
HERMES

**Journal of Language and
Communication in Business**

No. 65 – 2025

Published by the School of Communication and Culture, Aarhus University

ISSN: 1903-1785

Renata Behrendt

Zur Wechselbeziehung von Schreiben und Reflektieren. Eine Untersuchung der Verfasserreferenz in schriftlichen Reflexionen des Deutschunterrichts von Lehramtsstudierenden

Abstract

On the interrelationship between writing and reflection. An investigation of author reference in written reflections on German lessons by teacher training students.

The article explores the interrelationship between writing and reflection based on written reflections composed by student teachers of German during their teacher training. In teacher education, reflection is regarded as a key competence for professionalization. Writing serves as a means to foster reflective competence. The production of written reflections within academic teaching and learning contexts entails the demands of both academic writing and reflective thinking. Therefore, the reflections are analysed through the lenses of writing research and reflection theory. At the heart of the analysis lies Steinhoff's concept of authorial reference, which focuses on the use of the pronouns "ich" "wir," and "man," enabling the identification of roles through which writers position themselves within their texts – such as the "Verfasser-ich," "Gemeinschafts-Wir," or "Autoren-Man." What the writers reflect on, and how they do so within these assumed roles, is analyzed using the models developed by Hilzensauer and Bräuer. The findings suggest that the deliberate use of the personal pronoun "I" can contribute to the development of reflective competence. From a didactic perspective, it appears beneficial to encourage students to engage with (their own) written reflections in order to individually support processes of professionalization during teacher education.

Keywords

Schreiben, Reflexion, reflexives Schreiben, Professionalisierung, Lehramt; Writing, reflection, reflective writing, professionalization, teaching profession.

1. Hintergrund und Fragestellung

In der Lehrkräftebildung gilt Reflexion als eine zentrale Kompetenz des professionellen Handelns. Heinrich, Klewin und Lübeck betonen, dass Lehrkräfte die Fähigkeit benötigen, „die gegebene Situation sowie das eigene Wissen und Handeln zu reflektieren“, um auf diese Weise „immer wieder auf neue Vorkommnisse, neue Vorfälle zu reagieren“ (Heinrich et al., 2019, S. 37). Das Konzept der Professionalisierung durch Reflexion wird in der akademischen Lehrpraxis primär mit dem Konzept der Reflexion durchs Schreiben verknüpft. Zur Förderung der Reflexion durchs Schreiben haben sich vor allem solche Ideen als praktikabel erwiesen, die lerntheoretische und schreibpädagogische Aspekte miteinander verknüpfen – Tagebuch als Instrument zur Selbstreflexion und Selbstevaluation im Schulpraktikum (Gläser-Zikuda, 2007) und Portfolio als Reflexionsmedium im Studium (Bräuer, 2016). Schreiben als Mittel der Reflexion wird aus der Perspektive der Schreibforschung sowie aus der Perspektive der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken erforscht. Die einzelnen Disziplinen konzentrieren sich dabei auf jeweils unterschiedliche, disziplinspezifische Aspekte. Die Herstellung interdisziplinärer Verknüpfungen kann dabei variieren. Die Autor*innen richten ihr Augenmerk auf Funktionen des Schreibens in Reflexionsprozessen (Lahm, 2015; Wyss & Ammann, 2015) und auf Wirkmechanismen reflexiven Schreibens (Paus & Jucks, 2013). Sie befassen sich mit den Fragen der Gestaltung des Portfolios und der Begleitung der Studierenden vor dem Hintergrund der

* Renata Behrendt
Germanistik, Fachdidaktik Deutsch
Universität Trier
behrendt@uni-trier.de

Qualität der Reflexion (Glutsch & Barsch, 2017). In empirischen Untersuchungen überprüfen sie die Möglichkeiten der Förderung der Reflexionstiefe durch das Schreiben (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Sie entwickeln Konzepte zur Verbindung von Theorie und Praxis in schriftlichen Reflexionen (Bühler et al., 2016) und zur Förderung der Reflexionskompetenz durchs Schreiben (Behrendt, 2023).

Die Wechselbeziehung zwischen Schreiben und Reflektieren wurde bisher in der Forschung zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung nicht explizit berücksichtigt. Diesem Desiderat begegnet der vorliegende Beitrag, indem er auf Studierende als Verfasser*innen von schriftlichen Reflexionen fokussiert und fragt:

1. Wie kodieren Studierende ihre Verfasserreferenz in ihren schriftlichen Reflexionen?
2. Welche Rollen nehmen sie bei der sprachlich-schriftlichen Explikation ihrer Unterrichtserfahrungen ein?
3. Welche Dimensionen der Reflexionsbreite und -tiefe berücksichtigen sie?
4. Welche Wechselbeziehung besteht zwischen der angenommenen Rolle und der berücksichtigten Dimension der Reflexion?

Von der Hypothese ausgehend, dass sich am Sprachgebrauch im Funktionsbereich der Verfasserreferenz (Steinhoff, 2007) belegen lässt, in welcher Rolle sich Schreibende in die Texte einbringen, liegt das Ziel dieses Beitrags darin, die agenshafte Verfasserreferenz in den Reflexionstexten der Studierenden zu analysieren, um die von ihnen eingenommenen Rollen, sei es als Verfasser-Ich, Forscher-Ich oder Erzähler-Ich, als Autoren-Wir, Teamwork-Wir oder Gemeinschafts-Wir, als Autoren-Man, Fachkreis-Man oder Gemeinschafts-Man, zu identifizieren.

Um die agenshafte Verfasserreferenz in den schriftlichen Reflexionen zu beschreiben, wird der Gebrauch von „ich“, „wir“ und „man“ sowie die Kookkurrenzen dieser Pronomina mit finiten Verben in den schriftlichen Reflexionen der Studierenden analysiert. Bei den benutzten Verben wird auch auf das Tempus geachtet, um die Funktion der Verben näher bestimmen zu können. Das sprachgebrauchsanalytische Verfahren lehnt sich methodisch an die Arbeit von Steinhoff (2007) an. In einem ersten Analyseschritt wird überprüft, ob die Studierenden in Rollen agieren, die sich den von Steinhoff beschriebenen Ich-, Wir- und Man-Typen zuordnen lassen.

In einem zweiten Analyseschritt werden die schriftlichen Reflexionen der Studierenden hinsichtlich der Breite und der Tiefe der Reflexion untersucht. Die Analyse der Breite und Tiefe der schriftlichen Reflexionen erfolgt auf der Grundlage der von Hilzensauer (2017) beschriebenen Merkmale professioneller Reflexion sowie des von Bräuer (2016) entwickelten Modells der Ebenen der Reflexion, um die Reflexionsbreite und -tiefe, d. h. sowohl die Gegenstände der Reflexion als auch die kognitiven Teiloperationen des Reflexionsprozesses, vollumfänglich erfassen zu können. Die Erkenntnisse aus der Analyse der Verfasserreferenz und aus der Analyse der Reflexionsbreite und -tiefe werden anschließend aufeinander bezogen, um einen Beitrag zur Wechselbeziehung zwischen der beim Schreiben angenommenen Rolle und der beim Reflektieren berücksichtigten Dimension der Reflexion leisten zu können.

Im Folgenden werden schreibwissenschaftliche und reflexionstheoretische Perspektiven zunächst getrennt voneinander behandelt und im Analyseteil zusammengeführt, um die Wechselbeziehung von Schreiben und Reflektieren fachlich fundiert und differenziert beleuchten zu können. Im theoretischen Teil werden in Anlehnung an die Untersuchung der expliziten und impliziten agenshaften Verfasserreferenz bei Steinhoff (2007) Rollen benannt und charakterisiert, in denen sich Schreibende in ihre Texte einbringen. Anhand der Ansätze von Hilzensauer (2017) und Bräuer (2016) werden Reflexionsbreite und -tiefe als mehrfach differenzierte Dimensionen von professionellen Reflexionen erörtert. Im Analyseteil werden die schriftlichen Reflexionen der Studierenden hinsichtlich der von den Studierenden angenommenen Rollen sowie der berücksichtigten Dimensionen der Reflexion

untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchung werden entsprechend der angenommenen Rolle geordnet und unter Bezugnahme auf reflexionstheoretische Grundlagen analysiert.

2. Schreibwissenschaftliche und reflexionstheoretische Perspektiven

In diesem Beitrag werden schriftliche Reflexionen des Unterrichts untersucht, die von Lehramtsstudierenden verfasst worden sind und Teil einer bewerteten Studienleistung darstellen. Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Studierende im Kontext des Studiums reflektierend und zugleich textkonstituierend agieren, ist es unabdingbar, die schriftlichen Reflexionen aus zwei Perspektiven zu analysieren, einer schreibwissenschaftlichen und einer reflexionstheoretischen.

