafür differenziert sie das bereits in früheren Texten eingeführte Thema des Schreibens zu Therapiezwecken weiter aus. Dirmas Text nimmt eine transaktive Handlung vor: Er trägt im Forum etwas bei, worauf die Texte der anderen Forumsteilnehmer bisher noch nicht zu sprechen gekommen sind, und differenziert dadurch die Diskussion.

Kategorie 6: Zustimmung oder Ablehnung mit Begründung und Differenzierung (= neues Postulat)

Allerdings glaube ich nicht, dass dies [dass Schreiben zu vertiefter Auseinandersetzung mit einer Sache dient] von allen Menschen gleich empfunden wird, weil gewisse Personen sich auf andere Art und Weise mit einer Materie beschäftigen. (Text Sandra)

Sandra stellt die Aussagen von Lernpartnern infrage. Dies markiert sie mit »glaube ich nicht«. Wie beim Beispiel der Kategorie 5 weist auch hier ein Meinungsverb (»glauben«) auf die Ablehnung/Zustimmung hin. Sandra begründet ihre Ablehnung mit einem Argument, das in vorangehenden Beiträgen noch nicht zur Sprache kam. Sie hat also über die bisherigen Aussagen hinausgedacht und vollzieht somit eine klar transaktive Sprachhandlung.

Zur schreibdidaktischen Wirkung des Rasters

Das oben vorgestellte Raster wurde an der PH Zürich im Rahmen einer Lehrveranstaltung von Alex Rickert zum Thema »Schreiben im Studium« im Frühlingsemester 2014 experimentell eingesetzt. Die Veranstaltung fand in zwei zufällig eingeteilten Gruppen zu je ca. 20 Studierenden jeweils einmal wöchentlich während zwei Stunden statt. Den Umstand, dass es zwei verschiedene Gruppen gab, machten wir uns folgendermaßen zunutze:

- ▶ Gruppe 1 bildete die Kontrollgruppe: Sie führte zuerst eine Online-diskussion durch, erst danach besprachen wir mit ihr unser Kategorienraster.
- ▶ Gruppe 2 war die Experimentalgruppe: Hier wurde das Kategorienraster den Studierenden kurz vorgestellt (die Vorstellung dauerte lediglich ca. 3 bis 5 Minuten), bevor die Gruppe eine Onlinediskussion durchführte (die Diskussionen von Gruppe 1 und 2 fanden zeitgleich statt).

Auftrag im Onlineforum:

Schreiben und Denken

Bringt Schreiben Studierende und Menschen generell zum Denken, zum Weiterdenken und zum Lernen, oder wird das Schreiben als Denk- und Lerninstrument überbewertet?

Nehmen Sie Stellung. Lesen Sie die Beiträge Ihrer KollegInnen und platzieren Sie selbst einen, indem Sie auf einen Beitrag antworten. Schreiben Sie mindestens acht Sätze.

Setzen Sie sprechende Titel.

Beide Gruppen diskutierten getrennt in je einem Onlineforum zum gleichen Schreibauftrag (vgl. Kasten, S.91); die Beteiligung war obligatorisch, wurde aber nicht bewertet. Gruppe 1 verfasste dabei 17 Onlinerrückmeldungen, Gruppe 2 deren 19.¹ Die beiden Autoren segmentierten sämtliche Texte in einzelne Sätze (gemäß den in Zimmermann 2014a, 233 ff. geschilderten Regeln) und codierten sie unabhängig voneinander. Anschließend verglichen sie ihre Codierungen und bereinigten Abweichungen.

Aufgrund des gewählten Settings konnten wir untersuchen, ob die vorgängige – ziemlich oberflächliche – Kenntnis des Analyserasters und des ihm zugrunde liegenden Konzepts der Transaktivität eine Wirkung entfaltet. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, was dies tatsächlich der Fall, und zwar in erstaunlichem Ausmaß.

- ▶ Die vorgängige (oberflächliche) Kenntnis des präsentierten Rasters zeigte sich bereits auf der Satzebene. So enthielten die Texte der Experimentalgruppe, welche das Raster vorher kennengelernt hatte, deutlich weniger Sätze, in denen lediglich in eigenen Worten wiedergegeben wurde, was schon in anderen Texten geschrieben wurde (22 % versus 34 % in der Kontrollgruppe). Umgekehrt fiel der Anteil von Sätzen, in denen Äußerungen der vorangehenden Texte weitergedacht wurden, in der Experimentalgruppe deutlich höher aus und machte mit 36 % mehr als ein Drittel aller codierten Äußerungen aus, während der Wert für die Kontrollgruppe bei 29 % lag.
- ▶ Noch deutlicher wurde der Qualitätsunterschied auf der Textebene: Während in der Experimentalgruppe die Hälfte der Onlinerrückmeldungen die höchste Stufe unseres Rasters erreichte, waren es in der Kontrollgruppe nur ein Viertel. Umgekehrt verblieb mit 31 % fast ein Drittel der Texte aus der Kontrollgruppe auf einer der drei unteren Stufen des Rasters, bei der Experimentalgruppe hingegen lediglich 11 % (vgl. Abb. 1; die einzelnen Stufen sind im oben dargestellten Raster erläutert).

Weiter scheint die Kenntnis der Qualitätskriterien eine Steigerung der expliziten Intertextualität (z. B. »wie oben erwähnt«) zu bewirken: In der Kontrollgruppe trat eine einzige spezifisch metakommunikative Bezugnahme auf einen anderen Text auf, also eine Äußerung, die sich auf einen eindeutig bestimmbar Text oder eine bestimmte Person (Verfasserin bzw. Verfasser)

1 Den jeweils ersten Text beider Diskussionen berücksichtigen wir für die folgenden Analysen allerdings nicht, da es sich dabei noch nicht um eine Reaktion auf den Text von Mits Studierenden handelte, sondern nur um eine Reaktion auf den Schreibauftrag. Bei den Forumsnachrichten handelte es sich um kurze Texte, die im Durchschnitt 8 bis 9 Sätze umfassten (Minimum 5, Maximum 16 Sätze).

bezog. (Beispiel: »Allerdings bin ich ganz der Meinung von *Andrea*, wenn es um die Haltbarkeit von Texten geht.«) In der Experimentalgruppe dagegen waren gleich 12 solche Bezugnahmen auszumachen.

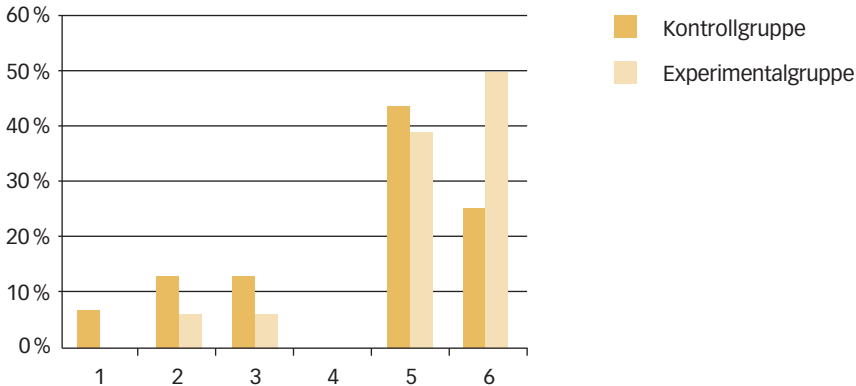


Abb. 1: Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe beim Erreichen der Transaktivitätsstufen auf Textebene

Unser Raster lässt also folgende Hypothese zu: Wenn die Qualitätskriterien für transaktive Feedbacks den Studierenden vor dem Schreiben der Forenbeiträge bekannt sind, dann fällt der Onlineaustausch erheblich transaktiver aus.

Selbstverständlich ist die Stichprobengröße zu gering, um die hier berichteten Resultate als empirisch gesichert zu werten. Aus diesem Grund wird auch auf komplexere statistische Berechnungen verzichtet. Dennoch spricht die Deutlichkeit der Resultate dafür, dass die berichteten Tendenzen ernst zu nehmen sind. Wünschenswert wäre natürlich eine Bestätigung der Resultate anhand größerer Stichproben.

Fazit und Entwicklungsperspektiven

In diesem Beitrag haben wir erläutert, dass der Austausch unter Lernenden vor allem dann lernwirksam ist, wenn Transaktivität vorliegt, das heißt, wenn Lernende Aussagen von Lernpartnern unter Angabe von Gründen hinterfragen, differenzieren, ablehnen oder weiterentwickeln. Zimmermann (2014a, 207 ff.) hat gezeigt, dass in Diskussionsforen die Schreibaufträge einen erheblichen Einfluss auf den transaktiven Gehalt der Forenbeiträge haben. Die Schreibaufträge allein sind dafür jedoch noch nicht hinreichend. Viel-

mehr müssen die Forumsteilnehmer wissen, welche Sprachhandlungen in einem Onlineforum wichtig sind, um lernrelevante Beiträge zu leisten. Deshalb haben wir ein Kategorienraster entwickelt und untersucht, inwiefern es die Studierenden darin unterstützen kann, transaktive Onlinefeedbacks zu verfassen.

Unsere Untersuchung ergibt, dass der Einsatz eines solchen Rasters den transaktiven Gehalt der Forumsbeiträge deutlich steigert. Wir plädieren deshalb dafür, mit Studierenden vor dem Schreiben über Kriterien von Textqualität zu sprechen. Diese Erkenntnis ist weder neu noch überraschend. Doch bestehen für die Textsorte Onlineforum gegenwärtig relativ wenig didaktische Instrumente, anhand deren die Textqualität besprochen werden kann. Indem wir das für diese Zwecke entwickelte Raster in der Praxis auf seine Tauglichkeit hin geprüft haben, konnten wir nachweisen, dass dessen Einsatz die Studierenden darin unterstützt, hochwertiges, also transaktives und damit lernwirksames Onlinefeedback zu verfassen. Die Untersuchung zeigt, dass bereits die cursorische Kenntnis des Rasters zu transaktiveren Texten führt und damit die Lernchancen in Onlineforen erhöht.

Da das vorgestellte Raster Sprachhandlungen erfasst und keine Inhaltsanalyse leistet, ließe sich einwenden, dass in Forenbeiträgen aber primär der Inhalt, also der propositionale Gehalt der Aussagen, zentral sei. Da der Fokus auf den Sprachhandlungen (wiederholen, zustimmen/ablehnen, begründen, differenzieren) liegt, vermöge es – so der Einwand – nichts über die inhaltliche Tiefe der Forumsbeiträge und die Logik der Argumentation auszusagen. So wäre es möglich, im Sinne des Rasters lernrelevante Transakte zu vollziehen, ohne dass diese logisch hergeleitet würden oder dass der Inhalt dadurch an Qualität gewänne. Dieser Einwand ist berechtigt, doch geht die Sprechakttheorie davon aus, dass zwischen der Sprachhandlung und der Thematik eines Textes – Illokution und Proposition – ein enger Zusammenhang besteht. »Das Aussprechen eines Inhalts kann nicht ohne Funktion erfolgen« (Lötscher 1987, 195). Wir postulieren deshalb: Durch transaktives Sprach- beziehungsweise Schreibhandeln selbst gelangen Schreiberinnen zu neuen Inhalten. Transaktive Sprachhandlungen sind Ausdruck jener Denkprozesse, mit deren Hilfe Schreibende weiterführende Ideen generieren. Indem das Raster deutlich macht, inwiefern Sprachhandlungen mit soziokognitiven Denkprozessen zusammenhängen, fördert es die Reflexion in Onlineforen. Es stellt eine Denkleiter zur Verfügung, um inhaltlich wie auch von der sprachlichen Seite her zu einem intensiven Austausch zu kommen. Darin sehen wir die Stärke wie auch den Zweck unseres Rasters: Es soll den Onlineaustausch als lernrelevante literale Praktik stärken, indem es transaktive Texte einfordert.

Literatur

- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon.
- Azmitia, Margarita und Ryan Montgomery. 1993. »Friendship, Transactive Dialogues, and the Development of Scientific Reasoning.« *Social Development* 2: 202–221.
- Barr, Robert B. und John Tagg. 1995. »From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education.« *Change* 27 (6): 13–25. Zugriff 21. 10. 2014. <http://www.ius.edu/ilte/pdf/BarrTagg.pdf>.
- Berkowitz, Marvin W. und John C. Gibbs. 1983. »Measuring the Developmental Features of Moral Discussion.« *Merrill-Palmer Quarterly* 29: 399–410.
- Brandt, Margareta und Inger Rosengren. 1992. »Zur Illokutionsstruktur von Texten.« *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 86: 9–51.
- De Lisi, Richard und Susan L. Golbeck. 1999. »Implications of Piagetian Theory for Peer Learning.« In *Cognitive Perspectives on Peer Learning*, hrsg. v. Angela O'Donnell und Alison King, 3–37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fischer, Frank. 2002. »Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte.« *Psychologische Rundschau* 53: 119–134.
- Hogan, Diane M. und Jonathan R. H. Tudge. 1999. »Implications of Vygotsky's Theory for Peer Learning.« In *Cognitive Perspectives on Peer Learning*, hrsg. v. Angela O'Donnell und Alison King, 39–65. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kruger, Ann Cale. 1992. »The Effect of Peer and Adult – Child Transactive Discussions on Moral Reasoning.« *Merrill-Palmer Quarterly* 38: 191–211.
- Lötscher, Andreas. 1987. *Text und Thema: Studien zur thematischen Konstituenz von Texten*. Germanistische Linguistik 81. Tübingen: Niemeyer.
- Motsch, Wolfgang. 2000. »Handlungsstrukturen von Texten.« In *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager, 414–422 (1. Halbband). Berlin: de Gruyter.
- Motsch, Wolfgang und Renate Pasch. 1987. »Illokutive Handlungen.« In *Satz, Text, Sprachliche Handlung*, hrsg. v. Wolfgang Motsch, 11–79. *Studia grammatica* 25. Berlin: Akademie Verlag.
- Polenz, Peter von. 1985. *Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin: De Gruyter.
- Reinmann, Gabi und Heinz Mandl. 2006. »Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.« In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, 613–658. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schröder, Thomas. 2003. *Die Handlungsstruktur von Texten: Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie*. Tübingen: Narr.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinberger, Armin und Frank Fischer. 2006. »A Framework to Analyze Argumentative Knowledge Construction in Computer-Supported Collaborative Learning.« *Computers & Education* 46: 71–95.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch. (1930) 1981. »The Genesis of Higher Mental Functions.« In *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, hrsg. u. übers. v. James Wertsch, 144–188. Armonk, NY: Sharpe.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch. (1934) 2002. *Denken und Sprechen*, übers. u. hrsg. v. Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, Tobias. 2014a. *Transaktivität in Rückmeldungen: Linguistische und soziokognitive Analysen zur Bezugnahme auf andere Texte in Online-Foren*. Zürich: Universität Zürich. Dissertation. Zugriff 31. 3. 2015. <http://opac.nebis.ch/ediss/20142168.pdf>.
- Zimmermann, Tobias. 2014b. »Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen.« In *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden*, hrsg. v. Heinz Bachmann. 2., überarb. u. erw. Aufl., 50–85 Bern: hep.

