

Mattstedt, Simone

Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?! Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte Selbsterkundung

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 266-282. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Mattstedt, Simone: Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?! Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte Selbsterkundung - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 266-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336807 - DOI: 10.25656/01:33680; 10.35468/6184-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336807>

<https://doi.org/10.25656/01:33680>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?! Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte Selbsterkundung

Abstract

Der Beitrag setzt sich kritisch mit der eigenen Lehrpraxis¹ in einem Begleitseminar zum Praxissemester auseinander und thematisiert dabei die hochschuldidaktische Einbindung schriftlicher Reflexionen im Allgemeinen, den möglichen Beitrag von „narrativer Identität“ (vgl. Welsen & Ricœur 2005) sowie das Verhältnis zwischen authentischen schriftlichen Reflexionen der Studierenden und deren Weiterbearbeitung als Sekundärreflexion. Im Zusammenhang damit wird das eingesetzte Reflexionsinstrument diskutiert, das auf den Erkenntnissen der eigenen Promotionsstudie zum Thema pädagogische Authentizität beruht. Zudem wird hinterfragt, was es für die schriftlichen Reflexionen bedeuten kann, wenn die Sekundärreflexionen auch als Prüfungsleistung eingebracht werden können.

Schlagerworte: Narrative Identität, Schriftliche Reflexion, Professionsorientierte Selbsterkundung, Reflexive Hermeneutik, Lehrer*innenbildung

1 Einleitung: Reflexion der Lehrer*innenrolle im Begleitseminar im Praxissemester

Studierende im Praxissemester an der Universität Münster besuchen in den Bildungswissenschaften sowie in den studierten Unterrichtsfächern je ein Seminar *Praxisbezogene Studien* (PBS). Die PBS gliedern sich in einen Vorbereitungs-, einen Begleit- und einen Abschlussteil und werden mit insgesamt drei Teilleistungen abgeschlossen.

1 Die folgenden Überlegungen lassen sich nach Reinmann & Schmohl 2016 im Sinne einer autoethnographischen Hinterfragung der eigenen Seminarpraxis verstehen.

Im hier behandelten bildungswissenschaftlichen Seminar – *Die Reflexion der Lehrer*inrolle vor dem Hintergrund des Bildungssystems* – bearbeiten die Studierenden individuelle Fragestellungen vor dem Hintergrund professionstheoretischer Ansätze, was durch reflexive Übungen im Seminar flankiert wird (siehe auch Mattstedt u.a. 2024). Dies bietet Anknüpfungspunkte für zwei zentrale Anliegen im Praxissemester: Das Forschende Lernen sowie die professionsorientierte Selbsterkundung.

Um die Studierenden im Praxissemester hinsichtlich der gestellten Anforderungen an die professionsorientierte Selbsterkundung (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018) zielführend begleiten zu können, sollte, dem Gedanken einer „narrativen Identität“ (vgl. Ricœur 2005a folgend, ein Schwerpunkt auf biographische Reflexionen gelegt werden, die im Sinne einer Erzählung schriftlich fixiert werden. Dazu habe ich² ausgehend von zentralen Merkmalen lebensgeschichtlicher Erzählungen ein Reflexionsmanual (RM) konzipiert, was sich als ein weiteres Arbeitsmaterial in das Gesamtkonzept einfügt. Es unterstützt die professionsorientierte Selbsterkundung der Studierenden und kann individuell und auf freiwilliger Basis als Selbstbefragungsinstrument im Rahmen eines Studienprojekts (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018) und damit zur Erarbeitung einer Prüfungsleistung genutzt werden.

Dieses Setting birgt einige kritische Aspekte, die in diesem Beitrag erörtert werden sollen und dabei folgenden Fragen nachgehen:

- dem Stellenwert schriftlicher Reflexionen an sich
- ihrem Beitrag für die professionsorientierte Selbsterkundung
- dem Verhältnis von Reflexion und Leistungsbeurteilung

Abschließend werden Überlegungen angestellt, ob sich das Konzept der narrativen Identität als tragfähig für studentische Selbstreflexionen erweisen kann. Hierfür wird zunächst der Forschungsstand zum Gegenstand der schriftlichen Reflexion skizziert (2). Es schließen sich Kernaussagen zur „narrativen Identität“ und zur „reflexiven Hermeneutik“ von Ricœur (3) an, wonach der Transfer auf das Seminarsetting und das Reflexionsinstrument erfolgt (4). Einer Diskussion der oben formulierten Fragen (5) folgen einige abschließende Gedanken (6).

2 Schriftliches Reflektieren – Reflektierendes Schreiben

Es gilt allgemein als konsensfähig, Reflexivität als Merkmal von Professionalität und als habitualisierte Reflexion im Sinne eines spezifischen Denkmodus

2 Wo es inhaltlich angemessen erscheint, schreibe ich aus der Ich-Perspektive und verwende grammatikalisch die 1. Person, um das Eigene an der ‚eigenen Praxis‘ sichtbar und für den kritischen Blick adressierbar zu machen.

(vgl. Häcker 2017; Aufschnaiter u.a. 2019) von Lehrkräften anzusehen. Dies ermöglicht es in antinomischen, von Ungewissheit geprägten pädagogischen Situationen (vgl. Helsper 2001) in systematischer Weise handlungsfähig zu sein (vgl. Rosenberger 2017) und speziell durch eine theoriebasierte, wissenschaftlich-reflexive Komponente einen professionellen Habitus zu entwickeln (vgl. Heinrich 2021). Schriftlichen Reflexionen wird darüber hinaus der Vorteil der Dokumentation von Erfahrungen und deren Bewertung und damit auch der Sichtbarmachung von Entwicklungsprozessen zuerkannt (vgl. Rosenberger 2017; Lahm 2015).

