

---

Elisabeth PAUS<sup>1</sup> & Regina JUCKS (Münster)

## Reflexives Schreiben als Seminarconcept in den Lehramtsstudiengängen

### Zusammenfassung

Schreiben hat positive Effekte auf die Auseinandersetzung mit und Aneignung von Lerninhalten (ein Überblick bei TYNJÄLÄ, MASON & LONKA, 2001; BANGERT-DROWNS, HURLEY & WILKONSON, 2004). In der Hochschullehre bietet das Lernen durch Schreiben einen vielversprechenden Ansatz, um den Wissens- und Erkenntnisgewinn von Studierenden in einem selbstregulierten Rahmen zu unterstützen (siehe z. B. NÜCKLES, HÜBNER & RENKL, 2009) und damit einen Weg der Forderung nach mehr Selbstregulation und Eigenverantwortung der Studierenden im Lernprozess (GERHOLZ, 2012) nachzukommen. In diesem Beitrag wird ein Seminarconcept vorgestellt, das die Tätigkeit des Schreibens als Instrument zur Reflexion und Erkenntnisgenerierung integriert. Ziel ist es, die Fähigkeit zur systematischen, theoriegeleiteten Reflexion der eigenen Lehr- und Lernvorstellungen von Lehramtsstudierenden im Master of Education (weiter) zu entwickeln. Kooperative Schreibaufgaben, die Teil eines Portfolios sind, sollen dies bewirken.

### Schlüsselwörter

Portfolio, Lehramtsausbildung, Selbstreflexion, reflexives Schreiben, kooperatives Lernen

### Reflective writing as a seminar concept in teacher education programmes

### Abstract

Writing has positive effects on the examination and acquisition of learning content (an overview is given in TYNJÄLÄ, MASON & LONKA, 2001; BANGERT-DROWNS, HURLEY & WILKONSON, 2004). In university education, learning through writing offers a promising way to support students in gaining knowledge and understanding within a self-regulatory framework (see for example NÜCKLES, HÜBNER & RENKL, 2009) and thereby fulfils the demand for more student self-regulation and self-responsibility in the learning process (GERHOLZ, 2012). This article presents a seminar concept in which writing is integrated as an instrument of reflection and knowledge generation. One aim was to implement cooperative writing tasks, which were part of a portfolio, in order to (further) develop the ability of student teachers in the Masters of Education programme to systematically and theoretically reflect on their own ideas about teaching and learning.

---

<sup>1</sup> E-Mail: [e.paus@uni-muenster.de](mailto:e.paus@uni-muenster.de)

**Keywords**

portfolio, teacher education, self-reflection, reflective writing, cooperative learning

## 1 Wirkmechanismen reflexiven Schreibens am Beispiel des Portfolios

Der Einsatz des reflexiven Schreibens in der universitären Ausbildung – insbesondere der Lehrer/innen-Bildung – ist nicht neu. Neben dem Einsatz von *Lerntagebüchern* (*learning journals*; MCCRINDLE & CHRISTENSEN, 1995; WONG, KUPERIS, JAMIESON, KELLER & CULL-HEWITT, 2002), die primär die Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Inhaltswissen fördern, ist die Verwendung von Portfolios weit verbreitet. Generell dient das Portfolio in unterschiedlichen Bildungskontexten als Instrument zur strukturierten und nachvollziehbaren Beschreibung und Reflexion der jeweiligen Vorstellungen, Tätigkeiten und Leistungen im Lehrkontext (VON QUEIS, 2005). Nach HÄNSSIG & PETRAS (2006) können zwei zentrale Gestaltungsformen von Portfolios unterschieden werden, die auch gemeinsam eingesetzt werden können. Zum einen kann das Portfolio als eine (offene) Sammlung verschiedener Dokumente, die die eigene Lehrtätigkeit repräsentieren, verstanden werden und so zur (Außen-)darstellung in Bewerbungen oder zur Dokumentation für Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte genutzt werden (*Qualifikationsportfolio*). Zum anderen kann ein Portfolio Fragestellungen enthalten, die zur formativen und prozessbezogenen Selbstreflexion der eigenen Lehrtätigkeit anleiten. Die Wirksamkeit solcher *Entwicklungs- oder Prozessportfolios*, die Reflexionen anregen, die Entwicklung eines differenzierteren Verständnisses der eigenen Rollenvorstellungen unterstützen und so Professionsentwicklung ermöglichen, ist bereits mehrfach gezeigt worden (WADE & YARBROUGH, 1996; ein Überblick bei IMHOF, 2006). Was sind die Wirkmechanismen dieser letztgenannten Portfolios?