2.1. „Ich“, „wir“ und „man“ in den wissenschaftlichen Texten

Die von Steinhoff durchgeführte Analyse der expliziten und impliziten Verfasserreferenz in wissenschaftlichen und in journalistischen Texten hat ergeben, dass sich Schreibende als ein „ich“, „wir“ oder „man“ in die Texte einbringen. Die von Steinhoff herausgearbeiteten verschiedenen „ich“-„wir“- und „man“-Typen sind für diesen Beitrag von Bedeutung, da sie es ermöglichen, diese Rollen in schriftlichen Reflexionen zu identifizieren und in einem zweiten Schritt ihre Funktion im Reflexionsprozess näher zu beschreiben.

Die Analyse des mit dem „ich“ verknüpften finiten Verbs und somit die Analyse der dem Agens zugewiesenen Handlung erwies sich in Steinhoffs Untersuchung als notwendig, um zwischen den Verwendungsweisen des „ich“ unterscheiden zu können (Steinhoff, 2007, S. 176–177).

Steinhoff konnte in seiner Studie in Wissenschaftstexten verschiedene Ich-Typen nachweisen, „die mit bestimmten Rollen des Schreibers zusammenhängen“ (Steinhoff, 2007, S. 174).

In der Rolle des Verfassers-Ich konstituieren die Schreibenden den Text auf einer metakommunikativen Ebene. Dabei wird zwischen intertextuellen Prozeduren, in denen sich die Schreibenden auf Fachliteratur beziehen (Steinhoff, 2007, S. 188) und intratextuellen Prozeduren unterschieden, in denen die Schreibenden auf ihre eigenen sprachlichen Handlungen im Text Bezug nehmen (Steinhoff, 2007, S. 180), indem sie beispielsweise Aussagen über Struktur und Inhalt ihrer Texte formulieren (Steinhoff, 2007, S. 175). In der Rolle des Verfasser-Ich benutzen die Schreibenden am häufigsten die Verben: „eingehen auf“, „darstellen“, „beziehen auf“, „erläutern“, „vorstellen“, „anschließen an“, „aufzeigen“ (Steinhoff, 2007, S. 177).

In der Rolle des Forscher-Ich setzen sich die Schreibenden mit dem bestehenden Wissen argumentativ auseinander und sie versuchen, neues Wissen zu schaffen (Steinhoff, 2007, S. 191). Das Forscher-Ich kommt v. a. in begriffsbildenden, Hypothesen explizierenden und textkritischen Prozeduren zum Einsatz (Steinhoff, 2007, S. 191). In der Rolle des Forscher-Ich benutzen die Studierenden am häufigsten die Verben „denken“, „halten für“ und „glauben“ (Steinhoff, 2007, S. 177). Die Verben „annehmen“ und „ausgehen von“ werden mit „ich“ kombiniert, um Hypothesen zum Ausdruck zu bringen (Steinhoff, 2007, S. 193).

Die Rolle als Erzähler-Ich nehmen Schreibende dann ein, wenn sie sich narrativ über ihre „persönlichen Schwierigkeiten bei der forschenden Auseinandersetzung mit dem Thema [äußern]“ (Steinhoff, 2007, S. 176) oder Erfahrungen und Erlebnisse in Relation zum Schreiben setzen, die zeitlich vor dem Schreiben liegen (Steinhoff, 2007, S. 201). Je nach der Situation wird zwischen „Textproduktionskontext“ und „autobiografischem Kontext“ (Steinhoff, 2007, S. 200) unterschieden. Steinhoff nennt in seiner Studie keine Verben, die besonders oft mit dem Personalpronomen „ich“ kookkurrieren, wenn die Schreibenden die Rolle des Erzähler-Ich annehmen.

Die Auswertung der Korpora hinsichtlich der Tempusform der mit „ich“ kookkurrierenden Verben führte zu dem Ergebnis, dass sowohl in den studentischen als auch in den Expertentexten Präsens dominiert. Am seltensten werden die erzählenden Tempora Präteritum und Plusquamperfekt verwendet (Steinhoff, 2007, S. 178).

Neben dem Gebrauch des Personalpronomens „ich“ untersucht Steinhoff auch den Gebrauch von „wir“ und „man“ in Wissenschaftstexten, denn auch diese Pronomina weisen verfasserrerferenzielle Verwendungsweisen auf.

In Anlehnung an Kresta (1995) unterscheidet Steinhoff ein Autoren-Wir, ein Teamwork-Wir, ein Fachkreis-Wir und ein Gemeinschafts-Wir, je nachdem ob die Schreibenden mit dem „wir“ auf sich selbst (Autoren-Wir), auf sich selbst und ihre Leserschaft (Teamwork-Wir), auf sich selbst und die scientific community (Fachkreis-Wir) oder auf sich selbst und alle Menschen (Gemeinschafts-Wir) verweisen (Steinhoff, 2007, S. 206–207). Mit dem Personalpronomen „wir“ werden im studentischen Korpus in Steinhoffs Studie am häufigsten die Verben: „sehen“, „wissen“, „erfahren“, „betrachten“, „kennen“, „ausgehen von“, „zu tun haben mit“, „feststellen“ (Steinhoff, 2007, S. 213) kombiniert. Das Gemeinschafts-Wir ist der am häufigsten verwendete Wir-Typ, am Platz zwei folgt das Teamwork-Wir, den dritten Platz belegt das Autoren-Wir und das Fachkreis-Wir ist der am seltensten verwendete Wir-Typ (Steinhoff, 2007, S. 216).

Das Indefinitpronomen „man“ kann verschiedene Funktionen übernehmen. Steinhoff unterscheidet in Anlehnung an Kresta (1995) vier Man-Typen, die als Idealtypen zu verstehen sind. Dazu gehören: 1. ein Autoren-Man – hier verweisen die Verfasser*innen mit dem „man“ auf sich selbst; 2. ein Fachkreis-Man – die Verfasser*innen verweisen mit dem „man“ auf sich selbst und andere Fachleute; 3. ein Gemeinschafts-Man – mit „man“ werden alle Menschen oder Menschen eines Kulturkreises bezeichnet, dem die Verfasser*innen ebenfalls angehören; 4. ein Aufforderungs-Man – hier wird „man“ als Ersatzform der zweiten Person Singular verwendet (Steinhoff, 2007, S. 208). In Anlehnung an Panther (1981) stellt Steinhoff die Kombination des „man“ mit Modalverben in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Diese Kombination ermöglicht Erkenntnisse „zur Typik, Funktionalität und zu ontogenetischen Gesichtspunkten des wissenschaftstypischen „man“-Gebrauchs“ zu gewinnen (Steinhoff, 2007, S. 209). In den studentischen Wissenschaftstexten beträgt die Häufigkeit der einzelnen Modalverben im Muster „man“ & Modalverb & Verb entsprechend: „können“ 67%, „müssen“ 15%, „sollen“ 9%, „wollen“ 5%, „dürfen“ 3% und „mögen“ 1% (Steinhoff, 2007, S. 228).

2.2. Das Was und das Wie der Reflexion

Die Spezifika der Reflexion lassen sich auf zwei Ebenen untersuchen, die in der Forschung als Reflexionsbreite und Reflexionstiefe (Leonhard et al., 2010) beschrieben werden. Die Dimension der Reflexionsbreite bezieht sich auf die Gegenstände der Reflexion und die Dimension der Tiefe lässt zwischen oberflächlichen und tiefen Reflexionen unterscheiden.

Im Kontext der Lehrkräftebildung hat Hilzensauer mit seinen sechs Merkmalen professioneller Reflexion die in bisheriger Forschung einzeln genannten inhaltlichen Aspekte der Reflexion vollumfänglich erfasst, ergänzt und geordnet dargestellt. Die Reflexionsbreite und somit die Frage nach dem Was der Reflexion umfasst nach Hilzensauer folgende inhaltliche Aspekte:

1. Der Bezug zu unterrichtsrelevanten Kriterien
2. Der Bezug zu handlungsleitenden subjektiven Überzeugungen
3. Der Bezug zu situationsbezogenen Gefühlen
4. Adressieren mehrerer Beurteilungsperspektiven
5. Artikulation mehrerer Handlungsalternativen und
6. Entstehung eines Kompetenzentwicklungsplans (Hilzensauer, 2017, S. 82).

Während mit dem ersten Merkmal die Notwendigkeit signalisiert wird, „die persönlichen Handlungen in Bezug zu den normativen Erwartungen zu setzen“ (Hilzensauer, 2017, S. 84), wird in den Merkmalen zwei und drei die Bedeutung der Subjektivität der Reflektierenden hervorgehoben. In den Reflexionen sollen idealerweise die Zusammenhänge zwischen den subjektiven Überzeugungen und der unbewussten Handlungsweise im Unterricht aufgedeckt oder Auslöser für Gefühle

identifiziert und bewertet werden. Das vierte Merkmal verdeutlicht die Relevanz der Erkenntnis, dass jede Unterrichtssituation auch anders interpretiert werden kann. Daraus resultiert die Notwendigkeit, das Handlungsrepertoire ständig zu erweitern, was im fünften Merkmal zum Ausdruck kommt. Die Auffassung von der Lehrkompetenzentwicklung als einem immerwährenden Prozess fordert reflektierende Lehrkräfte schließlich im sechsten Merkmal dazu auf, den individuellen Stand der Kompetenzentwicklung einzuschätzen und weitere Schritte zu planen und umzusetzen (Hilzensauer, 2017, S. 86–92). Eine Reflexion gilt als professionell, wenn sie alle sechs Merkmale berücksichtigt.

