

Bohdick, Carla

Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 65-77



Quellenangabe/ Reference:

Bohdick, Carla: Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 65-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139203 - DOI: 10.25656/01:13920

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139203>

<https://doi.org/10.25656/01:13920>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Denken und schreiben lernen. Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende

Carla Bohndick

Zusammenfassung Die Nutzung von Schreiben als Denkmedium ist insbesondere für Lehramtsstudierende sinnvoll, da Reflexionsfähigkeit zentral für Lehrerinnen und Lehrer ist. Eine Möglichkeit zur Förderung sowohl der Schreib- als auch der Reflexionsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden ist das Verfassen von Reflexionsberichten, die auch als Teilnahme- oder Leistungsnachweis eingesetzt werden können. Da beim Verfassen von Reflexionsberichten häufig Probleme auftreten, werden in diesem Beitrag die Konzeption und die Evaluation eines Workshops vorgestellt, der Studierende bei der Erstellung eines Reflexionsberichts unterstützt. Im Sommersemester 2014 wurde der Workshop in einem Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und positive Effekte hinsichtlich schreibbezogener Selbstregulation sowie motivationaler Aspekte hin.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Reflexionskompetenz – schreibintensive Lehre – Evaluation

Learning to Think and to Write. A Workshop for Pre-Service Teachers

Abstract During their study at university, pre-service teachers profit from using writing as a cognitive tool, because reflection is important in the teaching profession. One way of fostering writing skills as well as the ability to reflect are reflection papers. Additionally, reflection papers can serve as a proof of attendance or as a course assessment. As, however, problems often occur while writing these reflection papers, this article presents the conceptual design and the evaluation of a workshop which aims to support students in composing a reflection paper. The workshop was evaluated in summer 2014 by means of a quasi-experimental design. The results indicate a high satisfaction of the workshop participants and positive effects on self-regulated academic writing and motivational aspects.

Keywords teacher education – reflection – writing-intensive courses – evaluation

1 Einleitung

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen sollen im Studium auch Schlüsselkompetenzen vermittelt werden (Schaper, 2012). Zu diesen Schlüsselkompetenzen gehören auch literale Kompetenzen wie das Schreiben (Preußner & Sennwald, 2012). Schreiben wird als «Denkmedium» (Molitor-Lübbert, 2002) gesehen und kann genutzt werden, um das Denken zu fördern (Bean, 2011; Girgensohn, 2007). Für Lehrerinnen

und Lehrer ist insbesondere das zielgerichtete Denken, das unter dem Stichwort «Reflexionskompetenz» gehandelt wird, zentral (z.B. Frey & Jung, 2011; Leonhard, 2008). Sie sollen als «reflective practitioner» agieren (Schön, 1983). Schon seit längerer Zeit wird das Schreiben als Mittel genutzt, um die Reflexion von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern anzuregen (Zeichner, 1987). So wird im Lehramtsstudium häufig das Verfassen von Reflexionsberichten gefordert, u.a. als Teil von Portfolios (Degenhardt & Karagiannakis, 2008) oder problembasiertem (Lew & Schmidt, 2011) und forschendem Lernen (Martschinke, Kopp & Hallitzky, 2007). In Reflexionsberichten können z.B. Inhalte der Veranstaltung oder individuelle Lernentwicklungen reflektiert werden. Auch in Praxisphasen kann reflexives Schreiben, beispielsweise in Form von Tagebüchern, erfolgreich angewendet werden (Gläser-Zikuda, 2007).

Studierende sehen sich beim Verfassen der Reflexionsberichte mit vielfältigen Problemen konfrontiert (Miskovic, 2006), die den Nutzen von Reflexionsberichten einschränken. Befragungen zeigen, dass viele Studierende (bis zu 82%) Probleme beim Schreiben haben. Diese Probleme beziehen sich häufig auf selbstregulationsbezogene Aufgaben wie die Organisation des Materials oder das Finden des passenden Schreibbeginns (Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003; Sennewald & Mandalka, 2012). Unter «Selbstregulation» wird im Zusammenhang mit Schreiben die Nutzung selbst initiiert Gedanken, Gefühle und Handlungen verstanden, um Ziele wie die Verbesserung der Schreibfähigkeiten oder der Qualität von eigenen Texten zu erreichen (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Sie lässt sich durch das zyklische Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007) beschreiben, das aus den drei Phasen «Planung», «Ausführung» und «Bewertung» besteht. In der Planungsphase muss die Schreibaufgabe analysiert und die eigene Motivation für diese Aufgabe hergestellt werden. In der Ausführungsphase werden Selbstkontrolle und Handlungsüberwachung benötigt. Schliesslich müssen sowohl das Schreibprodukt als auch der Schreibprozess bewertet und Verhaltensanpassungen vorgenommen werden.