Zunächst kann das Entwicklungs- oder Prozessportfolio zu einer kognitiven Strukturierung und inhaltlichen Fokussierung beitragen, indem es hilft, die Reflexions- und Lernprozesse in Teilaspekte zu gliedern und flexibel und spezifisch zu adressieren. Dabei fordert das Portfolio zum reflexiven Schreiben auf. Es existieren unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine Verbesserung des Lernerfolgs bewirkt: So besagt die *strong text view* (GALBRAITH, 1992), dass durch das Schreiben latent vorhandene Inhalte dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden können. Deshalb sollte vor allem expressives, freies Schreiben ohne Vorgaben lernförderlich sein. BEREITER & SCARDAMALIA (1987) bieten in ihrem *writing-as-problem-solving*-Modell eine andere Erklärung an. Sie postulieren, dass sich Autorinnen und Autoren im Schreibprozess zwischen zwei Problemräumen zurechtfinden müssen: dem Inhaltsbereich („Was meine ich?“) und dem rhetorischen Bereich („Wie kann ich ausdrücken, was ich meine?“). Die Bemühungen, den Ansprüchen dieser beiden Bereiche im Schreibprozess gerecht zu werden, werden als lernförderlich betrachtet, da das Wissen umstrukturiert bzw. transformiert wird.

Die vorgestellten Erklärungsmodelle beziehen sich vorrangig auf die Aneignung von Inhaltswissen. Inwieweit sie auf die Verschriftlichung von reflexiven Gedan-

ken über Vorstellungen oder Einstellungen übertragen werden können, ist offen. Schreiben dient in diesem Kontext weniger dem Umgang mit Inhalten, sondern vielmehr der Bewusstwerdung und dem Verständnis der eigenen Denk- und Verhaltensstrukturen (Schreiben als Spiegel des Denkens; KELLOGG, 1999). Durch die Verschriftlichung und Fixierung von (flüchtigen) Gedankengängen sollte eine verstärkte Auseinandersetzung mit eben diesen angeregt und gleichzeitig neue, assoziative Gedanken bzw. differenzierteres Wissen über beispielsweise die eigene Rolle erzeugt werden. Gleichzeitig kann – und soll – die Schreibtätigkeit metakognitive Prozesse auslösen, in denen Einstellungen und Handlungsweisen hinterfragt und aufbereitet werden. Es geht also nicht nur darum, Gedanken durch den Schreibprozess ins Bewusstsein zu holen (wie es die *strong text view* postuliert), sondern diese Gedanken auch in strukturierter und nachvollziehbarer Form darzustellen (nach dem *writing-as-problem-solving*-Ansatz hieße das, sie zu transformieren).

In der Lehrer/innen-Ausbildung wird das Portfolio eingesetzt, um die Reflexion unterrichtlichen und lehrbezogenen Handelns zu stimulieren (MANSVELDER-LONGAYROUX, BEIJAARD & VERLOOP, 2007). Durch das Bewusstmachen und die Verbalisierung von eigenen Lehrvorstellungen können blinde Flecken in Bezug auf die gegebene Lehrsituation identifiziert und – soweit notwendig und möglich – Veränderungsprozesse initiiert werden. So kann es z. B. dazu anregen, die eigene Haltung gegenüber einer bestimmten didaktischen Methode wie der Gruppenarbeit zu hinterfragen und ggf. eine differenzierte Sichtweise aufzubauen. Derartige Reflexionsprozesse bilden eine entscheidende Bedingung für die Entwicklung professionellen Lehrhandelns (AUFERKORTE-MICHAELIS & SZCZYRBA, 2006). Zentral für das Gelingen eines Portfolioeinsatzes ist zudem, dass die Eigenverantwortung für den Lernfortschritt von der bzw. dem Lernenden wahr- und angenommen wird. Der Einsatz eines Portfolios zur reflexiven Auseinandersetzung mit und zum Ausbau der eigenen Lehrkonzeptionen kann nur dann erfolgreich sein, wenn er in einem Rahmen stattfindet, der Strukturen schafft und Orientierung bietet, ohne dabei die kreative Gestaltkraft der Lehrpersonen einzuschränken.