Dennoch gibt es kaum empirische Belege dafür, dass „reflektierende Aktivitäten auch zu einer besseren Berufspraxis führen“ (vgl. Wyss & Mahler 2021). Insbesondere das schriftliche Reflektieren wird nur vereinzelt empirisch erforscht (vgl. Rosenberger 2014), obwohl einige „Formen reflektierenden Schreibens [...] in den Alltag studentischen Schreibens Einzug gehalten [haben]“ (Rosenberger 2017, 58). Trotz entsprechender Seminarkonzepte stellt sich hinsichtlich der Einbindung in die universitäre Lehre die Frage, wozu und für wen Reflexionstexte eigentlich geschrieben und wofür sie dann verwendet werden, denn die häufig unzureichende Praxis des Feedbacks und der Nachbesprechungen lässt erahnen, dass ein Lerneffekt allein aufgrund des Schreibens angenommen wird und dass „Kriterien für die Qualität der zur (sic!) Papier gebrachten Gedanken [...] von den Hochschullehrenden häufig nicht thematisiert“ werden (Rosenberger 2014, 231).

2.1 Reflektierendes Schreiben als Prozess

Neben dem Vorteil schriftlicher Reflexionen, dass sich die Schreibprodukte durch ihre manifeste, langlebige Form dem selektiven Erinnern und Vergessen entziehen und weiteren Reflexionen zugänglich sind (vgl. Hustvedt 2015), folgt das Schreiben selbst schon einer reflexiven Logik durch Strukturierungs- oder sinnerzeugende Mechanismen (vgl. Scheuermann 2016; Lahm 2015). Zudem können durch das Schreiben latent vorhandene Inhalte dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden (vgl. Paus & Jucks 2013).

Reflexives Schreiben³ zeichnet sich im Unterschied zu wissenschaftlichem Schreiben durch einen weitgehend unverstellten und originären Blick auf eigene Gedanken, Emotionen, Denk- und Erlebensweisen aus, ohne diese

3 Lahm (2015) schreibt zur Begrifflichkeit: „In der hochschul- und schreibdidaktischen Diskussion hat sich der Begriff »reflexives Schreiben« eingebürgert [...]. Ich spreche lieber von »reflektierendem Schreiben«, denn der Begriff »reflexives Schreiben« provoziert manchmal das Missverständnis, es handle sich dabei um eine ganz besondere Form des Schreibens. [...] Der Begriff [...] führt meines Erachtens auch dazu, dass wir dem Schreiben eine inhärent reflexive Funktion zuschreiben, die es aber keineswegs immer hat. Nicht jede Reflexion ist schriftlich, und nicht jeder Text ist reflexiv.“ (Lahm 2015, 67)

durch den Einbezug anderer Perspektiven und Erwartungserwartungen zu relativieren und sich selbst aus dem Blick zu verlieren (vgl. Scheuermann 2016). Schreiben erfüllt dadurch eine „epistemisch-heuristische Funktion“ (Behrendt 2023, 373), was „bedeutet, sich selbst zum Gegenstand des Schreibens zu machen. Subjektivität gilt im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität“ (Behrendt 2023, 375).

Im Rahmen von Seminarkonzepten kann „Schreiben als integrale[r] Bestandteil des Denkens“ „in seiner kognitiven Funktion als Denk-/Lernmedium eingesetzt“ (Behrendt 2023, 372) werden, wenn schreibwissenschaftliche Theorien, schreibdidaktische Konzepte sowie schreibpraktische Arrangements die Grundlage für den Einsatz von Schreibtechniken und -methoden bilden (vgl. Haacke-Werron u. a. 2022).

Durch reflexive Schreibprozesse kann zudem die Reflexionskompetenz als eine Fähigkeit der referenziellen Selbst-Thematisierung (vgl. Häcker 2017; 2022), als „Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst*“ (Aufschnaiter u. a. 2019, 148; Herv. i. O.) und als „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen“ (Neuweg 2021, 463) gefördert werden. Schreibreflexive Konzepte zeigten dabei durchaus positive Wirkungen auf die Reflexionskompetenz (vgl. Paus & Jucks 2013; Wyss & Ammann 2015; Lahm 2015), indem Studierende durch die Verschriftlichung von gedanklich vorgefertigten Selbstreflexionen schreibend ein Wissen über sich selbst als „Subjekt in einem bestimmten Bildungskontext“ (Behrendt 2023, 372) generieren.

Dieser ‚Bildungskontext‘ wird nicht allein von pädagogischen Handlungen des Subjekts im Rahmen der schulischen Praxis gestellt, sondern von dessen gesamter berufsbezogener Sozialisation, die das eigene Handeln und das Verhältnis zum System Schule rahmt. Daher sind die reflexiven Referenzen auf signifikante Andere und die Bildungsinstitution stets mitzudenken. Wenn konstatiert werden kann, dass die Speicherung von Erlebtem und Erfahrenem in schriftlichen Reflexionen einen Rückblick erlaubt, und „Schreibarrangements [...] (auto-)biografische, subjektive, kreative wie wissenschaftliche Schreibformen auf[greifen]“ (Behrendt 2023, 373), dann gewinnen schriftliche Reflexionen von erlebter Schul- und Unterrichtspraxis eine (berufs-)biographische Dimension und einen lebensgeschichtlichen Erzählcharakter. So scheint es sinnvoll, nicht nur unterrichtspraktische, sondern alle berufsbiographisch relevanten Erfahrungen in einem erzählenden Format zu berücksichtigen und schriftlich niederzulegen.