Die Befundlage zu Unterstützungsmöglichkeiten der Schreibkompetenz Studierender ist noch schwach. Im Gegensatz dazu ist die Forschung zur Schreibförderung in der Schule bereits umfangreich (z.B. Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007; Sturm, Schneider & Philipp, 2013). Diese lässt sich aber nicht ohne Weiteres auf das Schreiben im Studium übertragen. Studierende können zwar in Bezug auf das Schreiben als Novizinnen und Novizen bezeichnet werden (Sturm & Mezger, 2013), dennoch sind die in der Schule relevanten basalen Schreibfähigkeiten (Sturm, Schneider & Philipp, 2013) bereits ausgebildet. In diesem Sinne kann also nicht von schwachen Schreibenden gesprochen werden. Im Studium muss sich das Schreiben jedoch von einem Wissen berichtenden zu einem Wissen generierenden Schreiben entwickeln (Kellogg, 2008). Angesichts der defizitären Forschungslage ist es umso wichtiger, das Schreiben an Hochschulen nicht nur zu unterstützen, sondern diese Unterstützung auch zu untersuchen. Daher ist es Ziel dieses Beitrags, sowohl ein Workshop-Konzept zur Förderung der Reflexions- und der Schreibkompetenz vorzustellen

als auch erste Evaluationsergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Wirkungen des Workshops auf die Selbstreflexionsfähigkeit, die schreibbezogene Selbstregulation und die Motivation der Studierenden zu präsentieren.¹

2 Das Konzept des Reflexionsschreibworkshops

Im Zentrum des Schreibworkshops zu Reflexionsberichten steht die Vermittlung von Schreiben als Denkwerkzeug. Die Studierenden werden einerseits bei der Erstellung eines Reflexionsberichts begleitet, andererseits werden sie auch dazu befähigt, das Gelernte in den nächsten Semestern, im Vorbereitungsdienst und im Beruf auf neue Reflexions- und Schreibaufgaben zu übertragen. Da es sich beim Schreiben um einen hochkomplexen Prozess handelt, ist es notwendig, diesen in kleinere Aufgaben zu teilen. Dafür sind Schreibstrategien – also Sets an Verfahren, mit deren Hilfe Schreibanforderungen bewältigt werden können (Ortner, 2000), notwendig. Ziel war es, verschiedene Verfahren, Techniken und Übungen aufzuzeigen, um es den Studierenden zu ermöglichen, geeignete Schreibstrategien zu entwickeln. Übergreifend stand, abgeleitet aus den dargestellten Prinzipien zur Unterstützung der Schreibkompetenz Studierender, vor allem die Unterstützung der Selbstregulation im Vordergrund.

Damit an einem eigenen, konkreten Schreibprojekt gearbeitet werden konnte, wurde der Workshop gekoppelt an Pflichtseminare mit der Anforderung zur Erstellung eines Reflexionsberichts angeboten. So konnte auch die aus schreibdidaktischer Sicht notwendige Nähe zum Fach (Scharlau, Heß & Schnieder, 2015) gewährleistet werden. Ausserdem kann durch die direkte Anwendung der Aufbau trägen Wissens vermieden und der Transfer auf weitere Aufgaben erleichtert werden (Renkl, 1994). Die Teilnahme an den Workshops war freiwillig. Es fanden zwei Präsenztage statt, einer am Anfang und einer am Ende des Semesters. In der Zwischenzeit arbeiteten die Studierenden angeleitet, aber selbstorganisiert an den Bausteinen des Reflexionsberichts. Selbstorganisation wird in diesem Zusammenhang als ein Teil der Selbstregulation gesehen, der zentral zum Studienerfolg von Lehramtsstudierenden beiträgt (Bohndick & Buhl, 2014) und auch im Lehrberuf relevant ist (Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, 2015).

Der erste Präsenztermin fokussierte auf die Planungsphase und die Ausführungsphase im zyklischen Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007): Zur Planung des Schreibprojekts gehören wie dargestellt die Aufgabenanalyse und die Selbstmotivation. Hierfür wurde geklärt, welche Funktion Reflexion im Lehramtsberuf hat und was Reflexionsberichte in diesem Zusammenhang bedeuten. Dabei wurde zunächst gemeinsam erarbeitet, was Reflexion ist, wie Reflexion in Reflexionsberichten umgesetzt werden kann und warum Dozierende Reflexionsberichte als

¹ Besonderer Dank gilt Susanne Kohlmeyer für die gemeinsame Durchführung des Workshops und Christiane Golombek für die hilfreichen Rückmeldungen zur Anlage der Studie und zum Manuskript.