## 2 Kooperatives Lernen als Erweiterung des Portfoliokonzepts

Portfolios können auch als Grundlage für den kollegialen Austausch dienen. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Perspektiven in solchen (meist heterogenen) Gruppen kann Elaborationsprozesse anregen und Sichtweisen modifizieren (PAUS & JUCKS, 2012). Generell ist die Erarbeitung von Lerninhalten in Gruppen ein aus pädagogisch-psychologischer Perspektive bereits vielbeforschtes Thema, wobei diese Arbeitsform in Anlehnung an die Definition von VAN LANGE und DE DREU (2002) als kooperativ bezeichnet werden kann. Typischerweise beschäftigen sich Lernende mit einem bestimmten Wissensbereich, um so eine Lernaufgabe zu bearbeiten. Es existieren unterschiedliche Ansätze, um die Wirkmechanismen einer solchen Lernsituation zu erklären. Der *Ansatz der kognitiven Entwicklung* basiert auf der Annahme, dass soziale Interaktion für die Wissenskonstruktion ent-

scheidend ist. Demzufolge verändern Lerner/innen ihre kognitiven Strukturen, indem sie ihre eigenen Perspektiven sowie die ihrer Lernpartner/innen reflektieren (O'DONNELL & KING, 1999). Eine Spezifizierung dieses Ansatzes bietet der *sozio-kognitive Ansatz*, der auf Piagets Theorien basiert. Das Reflexionsverhalten soll durch sozio-kognitive Konflikte, mit denen sich die Lerner/innen auseinandersetzen und welche sie zudem lösen müssen, angeregt werden. Bestehende Wissensstrukturen werden so in Frage gestellt und ggf. modifiziert (ASTERHAN & SCHWARZ, 2009; SACCO & BUCCIARELLI, 2008). In der Lehrer/innen-Bildung bestehen die Ziele kooperativer Arbeitsformen, die die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis intendieren, vor allem in der Erweiterung der eigenen Sichtweise und – in Bezug zum überfachlichen Kompetenzerwerb – im Ausbau der Reflexionsfähigkeit. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Perspektiven kann – den oben beschriebenen sozio-kognitiven Ansätzen folgend – als besonders förderlich für die Weiterentwicklung des eigenen Rollenverständnisses betrachtet werden. Individuelle lehrbezogene Vorstellungen werden mit denen anderer angehender Lehrer/innen konfrontiert und müssen im kooperativen Austausch überdacht und ausgebaut werden. Dies impliziert, dass nicht nur fächerintern, sondern auch fächerübergreifend zusammengearbeitet werden sollte, da die Lehrkonzeptionen durch die jeweiligen Fachkulturen determiniert sind (siehe LÜBECK, 2011) und somit verstärkt Anlass zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis gegeben sein sollte.

Auch aus berufspraktischer Sicht ist die Integration von kooperativen Arbeitsphasen in die Portfolioarbeit von Bedeutung: Der Ausbau der Kooperationsfähigkeit fördert den Austausch von fachlichem und überfachlichem Wissen und stellt so ein entscheidendes Kompetenzmerkmal von Lehrerinnen und Lehrern dar (BROMME, 1992; KUNERT & KUNTER et al., 2011). Die positiven Effekte der Zusammenarbeit konnten bereits in Bezug auf folgende Bereiche der Lehrtätigkeit gezeigt werden: den Ausbau fachlicher und pädagogischer Kompetenzen (GODDARD, GODDARD & TSCHANNEN-MORAN, 2007), die Qualität des Unterrichts (HARGREAVES, 1994) sowie letztlich das Lernen der Schüler/innen (JANG, 2006; SHULMAN, 1998). Qualität von und Quantität an Kooperationen können nach TERHART & KLIEME (2006) sogar als Indikatoren für die Güte von Schulen herangezogen werden. Es ist somit ein Anliegen, eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Wirkweise und dem Erkenntnisgewinn kooperativer Arbeitsweisen bereits in der universitären Ausbildung zu stärken und diese folglich als selbstverständlichen Teilbereich der Lehrtätigkeit wahrnehmen zu können.