2.2 Verschriftlichte Reflexionen als Produkt

Neben der inhaltlichen Erzählung, der Fixierung von flüchtigen und der assoziativen Erzeugung neuer, komplexerer oder differenzierterer Gedanken sowie dem Auslösen von metakognitiven selbstreflexiven Prozessen ist es

die Orientierung an einem entstehenden Produkt sowie die Hinwendung an einen faktischen oder imaginären Anderen als Rezipienten, wodurch es gelingt, die eigenen subjektiven Gedanken bewusstzumachen, zu strukturieren, zu verstehen und vermittelbar zu machen (vgl. Paus & Jucks 2013). Schriftlichen Reflexionen wird nicht zuletzt dadurch eine größere Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit im Vergleich zu mündlichen Reflexionen zugeschrieben (Wyss & Ammann 2015), was zu einer deutlicheren Trennung zwischen (Selbst)Beobachtung und Deutung, sowie zwischen (dialogischer) Introspektion und Analyse führt (vgl. Kleining 1999). Als Autoethnographie verstanden kann „bewusstes Erleben als persönliche Erfahrung systematisch erforscht und in Kontext zur eigenen sozio-kulturellen Umwelt gesetzt“ (Reinmann & Schmohl 2016, 2) werden. Verschriftlichte Reflexionen als Dokumentation von Beobachtungen, Erfahrungen, affektivem Erleben und von vormals nur gedanklichen oder verbalisierten Reflexionen sind selbst von reflexiver Qualität und stellen die Grundlage für weitere Reflexionen und Analysen dar (vgl. Gläser-Zikuda 2007).

Dazu können schriftliche Reflexionen jederzeit ergänzt, korrigiert oder revidiert und neue Versionen angefertigt werden. Die Möglichkeit der Archivierung unterscheidet sie vom gesprochenen oder gedachten Wort, welches flüchtig ist und sich nie in derselben Weise wiederholen lässt. Stets und zu jedem neuen Zeitpunkt ist die Erinnerung eine andere, ist schon beim ersten Erinnern kein Abbild der originären Erfahrung, des primären Erlebnisses, und bei jedem neuen Erzählen wirken Selektion und Verzerrung, steuert zwischenzeitlich neu Erlebtes andere Facetten, Eindrücke, Deutungen bei (vgl. Hustvedt 2015). Durch das Erzählen der eigenen Geschichte werden die einzelnen episodischen Erfahrungen in ein Verhältnis untereinander sowie zu dem sich mit ihnen verändernden und doch in seiner Identität mit sich selbst erkennbaren Subjekt gesetzt (vgl. Welsen & Ricœur 2005). Auf diese Weise kann eine Anthologie von Lebenserfahrungen entstehen, die einer metareflexiven Auswertung zugänglich sind. Schriftliche Reflexionen als Manifestationen der einen subjektiven Deutung zu genau einem Zeitpunkt beharren auf dieser Modalität von Erinnerung und fixieren das Erlebte als gedeutete Erfahrung. Jede neue Erzählung erfährt eine andere (Be)Deutung und gibt Aufschluss über den Veränderungs- und Entwicklungsprozess, der einem Längsschnitt gleich nachvollzogen werden kann. Beim Wieder-Lesen und aus der zeitlichen Distanz ereignet sich ein Neuerinnern und Nacherleben eines bereits wieder veränderten Selbst.

Die reflexive Logik des Schreibens ermöglicht resümierend einen unverstellten authentischen Blick auf eigene Gedanken, Erfahrungen und Erlebnisse und kann durch die epistemisch-heuristische Funktion zu deren reflexiven Weiterverarbeitung beitragen. Schreibdidaktische Konzepte im Seminarset-

ting ermöglichen die Ausschöpfung des Potenzials schriftlicher Reflexionen und können die Entwicklung von Reflexionskompetenz fördern. Als biographische Reflexion eröffnet das Schreiben den Horizont hin zur eigenen berufsbezogenen Sozialisation und stellt die Reflexion des Selbst und von eigener Unterrichtspraxis in einen größeren Kontext von prägenden gesellschaftlichen Institutionen. Die Schreibprodukte ermöglichen einen metareflexiven Blick und können die Entwicklung der Professionalität wie auch von Brüchen sichtbar und einer Fortschreibung zugänglich machen.

3 Narrative Identität und reflexive Hermeneutik (Paul Ricœur)

Eingangs zu diesem Beitrag wurde bereits erläutert, wie sich der Zusammenhang von professionsorientierter Selbsterkundung im Praxissemester, schriftlichen Reflexionen und identitätskonstituierender Narrativität darstellt. Es schien sich anzubieten, das schriftliche Reflektieren mit den Gedanken der narrativen Identität von Ricœur (vgl. Welsen & Ricœur 2005) zu verbinden, die sich im erwähnten Promotionsprojekt zum Thema pädagogische Authentizität als ein fruchtbares Erklärungsmodell für ihre Entstehung erwies. Zusätzlich wurde dort der Ansatz der „reflexiven Hermeneutik“ (Ricœur 1987) als Verfahren für die mehrschrittigen Auswertung des qualitativ gewonnenen Materials eingesetzt. Demnach und gemäß der Ricœurschen Vorstellung des ‚fähigen Menschen‘ (vgl. Schaumann 2015), dem ‚Ich‘ in den Selbsterzählungen, erfolgten weitere reflexiv-hermeneutische Deutungen der Fragen nach den Fähigkeiten, die Voraussetzung für die erzählten Handlungen sind, sowie nach darin liegenden impliziten Versprechen und der Verantwortung, die dadurch übernommen wird. Im Folgenden wird das Ricœursche Verständnis von Selbsterzählung und Selbstverstehen erläutert.

3.1 Sich selbst erzählen

Allen Erzählungen, solchen mit einem Wahrheitsanspruch wie die (Auto-)Biographie sowie auch rein fiktionalen Erzählungen, ist das Prinzip der Strukturierung von Zeitlichkeit zu eigen. Das Konzept einer narrativen Identität folgt dabei dem Gedanken, Identität konstituiere sich genuin durch Selbsterzählungen:

„Die Erzählung konstruiert die Identität der Figur, die man ihre narrative Identität nennen darf, indem sie die Identität der erzählten Geschichte konstruiert. Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt“ (Ricœur 2005a, 182).