Prüfungsform einsetzen. Als Kriterien guter Reflexion wurden die Stufen der Reflexionstiefe nach Leonhard (2008) herangezogen. Diesem Abschnitt des Workshops kam eine Dreifachfunktion zu: Auf oberster Ebene wurde die Schreibaufgabe analysiert und konkretisiert. Ausserdem ist die Klärung der Definition von Reflexion der erste Schritt zu erhöhter Reflexionsfähigkeit. Schliesslich wird durch die Wahrnehmung des Zwecks von Reflexionsberichten auch die Motivation zum Verfassen eines Reflexionsberichts erhöht. Hinsichtlich der Ausführung sollten Methoden erlernt werden, die das «Ins-Schreiben-Können» unterstützen können. Hierdurch wurde gewährleistet, dass die Studierenden nicht nur das Ziel klar vor Augen hatten, sondern auch den Weg zum Ziel. Diese Fokussierung der Umsetzung ist bei der Schreibunterstützung besonders wichtig (Scharlau, Heß & Schnieder, 2015). Mit dem Fokus auf das Produzieren wurden Schreibübungen vorgestellt und von den Studierenden selbst erprobt und reflektiert.

Für die Zeit zwischen den beiden Präsenztagen hatten die Studierenden Aufgaben zur Erstellung einzelner Rohbausteine für den späteren Reflexionsbericht bekommen, an deren Erledigung per Mail und auf der genutzten E-Learning-Plattform erinnert wurde. Ziel war es, das Schreiben auch zwischen den Präsenzterminen zu üben und ausserdem die zu reflektierenden Seminarinhalte zu rekapitulieren und eine Erinnerungsstütze für den Reflexionsbericht zu haben. Der zweite Präsenztag am Ende des Semesters hatte das Ziel, den Reflexionsbericht aus den verschiedenen, zwischenzeitlich erstellten Komponenten zusammensetzen, einen Erstentwurf zu verfassen, zu bewerten und zu überarbeiten. Damit wurde auch die dritte Phase im zyklischen Modell der Selbstregulation von Schreibenden bearbeitet. Auch diesem Abschnitt des Workshops kommt eine Doppelfunktion zu. So wurde zunächst vor allem das Überarbeiten von eigenen Texten geübt. Dieser Vorgang kann auf anderer Ebene auch als Reflexion bezeichnet werden und damit der Förderung der Reflexionsfähigkeit dienen.

3 Fragestellungen der Evaluation

Um den Nutzen des Workshops hinsichtlich der Erhöhung der schreibbezogenen Selbstregulation, der Reflexionsfähigkeit und der Motivation zu überprüfen, wurde der Workshop ausführlich evaluiert. Aufbauend auf der oben dargestellten Konzeption des Workshops wurde die Evaluation durch zwei Fragestellungen geleitet. Die erste Fragestellung leitet sich aus der Annahme ab, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Workshop Grundvoraussetzung für weitere positive Effekte des Workshops ist. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf die erwarteten Wirkungen des Workshops. Es werden jeweils positive Effekte des Workshops erwartet.

- 1) Wie bewerten die Teilnehmenden den Workshop?
- 2) Welche Wirkungen des Workshops auf die schreibbezogene Selbstregulation, die Selbstreflexionsfähigkeit und die Motivation lassen sich ausmachen?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Der erste Durchgang des Workshops erfolgte im Sommersemester 2014. Der Workshop wurde in sechs Psychologieseminaren für Lehramtsstudierende, in denen ein Reflexionsbericht als Teilnahmenachweis gefordert war, angekündigt ($N = 215$). Die Teilnahme am Workshop war freiwillig. Insgesamt haben sich 51 Personen für den Workshop angemeldet. 30 Personen wurden zufällig ausgewählt und zum Workshop zugelassen, wobei am ersten Termin 26 und am zweiten Termin 18 Studierende teilnahmen. Gründe für Fehlzeiten waren u.a. Krankheit, aber auch Klausuren, die erst nach dem ersten Workshop angesetzt worden waren. Alle Studierenden wurden vor dem Workshop am Anfang des Semesters und nach dem Workshop am Ende des Semesters aufgefordert, an einer Onlinebefragung teilzunehmen. Dieser Aufforderung kamen zum ersten Messzeitpunkt $n = 197$ und zum zweiten Messzeitpunkt $n = 139$ Studierende nach. Von den 197 Personen, die am ersten Messzeitpunkt teilnahmen, waren 69% weiblich. Im Mittel waren die Studierenden $M = 20.86$ ($SD = 2.85$) Jahre alt und im $M = 1.95$ ($SD = 1.63$) Semester. Von den teilnehmenden Personen studierten 65% die Schulform Gymnasium/Gesamtschule, 30% Haupt-, Real- und Gesamtschule und 3% Grundschule. Erfahrung mit dem Verfassen eines Reflexionsberichts hatten 15% der Studierenden.