### **3 Die Umsetzung des Seminar konzepts an der Universität Münster**

Bisher werden Portfolios von Lehramtsstudierenden zumeist selbständig und individuell mit direktem Bezug zu konkreten Unterrichtserfahrungen (z. B. in Praktika) bearbeitet und dienen der Seminarleitung als Basis zur Einschätzung des jeweiligen Reflexionsstands. In dem hier vorzustellenden Seminar wird die Portfolioarbeit durch eine kooperative Arbeitsphase erweitert, in der die eigenen Lehrvorstellungen mit anderen Lehramtsstudentinnen und -studenten abgeglichen und diskutiert

werden. Daran anschließend soll eine Unterrichtssequenz gemeinsam – und auf Basis der integrierten Lehrkonzeptionen – vorbereitet werden. So kann die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrvorstellungen und dem intendierten Unterrichtshandeln erfolgen, ohne dass ein direkter Bezug zum eigenen Lehrhandeln gegeben sein muss. Im Seminar wird diese kooperative Arbeitsphase mit Selbstlernphasen verknüpft, in denen die Studierenden zu einer schriftlichen Reflexion ihres Lern- und Erfahrungsprozesses angeleitet werden. Der Prozess der Verschriftlichung soll Struktur schaffen und eine tiefe kognitive Verarbeitung und somit ein besseres Verständnis der eigenen Vorstellungen gewährleisten (siehe auch Kapitel 2). Zudem kann die Aufforderung, auch die in der kooperativen Arbeitsphase entstandenen Erkenntnisse noch einmal selbstständig und explizit zu reflektieren, auf ihren Wert für die Entwicklung des eigenen Rollenverständnisses zu prüfen und diese Prozesse dann schriftlich darzustellen, dazu beitragen, die sonst auftretenden negativen Effekte beim kooperativen Lernen zu reduzieren. So kann den durch Motivationsverluste entstehenden Verhaltensweisen einzelner Gruppenmitglieder wie soziales Faulenzen (LATANE, WILLIAMS & HARKINS, 1979) oder Trittbrettfahren (vgl. KERR & BRUUN, 1983) vorgebeugt bzw. können sie zumindest reduziert werden.

Im Folgenden wird nun dargestellt, wie das integrierte Konzept an der Universität Münster in einer Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende im Master of Education realisiert wurde.

### **3.1 Die Struktur der Veranstaltung**

Das Seminar wurde auf den Zeitraum eines Semesters ausgerichtet mit insgesamt 13 je 1,5-stündigen Seminarterminen, von denen der erste und der letzte für die Klärung formaler Aspekte sowie Kennenlernen und Verabschiedung zur Verfügung stehen sollte. Die verbleibenden 11 Termine wurden wie folgt gestaltet: Die Portfolioarbeit wurde eingeführt (Sitzung 2), die Studierenden arbeiteten sich in die theoretischen Grundlagen im Themenfeld Lehr- und Lernkonzepte ein (Sitzungen 4, 5, 6). In sechs Sitzungen (Sitzungen 3, 7, 8, 9, 10, 11) wurde am Portfolio gearbeitet und Sitzung 12 wurde zur Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse im Format einer Poster-Session verwendet.

#### **3.1.1 Selbstlernphasen**

Als Selbstlernphasen werden die Sitzungen bezeichnet, in denen sich die Seminarteilnehmer/innen anhand von Reflexionsfragen und ohne Einbezug der anderen Seminarteilnehmer/innen schriftlich mit ihren individuellen Lehrvorstellungen und dem dazugehörigen Unterrichtshandeln auseinandersetzen. Alle Selbstlernphasen wurden innerhalb der Seminarzeit einzeln von den Studierenden bearbeitet. Die erste der beiden Selbstlernphasen fand direkt nach der Einführung in die Portfolioarbeit (in Sitzung 3) statt, um eine möglichst freie – das heißt: von den im Seminar behandelten Inhalten unabhängige – Bearbeitung der Reflexionsfragen zu gewährleisten. Die Teilnehmer/innen wurden dazu aufgefordert, über ihr Rollenverständnis als Lehrer/in zu reflektieren, ihre Vorgehensweise bei der Unterrichtsgestaltung darzulegen sowie ihre persönlichen Ziele für die Portfolioarbeit herauszuarbeiten. Die zweite Selbstlernphase fand nach den „Theoriesitzungen“ und der Gruppenar-

beit (in Sitzung 8) statt, um die im Seminar gewonnenen Erkenntnisse und ggf. veränderte Eindrücke herauszuarbeiten. Hier sollten die Teilnehmer/innen zunächst die durch die Gruppenarbeit entstandenen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen darstellen und deren (möglichen) Einfluss auf ihr Rollenverständnis sowie die von ihnen intendierte Unterrichtsgestaltung herausarbeiten. Darauf aufbauend wurden sie zu einem Vergleich ihrer jetzigen Ausführungen mit denen in Selbstlernphase 1 angeregt, um sich so über die Wirkungen und den Mehrwert des Austauschs mit anderen explizit bewusst zu werden. Abschließend sollten sie dann ableiten, welche Ziele sie sich für den weiteren Umgang mit ihrer Rolle als Lehrer/in sowie die Unterrichtsgestaltung setzen.