Darin werden Erlebnisse, Ereignisse, Brüche und Widerfahrnisse so erinnert, dass eine innere lebensgeschichtliche Kohärenz hergestellt wird (vgl. Ricœur

2007a). In der Unterscheidung von Selbstheit und Selbigkeit, in der Darstellung, was es bedeutet, Autor der eigenen Lebensgeschichte zu sein, und in der Zurechenbarkeit von Handlungen, für die Verantwortung übernommen und in denen sich ein Versprechen artikuliert, kann ein „Versuch über Authentizität“ (Kuhl & Luckner 2007, 9) gesehen werden. Die Erzählung gestattet eine refigurative Identifikation mit dem Anderen: Mit sich selbst *als* ein Anderer (vgl. Ricœur 2005b) sowie mit dem Adressaten und Rezipienten einer Erzählung, an den sich das Versprechen als Realisierung einer „globalen Beziehung zum Lebensentwurf“ (vgl. Schaumann 2015) richtet und in der eine spezifisch ethische Dimension liegt. Sich selbst erzählend zu verstehen, leistet nach Ricœur die reflexive Hermeneutik.

3.2 Sich reflexiv-hermeneutisch selbst verstehen

Ricœur greift auf die Mechanismen der aristotelischen Fabelkonstruktion zurück, um die Strukturierung von Zeit und Ereignis und die nachahmende Darstellung menschlicher Handlungen zu beschreiben. Die Analyse des reziproken Verhältnisses von Narration und Zeitlichkeit gestattet dabei insbesondere der Text als ein Diskurs zwischen Autor*in und Leser*in. Die mimetischen Prinzipien der Figuration, der Konfiguration und der Refiguration erklären die Mechanismen, durch die der Rezipierende über den Text in die Welt des Erzählenden gelangt:

„Der Übergang von der Welt des Textes (Mimesis II) in die Welt des Lesers (Mimesis III) wird durch den Akt des Lesens vollzogen, in dem eine Geschichte aktualisiert wird. Dieser Akt des Lesens ist ein schöpferischer Vorgang, bei dem die Welt der Handlung im Zeichen der Fabel neu gestaltet wird und der Leser gewissermaßen zum Leser seiner eigenen Welt bzw. seiner selbst wird“ (Ricœur 2005a, 69).

Der Interpret projiziert nicht seine eigenen Vorstellungen auf den Text oder versucht die Absicht des Autors zu interpretieren, sondern „seine Selbstentdeckung entfaltet sich angesichts des Textes und seiner Welt, indem er [...] sich den Horizont der Welt an[eignet], auf die sich ein Werk richtet“ (Joisten 2009, 175). Aufgabe der Hermeneutik sei es,

„die Gesamtheit der Vorgänge zu rekonstruieren, durch die ein Werk sich von dem undurchsichtigen Hintergrund des Lebens, Handelns und Leidens abhebt, um von einem Autor an einen Leser weitergegeben zu werden, der es aufnimmt und dadurch sein Handeln verändert“ (Ricœur 2007a, 88).

Eine reflexive Hermeneutik bemüht sich somit um „die Analyse der Möglichkeit des Verstehens seiner selbst, als des Subjektes der Tätigkeit des Erkennens, des Wollens, des Bewertens“ (Ricœur 1987, 245). Reflexion leistet dabei

einen „auf sich selbst gerichtete[n] Akt, durch den ein Subjekt in intellektueller Klarheit und moralischer Verantwortlichkeit das einigende Prinzip der Operationen wieder in Besitz nimmt, in denen es sich zerstreut und als Subjekt vergißt“ (ebd.). Dieses einigende Prinzip strebt nach der „vollkommenen Übereinstimmung seiner selbst mit sich selbst“ (ebd.), aus der die Reflexion im Sinne von Selbst-Bewusstsein „eine unbezweifelbare und infolgedessen grundlegendere Erkenntnis [...] machen würde“ (ebd.).

Die Hermeneutik als Erforschung des Verstehens stellt so die „grundlegende Frage nach der Beziehung zwischen dem *Sinn* und dem *Selbst*, zwischen der *Verständlichkeit* des ersteren und der Reflexivität des zweiten“ (Ricœur 1987, 247). Erzählende und verstehende Person folgen dabei den Prinzipien der Strukturierung der eigenen lebensgeschichtlich bedeutsamen sinngebenden Ereignisse. Das reflexiv-hermeneutische Verstehen beschreibt Ricœur als „das Vermögen, in sich selber die Strukturierung des Textes zu übernehmen“ (Ricœur 1987, 252). Die darin liegende Autorschaft der eigenen Lebensgeschichte folgt den dargestellten Prinzipien von Identitätskonstitution, Zeitlichkeit, Mimesis und Verantwortlichkeit.

Zusammenfassend kann man sich der reflexiven Hermeneutik also in mehrdimensionaler Hinsicht annähern:

- (1) Mit den Mitteln der Erzählung von subjektiv bedeutsamen Ereignissen und Erlebnissen wird die eigene Identität, das eigene Leben in eine sinngebende Struktur gebracht. Bedeutungszuschreibung und Sinnstiftung konstituieren Identität.
- (2) Das Erzählen als Konstituierung von Identität und das sich selbst Verstehen stellen eine Reflexionsleistung dar, die zu einer erweiterten Selbstkenntnis führt.
- (3) Ziel des reflexiven Verstehens (wollen)s seiner selbst ist eine Kongruenz seiner selbst mit sich selbst, des Handelns mit dem Sein (wollen). Diese Kongruenz ermöglicht es, sich anderen in der eigenen Identität überzeugend verstehbar zu machen und darin bestätigend, anerkannt oder ablehnend-korrigierend infrage gestellt zu werden.

Bei der Erstellung eines Textes richtet sich die Erzählung an eine*n imaginäre*n Lesende*n, eine*n hypothetische*n Rezipierende*n. Faktisch fallen in der schriftlich-reflexiven Selbsterzählung die erzählend schreibende und die rezipierend lesende Person zusammen. Jedoch birgt die Verschriftlichung einige Implikationen, die ihren Stellenwert und die Reichweite ihres Beitrags zur professionsorientierten Selbsterkundung erhöhen.

4 Transfer auf die Seminarsituation: Reflexionsmanual zur narrativ-biographischen Selbstreflexion

Ausgehend von den Ansätzen des schriftlichen Reflektierens und der narrativen Identität bzw. der reflexiven Hermeneutik soll nun der Blick darauf gerichtet werden, wie beides konzeptionell im RM umgesetzt wurde.