Franziska Nyffenegger

Vom Gestalten der Gedanken

Reflexives Schreiben in der Designausbildung

Liebe Leserin, lieber Leser

Dieser Text wird Ihnen keine stringente Analyse präsentieren, keine sauber fundierte Antwort auf eine präzise gefasste Fragestellung. Tonlage und Aufbau entsprechen weder einer wissenschaftlichen Abhandlung noch einem thesengeleiteten Essay. Zu vielstimmig, zu assoziativ, zu unstrukturiert ist, was Sie erwartet. Ein schreibendes Nachdenken über das Nachdenken beim Schreiben. Konkret: über das Nachdenken beim Schreiben, wie ich es mit Studierenden in meinen Kursen an der Zürcher Hochschule der Künste seit gut fünf Jahren praktiziere. Nun denke ich – auf Einladung der Herausgeberin und der Herausgeber dieses Bandes – darüber nach, ob und wie es mir gelungen ist, Freude am Gestalten mit dem ABC zu wecken – eine Freude, wie sie den Notizbüchern des Künstlers Anselm Kiefer eingeschrieben ist.

18. 7. 98 samstag

16 uhr 20. ist es schon zeit zum aufschreiben? [for] whom the bell tolls. jedem kräht der hahn zu seiner zeit. man kann auch aus leichtsinn, ohne dass es eine notwendigkeit zum schreiben gäbe, den laptop in bewegung setzen, und man kann natürlich auch genauso versäumen, etwas, das nottäte, zu vermerken. und niemals weiß man genau, ob es mehr der eine oder der andere fall ist. einmal hat man etwas aufgeschrieben, was überflüssig scheint, mal hat man etwas versäumt aufzuschreiben, was nötig gewesen wäre. andererseits: gibt es das überhaupt: etwas überflüssiges? (aus Kiefer 2011, 39)¹

Ich blättere durch mein Arbeitsjournal, ein Notizheft im Format DIN A5 der Marke Favorit. Mit Bleistift vollgeschrieben, verzeichnet es Erfolge, Misserfolge, Halberfolge. Es konserviert Denkmateriale. Das Lesen wird zum zweiten Schreiben: Ich entdecke »überrascht das, was ich schreiben wollte« (Flusser 2012, 266).

¹ Auf dem Computer schrieb Anselm Kiefer seine Notizen ausschließlich in Kleinbuchstaben; so werden sie auch in der Buchausgabe ediert und hier zitiert.

Erste Blockwoche, Anfang September, zwei Wochen vor dem offiziellen Semesterbeginn. »Wissenschaftliches Arbeiten« für Studieneinsteigerinnen und -einsteiger, Master Art Education.² Sie besuchen den Kurs mehr oder weniger freiwillig, weil sie selbst respektive die Studiengangsleitung der Meinung sind, ein wenig Nachhilfe tue not. Ein wenig Nachhilfe in Bezug auf die Kriterien und Konventionen, die das Zusammenleben auf dem »Planet Akademia« (Groebner 2012) regeln. Viel wichtiger aber als die Auseinandersetzung mit dem Hochschulknigge – das zeigt dieser Workshop regelmäßig – ist das (Wieder-)Entdecken der Schreibfreude.

Die Schreibbiografien vieler Teilnehmender sind leidvoll, wie die exemplarische Reflexion einer Studentin zeigt:

Schreiben war zu Beginn mit Freude, Experimentieren und gemalten Linien verbunden. Später überwogen die Fehler, die Schreibfehler:

Schreibeschreibfehler / Rechtschreibeschreibfehler / Orthografieschreibfehler / Satzstellungsschreibfehler / Grammatikschreibfehler / Stilschreibfehler / Vertippschreibfehler / Kommaschreibfehler / Fremdwörterunkennntnisschreibfehler / Strukturschreibfehler / Satzbauschreibfehler / Ohnepunktundkommenschreibfehler / Satzzeichenschreibfehler / Trennungsschreibfehler / Kleinundgroßschreibfehler / Andereschreibfehler / Nichtaufderliniegeschriebenschreibfehler / Nichttindhäuschengescriebenfehler / Buchstabenvergessungsschreibfehler / Tintenverschmiererschreibfehler / Unleserlichschreibfehler / Hieroglyphenschreibstilschreibfehler / Zuvielabkürzungenbenutztschreibfehler / Unverständlicher-textschreibfehler

Schreibprozesse erleben die meisten – nicht alle! – meiner Studierenden als demütigend, mit Einsamkeit, Ohnmacht und Scheitern verknüpft, als Gegenteil ihrer künstlerisch-gestalterischen Arbeit. Allerdings nicht als komplementäres Gegenteil, das anregt, sondern als Antonym, das ausschließt. Bevor ich mit diesen Studierenden über Zitat und Paraphrase diskutiere oder über Replizierbarkeit und argumentative Stringenz, will ich ihre Lust am schreibenden Denken wecken. »Ich und das Schreiben sind nun befreundeter als auch schon«, lässt mich eine Teilnehmerin dieser Blockwoche zum Semesterende wissen. Immerhin.

2 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28145>, abgerufen am 14. 1. 2015.

5. 9. 98 samstag

auf das bett im atelier gesetzt, den laptop eingeschaltet und es kaum erwarten können, bis er bereit ist (es dauert inzwischen über drei minuten, bis man da ist, wo man weiterschreiben kann). es also kaum erwarten können, bis der laptop bereit ist, um was aufzuschreiben? dass nichts passiert ist. (Kiefer 2011, 119)

Ähnlich wie im Master Art Education geht es mir einige Wochen später in einem 90-minütigen Schreibworkshop für Studienanfängerinnen und -anfänger im BA Industrial Design.³ Er findet im Rahmen einer Werkstatteinführung statt. Die angehenden Produktgestalterinnen und -gestalter sollen neben Stichsäge, Lasercutter und 3-D-Drucker auch das Schreiben als Entwurfswerkzeug kennenlernen. Mit der Methode des Clustering (Fix 2006, 153) assoziieren sie einige Minuten zum Wort »Bleistift« und schreiben dann einen kurzen Text:

SCHREIBBEFEHL

Keine Meditationsübung kriegt meinen Kopf so leer, diesen Raum zwischen meinen Ohren, wie eine Schreibaufforderung. Es fühlt sich an, als würden die Haare zurück unter die Schädeldecke wachsen. Glücklicherweise hält diese Gedankenimplosion nicht lange an; ich habe mittlerweile Übung darin, etwas an den Haaren herbeizuziehen. Aber faszinierend ist es schon: als müsste ich von meinem »normalen« Gehirnmotor auf irgendein anderes Aggregat wechseln und merken, dass ich ein solches nicht besitze.

Der Widerspruch zwischen der Selbstwahrnehmung der Studierenden – »ich kann nicht schreiben!« – und meiner Fremdwahrnehmung – »großartig!« – verblüfft mich immer wieder.

Anschließend an die Einstiegsübung halten sie in einer Positiv-Negativ-Liste Erfahrungen mit dem Schreiben fest. Der Austausch zeigt nicht nur Ablehnung; die Qualitäten von schreibendem Denken werden durchaus (an-) erkannt. Eine Studentin meint: »Schreiben ist ein Feedback an mich selbst.« Ein Kommilitone fährt fort: »Schreiben heißt Einschreiben und ist Wissensspeicher.« Ein anderer merkt an: »Schreiben ergänzt das Visuelle und erweitert meinen Blick.«

3 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28629>, abgerufen am 14. 1. 2015.

Er bringt damit auf den Punkt, was der Architekt Christian Gänshirt in »Werkzeuge für Ideen« erörtert: den komplementären Nutzen von visuellen und sprachlichen Entwurfsmethoden. Verkürzt gesagt, dienen Bildwerkzeuge der Formfindung und -darstellung, während Sprachwerkzeuge Bedeutungen klären. Gutes Design braucht beide Zugriffe: »So wie uns das Skizzieren dazu bringt, eine Form oder einen Raum genau zu betrachten und darzustellen, zwingt uns das Aufschreiben eines Textes, unsere Gedanken zu klären, sie in eine logische Ordnung zu bringen und auf ihre Richtigkeit zu prüfen« (Gänshirt 2007, 130).

Den Studierenden ist durchaus bewusst, was die »Geste des Schreibens« beinhaltet – Materialisierung von Virtualität, Artikulation des Denkens, Inskription mehr denn Konstruktion (Flusser 2012). Doch scheinen schlechte Erinnerungen an vom Lehrer mit Rotstift verunstaltete Aufsätze die Erkenntnis, dass Denken erst im Schreiben sichtbar wird, zu überdecken. Dazu kommt eine im Design oft geradezu zelebrierte »berufstypische Sprach- und Theorieunlust« (Gänshirt 2007, 126).

Bereits vor der Bologna-Reform gab es an deutschsprachigen Kunsthochschulen Versuche, dieser Ablehnung entgegenzuwirken und das Schreiben als Entwurfs- und Denkwerkzeug zu vermitteln (vgl. z. B. Gantenbein 2003). Zwingend geworden ist Schreibkompetenz jedoch erst durch die neuen Studienordnungen: Zum Abschluss einer gestalterischen Ausbildung an einer Fachhochschule gehört nun auch das Verfassen einer schriftlich-theoretischen Arbeit. Nach wie vor fehlt es in Bezug auf das Schreiben aber an systematischen Curricula und an einer Diskussion darüber, welchen Stellenwert das geschriebene Wort in der Lehre haben soll. »Writing purposefully across design«, wie es in Großbritannien seit gut einem Jahrzehnt erprobt und erforscht wird (Orr & Blythman 2002, 2003; Orr, Blythman & Mullin 2006), ist hierzulande – etwas böse ausgedrückt – Glückssache (Nyffenegger 2010a, 2010b).

30. 10. 98

7 uhr 40. auf diesem laptop wurde noch nie aus disziplin geschrieben, sondern aufgrund eines spontanen entschlusses, eines erlebnisses oder auch aus langeweile oder gewohnheit. (Kiefer 2011, 194)

Kolleginnen und Kollegen besuchen meinen Unterricht. *Faculty Visit* heißt das Format, und Ziel ist »der themenbezogene Austausch über didaktische Fragestellungen in den Künsten«. ⁴

4 <http://blog.zhdk.ch/facultyvisits/konzept/was-sind-faculty-visits/>, abgerufen am 15. 1. 2015.

Ich erarbeite mit Studierenden des 1. Semesters Industrial Design Grundlagen der Produktsemantik.⁵ Alle haben eine Zahnbürste mitgebracht. In Zweiergruppen wird das seriell produzierte Gebrauchsobjekt genau betrachtet und befragt, bevor wir die Diskussion im Plenum führen. Danach bitte ich sie, mit der Methode des Clustering, die sie bereits kennen (siehe oben) Assoziationen zum Begriff »Semantik« zu notieren und einen kurzen Text zu schreiben. Die Zeit – sieben Minuten für das Clustering, zwölf für den Text – messe ich mit einem mechanischen Küchenwecker ab. Neben Kürzestgeschichten zu romantischen Seemännern und halbantiken Dingen entstehen auch Reflexionen mit Titeln wie »Fachsimpelei« oder »Pseudowissen«. Alle Texte werden vorgelesen. Manche lösen ein Schmunzeln aus, andere lautes Gelächter, alle Applaus.

Sem, a man with a tik

Mitten auf der Bühne, vom Scheinwerferlicht gut ausgeleuchtet, wartete Sem auf den Auftakt des Dirigenten. Tik tik tik. Fließend stieg er ein in die Bewegung des Klangs. Verwandelte sich rasch, als die tiefen Töne der Tuba begleitet von den anklagenden Cellotönen erklangen. Das Publikum war in Trance. Niemand konnte ein Orchester so gut verkörpern wie Sem. Niemand! Sem, a man with a tik. Tik tik tik.

Anschließend lesen wir die Begriffsdefinition aus einem Design-Wörterbuch und überlegen, wie sich der theoretische Ansatz auf unsere Zahnbürstenanalyse übertragen lässt. In der Schlussrunde vor der Mittagspause fragt einer meiner Kollegen die Studierenden, ob sie nicht das Gefühl gehabt hätten, von mir veräppelt zu werden mit der Aufgabe, einen Text zu schreiben zu einem Wort, das die meisten von ihnen doch noch gar nicht gekannt und das ich auch noch nicht eingeführt hatte. Ein Student fragt zurück: »Wieso denn? Wir kennen die Dozentin, wir kennen die Schreibmethode, und wir wissen, dass es Spaß macht.«

Später kommentiert eine andere bei der Faculty Visit anwesende Kollegin den Einsatz des Küchenweckers. Er sei ihr vorgekommen wie ein Aktant im Sinne Bruno Latours: ein Ding, das zum Handeln auffordert; ein Ding mit einer Handlungsanweisung (Geimer 2003, 125 ff.). Der Wecker agiert neben mir und den Studierenden als weitere Instanz im Raum, präsent nicht nur, wenn er nach Ablauf der eingestellten Zeit klingelt, sondern permanent durch sein unüberhörbares Ticken. Laut und deutlich sagt er: »Schreibt! Bleibt dran! Schreibt weiter!«

5 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28631>, abgerufen am 15. 1. 2015.

Den Wecker setze ich als Zeitmesser bei Schreibübungen schon lange ein. Er ist zuverlässiger als mein immer irgendwie defektes Mobiltelefon, und sein *vintage look* gefällt den designaffinen Studierenden. Arbeite ich mit einer Gruppe über eine längere Zeit, wird er zu einer Art Maskottchen. Ich habe noch nie anders als pragmatisch über ihn nachgedacht. Dank dem Kommentar der Kollegin setze ich den Wecker in den kommenden Workshops bewusster ein. Als Aktant, merke ich, kann er mich davon entlasten, »Schreibbefehle« erteilen zu müssen.

18. 4. 99 sonntag

10 uhr 50. wenn man jetzt den laptop einschaltet, erscheint das zuletzt geschriebene, und man kann sofort anfangen bzw. weiterschreiben. das beseitigt natürlich eine gewisse hemmschwelle, wenn man nichts mehr machen muss, um zur kartei zu kommen usw. aber man fängt natürlich an zu schreiben, selbst wenn man nichts zu sagen hat, da der anfang so leicht ist. andererseits würde es, wenn der anfang weiterhin mit einer gewissen arbeit verbunden wäre, auch vorkommen, dass man etwas, aus dem sich vielleicht einige gedanken entwickeln könnten, nicht aufschreibt, da man die prozedur des anfangs nicht auf sich nehmen möchte. (Kiefer 2011, 338)

Erstmals und etwas kurzfristig übernehme ich einen halbtägigen Workshop zum Thema »Materielle Kultur und Ethnografie«.⁶ Weil ich nicht genau weiß, was die Studierenden bereits erarbeitet haben, beginne ich mit einem Fokus-sprint, d.h. einer Sequenz fokussierter *écriture automatique* (Scheuermann 2013, 77) zum Thema »Was ich seit letztem Dienstag gelernt habe«. Alle schreiben konzentriert; anschließend lesen einige ihre Texte vor, andere steuern Stichworte bei. Ich protokolliere die Ergebnisse an der Wandtafel. Später kommt der Modulleiter dazu und betrachtet erstaunt die Stichwortliste: »Eine nahezu vollständige Zusammenstellung meiner Lehrinhalte!«

Diese Übung funktioniert fast immer und macht die »heuristische Funktion« (Fix 2006, 53 u. 227) von Schreiben sichtbar. Die schreibende Selbstbefragung manifestiert Wissen, das die schreibende Person einerseits vergessen glaubte und andererseits so noch nicht gewusst haben kann: »Der Text ist die dem Schreibenden vorher nicht bekannte Antwort« (Flusser 2012, 264).