### **3.1.2 Theorie-Sitzungen**

In insgesamt drei Sitzungen wurden die für das Seminar relevanten theoretischen Inhalte in Form von Plenumsitzungen (Vorträgen und Übungen) bearbeitet. Es handelte sich um die Themen Lern- und Lehrperspektiven, didaktische Methoden und Determinanten des Lehrer/innen-Verhaltens. Am Ende jeder dieser drei Sitzungen wurden den Studierenden 20 Minuten zur Bearbeitung der zum jeweiligen Thema gehörigen Aufgabenstellung im Portfolio gegeben. Ziel dieser Aufgaben war es, die theoretischen Inhalte auf die Ausarbeitungen der ersten Selbstlernphase zu beziehen. So wurden die Teilnehmer/innen in der ersten Sitzung aufgefordert, ihr Rollenverständnis begründend in die verschiedenen Lern- und Lehrperspektiven einzuordnen. In der zweiten theoriebezogenen Sitzung sollten die Teilnehmer/innen dann die von ihnen intendierte Unterrichtsgestaltung den unterschiedlichen Lehrmethoden zuordnen und beurteilen, inwieweit sie diese als spezifisch für ihr Fach erachten. Die dritte Sitzung wurde genutzt, um einen Bezug zwischen den selbstgesetzten Kriterien für eine gute Lehrkraft und den in der Sitzung vorgestellten Determinanten zu schaffen und über deren Bedeutung zu reflektieren.

### **3.1.3 Gruppenarbeit**

Die Kleingruppen setzten sich aus drei bis vier Seminarteilnehmenden zusammen. Es wurde darauf geachtet, dass sich die Gruppenmitglieder in zumindest einem ihrer Hauptfächer unterschieden, um eine heterogene Gruppenzusammensetzung und somit einen höheren Diskussionsbedarf zu gewährleisten. Die Gruppenarbeit enthielt zwei Aufgabenstellungen: Zunächst sollten die Studierenden sich zu ihren in der Selbstlernphase 1 herausgestellten Lehrkonzeptionen, ihrem Rollenverständnis und ihrem (intendierten) Lehrhandeln austauschen und dabei vor allem Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüberstellen. Auf dieser Basis wurde dann in einem zweiten Schritt ein konkreter Unterrichtsplan (die Vorlage findet sich in Anhang 1) zu einem gemeinsam gewählten Thema konzipiert. Ziel war es, den Gruppenmitgliedern den Raum zu geben, ihre gewonnenen Erkenntnisse auf eine konkrete Lehrsituation (Unterrichtsvorbereitung) zu transferieren, die Kooperation mit anderen zu erproben und die dazugehörigen Potentiale gewinnbringend zu nutzen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten durch jede Teilnehmerin bzw. jeden Teilnehmer in den oben beschriebenen Selbstlernphasen schriftlich im Portfolio fixiert und reflektiert werden.

Die im Verlauf des Seminars fertiggestellten Portfolios wurden zum Abschluss des Seminars bei der Seminarleitung abgegeben, die diese in Bezug auf Inhalt und Be-

arbeitungsweise begutachtete. Jede Seminarteilnehmerin bzw. jeder Seminarteilnehmer erhielt die Möglichkeit, ein Feedbackgespräch zu seinem individuellen Portfolio mit der Kursleitung zu führen. Ziel dieses Gesprächs war es weniger, eine Bewertung der Inhalte vorzunehmen („Dein Lehrkonzept ist richtig/falsch“), sondern vielmehr, eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Bearbeitungsweise (Vollständigkeit, Reflexionsgrad, Art der Darstellung etc.) sowie Besonderheiten und Veränderungen der Lehrkonzeptionen und der daraus resultierenden Zieldefinitionen zu diskutieren.