Die Idee, ein Instrument zu konzipieren, das in Inhalt und Aufbau konsequent denselben Prinzipien und Mechanismen der reflexiv-narrativen Konstituierung von Identität folgt, schien zieldienlich, da es in der Promotionsstudie gelang, aus dem Interviewmaterial selbstbezügliche Narrative und die reflexive Aushandlung der Befragten von widerstreitenden Positionen im pädagogischen Handlungsfeld Schule reflexiv-hermeneutisch herauszuarbeiten. So konnte ein umfassendes Bild der befragten Personen in ihren Überzeugungen, Selbstwahrnehmungen und Selbstbildkonstruktionen nachzeichnet werden. Dies sollte für das RM aus hochschuldidaktischen Überlegungen im Begleitseminar zum Praxissemester nutzbar gemacht werden, da es in den Prozess narrativer Identitätskonstitutionen hineinführt und auch die metareflexive Interpretation der schriftlich-narrativen Reflexionen leitet. Vor dem Hintergrund der professionsorientierten Selbsterkundung können Studierende durch die narrativ-schriftliche Bearbeitung der Impulse im RM ihre Wahrnehmung und Deutung, Analyse und Erklärung von pädagogischen Handlungs- und Erlebenssituationen und eigenen praktischen Erfahrungen berufsbiographisch kontextualisieren und begründen. Es ist dabei gerade die Schriftlichkeit, die ihnen durch die schreibreflexiven Mechanismen einen Zugang zu ihren inneren Empfindungen und Intuitionen ermöglicht und biographische Erfahrungen als prägend für aktuelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sichtbar macht. Die narrativ-schriftlichen Reflexionen im RM sowie daran anknüpfend die sekundärreflexive Erstellung einer Prüfungsleistung, in dem das RM als Erhebungsinstrument eingesetzt wird, ermöglicht eine systematische Auswertung der eigenen Selbstreflexionen und durch die theoriebasierte Analyse eine Verdichtung der Erkenntnisse über sich selbst. Da Autor*in und Rezipient*in wie bereits ausgeführt in der Selbsterzählung und ihres metareflexiven Verstehens in einer Person zusammenfallen, kann die biographische Selbstreflexion die Professionalisierung durch ein zunehmendes Selbstverstehen und die selbstgesteuerte Entwicklung eines professionellen Selbstbilds im Professionalisierungsprozess unterstützen. Darüber kann sich ein reflexiver Habitus etablieren, in dem sich die Studierenden in ihrem eigenen professionell-pädagogischen Handeln begründen und durch die Sichtbarmachung der eigenen Verantwortlichkeit eine zunehmend berufsethische Haltung einnehmen lernen.

Konkret ermöglichen es mehr als 40 theoretisch fundierte Fragen und Impulse zum erzählenden Schreibhandeln, die subjektiv erlebte Vergangenheit erzählend so zu reflektieren, dass Erfahrungen mit Blick auf die eigene Akteur- und Autorschaft kohärent in die eigene Lebensgeschichte eingeordnet werden. Ebenso wird auf dieser Grundlage ein Entwurf des eigenen Selbst in die Zukunft hinein fortgeschrieben.

Die Impulse knüpfen an die Kerngedanken der narrativen Identität an und verweisen auf Referenzen auf Selbst, Andere und Welt. Dabei steht die eigene biographische Gewordenheit von Eigenschaften, Fähigkeiten und Werthaltungen, der Umgang mit Gefühlen oder individuelle Kommunikationsmuster im Fokus der angeleiteten Reflexionen, die als Folie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungspraxis im Sinne der „professionsorientierten Selbsterkundung“ im Praxissemester dienen. Gleichzeitig wird zu einer Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen aufgerufen, um sich von der eigenen Subjektivität zu distanzieren. Der Selbstvergleich mit realen Vorbildern sowie selbstgewählten Identifikationsfiguren aus Film oder Literatur ermöglichen die mimetische Identifikation; die Arbeit mit Zitaten und Verknüpfungen mit theoretischen Bezügen eröffnen eine multiperspektivische Herangehensweise.

Das RM macht sich hierin die Vorteile der schreibdidaktischen Prinzipien des reflektierenden Schreibens zunutze, bei dem die eigenen, subjektiven Gedanken schriftlich expliziert werden und wissenschaftliches Wissen zunächst ausgeblendet bleibt. Das Konzept des Schreibdenkens (vgl. Scheuermann 2016) aus der Praxis der Schreibberatung setzt bei diesen elementaren reflexiven Schreibprozessen an, in denen eigene Gedanken und Deutungen entwickelt werden, bevor diese durch externe normative Erwartungen bzw. eigene Erwartungserwartungen belastet werden (vgl. Hinzke u.a. 2022). Dies kann am Medium des Textes systematisch als reflexiv-hermeneutisches Verstehen vollzogen werden. Die eigene Subjektivität erhält so den Raum, den sie benötigt, um sich im nächsten Schritt theoriebasiert von der eigenen Subjektivität distanzieren zu können. Durch das schriftliche Reflektieren entstehen Produkte, die als Manifestation früherer Erfahrungen, Gedanken und Gefühle der weiteren reflexiven Bearbeitung zugänglich sind. Diese ein weiteres Mal zu reflektieren eröffnet das Einnehmen anderer Perspektiven und die Chance eines „zweiten Blicks“ (Vochatzer & Engelmann 2019, 91). Der Text tritt dem*der Autor*in gleichsam als erneute Figuration (Mimesis II) entgegen und ermöglicht eine weitere Refiguration (Mimesis III) der Welt im Text und der Selbstentdeckung einer neuen eigenen Welt. Im Verhältnis von professionellem Selbst und der Welt des beruflichen Handlungsfelds Schule liegt zudem das Potenzial einer Eignungsreflexion (vgl. Mattstedt 2024).