Mein Journal berichtet allerdings auch von Momenten, in denen ich mit dieser Übung gescheitert bin. Ein Workshop mit dem 3. Semester Industrial Design.⁷ Ziel ist es, das im 1. Semester vermittelte Werkzeug der Produkt-

6 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28735>, abgerufen am 15. 1. 2015.

7 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28641>, abgerufen am 15. 1. 2015.

semantik (siehe oben) zu vertiefen. Ich steige mit zehn Minuten *Freewriting* (Pyerin 2003, 58 ff.) ein. Nur Einzelne verwenden in ihren Texten die zentralen Fachbegriffe. Die meisten scheinen sich an wenig oder gar nichts zu erinnern. Die Schreibreflexion misslingt, zumindest gemessen am Wissen, das ich gerne rekapituliert bekommen hätte.

Woran liegt es? Habe ich die Aufgabe zu wenig präzise gestellt? Zu wenig Zeit zum Nachdenken gegeben? Habe ich die Inhalte im Vorjahr zu wenig gut vermittelt? Interessieren sich die Studierenden schlicht nicht für diese Art von Theorie? Sind sie zu stark mit gestalterischen Aufgaben beschäftigt? Kann ich den Praxisbezug zu wenig gut argumentieren? Fehlt uns allen Luft und Licht in dem engen, fensterlosen Seminarraum?⁸ Oder liegt es ganz einfach daran, dass der Küchenwecker, mein kleiner Schreibbefehlshaber, heute nicht dabei ist?

Ein anderer Misserfolg lässt sich leichter erklären. Hier ist genau genommen nicht die Übung als solche gescheitert, sondern die Wertschätzung der entstandenen Texte durch die Studierenden.

Ein 90-minütiger Schreibworkshop am Tag vor Modulabschluss.⁹ Ziel ist es, eine Lernzielreflexion durchzuführen, die auch Eingang in den schriftlichen Leistungsnachweis finden soll. Die Köpfe der Studierenden sind entweder in der Werkstatt, wo noch Präsentationsmodelle fertigzustellen sind, oder im Layoutprogramm InDesign, mit dem sie ihre Leistungsnachweise gestalten. Ihre Körper sind verspätet im Seminarraum eingetroffen; jetzt sitzen sie unruhig und ostentativ unwillig vor mir. Sie nehmen die Schreibstifte in die Hand, lassen sie eine Viertelstunde übers Papier fliegen, reduzieren das aufs Blatt gebrachte Material auf ein *Elfchen* (Pyerin 2003, 61), lesen die Ergebnisse vor. Trotz der vermeintlichen Geistesabwesenheit entstehen schöne Wortassoziationen, rhythmisch, bilderreich, teilweise präzise formuliert, teilweise witzig, überraschend und immer originell.

Verbindung

Ein Geistesblitz

Nochmal von vorne

Einen neuen Weg gehen

Heureka

8 Zur Raumsituation im Toni-Areal, wo die Züricher Hochschule der Künste untergebracht ist. Vgl. z. B. <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/Die-neue-Hochschule-macht-Kopfweh/story/30793173>, abgerufen am 15. 1. 2015.

9 <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28633>, abgerufen am 15. 1. 2015.

Später sehe ich, dass nur drei von knapp zwanzig eingereichten Leistungsnachweisen kurze Texte zur Lernzielreflexion enthalten. Alle anderen verzichten, abgesehen von knappen technischen Angaben, gänzlich auf das geschriebene Wort.

Die erste Erklärung dafür ist denkbar einfach: Die Aufgabe war zu unverbindlich formuliert. Was in den Leistungsnachweis soll, hatte die Modulleiterin den Studierenden mündlich erläutert und auf die Abgabe eines Aufgabenblatts verzichtet. Auch ich habe meine einleitende Erklärung, der Schreibworkshop diene der Erarbeitung von Textrohmaterial, das im Leistungsnachweis in überarbeiteter Form zu dokumentieren sei, nicht verschriftlicht. Wer wollte, konnte – bewusst oder unbewusst – ganz einfach überhören, dass neben Bildern zum Entwurfsprozess auch ein Text zur Lernzielreflexion verlangt war.

Die zweite Erklärung stimmt mich nachdenklich: Den Studierenden liegt offensichtlich nichts daran, ihre Textarbeit quasi freiwillig zu dokumentieren. Die gestalterische Arbeit zeigen sie in Skizzen und Fotos ausführlich und detailliert, während sie die Ergebnisse des Schreibworkshops unterschlagen. Den Texten gegenüber fehlt es an Stolz und Wertschätzung; sie landen im Papierkorb. Noch bleibt viel zu tun, bis Design mit dem ABC zu einem integralen Bestandteil von Design wird.

12. 9. 99 sonntag

4 uhr 40. [...] die batterie ist bald leer. dann wird der laptop ausgeschaltet, also nicht mehr weitergeschrieben. keiner weiß, was dann geschrieben worden wäre. wo befindet sich das, was geschrieben worden wäre? (Kiefer 2011, 394)

Die erste Woche im neuen Jahr, die zweitletzte Semesterwoche, ein weiterer Schreibworkshop in der Vertiefung Industrial Design.¹⁰

Seit drei Semestern versuchen wir, das Schreiben in den regulären Unterricht einzubinden, mit gestalterischen Projekten zu verknüpfen und als Teil der Entwurfspraxis zu vermitteln. Die – zugegebenermaßen noch nicht besonders systematischen – Versuche von *Writing-Across-the-Curriculum* wollen einen Kontrapunkt setzen zu der Tradition, das Schreiben ausschließlich im sogenannten Theorieunterricht zu praktizieren, also in Seminaren, die montags stattfinden und entkoppelt vom Rest der Ausbildung, was unter den Studierenden nicht wirklich zur Beliebtheit des geschriebenen Worts beiträgt.

¹⁰ <http://vorlesungsverzeichnis.zhdk.ch/courses/28653>, abgerufen am 19. 1. 2015.

Der Workshop widmet sich dem Schreiben als Entwurfswerkzeug und dem Schreiben als Entwurfsprozess. Das zweitägige Programm sieht Textlektüren vor, Gruppendiskussionen, Lockerungsspiele, Partnerübungen, kurze Inputs ... Bevor wir mit der eigentlichen Arbeit beginnen, fordere ich die Studierenden dazu auf, im Sinne einer Bestandsaufnahme darüber nachzudenken, was sie in ihrer Designausbildung bis jetzt vom und zum Schreiben gelernt haben. Freewriting, der Wecker tickt.

Ich habe von meinem eigenen Schreibenkönnen nicht so viel gehalten. Durch die Texte, die ich im Studium schreiben musste, merkte ich, dass ich solide Texte schreiben kann, wenn ich mich wirklich anstrenge. Wenn ich einen guten Text schreiben will, muss ich das als Arbeit anschauen; es reicht nicht, das einfach so nebenher zu machen.

Eine wichtige Einsicht: Gute Texte fallen nicht vom Himmel, sondern sind Ergebnis harter, handwerklicher Arbeit. Ich kann, wenn ich will, doch Wollenkönnen braucht Zeit, Geduld und Übung.

Ich habe das Schreiben vor dem Studium nie als Kreativprozess verstanden. Dass das Verfassen von Texten skizzenhaft beginnt und sich wie ein Produkt in einem Designprozess immer weiterentwickelt, war mir neu. Bisher war ich es gewohnt, direkt eine Rohfassung zu schreiben und diese nochmals zu überarbeiten. Fast so, als würde man nur einen Prototyp gestalten und diesen direkt umzusetzen versuchen.

Eine weitere wichtige Einsicht: Schreiben ist Entwurfsarbeit, bedeutet ent- und verwerfen, skizzieren, planen, ausführen. Kein Geniestreich, vielmehr ein schrittweises Vorgehen, das sich auch mal im Kreis dreht.

8. 10. 99 freitag

20 uhr 40. (...) der letzte satz ist noch nicht gekommen. vielleicht fällt dir der letzte satz von heute abend morgen früh ein. (Kiefer 2011, 404)

Literatur

- Fix, Martin. 2006. *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. UTB 2809 Paderborn: Schöningh.
- Flusser, Vilém. 2012. »Die Geste des Schreibens.« In *Schreiben als Kulturtechnik: Grundlagen*, hrsg. v. Sandro Zanetti, 261–268. Berlin: Suhrkamp.
- Gänshirt, Christian. 2007. *Werkzeuge für Ideen: Einführung ins architektonische Entwerfen*. Basel: Birkhäuser.
- Gantenbein, Köbi, Hrsg. 2003. *Schreiben für Rex: 16 Feuilletons über ein Werkzeug*. Köln: KISD Köln International School of Design.
- Geimer, Peter. 2003. »Theorie der Gegenstände: ›Die Menschen sind nicht mehr unter sich.« In *Person/Schauplatz. Interventionen 12*, hrsg. v. Jörg Huber, 209–220. Zürich: Voldemeer.
- Groebner, Valentin. 2012. *Wissenschaftssprache: Eine Gebrauchsanweisung*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Kiefer, Anselm. 2011. *Notizbücher. Band I. 1989–1999*. Berlin: Suhrkamp.
- Nyffenegger, Franziska. 2010a. »Becoming Friends with the ABC: Reflections on Writing across the Design Curriculum.« In *ArtFutures: Current Issues in Higher Arts Education*, hrsg. v. Kieran Corcoran et al., 86–91. Amsterdam: ELIA European League of the Institutes of the Arts.
- Nyffenegger, Franziska. 2010b. »Design mit dem ABC: Schreiben an Design- und Kunsthochschulen.« *Zeitschrift Schreiben*, 1. Dez., 1–8. Zugriff 16.1.2015. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2010/nyffenegger_Design-ABC.pdf.
- Orr, Susan und Margo Blythman. 2002. »The Process of Design is Almost Like Writing an Essay.« *The Writing Center Journal* 22 (2): 39–54.
- Orr, Susan und Margo Blythman. 2003. »An Analysis of the Discourse of Study Support at the London Institute.« In *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, hrsg. v. Lennart Björk, Gerd Bräuer et al., 175–184. Dordrecht: Kluwer.
- Orr, Susan, Margo Blythman und Joan Mullin. 2006. »Designing Your Writing / Writing Your Design: Art and Design Students Talk About the Process of Writing and the Process of Design.« *Across the Disciplines. A Journal of Language, Learning, and Academic Writing*. Zugriff 16.1.2015. http://wac.colostate.edu/atd/visual/orr_blythman_mullin.cfm.
- Pyerin, Brigitte. 2003. *Kreatives wissenschaftliches Schreiben*. Weinheim: Juventa.
- Scheuermann, Ulrike. 2013. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. 2., überarb. Aufl. UTB 3687. Opladen: Budrich.

Martin Keller

Reflektieren gut gemacht

Von Empirie zu Denkangeboten

Recht zufrieden verlässt ein Dozent das Gebäude, in dem sein Workshop »Kompetenzorientierte Aufgaben stellen« stattgefunden hat. Die Stimmung war gut, der Programmablauf stimmte, und die Teilnehmenden äußerten sich zufrieden. Einzig die Frage: »Ja, was ist denn neu an der Kompetenzorientierung?« hat er nicht recht beantworten können, und das geht ihm nach. Im Tram überlegt er, ob es noch andere oder gar bessere Antworten gegeben hätte. Er findet, trotz längerem Nachdenken, nichts wirklich Befriedigendes, also lässt er es gut sein. Zu Hause angekommen, hat er seine Reflexion abgeschlossen.

Was den Reflexionsprofi ausmacht

Wie das Beispiel oben zeigt, findet Reflexion im Alltag statt, nicht nur bei Hochschuldozierenden. Menschen verarbeiten ihre beruflichen Erlebnisse auf dem Nachhauseweg oder schon während der Arbeit. Doch auch in der Freizeit wird reflektiert. Deshalb stellt sich die Frage, ob – und wenn ja wie – eine alltägliche Reflexion sich von einer professionellen unterscheidet.

Vorliegender Beitrag fokussiert auf Good Practice beim Reflektieren und konzentriert sich auf die Frage: Wie lässt sich aus angewandter Perspektive in der Praxis gelungen reflektieren?

Sie finden in den Kästen Anregungen, didaktische Prinzipien zum Reflektieren.

Gerne stelle ich als Einstieg den Teilnehmenden meiner Kurse oder Weiterbildungen die zugegeben etwas freche Frage: »Sagen Sie, haben Sie diese Woche schon reflektiert?« Nach kurzer Bedenkzeit ergibt sich ein farbiger Antwortenstrauß, wie individuelle Praktiken aussehen, und die selbstkritische Frage, ob die vorgestellte Tätigkeit nun wirklich Reflexion sei, kommt automatisch. Im Anschluss stelle ich meine Überlegungen vor (vgl. Tab. 1), was das Gemeinsame ist und wo die Unterschiede liegen.

Von der alltäglichen zur professionellen Reflexion

»Ich reflektiere doch täglich!« Das stimmt – und ist dringend nötig. Professionelle Reflexion baut auf dem auf, was wir im Alltag *Reflexion* nennen, geht aber deutlich darüber hinaus. Dementsprechend sind in der unten stehenden Tabelle die Pluszeichen in der rechten Kolonne zu verstehen: nicht als Gegensatz, schon gar nicht als »der Alltagsgebrauch ist schlecht, nur der professionelle Umgang ist gut«. Vielmehr markieren die Pluszeichen, welche Qualitäten dazukommen, worin die Professionalisierung beim Reflektieren liegt.

Alltagsgebrauch von Reflexion	Professioneller Umgang mit Reflexion
spontan	+ geplant
unausgesprochen, <i>innerer Monolog</i>	+ ausgesprochen, in Worte gefasst, mündlich oder schriftlich
Inhalte selbst gewählt, nach Interesse, Dringlichkeit, Zufall	+ systematisch: nach Gebieten, auch blinde Flecken
meist über Probleme, Fehler	+ auch über Gutes, Gelingensbedingungen
live, als Erinnerung oder gestützt auf Notizen	+ Beobachtung wird wichtig + mit Videos
Eigenwahrnehmung	+ Außensicht, kritische Freunde
über eigenen Unterricht	+ über fremden Unterricht
Bezugspunkt eigene Werte	+ spiegeln an externen Vorgaben: didaktische Prinzipien, Leitideen, Kriterien, Modelle, Checklisten, Theorien, ...
Einzelfall anschauen	+ mit vielen Fällen vergleichen: Ergebnisse, Vorgehen, Instrumente aus Evaluationen und Unterrichtsforschung
Rückblick, mit sich ins Reine kommen	+ sich weiterentwickeln, Folgerungen ziehen, mehr Handlungsmöglichkeiten haben

Tab. 1: Alltags- und professioneller Umgang mit Reflexion

Die Liste zum professionellen Umgang mit Reflexion lässt sich in verschiedenen Situationen als »Reflexionshilfe« einsetzen. Man kann sich etwa den oben geschilderten Fall des Dozenten nochmals vor Augen führen und überlegen, wie alltäglich oder wie professionell seine Reflexion war.

