

# Turnen, Schreiben, Reflektieren

## *SoTL als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Rahmen der Fachpraxisausbildung angehender Sportlehrkräfte*

ANDREA MENZE-SONNECK, ELKE LANGELAHN

### **Kurzfassung**

In der Fachpraxisausbildung zukünftiger Sportlehrkräfte wird an der Universität Bielefeld zur Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung ein Portfolio eingesetzt. Ziel ist es, die Studierenden zu einer regelmäßigen schriftlichen, veranstaltungsbegleitenden Auseinandersetzung mit den relevanten Fachinhalten zu motivieren und sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenzen zu fördern. Im Beitrag wird ein Lehrforschungsprojekt vorgestellt, in dem wir mit einer Fragebogenstudie den wahrgenommenen Nutzen des Portfolios für die Studierenden evaluierten und mittels Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) mit einer vergleichenden Textanalyse die Wirksamkeit *effektiver Schreibaufgaben* zur Förderung der Qualität von Studierendentexten untersuchten. Die Ergebnisse der ersten Teilstudie zeigen, dass die Studierenden die regelmäßige schriftliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Veranstaltung aufgrund der engen Theorie-Praxis-Verknüpfung als gewinnbringend sowohl für das Studium als auch für die spätere berufliche Tätigkeit betrachten. Die zweite Teilstudie konnte zum einen typische Problembereiche des Schreibens im Fach herausarbeiten (u. a. strukturierte Argumentation und korrekten Gebrauch von Fachbegriffen) und zum anderen den Wert, aber auch die Grenzen des Einsatzes *effektiver Schreibaufgaben* zur Verbesserung der Qualität von Studierendentexten aufzeigen.

**Schlagerworte:** Portfolio; Effektive Schreibaufgaben; Sportlehrer\*innenbildung; Wissenschaftliches Schreiben; Theorie-Praxis-Verknüpfung; Schreibintensive Lehre

### **Abstract**

Within their studies of gymnastics at the University of Bielefeld, future teachers of Physical Education (PE) are asked to work with a portfolio to integrate the benefits of regular writing into their course work. The article presents data from a SoTL project in which we used a mixed-methods approach to evaluate the portfolio. We first conducted a questionnaire study in which we analyzed the benefits and problems the students themselves combined with the portfolio and revised the portfolio in the following semester accordingly. In a following study, we used the Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) for text analysis to investigate in how far the use of the format *effective assignment* led to an improvement of text quality for a complex writing task. The first study

reveals that the majority of students regard the regular writing and the linking of theory and practice as demanding but nevertheless beneficial for their present studies as well as for their future teaching of gymnastics as a PE teacher. The text analysis of the second study revealed typical problems of writing in the discipline (i. e. correct use of terminology, structured line of argumentation) and showed that the *effective assignment* could improve some central but not all aspects of text quality as measured by the SSQS.

## 1 Einleitung

Eine zentrale Herausforderung im Rahmen der Fachpraxisausbildung angehender Sportlehrkräfte besteht darin, die Studierenden nicht nur im Hinblick auf ihre motorische Eigenrealisation in den verschiedenen für den Sportunterricht relevanten Sport- und Bewegungsfeldern zu fördern. Vielmehr soll ihnen ein Kompetenzerwerb ermöglicht werden, der die Voraussetzungen dafür schafft, dass sie Schüler\*innen im späteren Berufsfeld Spiel, Sport und Bewegung didaktisch-methodisch differenziert vermitteln können (vgl. KMK 2019). Da Sportstudierende in der Regel eine hohe Motivation für die Verbesserung der motorischen Eigenrealisation mitbringen und diese zudem auch in einschlägigen Prüfungsformaten nachweisen müssen, gilt es für die Lehrenden in der Fachpraxisausbildung einen nicht immer leicht durchzuführenden „Spagat“ zwischen der Vermittlung motorischen Bewegungshandelns und fachdidaktischer Reflexion aufzulösen (vgl. Neuber & Pfitzner 2017).