Im Kontext Forschenden Lernens kann das RM zur Durchführung eines Studienprojekts eingesetzt werden (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018), und

dabei als qualitatives Selbstbefragungsinstrument zur Erhebung von Daten subjektiver Selbstdeutungen eingesetzt werden. Die Studierenden sind damit gleichzeitig fragende und befragte Personen, an die sie ein spezifisches, subjektiv bedeutsames Erkenntnisinteresse richten. Als Prüfungsleistung wird aber gerade nicht das schriftlich bearbeitete RM eingereicht, sondern eine auf dessen ‚Datenbasis‘ erzeugte Sekundärreflexion.

Die Primärreflexionen im RM werden von der Studierenden theoriebasiert auf einer Metaebene reflektiert und erfahren so eine aktive Distanzierung (vgl. Leonhard 2011) von ihren subjektiven Vorannahmen. Als Sekundärreflexionen stellen sie die Dokumentation des Prozesses dar, der zur Leistungsbewertung eingereicht wird.

5 Diskussion: schriftlich-narrative Reflexion, Reflexive Hermeneutik und professionsorientierte Selbsterkundung

Die bisherigen Überlegungen sollen im Hinblick auf die eingangs zu diesem Beitrag formulierten Fragen diskutiert werden.

5.1 Schriftlichkeit von Reflexionsprozessen

In hochschuldidaktischer Hinsicht wäre zunächst zu klären, ob der Mehrwert von schriftlichem Reflektieren gegenüber dem mündlichen im Seminar umfassend realisiert wird und wie sich das Verhältnis von schriftlicher Reflexion, kommunikativem Austausch zwischen Studierenden sowie Feedback durch Lehrende gestaltet. Schriftliche Reflexionen gewinnen an Wert für die Professionalisierung, wenn auf sie ein Feedback und Impulse für weitere Reflexionen und Bearbeitungsmodi erfolgen (vgl. Rosenberger 2014) und den Prozess ergebnissichernd schließen. Gerade wenn schriftlich erzeugte Reflexionen nicht auch diskursiv eingebettet werden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Reflexionssituation im Schreibprozess allein von den Studierenden verantworten werden muss. So kann etwa die Einbindung schriftlicher Reflexionen in Seminarformate dahingehend überprüft werden, wie mündliches und schriftliches Reflektieren sinnvoll und kohärent aufeinander bezogen werden können (vgl. Lahm 2015). Schriftliches Reflektieren kann den kommunikativen Austausch vorbereiten, spontan initiierte primäre Reflexionen können mit Sekundärreflexionen als weiterführende, durch andere, auch theoretische Perspektiven angereicherte Meta-Reflexion in ein dialogisches Wechselverhältnis treten.

Idealerweise ist die studentische Reflexionspraxis so in ein Seminar eingebunden, dass sich ein praktischer Lern- und Übungseffekt einstellt (vgl. Priebe 2016). Dabei muss auch hinterfragt werden, ob Studierenden im Seminar-

kontext frei oder nicht vielmehr (partiell) sozial erwünscht und infolge von Erwartungserwartungen reflektieren. Hier besteht ein dialektisches Verhältnis zwischen der Transparenz von Reflexions- und Bewertungskriterien, seminarpraktischen Übungen sowie der Intimität (berufs-)biographischer Reflexionen. Dabei kann nicht per se vorausgesetzt werden, Studierende würden bereits über die Kompetenz des reflexiven Schreibens verfügen, denn

„die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren – im Sinne von Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung –, ist [...] nicht nur grundlegend für Selbstreflexion als das Hinterfragen von eigenen Gefühlen und Einstellungen, sondern auch für die fach- und sachbezogene Reflexion, [aber] beim Schreiben [...] im Kontext von Lehrveranstaltungen [ist] das Hören auf die eigene Stimme nicht selbstverständlich. Man kann also die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren, [...] gerade im Medium der Schriftlichkeit an der Universität nicht einfach voraussetzen“ (Lahm 2015, 60).

Abgesehen davon, dass Studierende generell über unterschiedliche Reflexionskompetenz und reflexiven Habitus verfügen und Reflexion häufig als Last oder Pflicht mit wenig Sinn erleben (vgl. Rosenberger 2018), erfordert es aufgrund der Besonderheit reflektierenden Schreibens (vgl. Scheuermann 2016; Lahm 2015), entsprechende „formale und stilistische Fähigkeiten [...], die den Reflexionsprozess allenfalls beeinflussen können“ (vgl. Wyss & Ammann 2015), wenn auch bei schriftlichen Reflexionen nicht die Qualität der Produkte, sondern die Qualität des selbstreflexiven Verstehens im Fokus steht. Bräuer konstatiert, dass in Abhängigkeit von der „konkreten Schreibaufgabe und der Erstellung einer dafür nötigen Textsorte“ jeweils spezifische „*Textproduktionskompetenzen* benötigt [werden], Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandelns“ (Bräuer 2007, 147, Herv.i.O.), um den jeweiligen Herausforderungen begegnen zu können. Dem könnte durch eine geeignete Auswahl an Techniken oder Anleitung von Übungen in schreibdidaktischen Reflexionsseminaren analog zu Seminaren zu Methoden wissenschaftlichen Schreibens Rechnung getragen werden. In der ethnologischen Schreibberatung am Institut für Ethnologie der Goethe-Universität unterstützt z. B. ein spezifisches Workshopkonzept die Studierenden darin, bei ihrer „Gratwanderung zwischen Bilderbucherzählung und wissenschaftlichem Schreiben“ „diese exotisch scheinende Textsorte aufzuschlüsseln (Mundelius & Uhl 2019, 102).

5.2 Narrative Identität, reflexive Hermeneutik und Reflexionsleitfaden

Der Ansatz der narrativen Identität, gepaart mit der reflexiven Hermeneutik, folgt dem Gedanken, dass sich Identität über das Erzählen über sich selbst konstituiert, indem darüber ein sich selbst Verstehen erfolgt. Sich selbst er-

zählend zu verstehen gelingt, so die Annahme, umso eher, je systematischer, stringenter auf eine Fragestellung und ein Ziel ausgerichteter erzählt wird. Wird dies in Professionsprozesse eingebunden, leistet das schriftliche Erzählen einen umso größeren Beitrag, da es Sekundär- und Metareflexionen zulässt und dazu auffordert.