Die Experimentalgruppe füllte zusätzlich zum Onlinefragebogen nach dem Workshop einen Evaluationsbogen aus. Die Kontrollgruppe lässt sich in zwei Gruppen unterteilen: eine Gruppe, die kein Interesse am Workshop hatte (uKG, $n = 52$), und eine Gruppe, die gerne am Workshop teilgenommen hätte, aber entweder zu den Terminen keine Zeit hatte oder keinen Platz im Workshop erhalten hatte (iKG, $n = 48$). Die Gruppen wurden nach Selbstauskunft zum zweiten Messzeitpunkt gebildet.

4.2 Instrumente

Zur Bewertung des Workshops durch die Studierenden wurde ein Evaluationsbogen mit 15 geschlossenen Items und zwei offenen Fragen entworfen. Zu vier Items, die sich auf das Tempo, den zeitlichen und inhaltlichen Umfang sowie den praktischen Anteil bezogen, waren auf einer fünfstufigen Skala Antwortmöglichkeiten von 1 («zu niedrig») bis 5 («zu hoch») vorgegeben. Zu weiteren zehn Items sollte jeweils der Grad der Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala von 1 («völlig unzutreffend») bis 5 («trifft ganz genau zu») zu den selbsteingeschätzten Wirkungen sowie zur Zufriedenheit angegeben werden.

Sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe wurden zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich Selbstreflexion, schreibbezogener Selbstregulation und Motivation befragt. Zur Erfassung der drei Variablen wurden jeweils bereits erprobte Skalen eingesetzt. Die Selbstreflexion wurde mit einer Übersetzung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS; Grant, Franklin & Langford, 2002) erhoben. Diese teilt sich in «Einblick» und «Selbstreflexion» auf, wobei «Selbstreflexion» wiederum

in «Beschäftigung mit Selbstreflexion» und «Bedürfnis nach Selbstreflexion» unterteilt werden kann. Die Beantwortung der Items erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Skala von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft völlig zu»). Für die Selbstregulation beim Schreiben wurde die Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim Schreiben (SWSRS; Golombek & Klingsieck, 2014) eingesetzt. Selbstwirksamkeit hängt positiv mit den erbrachten Leistungen zusammen (z.B. Multon, Brown & Lent, 1991). Die SWSRS lehnt sich theoretisch an das zyklische Modell der Selbstregulation von Schreibenden (Zimmerman & Kitsantas, 2007) an und besteht aus den Unterskalen «Planung», «Ausführung» und «Bewertung». Hier wurde die Zustimmung zu den Items, die sich jeweils konkret auf das Schreiben beziehen, über eine elfstufige Skala von 0% («trifft überhaupt nicht auf mich zu») bis 100% («trifft voll und ganz auf mich zu») erfasst. Motivationale Aspekte wurden mithilfe einer Adaption des Fragebogens zur Erfassung aktueller Motivation (FAM; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) erhoben. Der Fragebogen teilt sich in vier Unterskalen auf: «Herausforderung», «Interesse», «Misserfolgswahrscheinlichkeit» und «Erfolgswahrscheinlichkeit». Die Veränderungen bezogen sich auf die Formulierung des Einleitungstextes, die sich im Original auf «die beschriebene Aufgabe» bezieht. In der eingesetzten Variante wird hier konkret auf das Schreiben eines Reflexionsberichts verwiesen. Die Beantwortung erfolgte über eine fünfstufige Skala von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft völlig zu»).

Die Ergebnisse der Skalenanalyse, die durchgängig zufriedenstellend bis gut waren, sowie Beispielitems finden sich in Tabelle 1.

4.3 Auswertung

Alle Berechnungen wurden mit der Statistiksoftware R (Version 3.0.2) ausgeführt. Der Evaluationsbogen wurde deskriptiv ausgewertet. Dabei wurden einerseits die üblichen Kennwerte (arithmetisches Mittel, Standardabweichung, Median) berechnet und andererseits wurde auch der Grad der Zustimmung prozentual ausgewertet. Dabei wurden die Angaben 4 («trifft zu») und 5 («trifft ganz genau zu») zusammengefasst. Aufgrund der kleinen Experimentalgruppe wurden zur Prüfung der Unterschiede voraussetzungsfreiere nonparametrische Verfahren angewandt. Zunächst wurde je Gruppe (EG, iKG, uKG) mithilfe des Wilcoxon-Tests (Bortz & Lienert, 2008) überprüft, ob in den erhobenen Subskalen signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt bestehen. In einem zweiten Schritt wurden die Differenzen in den Mittelwerten pro Gruppe gebildet und es wurde geprüft, ob zwischen Experimentalgruppe und interessierter Kontrollgruppe sowie zwischen Experimentalgruppe und uninteressierter Kontrollgruppe signifikante Unterschiede bestehen. Dafür wurde der Mann-Whitney-U-Test (Bortz & Lienert, 2008) genutzt. Das Signifikanzniveau wurde bei 5% festgelegt.