Zu den Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Fachpraxisausbildung im Sportlehrstudium zählt auch der Praxiskurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“. Andrea Menze-Sonneck ist Fachleiterin des Bereichs Turnen und Lehrende dieser Veranstaltung und setzt zur Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung bereits seit mehreren Semestern ein Portfolio mit schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben ein, um die Studierenden zu einer regelmäßigen, veranstaltungsbegleitenden Auseinandersetzung mit der relevanten Fachliteratur zu motivieren und sie im Hinblick auf ihre schreibbezogenen Kompetenzen beim Verfassen fachdidaktischer Texte zu fördern. Durch die Kooperation mit Elke Langelahn, die als Kollegin im Rahmen des universitätsweiten Projekts „richtig einsteigen.“<sup>1</sup> für die Vermittlung literaler Kompetenzen im Fach Sport verantwortlich ist, war es möglich, die (naive) fachdidaktische Sicht auf das Schreiben im Fach mit schreibdidaktischen Erkenntnissen (vgl. z. B. Lahm 2016) zusammenzuführen und den Wert des Schreibens im Fach anhand des Turn-Portfolios genauer zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Hierzu wurde ein Mixed-Methods-Ansatz genutzt, um herauszufinden, wie die Portfolio-Arbeit organisatorisch

---

1 Das Projekt „richtig einsteigen.“ der Universität Bielefeld wurde von 2012 bis 2020 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das BMBF finanziert. Ziel des Teilprojekts „Vermittlung literaler Kompetenzen“ ist die Entwicklung verschiedenartiger Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden insbesondere in der Studiengangphase, um sie mit den Anforderungen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens vertraut zu machen.

und inhaltlich so verbessert werden kann, dass die Studierenden beim Erwerb fachlicher und literaler Kompetenzen möglichst optimal unterstützt werden können.

## 2 Fachliche und schreibdidaktische Begründung des Aufgaben-Portfolios

Der Fachpraxisausbildung wird für die Durchdringung sportwissenschaftlicher Theorie eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. dvs 2019; KMK 2019). Im Rahmen der professionsbezogenen Diskussion zur Sportlehrer\*innenbildung kommt deshalb den fächerübergreifend bedeutsamen Begriffen der *Theorie-Praxis-Verknüpfung* und der *reflektierten Praxis* (vgl. u. a. Neuber 2016; Thiele 2003) eine besondere, fachspezifische Bedeutung zu. Reflexionsprozesse dienen vor diesem Hintergrund auch immer dazu, dass die angehenden Sportlehrkräfte eine reflexive Distanz zum eigenen und fremden (sport-)unterrichtlichen Handeln herstellen können, um sich selbst und anderen beim Unterrichten theoriegeleitet über die Schulter zu schauen (vgl. Meyer 2018). Das von den Sportstudierenden in der Regel im Vereins- und/oder Wettkampfsport erworbene Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis (vgl. Miethling 2018) kann somit im Verlauf der Fachpraxisausbildung eine wertvolle Erweiterung erfahren.

Aufgrund dieser Anforderungen sehen sich Lehrende in der fachpraktischen Ausbildung mit der Herausforderung konfrontiert, die Theorie und Praxis der Sport- und Bewegungsfelder möglichst effektiv miteinander zu verzahnen. Dies soll im Grundkurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“ mittels eines Aufgaben-Portfolios unterstützt werden. Innerhalb der Lehrer\*innenbildung stellt die Portfolioarbeit eine zentrale Dokumentations- und Reflexionsmethode dar (§ 12 Abs. 1 LABG 2009 i. d. F. v. 2016; zum *Bielefelder Portfolio Praxisstudien* vgl. Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung 2011) und soll langfristig zum Erwerb eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2001) beitragen (vgl. Schüssler & Schöning 2017; für das Fach Sport vgl. Ukley, Gröben, Faßbeck et al. 2019).

Das Aufgaben-Portfolio im Grundkurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“ besteht aus verschiedenen Aufgabenblättern, die die Studierenden zu jedem Kurstermin erhalten, um die Inhalte des Kurses anhand der gestellten Aufgaben schriftlich vor- oder nachzubereiten (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn 2018). Die Aufgaben sind so formuliert, dass sich die Studierenden mit den Kursinhalten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus auseinandersetzen können und Theoriebestände aus unterschiedlichen Bereichen und Bezugsdisziplinen der Sportwissenschaft kennenlernen. Hierbei wird darauf geachtet, dass die Theorie-Praxis-Verknüpfung nicht rein affirmativ oder illustrativ erfolgt, sondern durch Hinzunahme einschlägiger Quellen auch eine theoriegeleitete kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der im Kurs erlebten Praxis erfolgt. Schreiben kann hierdurch einerseits zur Wissenswiedergabe genutzt, andererseits aber auch als Denkinstrument und wichtige Form der reflektierenden Erkenntnisgewinnung erfahren werden (vgl. Kruse 2017; Liessmann 2015).