Mit Blick auf mögliche theoretische Grundlagen von Reflexion initiierten und/oder begleitenden Leitfäden wie das hier dargestellte RM stellt sich aber die Frage, ob die immanenten Prinzipien und Mechanismen, wie im vorliegenden Fall von Ricœur, nicht offen mit den Studierenden diskutiert werden müssten, um ein tiefergehendes Verständnis und intensivere Reflexionen zu erreichen. Ein kurzer Einführungstext zum RM rekurriert zwar auf Ziel und Anliegen der Reflexionsarbeit, deckt aber den Ansatz der narrativen Identität oder der reflexiven Hermeneutik nicht auf. Hier wäre zu diskutieren, ob es – metaphorisch gesprochen – zieldienlich ist, nur das Gericht zu offerieren, ohne das Rezept preiszugeben. Dies gilt in ähnlicher Weise für den Prozess der Erarbeitung der Sekundärreflexionen, der zwar von den authentischen Selbstreflexionen ausgeht, diese theoriebasiert abstrahiert und damit auf eine andere Ebene hebt, aber nicht in die reflexive Hermeneutik als Erkenntnismethode einführt. Dieser Gedanke wird für die weitere Begleitung von Praxissemesterstudierenden aufgegriffen und sukzessiv umgesetzt.

5.3 Primär-, Sekundärreflexion und Prüfungsleistung

Da im dargestellten Seminar, in dem es um die Reflexion der Rolle als Lehrkraft geht, generell die Anforderungen an Reflexion vermittelt werden und Übungen die Reflexionskompetenz stärken sollen, werden auch die Beurteilungskriterien für Reflexion und reflektierendes Schreiben ebenso wie die für die Reflexionskompetenz, die im Prüfungsformat performiert wird, transparent gemacht. Dabei geht es zum einen um eine Hilfestellung für den Aufbau der Dokumentation als Prüfungsleistung sowie zum anderen um die Transparenz des zugrundeliegenden Verständnisses von Reflexionskompetenz (vgl. Leonhard 2011), das die Beurteilung der abschließend erbrachten Leistung leitet. Dies allerdings könnte die Studierenden „geradezu auffordern] zu einer Selbstinszenierung als (unbegrenzt) wandlungsfähiges und reflektiertes Individuum“ (Häcker 2005, 6; mit Bezug auf Portfolioarbeit in der Schule). Auch hier stellt sich das Verhältnis von Reflexionsleistung, Transparenz, Übung und einer Kompetenzdarstellung, die strategisch auf die Erwartungen der Lehrenden und die Notengebung ausgerichtet wird, als ein dialektisches zwischen Transparenz und Unterstützung einerseits sowie Lenkung und Erwartungserwartung andererseits dar, was im besprochenen Seminar zugunsten von ersterem beantwortet wurde.

In diesem Zusammenhang wäre übrigens die Frage aufzuwerfen, inwieweit sich auch die Seminarleiterin biographisch reflektieren müsste, um die Involviertheit in die Ausbildungs-, Reflexions- und Beurteilungspraxis aufzudecken und kritisch zu hinterfragen (vgl. Laros u.a. i. d. B.).

Der Schwierigkeit, teils höchstpersönliche biographische Erfahrungen von zu meist als schwierig empfundenen pädagogischen Handlungssituation mit der Perspektive einer Prüfungsleistung zu reflektieren, sollte auf dem Weg einer Sekundärreflexion begegnet werden. Nach inzwischen acht Seminaren und mehr als 60 mit dem RM erarbeiteten Prüfungsleistungen kann zumindest subjektiv bestätigt werden, dass deren persönlicher wie professionsorientierter Gehalt und Gewinn durchaus als relevant beschrieben werden kann.

Angesichts der großen Unterschiede zwischen den studentischen Erkenntnisinteressen, der subjektiven Bedeutsamkeit der gewählten Themen und der Relevanz der erarbeiteten (Selbst)Erkenntnisse wäre für die weitere individuelle Professionalisierung zu fragen, ob nicht eine gewisse Standardisierung der Beurteilung notwendig ist, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten, oder aber ob sie sich im Gegenteil nicht eher verbietet, weil die Stärke schriftlicher Reflexionen individueller Fragestellungen vor dem Hintergrund des professionellen Selbst ja gerade in der subjektiven Authentizität und Unverwechselbarkeit liegt.

6 Abschließende Gedanken

Die vorangegangenen Überlegungen konnten zeigen, dass sich Verbindung von professionsorientierter Selbsterkundung, schriftliche Reflexionen, narrativer Identität und reflexiver Hermeneutik zu einem konsistenten Konzept emulgieren lassen. Der Anspruch an die professionsorientierte Selbsterkundung kann sowohl von der Schriftlichkeit von Reflexionen als auch von reflexiven Selbsterzählungen profitieren. Die jeweiligen Ansätze können als einander wechselseitig verstärkend wirken, sofern ein stringentes hochschuldidaktisches Konzept für Kohärenz sorgt.