Tabelle 1: Messinstrumente zur Erfassung der Wirkungen

Variable	Beispielitem	k	M (SD) t ₁ /t ₂	α t ₁ /t ₂
Selbstreflexion				
Beschäftigung mit Selbstreflexion	Ich verbringe selten Zeit mit Selbstreflexion.	6	3.63 (0.74)/ 3.61 (0.77)	.79/.82
Bedürfnis nach Selbstreflexion	Es ist mir wichtig, mein Verhalten zu beurteilen.	6	3.67 (0.73)/ 3.57 (0.75)	.77/.83
Einblick	Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst.	8	3.61 (0.69)/ 3.73 (0.64)	.83/.83
Schreibbezogene Selbstregulation				
Planung	Ich kann mir konkrete Schreibziele setzen.	6	67.45 (14.59)/ 69.48 (14.08)	.83/.83
Ausführung	Ich kann mein Vorgehen beim Schreiben überwachen.	9	70.00 (14.64)/ 72.71 (13.99)	.89/.90
Bewertung	Ich kann die Qualität meines Textes realistisch einschätzen.	7	70.74 (13.88)/ 72.63 (13.88)	.88/.90
Motivation				
Herausforderung	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.	4	3.59 (0.67)/ 3.41 (0.69)	.64/.63
Interesse	Ich mag solche Rätsel und Knobeleyen.	5	2.76 (0.73)/ 2.52 (0.81)	.78/.84
Erfolgserwartung	Ich glaube, der Schwierigkeit dieser Aufgabe gewachsen zu sein.	4	3.87 (0.66)/ 4.00 (0.71)	.67/.73
Misserfolgserwartung	Ich fühle mich unter Druck, bei der Aufgabe gut abschneiden zu müssen.	5	2.82 (0.87)/ 2.69 (0.87)	.82/.81

Anmerkungen:

k: Anzahl der Items; α: Cronbachs α.

5 Ergebnisse

5.1 Bewertung der Teilnehmenden

Die Ergebnisse des Evaluationsbogens sind in Tabelle 2 dargestellt. In Bezug auf die Items, bei denen die Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden sollte, liegt der Median bis auf eine Ausnahme (Schreibstrategien) bei mindestens 4. Die arithmetischen Mittel schwanken zwischen 3.53 (Schreibstrategien) und 4.6 (Grundlage für den Reflexionsbericht). Bei den Items, bei denen verschiedene Aspekte des Workshops hinsichtlich ihrer Intensität eingeschätzt werden sollten, liegt der Median durchgängig bei 3. Tabelle 2 zeigt auch die prozentuale Zustimmung der Teilnehmenden zu den erstgenannten Items. Die geringste Zustimmung (47%) fand hier die Aussage, dass im Workshop Schreibstrategien kennengelernt worden seien, gefolgt von Strategien zum Starten des Schreibprozesses (53%) und Überarbeitungsstrategien (53%). Volle Zustimmung fanden hingegen die Items zu den Aussagen, dass der Workshop eine gute Grundlage für den Reflexionsbericht gelegt habe sowie dass der Workshop weiterempfohlen werden würde.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit dem Workshop

Item	<i>M (SD)</i>	<i>Md</i>	<i>Min/Max</i>	%
Der Workshop hat mich beim Schreiben meines Reflexionsberichts unterstützt.	4.40 (0.63)	4	3/5	93.3
Durch den Workshop wurde mir deutlicher, was Reflexion eigentlich bedeutet.	4.00 (0.96)	4	2/5	66.7
Durch den Workshop wurde mir deutlicher, was in einem Reflexionsbericht von mir erwartet wird.	4.00 (0.65)	4	3/5	80.0
Durch den Workshop weiss ich jetzt, wie ich in das Schreiben reinkommen kann.	3.73 (1.16)	4	1/5	53.3
Durch den Workshop habe ich verschiedene Schreibstrategien kennengelernt.	3.53 (0.83)	3	2/5	46.7
Durch den Workshop habe ich verschiedene Überarbeitungsstrategien kennengelernt.	3.60 (0.83)	4	2/5	53.3
Durch den Workshop habe ich eine gute Grundlage für meinen Reflexionsbericht.	4.60 (0.51)	5	4/5	100
Es sollten weiterhin Workshops zu Reflexionsberichten angeboten werden.	4.40 (0.63)	4	3/5	93.3
Ich würde den Workshop weiterempfehlen.	4.53 (0.52)	5	4/5	100
Ich habe die Angebote, die im Rahmen des Workshops gemacht wurden, genutzt.	3.93 (0.88)	4	2/5	73.3
Das Tempo des Workshops war ...	2.53 (0.83)	3	1/4	
Der Umfang des Workshops war <i>zeitlich</i> ...	3.38 (0.96)	3	2/5	
Der Umfang des Workshops war <i>inhaltlich</i> ...	2.93 (0.46)	3	2/4	
Der praktische Anteil des Workshops war ...	2.80 (0.56)	3	1/3	

Anmerkung:

‰: Prozentuale Zustimmung (4 und 5 zusammengefasst).