Bräuers Modell der Ebenen der Reflexion (Bräuer, 2016) ist aus der Forschung zum reflexiven Schreiben hervorgegangen. Das Modell trägt zur Klärung der Frage bei, wie professionelle Reflexion als Prozess funktioniert, indem es die einzelnen kognitiven Operationen des Reflexionsprozesses benennt und diese auf vier Ebenen ordnet. Das Modell kann beim Verfassen von schriftlichen Reflexionen als Strukturierungshilfe herangezogen werden. In diesem Beitrag erfüllt es eine heuristische Funktion als Analyseinstrument, das die einzelnen kognitiven Operationen des Reflexionsprozesses in den schriftlichen Reflexionen zu identifizieren ermöglicht. Auf diese Weise können Informationen über das Wie der schriftlichen Reflexionen gewonnen werden. Die insgesamt sieben Teiloperationen werden von Bräuer auf vier Ebenen geordnet:

- Ebene 1: Beschreiben und Dokumentieren der Handlung
- Ebene 2: Analysieren und Interpretieren mit Bezug auf eigene Leistungen und Konsequenzen
- Ebene 3: Bewerten und Beurteilen im Vergleich zu Erwartungen und auf Basis von fachlichen Kriterien und
- Ebene 4: Planen von Alternativen (Bräuer, 2016, S. 28).

Bräuer unterscheidet zwischen der Primärreflexion (Ebene 1), die eine Dokumentation der Handlung und deren spontane Analyse umfasst und der Sekundärreflexion (Ebenen 2, 3, 4), die darauf abzielt, den Wert der einzelnen Informationen für die eigene Kompetenzentwicklung zu erkennen, Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis herzustellen und Handlungsalternativen zu planen (Bräuer, 2016, S. 48). Die Primärreflexion bildet eine Grundlage für die Sekundärreflexion. In einer professionellen Reflexion wird die Primärreflexion mit mindestens einem Element der Sekundärreflexion verknüpft. Mit dieser Konzeption der Reflexionstiefe, wird die Bedeutsamkeit des Beschreibens und des Dokumentierens von absolvierten Handlungen hervorgehoben. Gleichzeitig wird die Durchführung der auf den Ebenen 2 und 3 beschriebenen Operationen des Analysierens und Bewertens als Voraussetzung für eine systematische Veränderung der Handlungsweise genannt.

Die Merkmale professioneller Reflexion nach Hilzensauer und Bräuers Modell der Ebenen der Reflexion ermöglichen es, in den schriftlichen Reflexionen die Dimensionen der Tiefe und der Breite der Reflexion zu erfassen und mit der Analyse der Verfasserreferenz in Verbindung zu bringen, um die Wechselbeziehung zwischen den beim Schreiben angenommenen Rollen und den beim Reflektieren berücksichtigten Dimensionen der Reflexion herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang stellt sich beispielsweise die Frage, ob der Gebrauch der Pronomina „ich“, „wir“ und „man“ mit einer bestimmten Dimension der Reflexionsbreite oder -tiefe einhergeht. Sollten solche Korrelationen in der Analyse identifiziert werden, ergibt sich daraus die Frage, wie sie didaktisch gewendet in der Lehrkräftebildung gewinnbringend thematisiert werden können.

3. Analyse

Für die Analyse wird ein Korpus von 54 schriftlichen Reflexionen über den eigenen Unterricht herangezogen. Die schriftlichen Reflexionen wurden von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch verfasst, die im Rahmen ihrer Ausbildung an der Leibniz Universität Hannover in der Zeit von 2017 bis 2021 ein fünfwöchiges Fachpraktikum an einer Schule absolviert und anschließend eine Reflexionsaufgabe als Teil des obligatorischen Fachpraktikumsberichts bearbeitet haben. Die inhaltlichen

wie strukturellen Anforderungen des Berichts sind in einem Leitfaden zusammengefasst und auf der Homepage des Deutschen Seminars für alle Lehramtsstudierenden einsehbar. Die Reflexionsaufgabe ist dort wie folgt formuliert:

2.2 Reflexion des Unterrichtsversuchs

Tatsächlicher Verlauf und Reflexion

Der tatsächliche Verlauf beschränkt sich auf Abweichungen von der Planung, die Reflexion ist eine didaktische (untergeordnet auch methodische) selbstkritische Besprechung, die die Positiva und Desiderata des durchgeführten Unterrichts zum Gegenstand haben soll.¹

Die von den Studierenden verfassten schriftlichen Reflexionen weisen eine Länge von 1-4 Seiten auf. Bei der Aufnahme in das Korpus wurden die schriftlichen Reflexionen digitalisiert und gespeichert. Die im Korpus enthaltenen schriftlichen Reflexionen über den eigenen Unterricht wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Die quantitative Untersuchung der schriftlichen Reflexionen wurde mit dem Programm MAXQDA 2022 durchgeführt. Mit der Funktion „Textsuche und Autocodieren“ im Analyse-Tool des Programms wurden die Dokumente zuerst nach dem Vorkommen der Pronomina „ich“, „wir“ und „man“ durchsucht. Die Suchergebnisse wurden als Word-Dateien heruntergeladen und auf dem Rechner gespeichert, sodass sie in dieser Form für die anschließende Untersuchung der Kookkurrenzen mit Verben verfügbar waren. Dieses Vorgehen gab Aufschluss darüber, in welchen Rollen sich die Studierenden in die Texte eingebracht haben, als Verfasser-Ich, Forscher-Ich, Teamwork-Wir oder Autoren-Man. Anschließend konnte untersucht werden, welche Wechselbeziehungen zwischen diesen Rollen und dem Was und Wie der Reflexionen bestehen.

3.1. Ich-Gebrauch in den schriftlichen Reflexionen über den Unterrichtsversuch

Die Suche nach dem Personalpronomen „ich“ in den 54 schriftlichen Reflexionen zeigte 639 „ich“-Belege mit expliziter agenshafter Verfasserreferenz in 45 Texten der Studierenden. Zugleich liegen aber 9 Texte vor, in denen die Verfasser*innen der Reflexionen über ihre persönlichen Erfahrungen schreiben, ohne dabei das Personalpronomen „ich“ zu benutzen.

Um aufzeigen zu können, ob Studierende in den schriftlichen Reflexionen die Rolle des Verfasser-Ich, des Forscher-Ich, des Erzähler-Ich oder eine ganz andere Rolle annehmen, die erst definiert werden muss, werden die Kookkurrenzen des Personalpronomens „ich“ mit denjenigen Verben überprüft, die in Steinhoffs Studie von Studierenden am häufigsten verwendet wurden.

3.1.1. Verfasser-Ich

Die quantitative Analyse der Kookkurrenzen des Personalpronomens „ich“ mit den Verben „eingehe auf“, „darstellen“, „beziehen auf“, „erläutern“, „vorstellen“, „anschließen an“ und „aufzeigen“ in den schriftlichen Reflexionen führte zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Verben von mehreren Studierenden zwar benutzt werden, aber nur sechs Studierende in der Rolle des Verfasser-Ich, so wie diese von Steinhoff definiert wurde, agieren. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind in Tabelle 1 dargestellt.

¹ https://www.germanistik.uni-hannover.de/fileadmin/germanistik/Dokumente/Arbeitspapier_FP_U_berarbeitung_SP.pdf

	Vorkommen in Reflexionstexten	Explizite „ich“-Bezüge in Reflexionstexten	Implizite „ich“-Bezüge in Reflexionstexten	Verfasser-Ich; Vorkommen in Reflexionstexten	Reflektierende*r in der Rolle des Verfasser-Ich
eingehen auf	31 in 13	9 in 7	4 in 3	2 in 2	MARKUS ² SELINA
darstellen	17 in 14	0	2 in 2	1 in 1	ANDREAS
erläutern	11 in 9	3 in 3	1 in 1	2 in 2	TOBIAS SILKE
vorstellen	10 in 7	1 in 1	2 in 1	2 in 1	THORSTEN
aufzeigen	7 in 6	3 in 3	2 in 1	1 in 1	MARKUS
beziehen auf	16 in 14	0	0	0	0
anschließen an	1 in 1	1 in 1	0	0	0

Tabelle 1: Reflektierende in der Rolle des Verfasser-Ich

Beispiele: Studierende in der Rolle des Verfasser-Ich:

- „In der Reflexion möchte ich zum einen **auf** den Unterrichtsverlauf und seine Planung **eingehen**, aber auch den Kurzentwurf kritisch betrachten und Verbesserungsmöglichkeiten **aufzeigen**, die eine erneute Durchführung erleichtern könnten.“ MARKUS³
- „**Auf** diesen Punkt werde ich später noch einmal **eingehen**.“ SELINA
- „**In diesem Kapitel möchte ich zunächst** chronologisch den Unterricht reflektieren und Alternativen **erläutern**, bevor ich anschließend auf einer spezifischen Ebene über mein Lehrerverhalten und die SuS⁴-Orientierung schreibe.“ TOBIAS
- „An diesen Punkt hätte man entweder im Einstieg der Folgestunde anknüpfen oder ihn, **wie im tabellarischen Verlauf dargestellt**, als Hausaufgaben aufgeben können.“ ANDREAS
- „**Wie in Kapitel 2.1 schon erläutert**, befasste ich mich ausführlich mit der Strukturierung des Unterrichts, um einen fließenden Unterricht zu ermöglichen.“ SILKE
- „Die **vorgestellte** Unterrichtsstunde verlief insgesamt ohne größere Zwischenfälle und Störungen.“ THORSTEN 1
- „Insgesamt bin ich mit der **vorgestellten** Unterrichtsstunde zufrieden.“ THORSTEN 2

In allen angeführten Beispielen nehmen die Studierenden Bezug auf die eigenen sprachlichen Handlungen im Text. In allen Beispielen liegen intratextuelle Prozeduren vor. Die Realisierungen der Rolle des Verfasser-Ich weisen in drei Punkten Unterschiede auf. Der Ich-Bezug ist explizit oder implizit, die Bezugnahme auf dargestellte Sachverhalte erfolgt katadeiktisch oder anadeiktisch und es werden unterschiedliche sprachliche Formen benutzt, um das Personalpronomen „ich“ zu vermeiden. Bei MARKUS, SELINA und TOBIAS liegen explizite „ich“-Bezüge vor. Diese drei Studierenden gebrauchen das Personalpronomen „ich“, um über Handlungen zu informieren, die sie im weiteren Verlauf des Textes ausführen werden. Sie gehen katadeiktisch vor (Steinhoff, 2007, S. 180). MARKUS, SELINA und TOBIAS unterscheiden sich im Gebrauch der Tempora. MARKUS und TOBIAS nutzen Präsens, SELINA hingegen Futur I.

² Bei den hier angeführten Vornamen handelt es sich um Kryptonyme.

³ Die Zitate aus den schriftlichen Reflexionen der Studierenden werden hier ohne sprachliche Korrektur wiedergegeben.

⁴ Die Abkürzung „SuS“ wird von den Studierenden für „Schüler*innen“ benutzt. Dabei handelt es sich um eine in der Fachdidaktik Deutsch geläufige Abkürzung.

In den beiden Beispielen von THORSTEN sowie bei ANDREAS und SILKE ist der Ich-Bezug implizit. Dabei benutzen ANDREAS und SILKE Partizipialkonstruktionen, THORSTEN benutzt zweimal dasselbe Partizipialattribut, um nicht explizit „ich“ zu schreiben. Diese drei Studierenden gehen anadeiktisch vor, d. h. sie benutzen intratextuelle Prozeduren, die dazu dienen, über bereits im Text realisierte Handlungen zu informieren (Steinhoff, 2007, S. 181).

Betrachtet man die in der Tabelle 1 aufgezeigten Zahlen, stellt sich die Frage, in welcher Weise die Verben „eingehen auf“, „darstellen“, „beziehen auf“, „erläutern“, „vorstellen“, „anschließen an“ und „aufzeigen“ von den Studierenden verwendet werden, die einen expliziten oder einen impliziten „ich“-Bezug herstellen, ohne dass sie dabei als Verfasser-Ich agieren. Von den 20 Beispielen werden hier vier analysiert:

- „Da die Schülerinnen und Schüler aber auch außerhalb meiner Hospitation Schwierigkeiten darin zeigen, die Hausaufgabe ohne vorherige Besprechung und ggf. Klärung von Fragen zu bearbeiten, hat Frau XY, die außerhalb meines Praktikums die Lerngruppe unterrichtet, für die Klasse diese vorherige Besprechung ritualisiert, weshalb ich mich **daran anschließe**.“ SOPHIE
- „Begriffe, wie explizit und implizit, die in dem Text vorkamen, **hätten kurz erläutert werden sollen**, denn einige SuS fragten mich während des Lesens, was diese bedeuten würden.“ KERSTIN
- „Während der Vorstellung der Ergebnisse stellte ich fest, dass ich große Schwierigkeiten darin habe das Gesagte aufzunehmen und **darauf einzugehen**.“ THEO
- „Ähnlich verhält es sich mit der Klangfarbgestaltung des Gedichts, zu der die SuS auch im weiteren Stundenverlauf vereinzelt über den Informationstext hinausgehende Äußerungen machten, **auf** die seitens der Lehrkraft nur oberflächlich **eingegangen** wurde.“ SERAFINA*⁵

SOPHIE verwendet das Verb „anschließen an“ und zeigt den „ich“-Bezug explizit an, um ihre Vorgehensweise im Unterricht zu legitimieren. Sie hat bei der betreuenden Lehrkraft beobachtet, dass diese die Hausaufgabe mit den Schüler*innen immer bespricht, damit keine Schwierigkeiten aufkommen. SOPHIE übernimmt deswegen die Vorgehensweise der professionellen Lehrkraft.

KERSTIN setzt sich mit ihrer Vorgehensweise im Unterricht kritisch auseinander. Durch die Benennung eines Fehlers in einem Passivsatz, stellt sie einen impliziten „ich“-Bezug her. THEO wurde im Praktikum auf seine Schwierigkeiten im Unterricht aufmerksam. In der Reflexion schreibt er in der „ich“-Form auf, womit er noch Probleme hat.

SERAFINA* unterzieht ihr eignes Handeln im Unterricht scharfer Kritik – sie ist „nur oberflächlich“ auf Äußerungen der Schüler*innen eingegangen. SERAFINA* und THEO haben ähnliche Schwierigkeiten im Unterricht. Beide sind (noch) nicht in der Lage, auf die Äußerungen der Schüler*innen zufriedenstellend zu reagieren. Im Gegensatz zu THEO verschleiert SERAFINA* in ihrer Selbstkritik den „ich“-Bezug, indem sie das Wort „Lehrkraft“ anstelle des Personalpronomens „ich“ setzt. Der Subjektschub ermöglicht ihr, sich von der im Unterricht vollzogenen Reaktion zu distanzieren. Durch den expliziten Gebrauch des „ich“-Pronomens wirkt die Reflexion von THEO sachlich. In den angeführten Beispielen agieren die Studierenden als Beobachter von fremden und eigenen Handlungen. SOPHIE und THEO bringen explizit die Bewertung des Beobachteten/Wahrgenommenen als nachahmungswürdig und als Entwicklungspotential zum Ausdruck. KERSTIN und SERAFINA* deuten ihre Vorgehensweise im Unterricht als fehlerhaft. In den schriftlichen Reflexionen distanzieren sich beide von ihren Vorgehensweisen, markieren dies sprachlich aber unterschiedlich – mit dem Subjektschub und mit einem Passivsatz. SERAFINA* analysiert die Gründe

⁵ Mit einem * hinter dem Kryptononym werden diejenigen Studierenden gekennzeichnet, die in ihren schriftlichen Reflexionen das Personalpronomen „ich“ überhaupt nicht benutzen.

für das im Unterricht aufgetretene Problem. Die von den Studierenden ausgeführten kognitiven Tätigkeiten des Bewertens, Interpretierens und Analysierens sind gleichzeitig Bestandteile eines Reflexionsprozesses (Bräuer, 2016, S. 28). Der Gebrauch der Verben „anschließen an“, „erläutern“ und „eingehen auf“ in den angeführten Beispielen verdeutlicht, dass sich der Reflexionsprozess auf Beobachtungen der Unterrichtspraxis von professionellen Lehrkräften und auf die eigenen praktischen Erfahrungen bezieht, die analysiert und im Vergleich mit eigenen Erwartungen bewertet werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Analyse der Kookkurrenzen des Personalpronomens „ich“ mit den Verben „eingehen auf“, „darstellen“, „beziehen auf“, „erläutern“, „vorstellen“, „anschließen an“ und „aufzeigen“ es ermöglicht, die Schreibenden in ihrer Rolle als Verfasser der Texte wie auch in ihrer Rolle als Reflektierende zu erfassen. Für die Rolle als Reflektierende konnte ein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Verben und den mit ihnen beschriebenen Handlungen aufgezeigt werden. Die Studierenden haben die Verben benutzt, um die Teiloperationen des Reflexionsprozesses – Bewerten, Analysieren und Interpretieren – umzusetzen.

3.1.2. Forscher-Ich

Die quantitative Analyse der Kookkurrenzen des Personalpronomens „ich“ mit den Verben „denken“, „darstellen“, „halten für“, „glauben“, „ausgehen von“ und „annehmen“ in den schriftlichen Reflexionen führte zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Verben von vielen Studierenden zwar benutzt werden, aber nur eine Person in der Rolle des Forscher-Ich, so wie diese von Steinhoff definiert wurde, agiert. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der quantitativen Analyse.