### 3.2 Erste Evaluation des Seminarkonzepts

Das Seminar wurde im Sommersemester 2012 unter dem Titel „Lehr- und Lernkonzepte im schulischen Kontext“ vom Institut für Psychologie für Bildung und Erziehung im Rahmen der Lehramtsausbildung angeboten (Nebenfach Psychologie im Masterstudiengang). Am Seminar nahmen insgesamt 24 Lehramtsstudierende (davon 19 Frauen) teil, die Psychologie als Nebenfach im Masterstudiengang gewählt hatten. Das Durchschnittsalter betrug 24.08 Jahre ( $SD = 1.61$ ). Die Lehrererfahrung durch Praktika betrug 14.00 Monate ( $SD = 10.75$ ), mit einem Maximum von 40 und einem Minimum von 4 Monaten.

Im Rahmen der in jedem Semester stattfindenden studentischen Lehrevaluation konnten erste Eindrücke durch die Seminarbewertung der Studierenden gewonnen werden. Von den 24 Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern nahmen 22 an der Evaluation teil. Die Studierenden bewerteten das Seminar insgesamt als positiv – sie fanden es „gut, dass die Portfolioarbeit in ein Seminar integriert ist“ und bestätigten, dass „die Mischung aus Vorträgen, Gruppenarbeit und Portfolioarbeit sehr interessant und abwechslungsreich war und beim Verständnis und der Selbstreflexion sehr geholfen hat“. Dies bestätigten auch die quantitativen Evaluationsergebnisse. Zur Evaluation wurden den Studierenden Items zu unterschiedlichen Aspekten der Veranstaltung vorgelegt. Diese sollten auf einer 7-stufigen Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ und 7 = „stimme vollkommen zu“) eingeschätzt werden. In Bezug auf die Didaktik fanden die Studierenden das Thema interessant aufgearbeitet ( $M = 5.41$ ,  $SD = 1.04$ ) und die zur Verfügung stehende Zeit wurde gut eingeteilt ( $M = 6.40$ ,  $SD = 0.88$ ). Auf der Skala Überforderung zeigte sich, dass die Inhalte leicht bis angemessen schwierig waren ( $M = 1.76$ ,  $SD = 0.83$ ), das Tempo der Stoffvermittlung passend ( $M = 1.68$ ,  $SD = 0.95$ ) und auch der mit dem Seminar verbundene Zeitaufwand für die Studierenden angemessen war ( $M = 2.81$ ,  $SD = 1.57$ ). Des Weiteren äußerten die Seminarteilnehmer/innen den Eindruck, dass sie sich gut auf die einzelnen Termine vorbereitet haben ( $M = 5.43$ ,  $SD = 1.12$ ), dass insgesamt eine aktive Beteiligung herrschte ( $M = 5.29$ ,  $SD = 0.96$ ) und das Seminar aufmerksam und mit Interesse verfolgt wurde ( $M = 5.90$ ,  $SD = 1.12$ ). Auch in Bezug auf die zur Verfügung gestellten Materialien war die Rückmeldung positiv: So äußerten die Teilnehmenden, dass die Materialien zum Verständnis der Inhalte beitragen ( $M = 5.95$ ,  $SD = 0.72$ ) und qualitativ gut aufbereitet seien ( $M = 6.00$ ,  $SD = 0.55$ ). In diesem Kontext wurde auch die Menge des Materials von 95 % der Teilnehmenden als angemessen groß bewertet. Die Studierenden gaben außerdem an, dass sie im Schnitt 1.10 ( $SD = 0.55$ ) Stunden zur Vor- und Nachbereitung pro Woche aufbrachten. Dies kann als angemessen bewertet werden. Auch haben nur zwei

Studierende häufiger als einmal bei den Sitzungen gefehlt, was als Hinweis auf das Interesse am Thema und die Motivation der Studierenden gewertet werden kann.