Das narrativ-reflexive Erzählen und Schreiben scheint ein geeignetes Konzept anzubieten, um das Potenzial für reflektierendes Denken und (Selbst) Verstehen optimal zu nutzen, indem „Bedeutendes von Unbedeutendem getrennt, Erlebtes verdichtet bzw. objektiviert“ wird (Behrendt 2023) scheint. In dem Zusammenwirken von narrativ-reflexivem Erzählen und Schreiben kann sich die Subjektivität, die „im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität“ gilt (Behrendt 2023, 375), in der Reflexion frei entfalten und durch die dem Schreiben inhärente Logik dazu führen, dass die „individuellen persönlichen Sinn-Konstruktionen“ (Reinmann & Schmolh 2016, 1) sichtbar werden. Sowohl die selbstreflexive als auch die forschenden

de Auseinandersetzung mit einem Reflexionsleitfaden kann im Hinblick auf einen eigenständig gewählten Erkenntnisgegenstand einen Beitrag zur Entwicklung eines professionellen Selbst und damit zur Professionalisierung des (künftigen) pädagogischen Handelns als (werdende) Lehrperson darstellen. Das Potenzial speziell des RM als Instrument schriftlicher Reflexion liegt im reflexionspraktischen Verständnis von Narrativität: Indem erzählt und das Erzählte verschriftlicht wird, entsteht über die Zeit ein zunehmend komplexes und vom Standpunkt der einzelnen Schreibzeitpunkte her betrachtet mehrperspektivisches Bild der Person und ihrer professionellen Entwicklung. Es bilden sich Cluster, Assoziationen, thematische und Bedeutungszusammenhänge. Chronologische ‚rote Fäden‘ werden ebenso erkennbar wie Brüche und Disruptionen. Eigene Fähigkeiten und Handlungen treten deutlich hervor und lassen die aktive Autorschaft des eigenen Lebens und der eigenen (professionellen) Identität erkennbar werden. Das Ziel biographisch-erzählenden reflexiven Schreibens kann dann sein, eine berufsethisch begründete Verantwortung für das eigene pädagogische Handeln zu übernehmen und den individuellen Professionalisierungsprozess selbstbestimmt zu steuern.

Literatur

- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 2/1, 144-159.
- Behrendt, R. (2023): Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften. In: L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär. Potsdam: Universitätsverlag, 371-377.
- Bräuer, G. (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 145-168.
- Gläser-Zikuda, M. (2007): Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln — zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. In: Gruppendynamik 38(1), 43-57.
- Haacke-Werron, S., Karsten, A. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2022): Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation.
- Häcker, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (8), 1-11.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-114.
- Heinrich, M. (2021): Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 5 (2021): Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung, 59-72.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1/3(2001), 7–16.
- Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022): Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152–169.
- Hustvedt, S. (2015): *Leben, Denken, Schauen. Essays*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Joisten, K. (2009): *Philosophische Hermeneutik*. Berlin, Germany: Akademie Verlag.
- Kleining, G. (1999): Zur Geschichte der Introspektion. Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode. In: *Journal für Psychologie* 7 (2), 3–6.
- Kuhl, J. & Luckner, A. (2007): *Freies Selbstsein. Authentizität und Regression*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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*. Bern: hep Verlag, 58–82.
- Leonhard, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. Landau: *Empirische Pädagogik e.V.*
- Mattstedt, S. (2024): Zwischen Personalität und Professionalität. „Authentisierung“ als Möglichkeit der Eignungsreflexion. In: J. Holle, P. Gollub & W. Böttcher (Hrsg.): *Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge*. Münster: Waxmann, 367–382.
- Mattstedt, S., Herbig, J. & Kimms, D. (2024): Der Einsatz der Struktur-lege-Technik in einem Begleitseminar zum Praxissemester. In: A. Pfeiffer, C. Schlegel, A. Schöning & K. Ulbricht (Hrsg.): *Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien. Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen*. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, 53–62.
- Mundelius, P. & Uhl, F. (2019): Projektberichte Schreiben. Ein Workshop zur Unterstützung bei einer autoethnografischen Textsorte. In: *Journal der Schreibberatung* (18), 99–106.
- Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474.
- Paus, E. & Jucks, R. (2013): Reflexives Schreiben als Seminar-konzept in den Lehramtsstudiengängen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 124–134.
- Priebe, C. (2016): Reflexives Schreiben in Portfolio und Seminar. Zur doppelten Prozessualität von Schreibprozess und Seminarverlauf. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.): *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. 1. Aufl. Münster: Waxmann, 98–107.
- Reinmann, G., & Schmohl, T. (2016): *Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung*. In: *Impact Free* (3), 1–6.
Online unter <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>.
(Abrufdatum: 13.11.2024).
- Ricoeur, P. (1987): *Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie*. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 84 (2), 232–253.
- Ricoeur, P. (2005a): *Narrative Identität* (1987). In: Peter Welsen und Paul Ricoeur (Hrsg.): *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999)*. Hamburg: Meiner, 209–225.
- Ricoeur, P. (2005b): *Das Selbst als ein Anderer*. 2. Aufl. München: Fink.
- Ricoeur, P. (2007a): *Zeit und Erzählung*. Band 3: *Die erzählte Zeit*. 2. Auflage. 3 Bände. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ricoeur, P. (2007b): *Zeit und Erzählung*. Band 1: *Zeit und historische Erzählung*. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Rosenberger, K. (2014): Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In: E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. s.l.: Waxmann Verlag (Beiträge zur Bildungsforschung/herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Band 1), 229–241.
- Rosenberger, K. (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 190–200.
- Rosenberger, K. (2018): Die schriftliche Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In: E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. 1. Auflage. Bern: hep Verlag, 91–133.
- Schaumann, L. (2015): Die Ikonografie des fähigen Menschen im Spätwerk Paul Ricœurs.
- Scheuermann, U. (2016): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. 3. durchges. Aufl. Opladen: Budrich.
- Vochatzer, S. & Engelmann, S. (2019): Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis. In: journal der Schreibberatung (18–2), 85–98.
- Welsen, P. & Ricœur, P. (Hrsg.) (2005): Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999). Hamburg: Meiner.
- Wyss, C. & Ammann, D. (2015): Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag, 23–34.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: journal für lehrerinnenbildung. Online verfügbar unter: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221024 (Abrufdatum: 13.11.2024).
- Zentrum für Lehrerbildung, Universität Münster (2018): Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster.
Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ZLB/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf. (Abrufdatum: 13.11.2024).

Autorin

Mattstedt, Simone

ORCID: 0009-0000-2224-3511

Universität Münster, Zentrum für Lehrkräftebildung

Arbeitsschwerpunkte: Reflexion, Portfolio, professionell-pädagogische

Authentizität

Email: simone.mattstedt@uni-muenster.de