	Vorkommen in Reflexionstexten	Explizite „ich“-Bezüge in Reflexionstexten	Implizite „ich“-Bezüge in Reflexionstexten	Forscher-Ich; Vorkommen in Reflexionstexten	Reflektierende*r in der Rolle des Forscher-Ich
denken	11 in 9	6 in 6	3 in 2	0	0
halten für	2 in 2	2 in 2	0	1 in 1	KATHRIN
glauben	1 in 1	0	0	0	0
ausgehen von	13 in 11	3 in 3	10 in 8	0	0
annehmen	15 in 10	0	1 in 1	0	0

Tabelle 2: Reflektierende in der Rolle des Forscher-Ich

In der Rolle des Forscher-Ich schreibt eine Person:

- „Zwar beinhaltet das Arbeitsblatt M2 die wesentlichsten Merkmale der Kommunikationstheorie, dennoch **halte ich es für** überlegenswert im Sinne der Schülerorientierung einen etwas ausführlicheren und mit praktischen Beispielen versehenen Beitrag auszuwählen.“ KATHRIN

Mit dem expliziten „ich“-Bezug bringt KATHRIN zum Ausdruck, dass sie über das im Unterricht eingesetzte Arbeitsblatt M2 ein fachliches Urteil gebildet hat. Um ihre Kritik an diesem Arbeitsblatt fachlich zu begründen, knüpft sie an die Kommunikationstheorie an und stellt den Bezug zum didaktischen Prinzip der Schülerorientierung her. Sie benutzt das Verb „halten für“ im Präsens und in Kombination mit dem Adjektiv „überlegenswert“, um einen Verbesserungsvorschlag zu formulieren.

Die in der Tabelle 2 abgebildeten Zahlen veranschaulichen einen häufigen Gebrauch der Verben „denken“, „ausgehen von“ und „annehmen“ in den schriftlichen Reflexionen. Insgesamt konnten 23

Beispiele aufgezeigt werden, in denen die Studierenden einen expliziten oder einen impliziten „ich“-Bezug herstellen, ohne dass sie dabei als Forscher-Ich agieren, z. B.:

- „**Ich hielt es für** sinnvoll, die Hausaufgabe an die Tafel zu schreiben, **da ich davon ausgegangen bin**, dass es zum Stundenende unruhiger wird, und so die Aufgabe von den SuS abgeschrieben oder fotografiert werden kann.“ STEFAN
- „**Ich war bei der Planung davon ausgegangen**, dass sich diese Probleme durch das vorherige gegenseitige laute Vortragen der Verse nicht ergeben würden.“ SIMON
- „**Ich war davon ausgegangen**, dass die SuS grundlegende Kenntnisse in den einzelnen Bereichen schon erlernt hatten und setzte dies in den Aufgaben voraus.“ KALEA
- „Die Teillernziele 1 und 2 wurden von dem Großteil der Lerngruppe und das Teillernziel 3 als Maximalziel nur von wenigen SuS erreicht, weshalb insgesamt von einem Lerneffekt **ausgegangen werden kann**.“ KALIDA
- „Die Schüler*innen waren deutlich offener für das postdramatische Theater, als zuvor **angenommen**.“ TINA
- „Insgesamt **denke ich**, dass ich einen sehr wertschätzenden Umgang mit den SuS habe.“ TOBIAS
- „Während der Sicherungsphase bemerkte ich, dass die SuS nicht so viel Zeit benötigt hatten, wie **ich** zuerst **gedacht hatte**, da nämlich die meisten Gruppen die Aufgaben sehr präzise erledigt haben.“ AMIRA

In den angeführten Beispielen verschriftlichen die Studierenden ihre persönlichen Annahmen, Vorstellungen und Vermutungen, ohne diese zu begründen. Aus der Perspektive der Forschung zur Lehrkräftebildung kann man hier von subjektiven Überzeugungen sprechen, die Handlungen der Lehrkräfte im Unterricht steuern (Bromme, 1992, S. 42). Die Urheberschaft der Überzeugungen wird bei STEFAN, SIMON, KALEA, TOBIAS und AMIRA durch den expliziten und bei KALIDA und TINA durch den impliziten „ich“-Bezug markiert. In den Beispielen werden subjektive Überzeugungen über das Verhalten der Schüler*innen (STEFAN), über die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (SIMON), über das Vorwissen der Schüler*innen (KALEA), über die Effektivität des eigenen Handelns im Unterricht (KALIDA), über die Interessen der Schüler*innen (TINA), über den eigenen Umgang mit Schüler*innen (TOBIAS) und über das Arbeitstempo der Schüler*innen (AMIRA) zum Ausdruck gebracht. Der Gebrauch der Vergangenheitsformen hebt bei STEFAN, SIMON und KALEA die Singularität ihrer subjektiven Überzeugungen hervor. Sie orientierten sich in der jeweiligen Situation an ihren subjektiven Überzeugungen und passten ihr Vorgehen daran an. Die von KALIDA und TOBIAS formulierten subjektiven Überzeugungen beinhalten eine persönliche Bewertung. Durch den Gebrauch von Präsens beanspruchen die beiden eine allgemeine Gültigkeit für ihre eigene Bewertung ihrer Effektivität als Lehrkraft und ihrer Lehrerpersönlichkeit.

Die Analyse der Kookkurrenzen des Personalpronomens „ich“ mit den Verben „denken“, „darstellen“, „halten für“, „glauben“, „ausgehen von“ und „annehmen“ ermöglichte es, die subjektiven Überzeugungen der Studierenden zu rekonstruieren. Die durchgeführte Analyse erlangt in der Lehrkräftebildung umso mehr Relevanz, da subjektive Überzeugungen als unbewusst und „per se nicht beobachtbar“ (Hilzensauer, 2017, S. 86) gelten. Um die von diesen Überzeugungen gesteuerten Handlungsweisen verändern zu können, können solche Analysen wie die vorliegende genutzt werden, um Studierende dazu anzuhalten, ihre subjektiven Überzeugungen zu erkennen bzw. sich dessen bewusst zu werden, wie diese Überzeugungen ihr Handeln im Unterricht steuern. Anschließend sollen Studierende die rekonstruierten subjektiven Überzeugungen mit dem Ziel analysieren, „die dahinterliegende Motivation zu identifizieren und diese vor dem Hintergrund einer professionellen Handlungsweise [...] zu bewerten“ (Hilzensauer, 2017, S. 86–87).

3.1.3. Erzähler-Ich

Unter den „ich“-Belegen finden sich keine Beispiele, die der Rolle des Erzähler-Ich nach der Definition von Steinhoff zugeordnet werden könnten. In den schriftlichen Reflexionen erzählen die Studierenden jedoch oft und gerne von sich selbst. Sie beziehen sich dabei aber nicht auf die Umstände der Textproduktion, sondern auf ihren Unterrichtsversuch, also auf den eigentlichen Gegenstand ihrer Reflexion, z. B.:

- „**Ich** persönlich war nicht ganz zufrieden mit den Beispielgedichten und habe lange im Internet recherchiert, um geeignetere, modernere und lebensweltbezogenere Gedichte für die SuS zu finden. Jedoch musste **ich** feststellen, dass das Internet auch keine geeigneteren Gedichte anbot, weshalb **ich** mich schlussendlich doch noch an dem Schulbuch gehalten habe.“ MILA
- „Viele SuS kannten die Bedeutung der Adjektive nicht, sodass **ich** diese alle einmal erklären musste.“ SARAH
- „**Ich** schenkte ihm nicht die erhoffte Aufmerksamkeit, sondern ignorierte seine Aktion.“ KALEA
- „Insgesamt fühlte **ich** mich sehr wohl in der Rolle der Lehrkraft, hatte keine Schwierigkeiten auf die SuS eingehen sowie zuzugehen und ließ mich nicht aus der Ruhe bringen.“ KATHRIN
- „Persönlich hatte **ich** dennoch das Gefühl, im Umgang mit der Klasse zeitweise zu schwimmen, da es mir in einigen Momenten schwerfiel, mich auf der Achse Professionelle Distanz bis Kumpel zu verordnen.“ THOMAS

MILA thematisiert in ihrer Reflexion die Auswahl der Gedichte für den Unterricht, die in die Vorbereitungsphase für den Unterrichtsversuch fällt. In den weiteren vier Beispielen erzählen die Studierenden von ihren Erfahrungen, Handlungen, Verhalten und Gefühlen im durchgeführten Unterricht. SARAH und KALEA beziehen sich dabei auf singuläre Ereignisse im Unterricht und ihre Reaktionen darauf. KATHRIN und THOMAS erzählen rückblickend und zusammenfassend von ihren Gefühlen. Sie ziehen ihre persönliche Bilanz auf der Grundlage der im Unterricht gemachten Erfahrungen. Der erzählerische Charakter der angeführten Reflexionen wird durch den Gebrauch des Erzähltempus Präteritum hervorgehoben.