Erste Hinweise auf die (wahrgenommene) Wirksamkeit des Seminarkonzepts liefern zudem Ausschnitte aus den Portfolios. So konnten die Studierenden die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven im kooperativen Setting augenscheinlich nutzen, um ihre Lehrvorstellungen und Formen der Unterrichtsgestaltung kritisch zu reflektieren und zu erweitern. Ein Teilnehmender schreibt: *„So wurde mir im Rahmen der Gruppenarbeit deutlich, dass sich zur Förderung sozialer Kompetenzen die von mir ursprünglich nicht so geschätzten kooperativen Lernformen eignen.“* Eine Teilnehmerin aus einer anderen Gruppe bestätigt diesen Eindruck: *„Alle vier Mitglieder unserer Gruppe haben sehr verschiedene Ideen eingebracht, die mir teilweise zunächst relativ vage oder unsicher erschienen, letztendlich aber Möglichkeiten geschaffen haben, die ich mir vorher in der Form nicht hätte vorstellen können. Die Rolle des Lehrers als Moderator war mir zwar vorher bekannt, ich habe sie jedoch durch die Gruppenarbeit aus einer ganz anderen Perspektive kennen und schätzen gelernt.“* Eine weitere Teilnehmerin sieht die Gelegenheit, ihr bisheriges Rollenbild zu ergänzen: *„Es gibt noch einige Punkte, die ich aufbauend auf der Diskussion in der Gruppe meiner bisherigen Beschreibung meines Rollenverständnisses noch hinzufügen würde, da ich diese vorher noch nicht in meine Überlegungen mit einbezogen hatte. Der wichtigste Aspekt wäre hierbei der von Kontinuität und Transparenz der Bewertung, den wir in unserer Gruppe intensiv diskutiert haben und den ich bisher nicht explizit in meine eigene Beschreibung mit einbezogen habe. Beide Aspekte sehe ich jedoch als sehr wichtig an, um den Schülern meine Anforderungen und Beurteilungskriterien deutlich zu machen.“*

Zudem scheint die schriftliche Reflexion zum Nutzen der Gruppenarbeit die Kooperationsbereitschaft der Lehrer/innen zu erhöhen. Dazu bedarf es eines Bewusstseins über den Mehrwert dieser Arbeitsform. Zwar wird die Kooperation mit anderen zumeist positiv bewertet, allerdings bleibt häufig offen, welche konkreten Aspekte der Zusammenarbeit dieses positive Gefühl erzeugt haben. Genau dies könnten Lehrerinnen und Lehrern jedoch helfen, kooperative Arbeitsformen im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit zu nutzen und weiter zu optimieren. Eine Teilnehmerin schlussfolgert: *„Mir ist klar geworden, dass der Austausch mit Lehrern anderer Fächer zu interessanten und durchaus auf meine Fächer übertragbaren Impulsen verhelfen kann und daher sehr ratsam ist.“* Und eine weitere schreibt: *„Eine letzte wichtige Erkenntnis, die ich aus der Gruppenarbeit mitnehme, ist die, dass es im Lehrerberuf in der Tat sehr sinnvoll ist, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen. Man kann immer wieder neue Anregungen erhalten und so gemeinsame Konzepte für möglichst guten Unterricht erzielen.“*

Obwohl durch die Evaluationsergebnisse und die Auswertung der Portfolios ein erstes Bild der Wirksamkeit des Seminarkonzepts gezeichnet werden kann, verlangen die Besonderheiten der Seminargestaltung eine Weiterentwicklung der Evaluationsform. Insbesondere eine stärkere Fokussierung auf die Wirkmechanismen der integrierten Methoden des reflexiven Schreibens und des kooperativen Lernens (beispielsweise durch den Einsatz spezifischer Items und/oder offener Fragen, die zur differenzierten Bewertung der Methoden anleiten) wäre für zukünftige Evalua-



tion zu berücksichtigen, um so den Mehrwert des Seminars herausstellen und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des Konzeptes identifizieren zu können.