5.2 Wirkungen des Workshops

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Variablen zu t_1 und t_2 sind in Tabelle 3 dargestellt. Ausserdem findet sich hier die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, wobei positive Zahlen für eine Erhöhung und negative Zahlen für eine Senkung der Variable stehen. Unterschiede in der Differenz von t_2 und t_1 zwischen den Gruppen ergeben sich nur hinsichtlich der schreibbezogenen Selbstregulation für die Planungsphase. Hier sind signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und interessierter Kontrollgruppe sowie zwischen Experimental- und uninteressierter Kontrollgruppe zu finden. Dieser Befund spiegelt sich auch bei der Betrachtung der Unterschiede von t_1 zu t_2 getrennt nach Gruppen wider: Einzig in der Experimentalgruppe steigt der Wert der von t_1 zu t_2 signifikant an. Es ergeben sich hier auch weitere signifikante Unterschiede. So sinken sowohl die Beschäftigung mit Selbstreflexion als auch das Bedürfnis nach Selbstreflexion in der uninteressierten Kontrollgruppe von t_1 zu t_2 signifikant. Hinsichtlich der motivationalen Aspekte ändert

Tabelle 3: Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen

		t_1 <i>M</i> (<i>SD</i>)	t_2 <i>M</i> (<i>SD</i>)	t_2-t_1 <i>M</i> (<i>SD</i>)
Beschäftigung mit Selbstreflexion	EG	3.91 (0.57)	3.96 (0.52)	0.06 (0.65)
	iKG	3.67 (0.67)	3.81 (0.71)	0.15 (0.56)
	uKG	3.53 (0.77)	3.24 (0.73)*	-0.29 (0.59)
Bedürfnis nach Selbstreflexion	EG	3.94 (0.54)	3.88 (0.58)	-0.06 (0.45)
	iKG	3.59 (0.73)	3.65 (0.76)	0.06 (0.68)
	uKG	3.55 (0.78)	3.32 (0.72)*	-0.22 (0.54)
Einblick	EG	3.89 (0.68)	3.99 (0.63)	0.10 (0.59)
	iKG	3.81 (0.64)	3.90 (0.65)	0.09 (0.59)
	uKG	3.46 (0.60)	3.45 (0.55)	-0.01 (0.61)
Planung	EG	65.19 (19.15)	74.44 (15.07)*	9.26 (12.58)
	iKG	69.27 (12.59)	69.76 (12.10)	0.49 (8.68)*
	uKG	68.86 (14.19)	67.35 (13.86)	-1.50 (10.71)*
Ausführung	EG	75.99 (13.26)	77.59 (14.33)	1.60 (9.72)
	iKG	71.02 (13.48)	73.50 (13.51)	2.48 (10.76)
	uKG	73.22 (13.34)	71.02 (14.21)	-2.20 (11.39)
Bewertung	EG	76.35 (10.93)	77.22 (13.50)	0.87 (10.50)
	iKG	73.39 (11.40)	74.85 (11.65)	1.46 (11.00)
	uKG	70.64 (13.09)	69.02 (14.56)	-1.62 (11.36)
Herausforderung	EG	3.68 (0.44)	3.62 (0.52)	-0.06 (0.55)
	iKG	3.68 (0.56)	3.45 (0.68)*	-0.22 (0.63)
	uKG	3.53 (0.75)	3.30 (0.73)*	-0.23 (0.67)
Interesse	EG	2.82 (0.71)	2.73 (0.97)	-0.09 (0.78)
	iKG	2.86 (0.67)	2.46 (0.77)*	-0.40 (0.74)
	uKG	2.67 (0.84)	2.52 (0.82)	-0.15 (0.71)
Erfolgserwartung	EG	4.19 (0.58)	4.14 (0.64)	-0.06 (0.67)
	iKG	3.84 (0.56)	3.97 (0.82)	0.14 (0.63)
	uKG	3.98 (0.65)	3.97 (0.66)	-0.01 (0.57)
Misserfolgserwartung	EG	2.50 (0.87)	2.40 (0.83)	-0.10 (0.61)
	iKG	2.70 (0.84)	2.65 (0.94)	-0.06 (0.88)
	uKG	2.92 (0.89)	2.78 (0.80)	-0.14 (0.62)

Anmerkungen:

* $p < .05$; bei t_2 : signifikanter Unterschied zwischen t_1 und t_2 ; bei t_2-t_1 : signifikanter Unterschied zur EG.
EG: Experimentalgruppe; iKG: interessierte Kontrollgruppe; uKG: uninteressierte Kontrollgruppe.

sich von t_1 zu t_2 für die Experimentalgruppe nichts. Dafür sinken die Werte für Herausforderung sowohl für die interessierte als auch für die uninteressierte Kontrollgruppe. In der interessierten Kontrollgruppe kommt eine signifikante Senkung des Interesses zu t_2 hinzu.