Die Beschreibung eigener Erfahrungen und Handlungen wie in den zitierten Beispielen nimmt in den schriftlichen Reflexionen einen zentralen Stellenwert ein, da Erfahrungen und Handlungen auf diese Weise dokumentiert und damit für Reflexionsprozesse verfügbar gemacht werden. Im Modell der Ebenen der Reflexion von Bräuer (2016) bilden die Aktivitäten des Beschreibens und Dokumentierens die erste Ebene der Reflexion. Durch die Verwendung des Personalpronomens „ich“ in der Beschreibung ihrer Erfahrungen würden die Reflektierenden die Bereitschaft andeuten, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen (Bräuer, 2016, S. 26). Darin liegt für Bräuer eine unabdingbare Voraussetzung für die Analyse und Interpretation der Zusammenhänge der Handlung, die im zweiten Schritt (Ebene 2: Analysieren und Interpretieren) erfolgen (Bräuer, 2016, S. 28). Auch der Bezug zu erlebten Gefühlen hat seinen berechtigten Platz in den Reflexionsprozessen. Bei Dewey und Schön werden Gefühle als Auslöser für Reflexionen verstanden (Dewey 1910/1933; Schön 1983/1991). Daran anschließend fasst Hilzensauer den „Bezug zu situationsbezogenen Gefühlen“ als eines der sechs Merkmale professioneller Reflexion auf und fordert, Gefühle „als Reflexionsanlässe zu nutzen“ (Hilzensauer, 2017, S. 88). Im ALACT-Modell der Reflexion, schlägt Korthagen vor, sich in der Phase „Looking back on the action“ u. a. die Frage „How did you feel?“ zu stellen, um relevante Aspekte der unterrichtlichen Erfahrung herauszuarbeiten (Korthagen, 2014, S. 77).

Die in den angeführten Beispielen geäußerten Gefühle der Unzufriedenheit (MILA), des Wohlbefindens (KATHRIN) und des Zweifelns (THOMAS) fungieren als Reflexionsanlässe und dienen

darüber hinaus „als wichtige Indikatoren für eine bewertende Einschätzung sowohl *während* als auch *nach* einer Handlung“ (Hilzensauer, 2017, S. 88, Hervorhebung im Original).

Die Analyse der Beispiele aus den schriftlichen Reflexionen verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den Anforderungen des wissenschaftlichen und des reflexiven Schreibens. Im wissenschaftlichen Schreiben wird die Beschreibung persönlicher Erfahrungen und die Darlegung des subjektiven Standpunktes als kontraproduktiv abgelehnt. Steinhoff führt dazu aus, „hier geht es ganz wesentlich darum, den subjektiven Standpunkt *auszuklammern*“ (Steinhoff, 2007, S. 203, Hervorhebung im Original). Stimmen, die Formen selbstbezogenen, persönlichen Schreibens und den Gebrauch des Personalpronomens „ich“ in wissenschaftlichen Texten befürworten (z. B. Beinke et al. 2011, S. 189), sind lediglich vereinzelt zu hören. Im reflexiven Schreiben gelten hingegen Gefühle als Reflexionsanlässe, und die Beschreibung des im Unterricht Erfahrenen und Erlebten aus einer persönlichen Perspektive dient als Grundlage für vertiefte Reflexionsprozesse.

3.2. „wir“-Gebrauch

Die Suche nach dem Personalpronomen „wir“ in den Reflexionstexten ergab 12 Treffer in 9 Dokumenten. In 11 Fällen in 8 Dokumenten umfasst das „wir“ auch das „ich“ der Schreibenden. Das Personalpronomen „wir“ wird folglich in nur 14,8 % der Texte verfassersreferenziell verwendet. Mit dem Personalpronomen „wir“ kookkurrieren Verben, mit denen mentale Prozesse und Handlungen von Personen bezeichnet werden: „entscheiden“, „zurückkommen“, „die Zeit nutzen“, „Möglichkeit haben“, „unterrichten“, „empfinden“, „fortsetzen“, „kommen“, „behandeln“, „agieren“ und „bearbeiten“. Die Studierenden benutzen das Personalpronomen „wir“ in Verbindung mit den genannten Verben, um ihr Vorgehen im Unterricht in den Reflexionstexten genau darzulegen. Die Verwendungsweise von „wir“ in den schriftlichen Reflexionen lässt Rückschlüsse auf die Beziehung der unterrichtenden Studierenden zu den Schüler*innen zu, z. B.:

- „Um auch weiterhin den Fokus in dieser Phase auf dem Liedtext zu halten und aber gleichzeitig den Gedanken bzw. die Idee der Schülerin nicht zu verwerfen, bat ich sie, den Gedanken im Hinterkopf zu behalten und sagte, dass **wir** an einer späteren Stelle der Stunde auf diesen zurückkommen würden.“ MEREIKE
- „Da **wir** eine vergleichbare Aufgabe in der vorangegangenen Stunde bereits bearbeitet hatten, hätte das Vorgehen auch durch eine SuS noch einmal mit eigenen Worten wiederholt werden können.“ ADRIAN
- „Im Anschluss daran sind **wir** zu dem vertiefenden Fazit über die Figur Else gekommen.“ KIANA

MAREIKE, die den Unterricht als Lehrperson gestaltet, entscheidet selbst, wann etwas im Unterricht passiert. Mit dem Gebrauch von „wir“ kann sie nur sich selbst meinen, denn es hängt nur von ihr ab, wann der Gedanke der Schülerin wieder aufgegriffen wird. ADRIAN schließt sich mit dem Gebrauch von „wir“ selbst in die Handlung der Schüler*innen – Aufgabe bearbeiten – mit ein. Das Personalpronomen „wir“ kann sich bei ADRIAN nur auf die Schüler*innen beziehen, deren Aufgabe darin besteht, Aufgaben zu bearbeiten, während die Aufgabe der Lehrkraft es ist, den Schüler*innen Aufgaben zu stellen. Der „wir“-Gebrauch von MAREIKE und ADRIAN könnte aber auch als Ausdruck einer Erwartung gedeutet werden, dass die lehrer*innen- bzw. schüler*innenspezifischen Handlungen/Aufgaben im Unterricht gemeinsam vollzogen werden. Damit würden sie ihr enges Verhältnis zu den Schüler*innen hervorheben und man würde in einem solchen Fall von einem Pluralis inclusivus sprechen (Wöllstein, 2016, S. 263). Das trifft auch auf KIANA zu. Allerdings wirft die von KIANA geschilderte Situation aus didaktischer Perspektive die Frage auf – wer ist zu dem Fazit gekommen, bzw. welchen Anteil an der Erarbeitung eines Fazits haben die Schüler*innen und welchen Anteil hat KIANA. Es ist didaktisch erwünscht, den Unterricht so zu gestalten und die

Schüler*innen so zu fördern und zu fordern, dass sie die Ergebnisse ihrer Arbeit selbstständig zusammenfassen können. In diesem Fall bleibt aber unklar, wer in welchem Maße die Leistung erbracht hat, ein Fazit über die Figur zu ziehen. Der Gebrauch von „wir“ könnte bedeuten, dass die Schüler*innen ohne Hilfe von KIANA nicht geschafft hätten, ein Fazit zu ziehen. Im Extremfall wäre sogar vorstellbar, dass KIANA selbst das Fazit formuliert hat, sich aber zurücknimmt (Pluralis Modestiae, Wöllstein, 2016, S. 263), um diesen Umstand zu verschleiern oder um die Vorarbeit der Schüler*innen zu würdigen. Ob der hier veranschaulichte „wir“-Gebrauch im Unterrichtskontext und aus der Perspektive der Lehrperson angemessen ist, ist fragwürdig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Gebrauch von „wir“ in den Reflexionstexten am ehesten Ähnlichkeit mit dem Gemeinschafts-Wir bei Steinhoff aufweist und als eine aus den unterrichtenden Studierenden und den Schüler*innen bestehende Gemeinschaft näher bestimmt werden kann. Die Analyse der „wir“-Beispiele lenkt die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen der Handlungsweise der Studierenden im Unterricht und ihrer Beziehung zu den Schüler*innen. Inwieweit sich die Studierenden der Problematik dieser Beziehung bewusst sind, kann anhand der Beispiele nicht herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund der in der Analyse der Beispiele aufgezeigten Mehrdeutigkeit erscheint aber zielführend, die „wir“-Beispiele als Reflexionsanlässe aufzufassen, um ein auf pädagogischem Wissen basierendes und kritisches Nachdenken über den Zusammenhang zwischen der Handlungsweise der Studierenden und ihrer Beziehung zu den Schüler*innen zu initiieren.

3.3. „man“-Gebrauch

Das Indefinitpronomen „man“ kommt 38-mal in 18 Dokumenten vor. Dabei finden sich in den schriftlichen Reflexionen insgesamt 28 Verwendungsweisen des Musters „man“ & Modalverb & Verb. Die Kookkurrenzen mit Modalverben liegen in fast 74% der „man“-Belege und somit 2,4-mal häufiger als in wissenschaftlichen Texten vor (Steinhoff, 2007, S. 209). Dabei kommen „können“ 18-mal, „müssen“ 4-mal und „sollen“ 6-mal vor. Die Modalverben „wollen“, „dürfen“ und „mögen“ finden keine Anwendung. In Prozentzahlen ausgedrückt betragen die Häufigkeiten: „können“ 64,3%, „müssen“ 14,3% und „sollen“ 21,4%. In 31 Fällen (fast 82%) wird „man“ mit Selbstbezug verwendet.