Mindestens so ergiebig wird die Reflexion, wenn die Teilnehmenden ihr eigenes Anfangsbeispiel mithilfe oben stehender Tabelle analysieren. Wenn diese Analyse gemacht wird, d. h. Eigen- und Fremdwahrnehmung einander gegenübergestellt werden, ergibt sich eine deutlich größere Reflexionstiefe.

Wie viele der obigen zehn Merkmale/Kriterien müssen *erfüllt* sein, damit eine Tätigkeit als professionelle Reflexion gilt? Gibt es obligatorische Punkte? Dies zu diskutieren, wäre eine weitere Reflexionsfrage für Teilnehmende an Hochschulveranstaltungen.

Dozierende als Reflexionsprofis

Reflektieren ergibt Sinn, wenn Dozierende realistische Ansprüche haben. Nach den oben dargestellten Merkmalen ist klar, dass keine noch so professionelle Reflexion alle zehn Punkte erfüllt oder erfüllen muss.

Meiner Erfahrung nach wird zu viel, aber zu oberflächlich reflektiert. Da zählt an einer Hochschule der *Austausch* darüber, wie die Teilnehmenden das Seminar gefunden haben, als Reflexion – dabei ist es eine Beurteilung. Oder es wird in einer Weiterbildung eine Aussageliste zum Ankreuzen als Reflexion angepriesen. Dabei begänne Reflexion frühestens dann, wenn die Kreuze besprochen, begründet, erklärt werden würden (vgl. die Beiträge von Wyss & Ammann, Hermann & Furer in diesem Band).

Es empfiehlt sich daher, eine gründliche Reflexion alle zwei oder drei Wochen vorzunehmen, welche Ihnen als Dozierenden und den Teilnehmenden wirklich nützt. Hilfsmittel wie die Tabelle 1 strukturieren und vertiefen das Reflektieren.

Nehmen Sie die Tabelle als Checkliste nach Hause – nein, besser in die Schule oder den Betrieb, dort gehört sie hin. Schauen Sie für sich, wie gut die Reflexion gelaufen ist, welche Punkte auf der rechten Seite teilweise oder ganz erfüllt sind.

Was geschieht, wenn nicht Sie, sondern die anderen Anwesenden die Liste verwenden? Möglicherweise wirkt die Liste so als mächtiges Instrument der Demokratisierung, Pluralisierung, oder sie ermöglicht zumindest die Wahrnehmung fremder Meinungen. Kurt Tucholsky formulierte es so: »Toleranz ist der Verdacht, dass der andere recht hat.«

Reflexionsqualität lässt sich messen

Ein Aspekt von Reflexion ist die Tiefe, letztlich die Qualität der Reflexion. Gerade als Dozierende interessiert es uns, zu beschreiben, wie gut eine Reflexion der Studierenden gelungen ist, ob sie an der Oberfläche bleibt oder in die Tiefe geht. Dabei gibt es ein Bauchgefühl, bzw. es zählt die Alltagserfahrung: Wir können nach dem Lesen oder Hören einer Reflexion eine grobe Einschätzung, eine durch Erfahrung fundierte Meinung abgeben, ob eine Reflexion nun prima, in Ordnung oder nicht gut war.

Ob die Qualität von Reflexionen im engeren Sinn gemessen werden kann, möchte ich an dieser Stelle noch offenlassen. Sicher ist, dass einige Forschende bereits hierzu Raster entwickelt und dann empirisch untersucht haben, wie gut Erwachsene reflektieren können (vgl. Lee 2005; Wong et al. 1995; Grob & Maag Merki 2001; Wyss 2013).

Erstes Denkangebot

Nach Lee (2005), Wong et al. (1995) und Dewey (2002) habe ich folgendes einfaches Schema entwickelt, das drei Ebenen der Reflexion beschreibt.

Tiefe der Reflexion

1	<p>beschreibend</p> <p>Handlungen, Personen, Gegenstände beschreiben; Beobachtungen festhalten; erzählen, was passiert ist.</p>
2	<p>reflexiv</p> <p>Früheres Wissen, Gefühle oder Haltungen verbinden mit neuem Wissen, Gefühlen, Haltungen (Alt und Neu verbinden); Durchblick bekommen, wie alte und neue Erfahrungen/Gefühle/Haltungen zusammenhängen; analysieren, abstrahieren; herausfinden, welches Vorwissen, welche früheren Gefühle oder Haltungen nicht mehr mit dem Neuen übereinstimmen; zu einer Regel(-mäßigkeit) gelangen, einen Überbegriff finden; einen neu gelernten Begriff, erworbenes Wissen auf Erfahrungen anwenden, gegenüberstellen, ein erfahrenes Beispiel zu einer Regel finden.</p>
3	<p>kritisch-reflexiv</p> <p><i>prüfen, testen:</i> Überprüfen, ob die gemachte Einsicht in der Verbindung von Alt und Neu standhält, gerechtfertigt ist. Hypothesen austesten: Ist meine Einsicht zutreffend, widerspruchsfrei?</p> <p><i>aneignen:</i> Erworbenes Wissen zu seinem eigenen machen, zu eigenen Einsichten kommen; neue Wissens Elemente/Gefühle/Haltungen bedeuten mir etwas, ergeben Sinn, sind Teil meines Könnens und Handelns; Haltung/Perspektive ändern</p> <p><i>folgern, handeln:</i> Bereitschaft, etwas anzuwenden, zu handeln; Verhalten dem neu Gelernten anpassen.</p>

Tab. 2: *Tiefe der Reflexion*

Ein zweites Denkangebot

Einen etwas anderen Zugang wählt Wyss (2013) (vgl. auch den Beitrag von Wyss & Ammann in diesem Band). Sie untersucht die Reflexionsfähigkeit und -praxis von jungen und erfahrenen Lehrpersonen. Die Qualität der Reflexion hängt nach ihrer Definition vor allem davon ab, inwiefern der Blickwinkel erweitert ist, eigene Werte und Überzeugungen erkannt werden und inwiefern ein größerer Kontext (theoretisch, ethisch, gesellschaftlich) einbezogen wird. Dementsprechend wurde eine fünfstufige Skala entwickelt und erprobt (vgl. Tab. 3).

Qualität der Reflexion

1	deskriptiv	Rein beschreibend, beinhaltet keine Erklärungen oder Begründungen.
2	persönlich	Erklärungen/Beschreibungen, die auf persönlichen Erfahrungen beruhen.
3	theoretisch	Erklärungen/Beschreibungen mit Bezug auf theoretisches Vorwissen
4	kritisch	Umfangreichere Erklärung mit Bezug auf Theorie, Kontext und daraus abzuleitende Folgerungen
5	ethisch-moralisch	Erklärung mit Berücksichtigung von ethischen, moralischen, politischen, gesellschaftlichen Gesichtspunkten

Tab. 3: Beurteilungsskala Qualität einer Reflexion

Reflexionskompetenz von Erwachsenen

Nun zur Gretchenfrage, wie es Erwachsene mit der Reflexionsqualität haben. Schon Kinder und Jugendliche erwerben reflexive Fähigkeiten und Fertigkeiten, in- und außerhalb der Schule. Doch der Prozess zum Erwerb von Reflexionskompetenz geht weiter, auch deshalb, weil »die Entwicklungspsychologie nachgewiesen hat, dass die Kompetenzentwicklung nicht mit dem Erwachsenenalter aufhört, sondern während des Erwachsenenlebens andauert. Insbesondere Reflexivität, die Fähigkeit reflexiv zu denken und zu handeln, setzt eine gewisse Reife und Erfahrung voraus« (Rychen & Salganik 2005, 19).

Bevor Sie die Ergebnisse weiter unten lesen, schätzen Sie:

Wie viel Prozent Erwachsenenbildner/-innen im Gesundheitswesen (angelehnt an Wong et al. 1995; Lee 2005) erreichten die Stufe 1, 2, 3?

Wie war die Verteilung der jungen Lehrpersonen auf die fünf Stufen (Wyss 2013)?

Tiefe, Qualität		
1) kritisch-reflexiv	Folgerungen ziehen überprüfen aneignen	N = 5 (11,1%)
2) reflexiv	integrieren verbinden mit Gefühlen umgehen	N = 34 (75,6%)
3) nicht reflexiv	beschreiben	N = 6 (13,3%)

Abb. 1: Ergebnisse zur Reflexionsqualität von Wong et al. (1995)

Reflexionskompetenz von Lehrpersonen

Ausgewählte Ergebnisse: Stimulated Recall Interview (Teil 1)

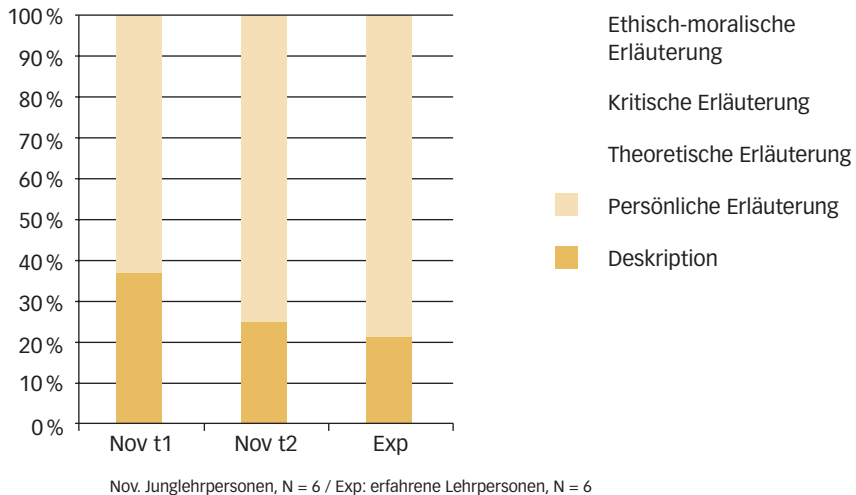


Abb. 2: Ergebnisse zur Reflexionsqualität nach Wyss (2013, 168f.): In allen Interviews wurden nur Aussagen der beiden untersten Stufen gefunden.

Reflexionsqualität einschätzen als Lehrende

Bei der Erhebung und Abschätzung der *Tiefe der Reflexion* (weiterentwickelt nach Lee 1995; Wong et al. 1995) wurde die Ganzheitsmethode verwendet. Jeder einzelne Textteil wird separat codiert, wie üblich von zwei unabhängigen Personen. Das Gesamturteil jedoch bildet die höchste erreichte Stufe ab, nicht den Durchschnitt. Es werden nur drei Stufen unterschieden: Die Qualität beginnt beim Beschreiben (Stufe 1) und endet beim kritischen Denken und entsprechenden Handeln (Stufe 3).

Bei der »Beurteilungsskala« von Wyss (2013) werden fünf Facetten oder Stufen gesetzt, von der reinen Beschreibung über persönliche oder theoretische Erklärungen bis zu kritischen, moralischen oder gesellschaftlichen Überlegungen. Jede Äußerung wird bei Wyss einer der fünf Stufen zugeordnet, das Ganze ausgezählt und so ein Prozentwert ermittelt.

Bestimmen Sie selber die Qualität einer Reflexion! Welches Raster Sie als Grundlage nehmen, ist abhängig von Ihrer persönlichen Denk- und Arbeitsweise. Versuchen Sie dann, die Ihnen vorliegende Reflexion einzuschätzen, entweder ganzheitlich (angelehnt an Lee 2005; Wong et al. 1995) oder jeden Satz, jede Sineinheit separat (angelehnt an Wyss 2013).

Machen Sie diese Kategorisierungsarbeit nie alleine. Dies lässt sich folgendermaßen begründen: In der Forschung werden immer zwei Personen eingesetzt, die bei Nicht-Übereinstimmung noch einmal über die Bücher gehen und entscheiden, ob es beim Dissens bleibt oder ein Konsens entsteht. Die Diskussion, warum diese oder jene Stufe erreicht wurde, ist zentral und trägt zu einem vertieften Verständnis bei.

Durch fremde Sprachen zur eigenen Sprache

A felt difficulty – Die Wolkengeschichte

John Dewey hat sich in seinen Werken öfter mit Denken und Reflexion beschäftigt (1910, 2002). Unter anderem fragte er sich, was noch alltägliches Assoziieren sei und wo das eigentliche, reflexive Denken beginne. Dies zeigte er am Beispiel der »Wolkengeschichte«:

Ein Mann geht an einem warmen Tag spazieren. Plötzlich, während ihn andere Dinge beschäftigen, bemerkt er, dass die Luft sich abgekühlt hat. Es kommt ihm vor, als sei Regen im Anzug. Er blickt auf und sieht, dass sich eine schwarze Wolke vor die Sonne geschoben hat, und er beschleunigt seine Schritte. (Dewey 2002, 8)

Der springende Punkt in dieser Geschichte ist die Wahrnehmung eines herannahenden Gewitters: Luftabkühlung, Gefühl von herannahendem Regen, eine schwarze Wolke. Diesen ersten Schritt des reflexiven Denkens nannte Dewey »a felt difficulty«.

Nun kann man einen Begriff der fremden und der eigenen Sprache viel gründlicher verstehen, wenn man zwischen eigener und fremder Sprache hin- und herpendelt und dabei möglichst vielfältige Übersetzungen sucht. Natürlich kann jemand im Internet die deutsche Übersetzung recherchieren, jemand anderes die betreffenden Begriffe in ein Übersetzungsprogramm eingeben, oder gleich in zwei. Doch es gibt noch viel mehr Spielarten, etwa sehr

bildhaft oder umgangssprachlich, auch Übersetzungen auf Baseldeutsch, Hessisch, Steirisch, sozusagen mündliche Übersetzungen, ganz wörtlich oder blumig ausschweifend. Hier ein kurzes Beispiel, wie dieser Sprachaustausch gehen könnte:

Variationen zum Thema »a felt difficulty«

- ▶ *eine gefühlte Schwierigkeit*
- ▶ *eine empfundene Schwierigkeit*
- ▶ *man spürt die Schwierigkeit*
- ▶ *Der Gedanke kam auf: »Jetzt wird's schwierig!«*
- ▶ *Hoppla, wir haben da ein Problem!*
- ▶ *E gfühlti Schwirigkeit?! – Sicher nöd!*
- ▶ *Är hät gmerkt, do isch irgend öppis – scho vill besser.*
- ▶ *Si gschpürt, das chunnt nöd guet ...*
- ▶ *Was isch do cheibs los?*
- ▶ ...

Dewey's Definition von Reflexion

Versuchen Sie, unten stehende Definition von Dewey ebenso vielfältig zu übersetzen wie im Beispiel oben. Ziel dieser Übersetzung ist demnach nicht, *die* gültige und richtige Übersetzung zu finden, die einem Lehrer oder Dozenten ohnehin bereits bekannt ist. Ziel ist es, unterschiedliche Spielarten, Bedeutungen, Facetten zu finden, natürlich in Gruppen. Nachstehend das englische Original von Dewey. Er beschreibt reflexives Denken als

*active, persistent, and careful consideration
of any belief or supposed form of knowledge
in light of the grounds that support it
and the future conclusions to which it tends.*

(Dewey 1910, 20)

Die Übersetzungstexte in der Folge stammen aus einer schulinternen Weiterbildung in der Schweiz. Die vielfältigen Varianten, Dewey's Text zu übersetzen, zeigen sich anschaulich. Eine Übersetzung lässt jeweils eine spezifische Facette von Dewey's Definition aufleuchten.