6 Diskussion

Schreiben kann als Denk- und Reflexionsmedium eingesetzt werden. Daher stellen Reflexionsberichte insbesondere im Lehramtsstudium eine sinnvolle Möglichkeit zur Erbringung eines Teilnahme- oder Leistungsnachweises dar. Allerdings stellen Schreibprojekte wie Reflexionsberichte Studierende vor Herausforderungen, die dazu führen, dass das Potenzial des Schreibens nicht voll ausgeschöpft werden kann. Zur Behebung dieses Defizits wurde ein semesterbegleitender Workshop entwickelt, dessen Konzeption in diesem Beitrag vorgestellt wurde. Um den Nutzen des Workshops zu überprüfen, wurde das Angebot im Sommersemester 2014 evaluiert.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Nachfrage nach einem Workshop zur Erstellung von Reflexionsberichten sehr gross war. Von den Studierenden, die nicht am Workshop teilgenommen haben, hätten 48 (40%) den Workshop gerne besucht, waren aber entweder an den Terminen verhindert oder hatten keinen Platz für den Workshop erhalten. Bezogen auf die erste Forschungsfrage kann eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Workshop festgestellt werden. Verbesserungspotenzial kann dennoch ausgemacht werden. So sind insbesondere die Ziele hinsichtlich verschiedener schreibbezogener Strategien aus der Sicht der Teilnehmenden nicht vollständig erreicht worden. Anpassungen des Konzepts könnten hier ansetzen, um diese Ziele deutlicher zu vermitteln. Eine erste Idee bezieht sich darauf, weitere Termine während des Semesters anzubieten und somit den Schreibprozess während des Semesters stärker zu unterstützen. Hier könnten dann verschiedene Übungen angeboten werden, die dem aktuellen Bedarf der Studierenden entsprechen.

Um die Wirkungen zu überprüfen, wurde ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign eingesetzt. Wie aufgrund der verhältnismässig kleinen Intervention und des vergleichsweise kleinen Anteils explizit reflexionsbezogener Inhalte im Workshop zu erwarten war, ergaben sich keine Unterschiede hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit. Davon ausgehend, dass Schreiben im Workshop als Hilfsmittel zum Denken aufgefasst wurde, sollten sich allerdings nach mehrmaligem Verfassen von Reflexionspapieren auch Verbesserungen der Reflexionsfähigkeit zeigen. Hinsichtlich der schreibbezogenen Selbstregulationsfähigkeit konnte ein deutlicher Gewinn der Experimentalgruppe bezüglich der subjektiv wahrgenommenen Planungsfähigkeiten festgestellt werden. Die Experimentalgruppe war in diesem Bereich nicht nur die einzige Gruppe mit einem signifikanten Zuwachs vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, sondern es konnten zusätzlich auch Unterschiede in der Differenz zwischen t_1 und t_2 zwischen den Gruppen gefunden werden. Dies war bei den motivationalen Aspekten nicht der Fall. Allerdings können hier erste Tendenzen festgestellt werden: In den Kontrollgruppen sank die Motivation, also die Wahrnehmung des Reflexionsberichts als Herausforderung und das Interesse zum Erstellen eines Reflexionsberichts, von t_1 zu t_2 signifikant, während beides in der Experimentalgruppe zumindest in etwa gleich blieb. Es scheint, als ob die Motivation

zum Erstellen des Reflexionsberichts tendenziell gesunken ist, der Workshop diese Abnahme allerdings auffangen konnte.