Formal ist das Aufgaben-Portfolio als Studienleistung im Kurs verortet und am Ende des Semesters einzureichen. Hierbei wird den Studierenden gegenüber der Charakter des Portfolios als Instrument zum eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernen betont (vgl. Imhof, Borsch, Hänssig et al. 2006). Eine inhaltlich schwache und unvollständige Bearbeitung der Portfolio-Aufgaben wird dementsprechend nicht negativ bewertet. Ein differenziertes Feedback zur inhaltlichen und sprachlichen Qualität der Aufgabebearbeitung durch die Autorinnen erhalten die Studierenden aber, wie zu Beginn des Kurses ebenfalls angekündigt wird, auf die Bearbeitung einer komplexeren Aufgabenstellung zur Diskussion zweier turndidaktischer Konzepte (vgl. Langelahn & Menze-Sonneck 2020).

### 3 Das SoTL-Projekt zur Evaluation der Portfolio-Arbeit

Im Folgenden werden die Ergebnisse zweier Teilstudien zur Evaluation der Portfolio-Arbeit aus dem Wintersemester 2016/17 und dem Wintersemester 2017/18 vorgestellt und diskutiert. Die Evaluation erfolgte in der ersten Teilstudie mittels eines schriftlichen Fragebogens, mit dem wir die Wahrnehmung der Studierenden bzgl. des Portfolios sowie speziell der Schreibaufgaben erhoben haben. In der zweiten Teilstudie führten wir eine qualitative, kriteriengeleitete Textanalyse einer komplexeren Schreibaufgabe zur Diskussion zweier turndidaktischer Konzepte durch, um die Textqualität im Vergleich zweier Aufgabenformate zu untersuchen. Hierfür überarbeiteten wir eine im WS 2016/17 eingesetzte Schreibaufgabe, die im klassischen Aufgabenformat einer Erörterung formuliert gewesen war, im WS 2017/18 im Sinne einer *effektiven Schreibaufgabe* (vgl. u. a. Bean 2011).

#### Studie 1 – Nutzen und Herausforderungen der Portfolio-Arbeit

Mit der Fragebogenuntersuchung wollten wir von den Studierenden erfahren, wie sie den Nutzen des Portfolios wahrnahmen, die Qualität der Aufgaben einschätzten und mit welchen Herausforderungen die Bearbeitung für sie verbunden war. Im Wintersemester 2016/17 nahmen 42 Studierende, im Wintersemester 2017/18 nahmen 19 Studierende an der Studie teil.

Der Fragebogen bestand aus einem geschlossenen Fragenteil mit zehn Items, die wir aus den zentralen Lehrzielen des Portfolio-Einsatzes ableiteten (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn 2019). Weitere fünf offene Fragen dienten dazu, die individuellen Perspektiven der Studierenden hinsichtlich des Nutzens sowie möglicher Probleme bei der Bearbeitung des Portfolios zu erfassen, um daraus konkrete Verbesserungen zu den Aufgabenstellungen oder organisatorischen Bedingungen abzuleiten (Beispielfrage: Ist dir die Bearbeitung des Portfolios eher leicht oder eher schwer gefallen? Warum? Worin warst du dir ggf. unsicher?). Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes (WiSe 2016/17) entwickelten wir das Portfolio weiter und evaluierten es im WiSe 2017/18 erneut.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet, indem sie zu induktiv ermittelten Inhaltskategorien zusammengefasst wurden. Ausgewählte Ergebnisse sind im Folgenden dargestellt (zur ausführlicheren Darstellung vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2019)