<p>Reflexifs Tänke fangt dän aa, wänt nüme ganz sicher bisch und de Film aafangt »knischtere«!</p> <p>Den muesch sorgfältig umeluege und äs Liecht sueche oder probiere, de Bode wieder z finde.</p> <p>Wäns der glingt, dänn weisch, wohäre dass dich Zuekunft fühert.</p> <p>(Walter Strasser und Kollegen/-innen, Thurgau)</p>	<p>Reflexives Denken fängt dann an, wenn du nicht mehr ganz sicher bist und der Film anfängt zu »knistern«.</p> <p>Dann musst du sorgfältig umherschauen und ein Licht suchen oder versuchen, den Boden wieder zu finden.</p> <p>Wenn dir das gelingt, dann weißt du, wohin dich die Zukunft führt.</p>
<p>Do muss mer alsemol iwerlege, ob des stimmt, wo mer mant un ob ebbes defir spricht un was mer unner denne Umständ dun misst.</p> <p>(Felix Winter, Hessisch)</p>	<p>Da muss man erst einmal überlegen, ob das stimmt, was man meint, und ob etwas dafür spricht, und was man unter diesen Umständen tun müsste.</p>
<p>Hey mann, Reflexion isch, wenn des Dejan krasse Gedanke-Check mach mit dems Dänke über dä Situation wo ims Ahzug isch. – oder: ... Dänke über das mega Problem wo häsch.</p> <p>(Philipp Frei und Kollegen/-innen, Alban-schwyz)</p>	<p>Hey Mann, Reflexion ist, wenn das Dejan krassen Gedanken-Check macht mit das Denken über Situation, wo im Anzug ist. – oder: ... Denken, über das mega Problem, was hast.</p>

Tab. 4: Beispiele für variantenreiche Übersetzungen

Übersetzung von Deweys Definition (1951)

»Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt« (Dewey 2002, 11).

Du sollst dir ein Bildnis machen

Bilder können ebenso Reflexionen auslösen wie Sprache. Unten sind zwei Fotografien abgebildet, an denen Sie dies ausprobieren können (vgl. Abb. 4 und 5). Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie diese Bilder betrachten? Welche Kommentare und Fragen entstehen? Wie kam es zu diesen Bildern? Was ist wohl vorher und nachher passiert?

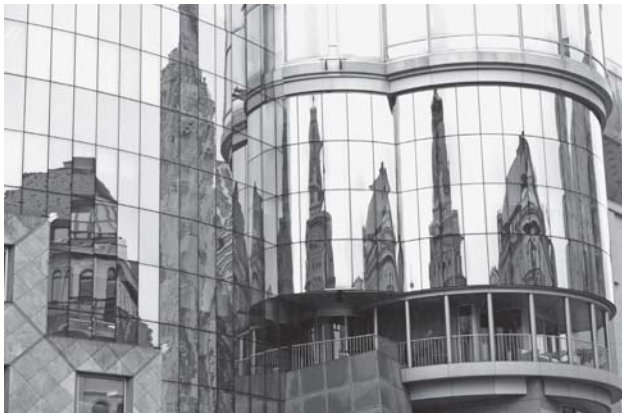


Abb. 4: *Architektur* (Foto Martin Keller 2009)



Abb. 5: *Weißer Katze* (Foto Martin Keller 2012)

Bei der ersten Fotografie habe ich sofort gedacht: »Das ist Reflexion!« Das Alte, Ehrwürdige (der Stephansdom in Wien) spiegelt sich im Neuen. Genau dies ist eine Facette der Reflexion: Etwas Bekanntes, Vertrautes im Spiegel des Neuen betrachten, etwas neu anschauen, kritische Distanz einnehmen. Das gilt auch für die umgekehrte Denkbewegung: Ist das Neue wirklich so neu? Wie viel Altes steckt da drin?

Das zweite Bild heißt »Weiße Katze«, fotografiert im Garten eines thailändischen Restaurants. Die langhaarige weiße Katze faszinierte mich, als sie in den Garten spazierte. Doch als sie wie selbstverständlich zum Altar (oder war es ein Schrein?) sprang und sich aus dem Napf bediente, beschlich mich eine »felt difficulty«. Ist das nicht ein heiliger Ort? Machen das Katzen in Thailand auch so? Gibt es Katzen in Thailand? Für wen ist das Futter gedacht, für Götter, also symbolisch, oder für Vögel oder für alle?

In einer Weiterbildung zum Thema *Reflexion* verwendete ich einmal eine Serie von sechs Fotos – der Stephansdom war eines davon – zum Einstieg in den Kurs. Ich wollte mich, statt zu reden und zu lesen, auf die Kraft der Bilder verlassen und hoffte, dass etwas anderes als sonst herauskäme oder sogar etwas Besseres, Reichhaltigeres. Also sagte ich an, dass wir gemeinsam probieren würden, Reflexion für einmal anhand von Bildern zu definieren. Wir schauten die Bilder an, jedes etwa 20 Sekunden. Es war still, sehr still, normalerweise kein gutes Zeichen für den Start einer Weiterbildung. Das Resultat war jedoch überwältigend. Rund 10 Minuten lang kam Beitrag um Beitrag, immer wieder Bezug nehmend auf ein Bild oder mehrere. Auch untereinander wurde ergänzt, zugestimmt, widersprochen, über- und untergeordnet.

Elf Tipps und Leitlinien zum Reflektieren

1 – Ziel und Zweck klären

Meines Erachtens wird zu viel und zu oberflächlich reflektiert. Wenn Reflexion gezielt eingesetzt wird, wenn allen Beteiligten klar ist, wozu reflektiert wird, was damit passiert, bekommt die Reflexion Sinn. Als Folge steigen Motivation, Qualität und somit der Lerngewinn – von Lehrenden und Lernenden!

2 – Dreh- und Angelpunkt: Aufforderungen, Fragen

Stellen Sie Fragen: Wenig, aber gezielte Fragen; wählen Sie einen Aspekt aus und konzentrieren Sie sich darauf. Wie Dozierende auf die Antworten reagieren, ist matchentscheidend!

Geben Sie Anregungen: »Denken Sie mal an ...«, »Beschreiben Sie ganz genau ...«, »Vergleichen Sie ...«, »Nehmen Sie die Regel, welche Sie schon kennen, und wenden Sie diese auf etwas anderes an«, »Nennen Sie zwei Gründe, wieso Sie das gut finden«, »Was wäre passiert, wenn ...«, »Geben Sie mir ein zweites Beispiel für ...«

3 – Mündlichkeit geht vor – Sprechenlassen ist besser

Ein oft beobachteter Fehler im Hochschulunterricht besteht darin, sofort zur Schriftlichkeit überzugehen, nur ihr einen Wert beizumessen. Dabei liegen die Vorteile der Mündlichkeit auf der Hand: Lernende geben und hören Beispiele untereinander, Dozierende sind ebenfalls Vorbilder und können gleichzeitig moderieren, anregen, sanft steuern.

Modeling I: Dozierende als Modell, als Stichwortgeber/-in, wie etwas versprochen wird. Lernenden fehlen am Anfang der Reflexionspraxis oft die treffenden Worte. Nochmals: Wichtig ist, wie die Dozierenden auf die Reflexionen eingehen!

Modeling II: Kollegen/-innen und Lernpartner/-innen sind ebenfalls geeignete Modelle, wenn sie im Plenum ihre Reflexionen vorstellen, und können Effekte wie »Ah, so macht die das!« oder »So sagt sie dem!« bei den Lernenden erzielen.

Partnerarbeit: Im Sinne des kooperativen Lernens (Brüning & Saum 2006) oder des dialogischen Lernens (Ruf & Winter 2008).

4 – Dem Schreiben einen Wert geben

Zahlreiche Reflexionen leiden an Kurzatmigkeit. Leider ist es üblich, in einem Journal vorgegebene Antwortmöglichkeiten anzukreuzen, oder es gibt gerade mal genügend Platz (und Zeit) für ein, zwei Stichworte. Erst wenn ganze Sätze verlangt werden, wenn ein kleiner Text gefordert ist, kann überhaupt Reflexion durch Schriftlichkeit entstehen.

5 – Füttern erwünscht!

Reflexion muss man durch Modeling und Feedback füttern. Feedback – nicht zu verwechseln mit Lob –, also wertschätzende, konkrete Rückmeldungen darüber, was schon gelungen ist, welche Klippe erkannt wurde, welcher Weg gegangen wurde ...

6 – Verschiedene Sprach-, Sozial- und Ausdrucksformen einsetzen

Die einen schreiben lieber, die anderen schätzen den Dialog; die einen arbeiten eher alleine, andere eher mit der Lehrperson, dritte mit Kollegen/-innen; die einen mögen weite Aufgabenstellungen, die anderen bevorzugen genaue, konkrete Fragestellungen; ...

7 – Die fachliche Seite

Laut mehreren Studien betreffen Reflexionen hauptsächlich das eigene Lernen. Fachliche Inhalte und Strategien hingegen werden wenig betrachtet. Dieser Verallgemeinerung, dem Abrutschen ins Allgemeine, Persönliche, muss Gegensteuer gegeben werden, denn fachliche Kompetenzen sind ebenso zentral wie überfachliche – und reflektiert werden müssen beide.

8 – Ein Reflex ist keine Reflexion, im Gegenteil

Reflexion geschieht nicht unter Zeitdruck: »Die Nachdenklichkeit ist ein langsames Geschäft.« Reflektieren können hat – neben den erwähnten Zwecken – auch einen Wert in sich, ist eine Schlüsselkompetenz. Geben wir Dozierende der Reflexion Platz und Raum im Unterricht.

9 – Reine Bewertung und Kontrolle auslagern

Wenn nur Beurteilungen gemacht werden wie »Das war gut!« oder »Das ist weniger gelungen!« und jegliche Begründung fehlt, sind das keine Reflexionen. Und manchmal wird Reflexion mit Kontrolle, mit Buchhaltung verwechselt: Ist das erledigt? Ist das in Ordnung? Wo bin ich stehen geblieben? Beide Tätigkeiten, beurteilen und kontrollieren/Buch führen, sind zentral, haben jedoch je eine andere Funktion und gehören in ihrer Reinform ausgelagert.

10 – Hindernde Faktoren

Hindernde Faktoren bei Studierenden: 1) Der Glaube, dass Lernen etwas Rezeptives, Passives ist und der Dozent die Hauptverantwortung hat; 2) sich kaum mit Lernzielen beschäftigen; 3) motivationale Faktoren wie Angst, fehlender Glaube an Nützlichkeit; 4) immer dieselben oberflächlichen Sätze, auch wenn Verstehen gefragt wäre; 5) erleben, dass Reflexion folgenlos ist.

Hindernde Faktoren bei Dozierenden: 6) Neigung, das Lernen stark von außen zu steuern und zu strukturieren, und daher kaum Gelegenheiten bieten, Lernprozesse und Ergebnisse zu reflektieren; 7) treten beim Aufbau der Reflexionskompetenz Probleme auf (das tun sie immer), fallen Dozierende in die alte, steuernde Rolle zurück und geben so weder den einen Studierenden die Möglichkeit, gründlicher reflektieren zu lernen, noch den anderen Studierenden die Gelegenheit, ihre bereits vorhandene Kompetenz anzuwenden und zu nutzen.

11 – Realistische Erwartungen

Nehmen wir die Forschungsergebnisse ernst: Sie zeigen, dass selbst für Erwachsene und Professionelle das Reflektieren kein einfaches Geschäft ist (vgl. Rychen & Salganik 2008). Die Frage lautet: Was ist von einer Studierenden der Informatik, einem angehenden Primarlehrer, einer Berufsfachschul-lehrerin realistischerweise zu erwarten? Allerdings: Allzu tief darf man den Erwartungshorizont nicht setzen ...

Denkaufgabe

Wenn Sie die obigen Leitlinien, aber auch die Einblicke in konkrete Reflexionen betrachten, beantworten Sie folgende Fragen:

- ▶ In welchen Punkten fühlen Sie sich bestärkt?
- ▶ Wo findet sich etwas Neues, das Sie lernen können – und wollen?
- ▶ Welche Aussagen liegen quer zu Ihren Erfahrungen?

Literatur

- Brüning, Ludger und Tobias Saum. 2006. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Dewey, John. 1910. *How We Think*. Boston: Heath.
- Dewey, John. 2002. *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Grob, Urs und Katharina Maag Merki. 2001. *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.
- Lee, Hea-Jin. 2005. »Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking.« *Teacher and Teacher Education* 21: 699–715.
- Ruf, Urs, Stefan Keller und Felix Winter, Hrsg. 2008. *Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rychen, Dominique Simone und Laura Hersh Salganik, Hrsg. 2005. »Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen DeSeCo«, Zusammenfassung. Zugriff 11. 5. 2015. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.html>.
- Wong, Frances Kam Yuet, David Kember, Loretta Y. F. Chung und Louisa Yan. 1995. »Assessing the Level of Student Reflection from Reflective Journals.« *Journal of Advanced Nursing* 22: 48–57.
- Wyss, Corinne. 2013. *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Patrick Studer und Diego Jannuzzo

Reflexive Praktiken in technischen Studiengängen

Das Lernjournal

Das Schreiben spielt beim reflexiven Lernen eine zentrale Rolle. Durch Verschriftlichung wird implizites Wissen explizit und damit einer kognitiven Bearbeitung, Weiterverarbeitung oder Strukturierung zugänglich. Das schriftliche Ausformulieren fördert gedankliche Vertiefung und Kohärenz, ermöglicht späteres Nachdenken über früher Reflektiertes, also Metakognition. Wissen kann weiterentwickelt und in künftige Handlungen integriert werden. Zudem ist reflexives Schreiben ein geeignetes Mittel, um Theorie und Praxis zu verschränken. Es bildet damit eine gute Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben im Laufe des Studiums (vgl. Cendon & Bischoff 2014).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser Beitrag mit reflexivem Schreiben in einem technisch-naturwissenschaftlichen Hochschulkontext, der in kommunikativer Hinsicht als »reflexionsfern« bezeichnet werden darf. Studierende im ersten Semester ihres Studiums am Departement Technik und Informatik der Berner Fachhochschule erhalten im Modul Kommunikation den Auftrag, sich in einem Lernjournal reflexiv mit dem eigenen kommunikativen Verhalten auseinanderzusetzen. Der Einsatz von Methoden reflexiven Schreibens im technisch-naturwissenschaftlichen Kontext kann insofern als herausfordernd bezeichnet werden, als die Studierenden insgesamt wenig Reflexionsroutine und -bereitschaft in das Studium mitbringen. Das Lernjournal kann sich jedoch durchaus als Instrument zur reflexiven Entwicklung von Studierenden eignen, wenn die Unterrichtenden kommunikative Anlässe in die Aufgabe einbauen, die verschiedene reflexive Ausrichtungen und Tiefen ermöglichen. Ausgehend von einer qualitativen Analyse von über 45 Lernjournalen aus dem Studienjahr 2013/2014, bespricht der Beitrag typische studentische Reflexionsbeispiele und präsentiert abschließend einen Vorschlag, wie das reflexive Engagement der Studierenden durch die Unterrichtenden gewürdigt werden kann.