Zwischen der Teilnehmendenevaluation und der Wirkungsevaluation können Verbindungen hergestellt werden, die Hinweise auf die Wirkungen und auf Verbesserungsmöglichkeiten des Workshops geben. Die Studierenden fühlten sich bei der Erstellung des Reflexionsberichts gut unterstützt. Weniger gut wurde die Vorbereitung auf allgemeine Schreibaufgaben eingeschätzt. Dies passt mit den Ergebnissen der zweiten Fragestellung zusammen, in denen sich Unterschiede zwischen der Experimental- und der interessierten Kontrollgruppe bezüglich der Planungsphase, nicht aber hinsichtlich der Ausführungsphase andeuten. Insgesamt kann daraus geschlossen werden, dass der Transfer auf weitere Schreibprojekte noch nicht gelingt. Der Workshop könnte dahingehend angepasst werden, dass, wie oben vorgeschlagen, ein grösserer Fokus auf die Schreibstrategien gelegt wird. Zusätzlichen Erfolg könnten auch Anschlussworkshops haben, die sich mit weiteren Genres (z.B. Hausarbeiten, Essays, Abschlussarbeiten) befassen. So könnte über das gesamte Studium eine Kontinuität in der Förderung der Schreibkompetenzen aufgebaut werden. Bezogen auf die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollte eine Erhöhung der Schreibkompetenzen auch dazu führen, dass das Mittel der Verschriftlichung, beispielsweise in Form von Tagebüchern (Gläser-Zikuda, 2007), zur Dokumentation und Reflexion von Erfahrungen in Praxisphasen, aber auch später im Beruf genutzt wird.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die berichteten Effekte insgesamt als klein zu bezeichnen sind. Um deutlichere Hinweise auf die Wirksamkeit zu erhalten, wäre es sinnvoll, weitere Durchgänge des Workshops in die Analysen einbeziehen. So würde sich auch die Möglichkeit ergeben, teststärkere Analyseverfahren wie Varianzanalysen mit Messwiederholung anzuwenden. Das vorliegende Design bietet sich grundsätzlich gut an, da aufgrund der grossen Nachfrage die Möglichkeit besteht, zwei Kontrollgruppen zu bilden und damit Selektionseffekte zu vermeiden. Ein weiterer positiver Aspekt des Designs besteht in der Nutzung von erprobten Skalen zur Analyse der Wirkungen. Die weitere Forschung sollte auch die Ergebnisse des Schreibprozesses stärker berücksichtigen und qualitative Bewertungen der Schreibprodukte in ihre Analysen einbeziehen. Um Aussagen über die Wirkung der Intervention machen zu können, sollten hierbei auch Schreibprodukte in die Analysen einbezogen werden, die vor Beginn des Workshops entstanden sind.

Trotz der verschiedenen dargestellten Verbesserungsmöglichkeiten kann schon zum jetzigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass sich das vorgestellte Konzept eines seminarbegleitenden Workshops zu Reflexionsberichten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut eignet. Mit einer Unterstützung wie der vorgestellten können Reflexionsberichte dabei helfen, Lehramtsstudierende auf ihrem Weg zum «reflective practitioner» (Schön, 1983) zu begleiten und ihnen das Schreiben als Denkmedium zu vermitteln.

Literatur

- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B.** (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (1), 29–58.
- Bean, J.C.** (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bohdick, C. & Buhl, H.M.** (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63–68.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M.** (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.
- Bortz, J. & Lienert, G.A.** (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Degenhardt, M. & Karagiannakis, E.** (2008). Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (C 2.13, S. 1–42). Berlin: Raabe.
- Dittmann, J., Geneuss, K.A., Nennstiel, C. & Quast, N.A.** (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). Berlin: De Gruyter.
- Frey, A. & Jung, C.** (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Girgensohn, K.** (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Gläser-Zikuda, M.** (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 43–57.
- Golombek, C. & Klingsieck, K.B.** (2014). *Assessing the self-efficacy for self-regulation of academic writing: Development and validation of a scale*. Presentation at the 18th Conference of the Junior Researchers of EARLI (JURE), Nicosia, Cyprus.
- Graham, S. & Perin, D.** (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.
- Grant, A.M., Franklin, J. & Langford, P.** (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821–836.
- Kellogg, R.T.** (2008). Training writing skills. A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26.
- Leonhard, T.** (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Berlin: Logos.
- Lew, M.D.N. & Schmidt, H.G.** (2011). Self-reflection and academic performance: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16 (4), 529–545.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M.** (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *Paradigma*, Heft 1, 6–16.
- Miskovic, J.** (2006). Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben*. Online verfügbar unter: www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/miskovic_Portfolio.pdf (20.11.2015).
- Molitor-Lübbert, S.** (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W.** (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes. A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30–38.
- Ortner, H.** (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

- Preußer, U. & Sennewald, N.** (Hrsg.). (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Renkl, A.** (1994). *Träges Wissen. Die «unerklärliche» Kluft zwischen Wissen und Handeln*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B.D.** (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47 (2), 57–66.
- Schaper, N.** (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – Projekt nexus.
- Scharlau, I., Heß, C. & Schnieder, J.** (2015). Nur Zahlen und Zeichen? Zum Nutzen des Schreibens in der Hochschuldidaktik der Mathematik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.9, S. 93–114). Berlin: Raabe.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennewald, N. & Mandalka, N.** (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In U. Preußer & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 144–166). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sturm, A. & Mezger, R.** (2013). Wissenschaftliches Schreiben im Studium: Herausforderungen und Enkulturation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 358–363.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M.** (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
- Zeichner, K.M.** (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565–575.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A.** (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and motivation* (S. 51–69). Amsterdam: Elsevier.

Autorin

Carla Bohndick, Dr., Universität Paderborn, Abteilung für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, carla.bohndick@uni-paderborn.de