Die Befragten geben zu beiden Erhebungszeitpunkten an, dass sie neue Erkenntnisse und neues Wissen, auch in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrkraft, im Bereich Turnen erworben haben. Durch die kontinuierliche Bearbeitung der Portfolio-Aufgaben setzten sie sich intensiv mit den Inhalten auseinander, was in dem folgenden Zitat deutlich wird: „[...] sich über die Inhalte des Kurses klar zu werden, diese besser zu verstehen und sie auch für den weiteren Verlauf mitzunehmen und zu ‚speichern‘“ (S21). Auch die Möglichkeit, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen, bspw. durch die theoretische, „mentale“ (S61) Vorbereitung auf die folgende Praxisstunde, wird von den Studierenden als nützlich wahrgenommen: „Durch die Arbeit an dem Portfolio konnte ich einen ersten Überblick und Einblick in die Themen des Praxiskurses gewinnen. Die Bewegungen, die wir durchgeführt haben, wurden durch die Bearbeitung deutlicher.“ (S24) Theoretische Anteile werden dabei als besondere Bereicherung wahrgenommen, denn „man hat Erkenntnisse gewonnen, die sich nicht durch die Praxisstunden hätten ergeben können“ (S47), und „aufgrund der Bearbeitung der Aufgaben wurden der didaktische Hintergrund und die unterrichtliche Umsetzung für mich deutlicher“ (S38). Die Befragten erkennen in der Portfolio-Arbeit einen Wert sowohl für das weitere Studium, u. a. als Vorbereitung auf die Modulklausur, als auch für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft als Möglichkeit des Rückgriffs auf theoretisches Wissen und praktische Übungen.

Die Studierenden nahmen aber auch Probleme bei der Arbeit mit dem Portfolio wahr. Beim Vergleich der beiden Probandengruppen fällt auf, dass die Studierenden des ersten Befragungszeitpunktes häufiger Aufgaben anführen, die für sie nicht klar formuliert waren und denen sie keine auf den ersten Blick passende Literatur auf der Lernplattform der Veranstaltung zuordnen konnten. Entsprechend wird als Problem genannt, dass die Literatur nicht vollständig oder unklar organisiert bereitgestellt war und dadurch teilweise eine eigene Recherche notwendig wurde. Zudem ergaben sich Probleme bei der Bearbeitung der Aufgaben, wenn ein Text „undurchsichtiger zu lesen“ war (S18). Die in dieser Hinsicht leicht besseren Bewertungen zum zweiten Befragungszeitpunkt ergeben sich vermutlich durch eine organisatorische Umstrukturierung der bereitgestellten Literatur und die Überarbeitung der Aufgabenstellungen mit dem Ziel einer sprachlichen und inhaltlichen Präzisierung (s. Studie 2).

In der Gesamtschau zeigt die Evaluation, dass das Aufgaben-Portfolio ein aus fachlicher und schreibdidaktischer Sicht anspruchsvolles Instrument darstellt, von den Studierenden aber durchaus positiv bewertet wird. Die Bedeutung einer regelmäßigen, schriftlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Veranstaltung wird von den Studierenden mehrheitlich durchaus (an-)erkannt und als gewinnbringend für die eigene berufliche Tätigkeit betrachtet. Besonders wertvoll erscheint hierbei im Rahmen des Sportlehrerstudiums die enge Verzahnung der zumeist schriftlichen

Portfolio-Aufgaben mit der erlebten bzw. zu erlebenden motorischen Praxis im Kurs, die den Studierenden auch eine fachlich fundierte und nachhaltige Auseinandersetzung mit der Akteur\*innenperspektive möglich macht.

## **Studie 2 – Textanalyse zum Vergleich zweier unterschiedlicher Aufgabenformate**

In unserer zweiten Teilstudie zur Evaluation der Portfolio-Arbeit führten wir eine systematische Analyse von Studierendentexten zu einer komplexeren Schreibaufgabe durch. Im Mittelpunkt stand hierbei die Frage, wie Turnen im Sinne einschlägiger fachdidaktischer Konzepte unterrichtet werden kann. Hierdurch erhofften wir uns, Problembereiche beim Schreiben argumentativer Texte zu identifizieren und Ansatzpunkte für Unterstützungsmöglichkeiten zu bestimmen.<sup>2</sup> Einen geeigneten Ansatz dazu stellten für uns schreibdidaktische Überlegungen zu sogenannten *effektiven Schreibaufgaben* (vgl. u. a. Anderson, Anson, Gonyea et al. 2015; Bean 2011; Gottschalk & Hjortshoj 2003) dar. Wir überarbeiteten deshalb eine bereits im Kurs eingesetzte Schreibaufgabe (Langelaun & Menze-Sonneck 2020, S. 9 f.), indem wir die folgenden Merkmale berücksichtigten: fachliche Relevanz; transparente Anforderungen; situierter Kontext. Als weiteres Merkmal wird ein interaktiver Schreibprozess genannt, d. h. die Studierenden sollten mindestens ein Feedback im Bearbeitungsprozess erhalten – dieses Kriterium konnten wir aus organisatorischen Gründen zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch nicht umsetzen, berücksichtigten es aber im folgenden Kurs.