Beispiele:

- „Es wäre zu überlegen gewesen, ob **man**, wie es stattgefunden hat, zuerst die Pro- und anschließend die Contra-Argumente sammelt oder ob **man** dies parallel macht.“ TOBIAS
- „An diesen Punkt **hätte man** entweder im Einstieg der Folgestunde **anknüpfen** oder ihn, wie im tabellarischen Verlauf dargestellt, als Hausaufgabe **aufgeben können**.“ ANDREAS
- „Für die Gruppenarbeit **könnte man** in Zukunft, besonders für jüngere Jahrgänge, Rollenkarten **einführen**.“ ANNA
- „Insgesamt **konnte man** aber mit den Ergebnissen der Erarbeitungsphase **zufrieden sein** [...]“ KIANA
- „Viele Erfahrungsberichte sagen, dass **man** in einer neuen Klasse anfangs strenger sein sollte, bevor **man** später die Leine lockerer lassen kann.“ THOMAS

In den ersten vier Beispielen verweisen die Studierenden mit dem „man“ auf sich selbst (Autoren-Man). Bei TOBIAS liegt keine Kookkurrenz mit einem Modalverb vor, trotzdem lässt sich von der Modalität der Möglichkeit ausgehen. Der im Konjunktiv formulierte Hauptsatz leitet zwei mit dem Konnektor „oder“ verknüpfte indirekte Fragesätze ein, in denen zwei Handlungsmöglichkeiten benannt werden. Auf diese Weise macht TOBIAS seine Ungewissheit darüber, welche Option im Unterricht Erfolg verspricht, explizit. Da er sich unsicher ist, erhebt er keinen Anspruch auf Gültigkeit und benutzt deswegen „man“ anstatt „ich“.

In den Reflexionstexten finden sich mehrere Beispiele für die Kombination von „man“ und „können“ im Konjunktiv Plusquamperfekt. Das ist beispielsweise bei ANDREAS der Fall, der in seiner Reflexion auf Fehlgriffe in der Durchführung des Unterrichts Bezug nimmt. Aus den negativen praktischen Erfahrungen leitet er Handlungsalternativen ab, denen er sprachlich den Ausdruck „man hätte ... können“ verleiht. Obwohl ANDREAS in der schriftlichen Reflexion konkrete Vorschläge dazu entwickelt, was er anders bzw. besser hätte machen können, schreibt er „man“ anstatt „ich“. Auf diese Weise verdeutlicht er einerseits, welche Konsequenzen aus der praktischen Erfahrung berechtigterweise hergeleitet werden können, andererseits präsentiert er die formulierte Alternative als eine von vielen möglichen Optionen.

ANNA verwendet „können“ im Konjunktiv Präteritum. Aus dem Kontext geht hervor, dass sie bei der Planung und Durchführung keine Fehler gemacht hat und mit der durchgeführten Stunde zufrieden ist. Sie entwickelt eine Handlungsalternative für andere Unterrichtskontexte, was durch die beiden Angaben „in Zukunft, vor allem für jüngere Jahrgänge“ deutlich wird. Das Handlungsrepertoire für zukünftige Unterrichtssituationen zu erweitern, ist ein wichtiges Ziel in der Lehrkräftebildung. Mit „könnte man“ signalisiert ANNA allerdings ihre Unerfahrenheit. Sie ist sich zwar bewusst, dass für jede Unterrichtssituation Handlungsalternativen formuliert werden können. Sie begründet ihren Vorschlag aber nicht einmal. Nach dem Modell der Reflexionskompetenz von Hilzensauer erreicht sie beim Merkmal „Artikulation mehrerer Handlungsalternativen“ lediglich die niedrigste Kompetenzstufe (Hilzensauer, 2017, S. 90–91).

KIANA konstatiert mit „können“ im Indikativ Präteritum ihre eigene Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Erarbeitungsphase. Da KIANA in ihrer schriftlichen Reflexion das Personalpronomen „ich“ sieben Mal benutzt, stellt sich die Frage, warum sie gerade an der Stelle, an der sie über ihre eigenen Emotionen spricht, zum „man“ wechselt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Nennung eigener Emotionen als unwissenschaftlich empfunden wird, weshalb das persönliche Subjekt mit „man“ verallgemeinert wird.

THOMAS bezieht sich auf Vorstellungen zum Umgang mit den Schüler*innen, die in vielen Erfahrungsberichten versprochen worden sind. Indem er die dort geäußerte Meinung mit „man“ wiedergibt, schreibt er den Autor*innen der Berichte die Rolle eines Fachkreises zu, dem er sich anschließt. Hier wird die Rolle des Fachkreis-Man realisiert.

Der Gebrauch von „man“ in den Reflexionstexten erfüllt weitgehend dieselben Funktionen wie in den wissenschaftlichen Texten. In wissenschaftlichen Texten wird „man“ dann verwendet, wenn Schreibende ihre eigene Person nicht nennen wollen und wenn sie „Wert auf eine genaue und vorsichtige Formulierung von Geltungsansprüchen“ legen (Steinhoff, 2007, S. 227). In dieser Weise verwenden TOBIAS, ANDREAS und ANNA das Indefinitpronomen „man“. Sie signalisieren damit, dass sie sich der Richtigkeit oder der Gültigkeit der formulierten Handlungsalternativen nicht sicher sind, bzw. dass auch andere Handlungsalternativen in Frage kommen.

Die analysierten Beispiele verdeutlichen aber auch, dass in den Reflexionstexten „man“ für die Studierenden selbst und nicht für einen „generalisierten Aktanten“ (Steinhoff, 2007, S. 227) steht, wie das in wissenschaftlichen Texten der Fall ist. Durch die Referenz auf einen generalisierten Aktanten eignet sich „man“ in wissenschaftlichen Texten „in besonderer Weise für die auf intersubjektiv gültige Erkenntnisse abzielende Wissenschaftskommunikation“ (Steinhoff, 2007, S. 227). Das Indefinitpronomen in dieser Funktion zu verwenden, scheint den Studierenden Schwierigkeiten zu bereiten. Durch die Kookkurrenzen mit Modalverben im Konjunktiv II (ANDREAS, ANNA) und die Formulierung von mehreren Alternativen (TOBIAS) bringen sie ihre Unsicherheit darüber zum Ausdruck, ob die aus der persönlichen Erfahrung gewonnenen Erkenntnisse intersubjektiv Gültigkeit erlangen. Im Gegensatz dazu verschafft THOMAS, der sich auf Erfahrungsberichte anderer Personen bezieht, der dort präsentierten Meinung allgemeine Gültigkeit. Die Konjunktivform „sollte“ dient in seiner Aussage lediglich dazu, indirekte Rede zu markieren. Bezeichnenderweise steht das Verb

„können“ im zweiten Nebensatz im Indikativ Präsens, obwohl auch hier eine Aussage anderer Personen wiedergegeben wird.

4. Fazit

Das Verfassen von schriftlichen Reflexionen ermöglicht eine rekonstruktiv-reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen und ist daher ein wichtiger Baustein der Professionalisierung von Lehrkräften. In der ersten Phase der Lehrkräftebildung, die an den Universitäten und Hochschulen stattfindet, werden bevorzugt Praktikumsberichte sowie die Reflexionsformate Lerntagebuch und Reflexionsportfolio eingesetzt. Empirische Befunde zur Portfolioarbeit in der Lehrkräftebildung zeigen jedoch kaum signifikante Effekte dieses Formats für die Professionalisierung. Sie bestätigen hingegen die geringe Akzeptanz der Portfolioarbeit durch Studierende (vgl. Feder & Cramer, 2019). Ähnlich enttäuschende Ergebnisse liefern Studien, die die Gestaltung der Reflexionsprozesse in schriftlichen Reflexionsformaten untersuchen. Kritisiert wird eine offene Herangehensweise an das Portfolio und in den Praktikumsberichten, weil diese die Studierenden gar nicht zur Reflexion animiert (Störtländer et al., 2020, S. 413) oder zu einer oberflächlichen Reflexion führen kann (vgl. Glutsch & Barsch, 2017, S. 86).

Die von mir gewählte Untersuchungsmethode der schriftlichen Reflexionen, welche die Analyse der agenshaften Verfasserreferenz mit den Dimensionen der Reflexionsbreite und der Reflexionstiefe verknüpft, ermöglicht hingegen die angenommenen Potentiale des schriftlichen Reflektierens analytisch aufzudecken und auf dieser Grundlage konkrete hochschuldidaktische Vorschläge zur Professionalisierung durch schriftliche Reflexion auszuarbeiten.