Reflexion und reflexives Lernen

Reflexion gilt als wesentliche Qualität hochschulischen Lernens, besonders seit im Zuge der Bologna-Reform konstruktivistisch orientiertes beziehungsweise selbstgesteuertes Lernen in der Hochschuldidaktik einen hohen Stellenwert einnimmt. Der Reflexionsbegriff wird aber oft recht diffus verwendet. Für praxisorientierte Menschen, wie es angehende Ingenieure und Informatikerinnen ausgesprochen sind, geht der Impuls zur Reflexion erfahrungsgemäß meist von einem Problem aus. Sehen sich »Praktiker« mit einer problematischen Situation (Unstimmigkeiten, Widersprüchen, Rätseln, Unsicherheiten usw.) konfrontiert, beginnen sie instinktiv, über mögliche Lösungen nachzudenken. Bei ihren Überlegungen greifen sie zuerst auf ihr Erfahrungswissen zurück und beziehen sich erst in zweiter Linie auf Theorien.

Diese Erfahrung aus dem Fachhochschulalltag stimmt mit Theorien des reflexiven Lernens etwa von Dewey, Kolb und Schön überein (vgl. dazu Hilzensauer 2008). So sieht John Dewey (1879–1952) in seinem Konzept des forschenden Lernens (*inquiry-based learning*) fünf Stufen vor: Auf die praktische Tätigkeit (1) folgt die Reflexion der dabei erfahrenen Probleme (2), dann werden Materialien zur Problemlösung erkundet (3), um Hypothesen zur Problemlösung zu bilden (4), die durch praktisches Handeln überprüft werden (5). David A. Kolb (geb. 1939) baut mit seiner Theorie des *experiential learning* auf den Arbeiten von Dewey auf. Bekannt ist vor allem sein Modell des *learning cycle* in vier Phasen (vgl. hierzu auch die Beiträge von Hermann & Furer sowie Lahm in diesem Band): Nach einer konkreten Erfahrung (1) wird diese beschrieben und reflektiert (2), worauf die entsprechenden Erkenntnisse abstrahiert und konzeptualisiert werden (3), um dann in der praktischen Umsetzung (4) erprobt zu werden.

Donald A. Schön (1930–1997) bezieht sich mit seinem Ansatz der *reflective practice* auf die Ausführungen von Dewey und Kolb. Auch Schön geht bei seinen Überlegungen davon aus, dass gerade »reflexive Praktiker« typischerweise durch Probleme in konkreten Handlungssituationen zum Nachdenken gebracht werden. Solange keine Hindernisse auftauchen, meistern sie Situationen durch Erfahrungswissen, also mit Routine und Intuition (*knowing-in-action*). Sobald sie mit Problemen konfrontiert sind, setzt die Reflexion ein, sei dies während der Handlung selbst (*reflection-in-action*) oder nach Abschluss der Aktion (*reflection-on-action*). Die Reflexion findet gemäß Schön (1983) auf drei Ebenen statt: (1) Man kann sich die eigene Erfahrung zunutze machen (*looking to our experiences*), (2) diese mit den eigenen Gefühlen verbinden (*connecting with our feelings*) und (3) sich dabei auf jeweils bekannte Theorien beziehen (*attending to our theories*).

Ausrichtung und Tiefe der Reflexion

Reflexion auf den von Dewey, Kolb und Schön beschriebenen Ebenen findet auf eine Art und Weise statt, die eine Beziehung zu der im Reflexionsprozess tätigen Person sichtbar macht. Diese Beziehung kann dergestalt sein, dass entweder der Gegenstand, d. h. das zu analysierende soziale Phänomen, oder das subjektive Erleben und Empfinden der reflektierenden Person im Zentrum der reflexiven Tätigkeit steht. In diesem Zusammenhang können wir zwischen objektiver und subjektiver Reflexivität unterscheiden (für eine kritische Diskussion der Reflexivitätstypen vgl. z. B. Lynch 2000). Während im Wissenschaftsprozess das reflektierende *Ich* zugunsten einer objektiven Sichtweise in den Hintergrund tritt, rückt das subjektive Erleben und Einordnen zwischen Theorie und Praxis – also die subjektive Reflexivität – im Lernjournal in den Vordergrund (vgl. Futter 2007, 82; in Abgrenzung zum Portfolio vgl. a. a. O., 80).

Im Zusammenhang mit der objektiven Reflexivität können wir grundsätzlich zwischen repräsentativer (auch *substantive reflexivity* nach Lynch 2000, 29, im Sinne von Berger & Luckmann 1966) und interpretativer reflexiver Tätigkeit unterscheiden (vgl. doppelte Hermeneutik nach Giddens 1984, 1993). Repräsentative Reflexivität umfasst reflexive Handlungen, welche die kritische Darstellung (Repräsentation) von für wahr gehaltenem Wissen zu einem Gegenstand zum Ausdruck bringen. Als Wissensquelle dient hier die gesamte Bandbreite von habitualisiertem Wissen (Erfahrungswissen und Routinen) bis hin zu Inhalten, die aus der Beschäftigung mit neuer Theorie erwachsen. Interpretative Reflexivität bezieht sich über die objektive Reflexivität hinaus auf die Fähigkeit einer reflektierenden Person, empirisch beobachtete Phänomene durch Anpassung an einen theoretischen Denkstil und ein fachsprachliches Register in eine höhere Abstraktionsebene einzuordnen.

Wichtiger als objektive Reflexivität sind in unserem Fall Formen subjektiver Reflexivität, also der Prozess der Externalisierung eines subjektiven Erlebens- und Erkenntnisprozesses, der Hinweise auf für wahr oder richtig gehaltenes Wissen über einen selbst enthält (epistemisches und deontisches Wissen). Bei der subjektiven Reflexivität können ebenfalls zwei zentrale Typen unterschieden werden: Philosophische oder existenzielle Reflexivität zum einen umfasst Hinweise auf der Sprachoberfläche, die eine Einsicht, ein Wissen über sich selbst im Zusammenhang mit einem reflexiven Gegenstand signalisieren. Sprachlich kann die philosophische Reflexivität als Selbstoffenbarung – im weitesten Sinn dialogisch im Sinne Bubers (2008) – verstanden werden, durch die sich die reflektierende Person dem Gegenüber als authentisches Selbst offenbart. Eng verknüpft mit der philosophischen Reflexivität ist zum ande-

ren ein zweiter subjektiver Reflexivitätstyp: die methodologische Reflexivität. Eine methodologische Reflexion vollzieht sich durch das kritische Offenlegen der eigenen ideologischen Position im Hinblick auf die systematische Auseinandersetzung mit dem reflexiven Gegenstand (vgl. Lynch 2000, 30, im Original Hammersley & Atkinson 1983). In unserer Definition eingeschlossen ist aber auch der ethnomethodologische Ansatz (Garfinkel 1967), der ein grundsätzliches Bemühen ausdrückt, dem reflexiven Gegenstand unterliegende und verborgene Praktiken sichtbar zu machen.

Grundsätzlich können die vorgestellten Ausrichtungen der Reflexion in unterschiedlicher Tiefe zum Ausdruck kommen. Viele Versuche, die Reflexionstiefe in reflexiven Texten an Hochschulen festzumachen, beziehen sich auf das vierstufige Kompetenzmodell von Hatton und Smith (1995). Diese unterscheiden (1) deskriptives Schreiben: Eigenschaften, Situationen und Handlungen werden aus einer gewissen Distanz beschrieben und benannt; (2) deskriptive Reflexion: Beschreibungen werden zum Beispiel mit impliziten oder expliziten Annahmen begründet, Ideen miteinander verknüpft, einzelne Alternativen aufgezeigt; (3) dialogische Reflexion: subjektive Theorien werden entwickelt, wissenschaftliche Kategorien beigezogen; (4) kritische Reflexion: eigene Positionen und theoretische Bezüge werden hinterfragt und in einen Kontext gestellt, Zukunftsperspektiven werden entwickelt, es findet eine kreative Auseinandersetzung mit der Thematik statt.

Angewandt auf die vorgestellten Reflexionsausrichtungen (objektiv und subjektiv), erscheinen die Stufen (1) und (2) in Hatton und Smith (1995) als vorwissenschaftlich in dem Sinne, als sie sich ausschließlich auf subjektives Erfahrungswissen beziehen. Bezüge zum Gegenstand selber mittels Fachvokabular und fachdiskursiven Denkens sind hier noch nicht möglich. Die ersten zwei Stufen beinhalten demnach Einsichten und Annahmen über sich selbst sowie Beschreibungen von Beobachtungen ohne deren Einbettung in darunterliegende Sinnzusammenhänge. Die Stufen (3) und (4) demgegenüber schließen objektive Reflexion in die obigen Prozesse mit ein, verknüpfen also Einsicht und Beschreibung mit theoretischer (fachlicher) Diskussion und fachlicher Konkretisierung beziehungsweise Benennung von empirischen Beobachtungen.

Das Lernjournal im Kommunikationsunterricht

Das Lernjournal ist ein beliebtes didaktisches Instrument, das aufgrund des selbstreflexiven Ansatzes hauptsächlich in der Lehrerbildung oder in der beruflichen Fort- und Weiterbildung zum Einsatz kommt. In der Hochschullehre hingegen wird die Methode eher selten verwendet (Rambow & Nückles 2002).

An der Berner Fachhochschule – Technik und Informatik (BFH-TI) sind im ersten Studienjahr zwei Module Kommunikation zu je zwei ECTS-Punkten im Studienplan. Im Modul »Kommunikation 1« liegt der Schwerpunkt auf den mündlichen Kompetenzen: Dabei geht es um Lerninhalte wie argumentieren, debattieren, Diskussionen leiten usw. Zudem sollen Kompetenzen wie »das persönliche Kommunikationsprofil und das eigene kommunikative Handeln differenziert einschätzen« vermittelt werden. Hier dient das Lernjournal als Anregung zur Reflexion über die eigenen kommunikativen Kompetenzen und die entsprechenden Lernprozesse. Das Lernjournal wird benotet und macht insgesamt 50 Prozent der Bewertung des Moduls Kommunikation aus.

Zur konkreten Umsetzung: Das Modul »Kommunikation 1« ist im vorliegenden Fall in verschiedene Themenblöcke aufgeteilt; zu jedem dieser Blöcke wird ein Lernjournalbeitrag eingefordert. Der erste Block beinhaltet eine Einführung in Themen wie Kommunikationspsychologie, Gesprächsführung, Argumentation, Moderation und Feedback. In einer ersten Teilaufgabe geht es im Lernjournal darum, das eigene Kommunikationsverhalten vor dem Hintergrund der behandelten Theorie zu beschreiben; zudem gilt es, aufgrund ausgewählter Tests (Egogramm, Big Five und Thomas-Kilmann) ein Kommunikationsprofil zu erstellen und das Resultat kritisch zu hinterfragen. Weiter gilt es, eigene Lern- beziehungsweise Entwicklungsziele für den Rest des Semesters zu formulieren.

Im zweiten Block bestreiten die Studierenden eine Debatte und leiten im Anschluss daran eine Plenumsdiskussion. Das Ganze wird auf Video festgehalten. Im Lernjournal ist der Teilauftrag jetzt, das eigene Vorgehen und die Gesamtleistung der Gruppe zu analysieren und zu bewerten: Was lief gut, was nicht? Warum? Wie schätzen die Gruppenmitglieder das Resultat ein?

Im dritten Block präsentieren die Gruppen ihre Analyse und Bewertung der Leistung einer anderen Gruppe. Im Lernjournal gilt es dann, den Prozess der Analyse und des Bewertens zu beschreiben: Wie war das methodische Vorgehen? Was war allenfalls schwierig dabei? Weiter wird das erhaltene Peerfeedback, evtl. auch die Bewertung durch den Dozierenden reflektiert:

Gibt es Differenzen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung? Was löst die Kritik aus? Wie ist damit umzugehen?

Abschließend werden die Teilaufträge zu einem Ganzen zusammengefügt. Die Studierenden können jetzt das Semester als Ganzes überblicken, Lernerfolge und -misserfolge erkennen und aufzeigen, inwiefern die eigenen und die vorgegebenen Lernziele erreicht wurden.

Definition eines Entwicklungszieles

Obwohl in den Lernjournalen die Möglichkeit zur objektiven Reflexion besteht, kommt diese insgesamt nicht so häufig vor, auch wenn neues kommunikatives Wissen im Laufe des Semesters eingeführt wird. Subjektive Reflexivität im Sinne von existenziellen Einsichten – noch ohne Bezug zu Semesteraktivitäten (Debatten und Beobachtungen) und den daraus resultierenden Erkenntnissen – kommt vorwiegend im ersten Teil des Semesters prominent vor, wo die Studierenden ihre Einschätzungen zu ihrem kommunikativen Profil mit Testergebnissen beziehungsweise Gruppenleistungen abgleichen. In diesem Zusammenhang müssen Studierende im Rahmen des Lernjournals auch ein Entwicklungsziel formulieren, was eine Entwicklungsbereitschaft und die Annahme einer möglichen Entwicklungsrichtung voraussetzt.

Aus der Auswertung einer repräsentativen Auswahl der Lernjournale aus dem Herbstsemester 2013/2014 kristallisiert sich ein Standardziel heraus, das von vielen Studierenden definiert und von einer bestimmten Selbstbeschreibung begleitet wird. In den meisten Fällen zeichnen die Studierenden ein defizitäres Bild ihrer kommunikativen Fähigkeiten. Dies überrascht zum einen nicht, wenn wir die Studienrichtungen als Faktor einbeziehen, aber es überrascht auch nicht, wenn man diese Einschätzung mit ihrer Konzeption von Kommunikation vergleicht: In den Augen der Studierenden ist Kommunikation einfach da und funktioniert. Nur wenn sie nicht funktioniert, aktivieren die Studierenden ihr Wissen und versuchen, Ursachen zu finden. Ähnlich im Lernjournal: Hier werden sie aufgefordert, problemorientiert über sich nachzudenken, und sie tun dies instinktiv, indem sie sich ihre kommunikativen Defizite vor Augen führen. Die häufigsten erwähnten Defizite sind in den folgenden generalisierten Aussagen enthalten:

- ▶ »Bin öffentlich/beruflich zurückhaltend.«
- ▶ »Versuche, nicht emotional zu werden.«
- ▶ »Mag planbare, sichere Situationen.«
- ▶ »Gehe Konflikten aus dem Weg.«
- ▶ »Kann auch gleichgültig, arrogant oder uninteressiert wirken.«

Die Entwicklungsrichtung, die daraus abgeleitet werden kann (manchmal explizit, oft nur implizit), tendiert in die Richtung, mutiger, offener und offensiver zu werden.