## 4 Fazit

Zusammenfassend liefert die methodische Erweiterung des Portfolios durch kooperative Arbeitsphasen einen gewinnbringenden Beitrag für die Hochschullehre. Auf curricularer Ebene ist es sicherlich von Vorteil, dass das Portfolio als Instrument des reflexiven Schreibens auch in „klassischen“ 90-minütigen Seminarstrukturen eingesetzt werden kann. In didaktischer Hinsicht können diese ersten Erfahrungen und Eindrücke als Wegweiser zu einer stärkeren Fokussierung auf und folglich auch hin zur Etablierung von Seminaren, in denen sich die Rolle der/des Lehrenden neu definiert, verstanden werden. Seminarstrukturen – wie die hier vorgestellte – unterstützen die aktive und selbstgesteuerte Rolle der Studierenden im Lernprozess, in dem sich die bzw. der Lehrende als Supervisorin bzw. Supervisor oder Begleiter/in des Lernprozesses einbringt. Hinsichtlich des Erfolgs der Methode gilt es nun zu überlegen wie – Lernen durch Schreiben – als didaktisches Konzept in die Fachwissenschaften sinnvoll eingebunden werden kann. Die methodische Verknüpfung von reflexivem Schreiben und kooperativem Lernen eignet sich auch für nicht-reflexive (und primär deklarativ ausgerichtete) Inhalte. In diesem Rahmen könnten die Studierenden zunächst frei zu ihren Vorstellungen schreiben, wie sie sich ein gegebenes Phänomen erklären („Wie funktioniert die genetische Weitervererbung?“). Dann könnte ein theoretischer Input folgen, wobei die Studierenden ihre „freien“ Aufzeichnungen zu den gegebenen Theorien in Beziehung setzen sollen. In einem weiteren Schritt folgt dann die (schriftlich reflektierte) Gruppenarbeit, in der über die unterschiedlichen Vorstellungen und deren theoretischen Bezug diskutiert wird, um so Verständnisschwierigkeiten sowie auch Probleme/Lücken der theoretischen Ansätze zu identifizieren. Wie oben bereits ausgeführt, ist es für das Gelingen eines Portfolioeinsatzes zentral, dass Lernende eigenverantwortlich arbeiten. Es gilt daher Strukturen zu schaffen und Orientierung zu bieten, die Freiräume für die kreative Ausgestaltung der Lernenden schafft und gleichzeitig die (schriftliche) reflexive Auseinandersetzung und Entwicklung der eigenen Lehrkonzeptionen einfordert. Wünschenswert wäre – bei aller Heterogenität der Fächer und Inhalte, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind – das hier skizzierte Entwicklungs- oder Prozessportfolio als übergreifende Methode zu verwenden.

## 5 Literaturverzeichnis

**Asterhan, C. S. C. & Schwarz, B. B.** (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of Peer-to-Peer dialog. *Cognitive Science*, 33(3), 374-400.

**Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B.** (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik (S. 81-91). Bielefeld: wbv.

- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkonson, B.** (2004). The Effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.** (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Galbraith, D.** (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, 21, 45-72.
- Gerholz, K. H.** (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern- Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 60-73.
- Goddard, Y., Goddard, R. & Tschannen-Moran, M.** (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Hänssig, A. & Petras, A.** (2006). Arbeit mit Portfolio in schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung* (S. 29-56). Uelvesbüll: Der Andere Verlag.
- Hargreaves, A.** (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Imhof, M.** (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung*. Uelvesbüll: Der Andere Verlag.
- Jang, S.-J.** (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48, 177-194.
- Kellogg, R. T.** (1999). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kerr, N. L. & Bruun, S. E.** (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Latane, B., Williams, K. & Harkins, S.** (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832.
- Lübeck, D.** (2011). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5(2), 7-24.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N.** (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62.
- McCrinkle, A. R. & Christensen, C. A.** (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185.

**Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A.** (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259-271.

**O'Donnell, A. M. & King, A.** (1999). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Paus, E. & Jucks, R.** (2012). Common ground? How the encoding of specialist vocabulary affects peer-to-peer online discourse. *Discourse Processes*, 49(7), 565-598.

**Sacco, K. & Bucciarelli, M.** (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind and Society*, 7(1), 1-19.

**Shulman, L. S.** (1998). Theory, practice and the education of professionals. *Elementary School Journal*, 98, 511-526.

**Terhart, E. & Klieme, E.** (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.

**Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K.** (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Berlin: Springer.

**Van Lange, P. A. M. & De Dreu, C. K. W.** (2002). Soziale Interaktion: Kooperation und Wettbewerb. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 381-412). Berlin: Springer.

**von Queis, D.** (2005). Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-22). Bonn: Raabe Verlag.

**Wade, R. C. & Yarbrough, D. B.** (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79.

**Wong, B. Y. L., Kuperis, S., Jamieson, D., Keller, L. & Cull-Hewitt, R.** (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 179-191.

## Autorinnen



Dr. Elisabeth PAUS || Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschullehre, Westfälische Wilhelms-Universität Münster || Fliederstr. 21, D-48149 Münster

[www.uni-muenster.de/ZHL/personen/elisabeth-paus.html](http://www.uni-muenster.de/ZHL/personen/elisabeth-paus.html)

[e.paus@uni-muenster.de](mailto:e.paus@uni-muenster.de)



Prof. Dr. Regina JUCKS || Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für Hochschullehre, Westfälische Wilhelms-Universität Münster || Fliederstr. 21, D-48149 Münster

[www.uni-muenster.de/ZHL/personen/regina-jucks.html](http://www.uni-muenster.de/ZHL/personen/regina-jucks.html)

[jucks@uni-muenster.de](mailto:jucks@uni-muenster.de)