Die Analyse der agenshafter Verfasserreferenz in den Reflexionstexten ermöglicht neben der Identifizierung der Ich-, Wir- und Man-Rollen auch die Ermittlung der Funktionen dieser Pronomina für die reflektierenden Studierenden. In den 54 Reflexionstexten lassen sich nur wenige Beispiele für die Realisierung der Rolle des Verfasser-Ich (sechs Beispiele) und des Forscher-Ich (ein Beispiel) finden. Die Studierenden nehmen die Rolle des Erzähler-Ich überhaupt nicht an, obwohl sie in ihren Reflexionstexten durchaus umfänglich erzählen. Die Analyse der Verfasserreferenz zeigt, dass Erzählen als eine Teiloperation des Reflexionsprozesses aufgefasst werden kann, die einen bedeutsamen Beitrag dazu leistet, die Praxiserfahrungen zu beschreiben und zu dokumentieren. Das Personalpronomen „wir“ wird in den Reflexionstexten in der Funktion des Gemeinschafts-Wir benutzt und umfasst die Studierenden und die Schüler*innen. Der Gebrauch des Indefinitpronomens „man“ erfüllt in den Reflexionstexten weitgehend dieselben Funktionen wie in wissenschaftlichen Texten. Ähnlich wie in wissenschaftlichen Texten signalisieren Studierende mit dem Gebrauch von „man“ in den Reflexionstexten, „dass sie bestimmte Auffassungen berechtigterweise vertreten können. Es ist aber eben nur eine Möglichkeit, keine Notwendigkeit des Handelns, die angezeigt wird, d. h. es sind auch andere Auffassungen denkbar“ (Steinhoff, 2007, S. 230). Allerdings lässt sich in den schriftlichen Reflexionen deutlich erkennen, dass die Studierenden mit „man“ v. a. sich selbst und ihre Handlungen meinen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Studierende als Verfasser*innen der Reflexionen vor allem in der Rolle des Verfasser-Ich textkonstituierend agieren, Erzählen als Instrument der Beschreibung und der Dokumentation des Erlebten nutzen, sich mit dem Gemeinschafts-Wir als Teil einer Gemeinschaft aus Lehrenden und Lernenden beschreiben und „man“ zur Verallgemeinerung der eigenen Person und der eigenen Handlung wählen.

Die Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen den in den schriftlichen Reflexionen der Studierenden identifizierten Ich-, Wir- und Man-Typen mit den Dimensionen der Reflexionsbreite (Hilzensauer 2017) und der Reflexionstiefe (Bräuer 2016) lieferte für die Professionalisierung relevante Ergebnisse. Auf der Ebene der Reflexionsbreite konnte die Bedeutung der Gefühle als Auslöser für bewertende Reflexionsprozesse verdeutlicht werden. Im Bereich der Hypothesen explizierenden Textprozeduren konnten handlungsleitende subjektive Überzeugungen sichtbar gemacht werden. Der „wir“-Gebrauch stellte sich als Indikator für den Zusammenhang zwischen der Beziehung der

Studierenden zu den Schüler*innen und ihrer Handlungsweise im Unterricht heraus. Die Untersuchung des „man“-Gebrauchs in Verbindung mit Modalverben ermöglichte Rückschlüsse auf die Unsicherheit der Studierenden darüber, inwieweit die Erkenntnisse aus den Praxiserfahrungen auch intersubjektiv Geltung erlangen. Die Unsicherheit und die handlungsleitende Beziehung zu den Schüler*innen konnten sprachanalytisch als zwei aus der Sicht der Studierenden relevante Dimensionen der Reflexion herausgearbeitet werden.

Auf der Ebene der Reflexionstiefe konnten fast alle kognitiven Teiloperationen der Reflexion nach Bräuer (2016) in den schriftlichen Reflexionen identifiziert werden. Allerdings werden die kognitiven Teiloperationen von den Studierenden unterschiedlich intensiv genutzt. Die Operationen des Beschreibens und Dokumentierens der Handlungen im Unterricht sowie des Planens von Handlungsalternativen sind besonders stark ausgeprägt. Analysieren, Interpretieren und Bewerten werden von den Studierenden hingegen seltener realisiert. Für die Teiloperation des Beurteilens auf der Basis von anerkannten Kriterien konnten in der durchgeführten Analyse keine Beispiele aufgezeigt werden. Beim Beschreiben und Dokumentieren der Handlung benutzen die Studierenden am häufigsten die Personalpronomina „ich“ und „wir“ und bringen dabei ihren subjektiven Standpunkt und ihre Gefühle zum Ausdruck. Sie thematisieren ihre Schwierigkeiten im Unterricht und ihre Erfolge. Beim Planen von Alternativen für künftigen Unterricht gebrauchen sie hingegen überwiegend das Indefinitpronomen „man“ in Kombination mit Modalverben in Konjunktiv. Am Sprachgebrauch lässt sich somit eine Diskrepanz zwischen der Bereitschaft, die eigenen Handlungen im Unterricht als Reflexionsgegenstand zu betrachten und der Unsicherheit belegen, die eigenen Erfahrungen als Basis für didaktische Entscheidungen zu nutzen.

Die vorliegende Untersuchung liefert mit diesen Erkenntnissen wichtige Impulse für die Konzeptualisierung von Professionalisierungsangeboten in der Lehrkräftebildung. Diese sollen hochschuldidaktische Formate zur Praxisreflexion umfassen, die Formen des schriftlichen Erzählens zulassen. Dadurch wird es den Studierenden erst ermöglicht, eine subjektiv bedeutsame Grundlage für weiterführende Reflexionsprozesse zu erarbeiten. Professionalisierungsangebote sollen zudem den Schwerpunkt auf die Rolle der Studierenden als Lehrkräfte setzen und Angebote bereitstellen, die eine Reflexion der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichen. Die besprochenen Beispiele des Gebrauchs des Indefinitpronomens „man“ weisen auf die Notwendigkeit hin, die damit einhergehenden Unsicherheiten der Studierenden in der Ausbildung zu thematisieren. Dabei können beispielsweise die von den Studierenden mit dem sprachlichen Ausdruck „man hätte ... können“ umschriebenen Handlungsalternativen fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich eingeordnet werden. Um die Reflexionskompetenz zu fördern, bietet es sich an, Lehramtsstudierende dazu zu ermutigen, sich mit (ihren) schriftlichen Reflexionen allgemein und mit dem „ich“-Gebrauch im Besonderen auseinanderzusetzen. Sie könnten (ihre) Reflexionen in die Ich-Form überführen, um im Anschluss daran darüber zu diskutieren, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um in die Ich-Form wechseln zu können, was sich dadurch (für sie) ändert und inwieweit ihre Reflexionen an Tiefe und Breite gewinnen. Derartige Aufgaben können individuelle Lernprozesse anstoßen und dazu beitragen, dass Studierende ihre Vorgehensweise im Unterricht begründet und bewusst verändern.

Die methodische Verknüpfung schreibwissenschaftlicher und reflexionstheoretischer Aspekte in der Analyse schriftlicher Reflexionen kann sich in der Zukunft sowohl positiv auf die Reflexionsforschung als auch auf die Schreibwissenschaft auswirken. Die Methode lässt sich in Studien anwenden, die neue Formate des schriftlichen Reflektierens konzeptualisieren, umsetzen und erforschen. In Langzeitstudien, die sich mit der Erforschung der Professionalisierung durch Reflexion in allen Phasen der Lehrkräftebildung oder phasenübergreifend beschäftigen, ermöglicht die Methode, die Entwicklung und Veränderung professioneller Kompetenzen zu erfassen.

5. Literatur

- Behrendt, R. (2023). Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften. In L. Mientus, Ch. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. (S. 371–377) Universitätsverlag Potsdam.
- Beinke, C., Brinkschulte, M., Bunn, L., & Thürmer, S. (2016). *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. UTB.
- Bräuer, G. (2016). *Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. UTB.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie professionellen Wissens*. Huber.
- Bühler, C., Fiechte, U., & Reck, B. (2016). Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(2), 103–115.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/941>
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. Dover.
- Feder L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuchansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 38(1), 43–57.
- Glutsch, N., & Barsch, S. (2017). Berufsbiografische Reflexion im Schulpraktikum: Eine Analyse schriftlicher E-Portfolioelemente von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1, 67–90.
<https://www.vcp-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2017-10-1-kap-4-digital/>
- Hartung-Beck, V., & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3(2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. In S. Dannemann, J., Gillen, A., Krüger, & Y. Roux von (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Logos Verlag.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Waxmann.
- Kresta, R. (1995). *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Peter Lang.
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education. Deepening professional growth. In L. Orland-Barak, & C. J. Craig (Hrsg.), *International Teacher Education. Promising Pedagogies* (Part A) (S. 73–89). Emerald.
<https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Promoting-core-reflection.pdf>
- Lahm, S. (2015). Schreiben, als spreche man selbst: Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen. In M. Honegger, D. Ammann, & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren: Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 58–82). hep Verlag.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks, & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Klinkhardt.
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(1), 124–133. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/505/528>
- Schön, Donald A. (1983/1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Ashgate.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Störtländer, J.C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C., & Valdorf, N. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(2), 399–435. <https://doi.org/10.4119/hlz-2538>.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2016). *Die Grammatik*. Duden Bd. 4., 9. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag.
- Wyss, C., & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren: Von der praktischen Erfahrung zum planvollem Handeln. In M. Honegger, D. Ammann, & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren: Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 23–34). hep Verlag.
https://www.researchgate.net/publication/281840587_Rundum_reflektieren_Von_der_praktischen_Erfahrung_zum_planvollen_Handeln