Kommunikative Anlässe für subjektive Reflexivität

Im Rahmen des Lernjournals gibt es zahlreiche, durch die Aufgabe vordefinierte Anlässe, welche die Studierenden zur reflexiven Arbeit im Sinne der gesetzten Ziele einladen. Nicht alle Lernjournale enthalten jedoch reflexive Passagen im Sinne der obigen Definitionen, die über Stufe (1) oder (2) nach Hatton und Smith (1995) hinausführen. Insgesamt sind kommunikative Anlässe, die zu rein subjektiver Reflexion führen, wesentlich häufiger als Fälle, die objektive Reflexion einschließen. Wir können in den untersuchten Lernjournalen vier kommunikative Anlässe zur subjektiven Reflexion unterscheiden, die wir in der Häufigkeit ihres Auftretens in Abbildung 1 kurz vorstellen:

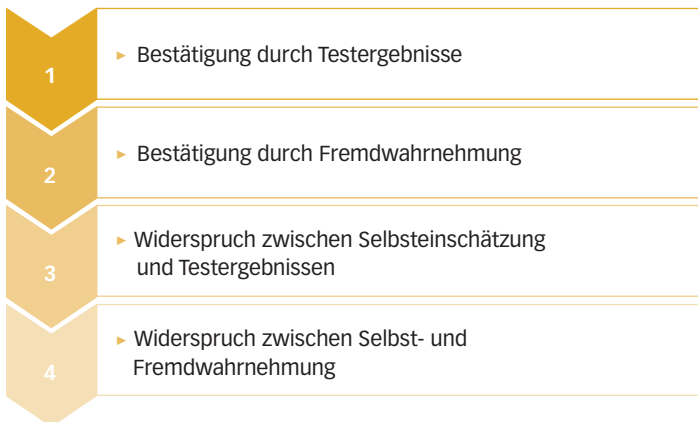


Abb. 1: Kommunikative Anlässe zur subjektiven Reflexion

Die kommunikativen Anlässe (1) und (2) sind besonders häufig. Diese Anlässe führen zur reflexiven Bestätigung oder Einordnung der Testergebnisse oder des Peerfeedbacks in die Selbstwahrnehmung. Die Bestätigungen können sich dabei sowohl auf positiv als auch auf negativ bewertetes Verhalten der reflektierenden Personen beziehen. Die folgenden Beispiele dienen der Illustration:

(1) Die Testergebnisse stimmen sehr gut mit meinen bisherigen Erfahrungen überein und lösten bei mir keine Überraschung aus. Allerdings war es trotzdem in bestimmten Belangen ernüchternd, eben genau auf die mir bekannten Schwächen wieder hingewiesen zu werden. Zu diesen gehören beispielsweise fehlendes Durchsetzungsvermögen, Ausweichen bei Konfliktsituationen und wenig Aufgeschlossenheit für Neues. Diese Eigenschaften sind mir zu meiner Betroffenheit alle sehr bewusst.

(2) Das erhaltene Feedback spiegelt meine persönlichen Eindrücke zu unseren Podiumsgesprächen eigentlich identisch wider. Die Aussagen, welche zu meinen kommunikativen Eigenschaften gemacht wurden, bestätigen mich in meiner selbstsicheren Art zu kommunizieren sowie in meiner Motivation für leitende Rollen und Gespräche in einer großen Gruppe von Leuten.

Beispiel (1) ist die unmittelbarste und – im Zusammenhang mit dem Aufbau des Kurses und dem definierten Entwicklungsziel – logischste Herangehensweise, die die gewünschte Botschaft »ich habe eingesehen, dass ich noch Entwicklungsbedarf habe« enthält. Eine solche Erkenntnis ist sicherlich im Sinne des Auftrags, gibt aber keinen Hinweis darauf, ob die Erkenntnis authentisch oder gespielt ist. Indikatoren, die auf Authentizität hinweisen, sind eine im Text vorhandene Kongruenz und Kohärenz in der Weiterbehandlung dieser Erkenntnis. Eine solche Erkenntnis wird bisweilen reflexiv ausgebaut, indem Studierende beschreiben, wie sie die definierte Entwicklung im Studienjahr konkret angehen möchten. Die Verknüpfung der Erkenntnis mit sachbezogener Auseinandersetzung (also objektiver Reflexivität), wie zum Beispiel in der Anwendung einer Theorie X oder eines Modells Y, kommt seltener vor, und wenn, wird sie nur sehr pauschal und allgemein abgehandelt (im Sinne von »ich möchte die Theorie gerne in die Praxis umsetzen«).

Beispiel (2) ist ebenfalls häufig und drückt eine Bestätigung durch Fremdwahrnehmung aus. In diesem Fall der subjektiven Reflexivität kommt positive Bestätigung (»sie fanden meinen Auftritt auch gut«) häufiger vor als negative (»ja, sie haben auch gesehen, dass ich unsicher bin«). Negative Bestätigung ist erwartungsgemäß weniger häufig, weil Studierende sich gegenseitig ungern

öffentlich kritisieren. Bei negativer Bestätigung kann analog zur Weiterbehandlung der Erkenntnis in Beispiel (1) reflektiert werden; bei ausgeprägt positiver Bestätigung gibt es auf den ersten Blick keinen Anlass zur weiteren Reflexion (»es funktioniert ja gut«). Der Abbruch der Weiterbehandlung im letzteren Fall passt in das eingangs beschriebene kommunikative Schema, nur dann über Kommunikation nachzudenken, wenn etwas nicht zur Zufriedenheit läuft. Reflexivität in diesem zweiten Fall äußert sich dennoch gelegentlich in der positiven Festigung des Selbsteindrucks, d. h. im Selbstlob.

Die Bewertung des Selbstlobs stellt für die Dozierenden eine Herausforderung dar. Ein Indikator für eine angemessene reflexive Tiefe des Selbstlobs ist in solchen Fällen die relativierende und präzisierende Einordnung der Rückmeldung und der Testergebnisse. Eine solche Betrachtungsweise setzt die Bezugnahme auf konkrete Stellen in den durchgeführten Übungen, auf Situationen oder kommunikative Kontexte im Leben voraus. Ist das Fremdlob stark ausgeprägt, kann sich die reflexive Auseinandersetzung auch an der Fähigkeit der Studierenden orientieren, (ideologische) Selbstkritik zu üben, zum Beispiel im Rahmen einer methodologischen Reflexion. In einem solchen Fall widerspricht die Empfängerin bzw. der Empfänger des Lobs den Rückmeldenden, was sie bzw. ihn dann wieder zurück auf die Entwicklungsschiene führt.

Im Gegensatz zur Bestätigung werden die kommunikativen Anlässe (3) und (4), die Widerspruch enthalten, seltener reflexiv vertieft. Falls Widersprüche von den Studierenden aufgenommen werden, dann werden sie eher im Zusammenhang mit objektiver Reflexivität abgehandelt (sprich: Kritik an den Modellen, an den anderen, am Lehr- oder Lernumfeld). Dies passt zur Erkenntnis, dass Studierende in der öffentlichen Kritik zur Fremdattribuierung neigen (Studer & Konstantinidou 2014). Qualitativ auf den Widerspruch näher eingegangen wird vor allem in Fällen, wo die Testergebnisse mit der existenziellen Selbstwahrnehmung der reflektierenden Person in Konflikt geraten, wie in Beispiel (3) zu sehen ist:

(3) Laut dem DISC-Test ist Team-Play eine meiner Stärken, dies stimmt nicht zu 100 Prozent. Ich arbeite gerne in einem organisierten Team, bevorzuge es jedoch, wenn jeder im Team seine eigene Aufgabe hat, die er selbst zu bewerkstelligen hat.

In Beispiel (3) tritt die reflektierende Person als Expertin oder Experte im Wissen um die eigene kommunikative Fähigkeit auf. Wenn die Behandlung des Widerspruchs beim Erwähnen von unwiderlegbarem Selbstwissen bleibt, erreicht die Reflexion höchstens die zweite Stufe nach Hatton und Smith

(1995). Dies auch dann, wenn die Testergebnisse zusammenfassend dargestellt, aber nicht fundiert kritisch hinterfragt werden. Eine Weiterbehandlung auf der subjektiven Ebene wäre in Beispiel (3) ebenfalls denkbar, indem die reflektierende Person sich kritisch und detailliert mit den eigenen Semesterleistungen im methodologischen Sinne auseinandersetzt.

In Ansätzen ist der Versuch einer methodologischen Reflexion in Beispiel (4) vorhanden, wo der Schreibende einen Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung vertieft:

(4) Zum anderen war da noch die Länge meiner Ausführungen zu gewissen Fragen. Diese waren gemäß Peerfeedback zu detailliert und dauerten zu lange. Diese beiden Kritikpunkte mögen zu gewissen Anteilen ihre Berechtigung haben. Jedoch: Dieses Gesprächsverhalten war – wie in Teil 2 des Lernjournals nachzulesen ist – meine klare Strategie dieser Debatte. Es ging mir eben genau darum, mit detaillierten Aussagen eine Art Expertenstatus einzunehmen.

Generell stellt der Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung die Studierenden vor besondere Herausforderungen. Studierende, die der kritischen Fremdwahrnehmung widersprechen wollen, fallen tendenziell in eine Rechtfertigungshaltung, der ein sogenannter *Disclaimer* vorausgeht (»ihr habt schon Recht, aber ...«). In Beispiel (4) widerspricht der Verfasser der Kritik an seiner Person, indem er sein Verhalten als aufgesetzt, als Rollenspiel bewertet. Es gibt gerade in solchen Fällen noch wesentlich emotionalere Reaktionen bis hin zu Anschuldigungen und Zweifeln an der Seriosität der Kritisierenden. Aus der Bewertungsperspektive stellen solche Einträge die Dozierenden vor Schwierigkeiten. Einerseits ist es ja ein Pluspunkt, wenn ein Widerspruch überhaupt thematisiert wird; andererseits bleibt in Beispiel (4) der Widerspruch in der Darstellung von unwiderlegbarem und nicht überprüfbarem Selbstwissen stecken. Die reflexive Weiterbehandlung dieser Kritik müsste sich vielmehr in einer kritisch-methodologischen Haltung gegenüber dem eigenen Verhalten offenbaren, also einer bewussten Distanz zu sich selbst und zu der eigenen Position.

Diese Selbstdistanz manifestiert sich in den Lernjournals durch die Abwendung vom Deskriptiven hin zur theoriegestützten subjektiven Beschreibung von Erkenntnissen und Wahrnehmungen kommunikativer Phänomene. Dieser Prozess beinhaltet eine Positionierung des Schreibenden im Sinne von Schöns reflexivem Praktiker, wie in den einführenden Abschnitten besprochen wurde. Beispiel (5) zeigt abschließend Ansätze einer solchen reflexiven Praxis:

(5) Dieser Vergleich bringt mich auf eine wichtige Erkenntnis: Das Kommunikationsverhalten hängt stark von der Gesprächssituation ab. [...] Handelt es sich [...] um eine Teamsitzung, in welcher es um die Entwicklung eines neuen Produkts geht, erachte ich es als unangebracht, Ideen anderer von Beginn weg auszuschließen. Auch eine junge Idee kann zu etwas Fruchtbarem entwickelt werden [...]. In solchen Situationen sehe ich eine zurückhaltende, dafür umso konstruktivere Kommunikationsweise als angebrachter. Diese Rolle scheint mir eher gegeben, was durch meinen Big-5-Test auch bestätigt wird, da ich darin als ausgesprochener Teamplayer und sozial orientierter Mensch eingestuft werde.

Der Student in Beispiel (5) beginnt mit einer theoretischen Relativierung beziehungsweise mit einer vorangehenden Kritik an der Einfachheit des theoretischen Modells, die gleichzeitig an eine persönliche Einsicht gekoppelt ist: Kommunikatives Verhalten am Arbeitsplatz hängt von der Kommunikationssituation ab. Danach folgt ein Beispiel einer Teamsitzung, wo der Schreibende nun eine klar subjektiv-wertende Haltung einnimmt (»erachte ich [...] als angebracht«). Der Beitrag wird ab diesem Moment auch argumentativer: Der Schreibende führt *kann*-Szenarien ein und kommt zu einem vorsichtigen Schluss (»Zurückhaltung, die unter Umständen eine kommunikative Tugend sein kann«). Abschließend folgt eine Einordnung in die Selbstwahrnehmung, indem der Student einerseits sprachlich Distanz zwischen sich als Autor und als »Beobachtungsobjekt« schafft (»scheint mir zu liegen«) und andererseits nach Bestätigung dieses Eindrucks in den objektiven Testergebnissen sucht.

Schlussfolgerung

Das Lernjournal, so wie es in diesem Beitrag vorgestellt wurde, erweist sich als geeignete Plattform für kommunikative Anlässe, die zur vertieften Reflexion der eigenen Kommunikation anregen können. Grundsätzlich können alle vier Anlässe – Bestätigung durch Testergebnisse, Bestätigung durch Fremdwahrnehmung, Widerspruch zwischen Selbstwahrnehmung und Testergebnissen, Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung – zur vertieften Reflexion im Sinne von Hatton und Smith (1995) führen. In der Praxis zeigen sich jedoch eine ausgeprägtere reflexive Tiefe und Breite (im Sinne objektiver und subjektiver Reflexion) bei kommunikativen Schreibanlässen, die zur Auseinandersetzung mit Widersprüchen anregen. Während der Widerspruch des Selbst mit der »Sache« (d. h. der Tests beziehungsweise der eingeführten Kommunikationstheorie) die Studierenden dazu anregt, Beobachtetes theoretisch

begründet zu interpretieren, erweist sich der Widerspruch zur Kritik der Peers als besonders geeignet, den eigenen Standpunkt selbstkritisch und an Selbstbeobachtungen geknüpft zu legitimieren. In der Praxis ist dieser zweite Fall der Auseinandersetzung jedoch noch seltener als der erste.

Die reflexive Auseinandersetzung mit Anlässen, die Selbstwahrnehmungen positiv oder negativ bestätigen, ist demgegenüber wesentlich häufiger, zeigt sich aber tendenziell weniger reflexiv ausgeprägt als der Umgang mit Widersprüchen. Bei positiven Bestätigungen endet die Reflexion oft bei der deskriptiven Darstellung der Theorie oder der zusammenfassenden Rekapitulation von Abläufen in Übungen; bei negativen Bestätigungen führt die reflexive Auseinandersetzung oft zurück zur kommunikativen Zielsetzung, die im Rahmen des Lernjournals gefordert wird. Gerade dieser letzte Fall ist besonders häufig, da er sich nicht nur inhaltlich mit der negativen Wahrnehmung von Kommunikation und der defizitären Selbstwahrnehmung deckt, sondern auch »im Sinne der Aufgabe« die Anforderungen an die Studierenden zu erfüllen scheint.

Die vorangehende Diskussion erlaubt uns nun, eine qualitative Wertung der in den Lernjournals vorkommenden reflexiven Auseinandersetzung vorzunehmen: Wo Studierende sich einer – sei es theoretischen oder persönlichen – Meinung widersetzen, zeigen sie prinzipiell eine größere Bereitschaft zur vertieften reflexiven Auseinandersetzung als in Fällen, wo Studierende mit der an sie herangetragenen Rückmeldung durch Tests oder Peers einig gehen. Gerade die Einigkeit bei negativen Rückmeldungen deutet auf ein »erfüllt« im Sinne des Auftrags hin, aber noch nicht auf eigenständiges Engagement mit der Materie.

Literatur

- Berger, Peter und Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Buber, Martin. 2008. *Ich und Du*. Mit einem Nachwort von Bernhard Casper. Stuttgart: Reclam.
- Cendon, Eva und Franziska Bischoff. 2014. »Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten.« *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* 31: 31–42.
- Futter, Kathrin. 2007. »Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen.« *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1): 80–85.

- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, Anthony. 1993. *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Stanford: Stanford University Press.
- Hammersley, Martin und Paul Atkinson. 1983. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hatton, Neville und David Smith. 1995. »Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation.« *Teaching and Teacher Education* 11 (1): 33–49.
- Hilzensauer, Wolf. 2008. »Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens: Ein Diskussionsbeitrag.« *bildungsforschung* 5 (2): 1–18. Zugriff 24.3.2015. www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80.
- Lynch, Michael (2000): »Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge.« *Theory, Culture & Society* 17 (3): 26–54.
- Rambow, Riklef und Matthias Nückles. 2002. »Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre.« *Das Hochschulwesen* 50 (3): 113–120.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Studer, Patrick und Liana Konstantinidou. 2014. »Language Attitudes and Language Proficiency of Undergraduate Students in English-Medium Instruction.« *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 1.

Autorinnen und Autoren

Daniel Ammann

Prof. Dr., Dozent mit Schwerpunkt Schreiben und Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Mirjam Beglinger

Lic. phil., Psychologin mit Schwerpunkt Organisationsentwicklung und Schule.

Yves Furer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Schwerpunkt Deutschdidaktik und Schreiben an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Thomas Hermann

Dr. phil., Dozent mit Schwerpunkt Bildmedien und Schreiben an der Pädagogischen Hochschule Zürich; per 2016 Leiter des Medien- und Didaktikzentrums MDZ an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

Monique Honegger

Prof. Dr., Leiterin des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich, Dozentin mit Schwerpunkt Schreiben, Deutschdidaktik und Hochschuldidaktik.

Diego Jannuzzo

Prof. für Kommunikation und Deutsch als Fremdsprache an der Berner Fachhochschule – Technik und Informatik.

Martin Keller

Prof. lic. phil., Dozent mit Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, schulinterne Weiterbildung und Beratung von Schulen an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Swantje Lahm

Mitarbeiterin am Schreiblabor der Universität Bielefeld mit Schwerpunkt Lehrberatung und Weiterbildung.

Franziska Nyffenegger

Lic. phil., Dozentin an der Zürcher Hochschule der Künste im Departement Design mit Schwerpunkten im Bereich Lesen – Schreiben – Denken.

Alex Rickert

Lic. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Schwerpunkt Deutschdidaktik und Schreiben an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Patrick Studer

Prof. Dr., Professor für Sprachkompetenz und Wissensvermittlung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Corinne Wyss

Prof. Dr., Dozentin mit Schwerpunkt Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Tobias Zimmermann

Dr. phil., Dozent für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Register

- action plan*, s. Aktionsplan
 Affekt 16, 17, 21, 52
 Aktionsplan 35, 37, 41
 ALACT-Modell 36
 Arbeitsjournal 71, 97, s. a. Journal
 Arendt, Hannah 65, 66
 Ausblick, s. Reflexionstriade
 Bateson, Gregory 62, 64, 65, 72, 73
 Bereiter, Carl 37, 38, 39
 bewältigende Funktion, s. Funktionen von Reflexion
 blinder Fleck 27, 45–55, 108
 Blog 16, 31, 32, 41
 Bologna-Reform 46, 100, 125
 Borton, Terry 27, 36
 Brainstorming 30, 64
 Bräuer, Gerd 27, 41, 71
 Buber, Martin 126
 Burn-out 25
 Clustering 30, 74, 99, 101
 Coaching 53, 65, 66, 68, 76
 Coping-Strategie 36, 40
 Coseriu, Eugenio 46, 47
 Curriculum 100, 104
Cycle of Experiential Learning, s. Lernzyklus
deliberate practice 24
 Dewey, John 110, 115, 116, 117, 125, 126
dialogic notebook 16
 dokumentarische Funktion, s. Funktionen von Reflexion
 dokumentieren 14, 18, 28, 29, 32, 35, 37, 38, 45, 69, 71, 76, 104, s. a. Funktionen von Reflexion
 Eigenwahrnehmung, s. Selbstwahrnehmung
 Elbow, Peter 68, s. a. Freewriting
 epistemisch-heuristisches Schreiben 32, 39, 67, 102, s. a. Funktionen von Reflexion
 E-Portfolio 13, s. a. Portfolio
 Feedback 11, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 38, 49, 52, 55, 71, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 92, 93, 94, 99, 121, 128, 131, 132, 135, s. a. Online-feedback, Peerfeedback
 Fokus, s. Reflexionstriade
 Freewriting 30, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 103, 105
 Fremdwahrnehmung 30, 48, 99, 109, 129, 131, 133, 134, s. a. Selbstwahrnehmung
 Frisch, Max 68
 Funktionen von Reflexion 35–41, 76
 – bewältigende Funktion 36, 40, 41
 – dokumentarische Funktion 36, 37, 38, 41
 – epistemische Funktion 32, 36, 38, 39, 67, 126
 Gelingensbedingungen 23, 26–27, 108
 Gibbs, Graham 27, 35, 37, 41
 Herder, Johann Gottfried 47
 Homöostase 61–64
inquiry-based learning (Dewey) 125
 Intervision 54
 Journal, *journal writing* 31, 102, 120, s. a. Arbeitsjournal, Lernjournal, Projektjournal
 Knowledge-Telling 37, 39
 Knowledge-Transforming 39
 Kolb, David A. 35, 41, 69, 70, 76, 125, 126
 Komplexitätsreduktion 23
 Konstruktivismus 60, 62, 65, 83, 125
 Korthagen, Fred 36
 Leistungsnachweis 19, 32, 46, 103, 104
 Leitfäden zum reflexiven Schreiben 35, 36, 37, 38, 39, 41

- Lernaufgabe 11, 16, 19, 21, 46
- Lernjournal 13, 14, 15, 17, 32, 78, 124–135,
s. a., Journal, Lerntagebuch
- Lernstrategie 52, 72
- Lerntagebuch 30, 32, 52, 56, 58,
s. a. Lernjournal
- Lernzyklus (Kolb) 35, 69, 70, 76, 125
- Mündlichkeit, mündliche Reflexion 14,
16, 27, 31, 32, 72, 108, 116, 120
- Onlinefeedback 83, 84, 94, s. a. Feed-
back
- Onlineforum 11, 14, 16, 54, 55, 83–95
- Peerfeedback 27, 32, 55, 86, 129, 131,
133, 135, s. a. Feedback
- Perspektivenwechsel 32, 55, 76
- Piaget, Jean 84
- Portfolio 13, 14, 16, 32, 46, 56, 58, 70,
71, 126
- pragmatische Wende 14
- Problem-Based Learning 40, 55
- Problemlösestrategie 40, 64, 78, 125
- Projektjournal 16, 30, 32, s. a. Journal
- Prompts 16, 27
- Prozessportfolio 16, s. a. Portfolio
- Qualität der Reflexion 86, 92, 93, 108,
110, 112, 113, 114, 115, s. a. Reflexionstiefe
- Reflective Cycle* (Gibbs) 27, 35
- Reflexion, s. a. Funktionen von Reflexion,
Mündlichkeit, Qualität der Reflexion,
Selbstreflexion
– Definition 23, 25, 60, 116, 117, 126
- Reflexionskompetenz 58, 59, 60, 61, 65,
73, 77, 79, 113, 122
- Reflexionstiefe 27, 60, 109, 110, 111, 113,
114, 126, 127, 132, 134, s. a. Qualität der
Reflexion
- Reflexionstriade 27–31, s. a. Reflexions-
tiefe
- Rückschau, s. Reflexionstriade
- scaffolding* 24
- Scheitern 30, 50, 51, 55, 98
- Schön, Donald A. 65, 125, 126, 133
- Schreibblockade 16, 62, 77
- Schreibdidaktik 16, 45, 46, 67, 77, 84, 91
- Schreibstrategie 39, 41
- Selbstevaluation, Selbstkritik 23, 24, 33,
51, 52, 53, 107, 132, 135
- Selbstreflexion 50, 51, 52, 53, 59, 60,
68, 79
- Selbstwahrnehmung 30, 36, 48, 50, 59,
60, 61, 99, 108, 109, 129, 131, 132, 133,
134, 135, s. a. Fremdwahrnehmung
- Service-Learning 35, 36, 59, 76
- Supervision 66
- Tagebuch 16, 32, 68, 71, 73, 78, 90,
s. a. Lerntagebuch
- Textprozeduren 39, 41
- thinking aloud* 16
- Transaktivität 84–95
- Tucholsky, Kurt 110
- Weblog, s. Blog
- Wygotski, Lew 85
- Zeigeblockade 16



Heinz Bachmann (Hrsg.)

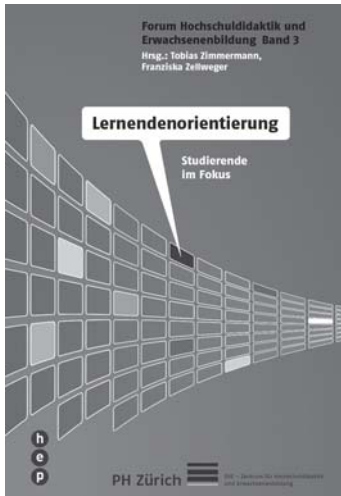
Hochschullehre variantenreich gestalten

Kompetenzorientierte Hochschullehre –
Ansätze, Methoden und Beispiele rund um
Kompetenzorientierung

Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung
Band 4

Auch als E-Book erhältlich

Zwischen Wissen und Handeln besteht eine Diskrepanz. Spätestens seit der viel diskutierten Wissensexplosion wird die Kluft grösser. Darauf reagiert die Hochschullehre, indem sie sich nicht mehr nur auf reine Informationsvermittlung, sondern verstärkt auch auf die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen konzentriert. Studierende bekommen die Gelegenheit, Problemlösungsfähigkeit zu üben und das eigene Lernen zu thematisieren. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen also die lernenden Studierenden, nicht mehr die lehrenden Dozierenden. Diese Neuausrichtung der Lehre bedeutet, dass das an Hochschulen traditionelle Format der Vorlesungen durch Lernarrangements ergänzt wird, die den Studierenden erlauben, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Der neue Band der Reihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» versammelt Beiträge zur Diskussion, wie solche Lernarrangements aussehen können. Die Autorinnen und Autoren des Buches stellen Methoden vor zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Forschungsorientierung, Arbeitsweltorientierung, Wissensorientierung und Kooperationsfähigkeit bei Studierenden.



Tobias Zimmermann,
Franziska Zellweger (Hrsg.)

Lernendenorientierung
Studierende im Fokus

Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung
Band 3

Auch als E-Book erhältlich

Studierendenproteste an Universitäten haben 2009 die europäische Öffentlichkeit aufhorchen lassen und die Befindlichkeit der Studierenden in den Fokus gerückt. Wenig gesprochen und geschrieben wurde bislang über die Studierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Dieser Band soll einen Beitrag leisten zur systematischen Aufarbeitung ihrer Situation. Die Autorinnen und Autoren zeigen auf, wer diese Studierenden sind, welche Bedürfnisse und Ziele sie haben – und welche Konsequenzen sich daraus für das Lehren und Lernen an Hochschulen ergeben. Dazu werden nicht nur statistische Daten herangezogen und subjektive Schilderungen von Studierenden analysiert, sondern auch weiterführende Aspekte thematisiert, etwa die spezifische Situation von Studierenden und Dozierenden in der Weiterbildung.

Insgesamt gibt der Band Antworten auf folgende Fragen:

- ▶ Wird die Gruppe der Studierenden heterogener?
- ▶ Was ist aus der Sicht von Studierenden gute Lehre?
- ▶ Wie sieht ein konstruktives Rollenverständnis von Studierenden und Dozierenden aus?
- ▶ Inwiefern sind Studierende in Aus- und Weiterbildung auch Kunden?
- ▶ Wie können studentische Tutoren an Fachhochschulen eingesetzt werden?

Dieser Band hilft Dozierenden, als «reflective practitioners» ihr eigenes Bild der Studierenden und dessen Einfluss auf die Lehrpraxis zu überprüfen. Zudem zeigt er Wege auf, wie Dozierende mit ihren Lernenden einen konstruktiven Dialog über die Gestaltung von Unterricht führen können.



Geri Thomann, Monique Honegger,
Peter Suter (Hrsg.)

Zwischen Beraten und Dozieren

Praxis, Reflexion und Anregungen
für die Hochschullehre

Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung
Band 2

Auch als E-Book erhältlich

Unter «Dozieren» im Hochschulalltag wird in der Regel immer noch Unterrichten, Erzählen, Vorzeigen, Vorlesungen-Halten verstanden. Ein Klischee? Wir wissen, dass mit der Fokussierung auf Aneignungsprozesse von Lernenden und durch die strukturelle Prämisse des Selbststudiums individualisierte Lernsettings wie Projektlernen, Fallstudienbearbeitungen, Onlinephasen mit Aufgaben etc. zunehmen. Ebenso wissen wir, dass die Dozierenden hierbei auch in anderen Formen – eben beratend oder begleitend – tätig sind. Dadurch eröffnen sich einige Fragen, zum Beispiel:

- ▶ Können Lehrende überhaupt beraten, wenn sie schon beurteilen sollen? Ist dann die Beratung sozusagen ein «Wolf im Schafspelz»?
- ▶ Wie kann man in der Funktion als Fachexpertin oder -experte beraten?
- ▶ Erhalten Lehrende zu wenig Aufmerksamkeit, wenn sie «nur» beratend tätig sind, oder schafft Beratung plötzlich zu viel Nähe?
- ▶ Wollen sich Studierende überhaupt beraten lassen?
- ▶ Wie lassen sich Beratungssituationen im Lehralltag adäquat und professionell gestalten?

In der vorliegenden Textsammlung werden Rahmenbedingungen, Ansprüche und Praxen beratender Tätigkeit im Lehralltag an Hochschulen und damit verbundene Spannungsfelder thematisiert. Damit soll eine Annäherung an ein Beratungsverständnis im Hochschulalltag und eine Diskussion darüber ermöglicht werden.



Heinz Bachmann (Hrsg.)

Kompetenzorientierte Hochschullehre

Die Notwendigkeit von Kohärenz
zwischen Lernzielen, Prüfungsformen
und Lehr-Lern-Methoden

Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung
Band 1

Auch als E-Book erhältlich

Im gegenwärtigen Verständnis der lernorientierten Hochschullehre beginnt eine ideale Lehrveranstaltung zunächst mit Überlegungen zur Lernzielformulierung. Es geht nicht darum, was die oder der Dozierende zu bieten hat, sondern welche Ziele für die Lernenden relevant sind. In einem zweiten Schritt wird eine adäquate Prüfungsform gewählt, die einen Rückschluss darüber erlaubt, in welchem Mass die formulierten Ziele erreicht werden. Erst beim dritten Schritt stellt sich die Frage nach dem Lehrveranstaltungsdesign. Bei diesem sollte nach neueren lernpsychologischen Erkenntnissen der Eigenständigkeit der Studierenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieser Logik der Lernveranstaltungsplanung folgt auch der Aufbau dieses Buches.

Dozierende weisen sich nicht nur durch hohe Fachkompetenz aus, sondern sind auch Spezialisten für das Lernen ihrer Studierenden. Dazu gehört ein Verständnis für lerntheoretische Erkenntnisse. Die Neuauflage wurde darum mit einem Beitrag zur Neurobiologie des Lernens ergänzt. Professor Lutz Jäncke, Inhaber des Lehrstuhls für Neuropsychologie an der Universität Zürich, erklärt, wie Lernen aus Sicht der Neurobiologie verstanden wird und welche Implikationen sich daraus für die Lehre an Hochschulen ableiten lassen.