Sowohl die im klassischen Erörterungsformat als auch die als effektive Schreibaufgabe formulierte Aufgabe wurde von jeweils 25 Studierenden bearbeitet. Die Textanalyse führten wir in Anlehnung an die Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) von Ransdell und Levy (1996) durch (vgl. auch Scharlau, Golombek & Klingsiek 2017). Die SSQS besteht aus dreizehn Kriterien, die sechs Kategorien („subgroups“) zugeordnet und auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Zusätzlich wird der Gesamteindruck bewertet. Die Kategorien wurden von uns ins Deutsche übersetzt und im Hinblick auf die Anforderungen der Schreibaufgabe inhaltlich leicht modifiziert (vgl. Langelaun & Menze-Sonneck 2020). Abweichend von Ransdell und Levy nahmen wir zudem die Bewertung auf einer vierstufigen Skala vor, um die Tendenz zur Mitte auszuschließen. Die Werte 1 und 2 bildeten dabei die untere Hälfte, die Werte 3 und 4 die obere Hälfte der Skala. Die Unterschiede in der Textqualität zwischen den beiden Aufgabenformaten wurden sowohl auf Kategorien- als auch auf Kriterienebene mit einem zweiseitigen t-Test für unabhängige Stichproben geprüft.

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte für die Kategorien zur Bewertung der Textqualität nach Art der Aufgabenstellung sowie die Einzelkriterien der sich signifikant unterscheidenden Kategorien dargestellt.

---

2 An dieser Stelle beschränken wir uns auf zentrale Ergebnisse der Textanalyse. Zur ausführlichen Darstellung der Studie, in der auch die inhaltlichen und schreibbezogenen Anforderungen der Schreibaufgabe sowie das methodische Vorgehen detailliert vorgestellt werden, vgl. Langelaun & Menze-Sonneck (2020).

Tabelle 1: Vergleich der Textqualität – Kategorien und Kriterien

Kategorien und Einzelkriterien (nur signifikante Unterschiede auf Kategorienebene)	Aufgabe im klassischen Format		Aufgabe als <i>effektive Schreibaufgabe</i>	
	M	SD	M	SD
<b>Gesamteindruck</b>	2,16	0,70	2,64**	0,55
<b>Wörter: Auswahl und Anordnung</b>	3,10	0,56	2,94	0,75
<b>Technische Qualität: Sprache</b>	3,45	0,58	3,12*	0,46
Zeiten	3,94	0,22	4,00	0,00
Grammatik	3,52	0,62	2,92**	0,81
Rechtschreibung	3,50	0,80	3,32	0,80
Zeichensetzung	2,82	1,18	2,24+	0,88
<b>Inhalt</b>	2,74	0,74	2,74	0,56
<b>Absicht/Adressatenbezug/Ton</b>	2,71	0,62	3,14*	0,62
Absicht klar vs. unklar	2,60	1,09	3,32**	0,61
Sprache und Ton angemessen/Konsistenz	2,82	0,64	2,96	0,69
<b>Organisation &amp; Entwicklung</b>	2,39	0,59	2,81*	0,80
Differenziertheit und Tiefe der Argumentation	1,56	0,91	2,68**	1,18
Sinn für Stringenz und Geschlossenheit	2,68	0,81	2,78	0,78
Absatzgestaltung	2,94	0,93	2,96	1,04
<b>Stil</b>	2,21	0,36	2,31	0,48

N = 50; Mittelwerte pro Kategorie und Kriterium mit Standardabweichungen, \*\*\*signifikant auf dem Niveau von .001; \*\*signifikant auf dem Niveau von .01; \*signifikant auf dem Niveau von .05; +signifikant auf dem Niveau von .1

Die Auswertung der Textanalyse für die Kategorie Gesamteindruck zeigt im Vergleich der beiden Aufgabenformate eine signifikant bessere Textqualität für die *effektive Schreibaufgabe*.<sup>3</sup> Entsprechend weist die Textqualität sowohl in der Kategorie „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ als auch in der Kategorie „Organisation und Entwicklung“ einen signifikant höheren Wert auf. In der Kategorie „Technische Qualität“ ergibt sich dagegen eine signifikant schlechtere Textqualität für die *effektive Schreibaufgabe*. In den anderen Kategorien lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Aufgabenformaten feststellen.

Die Verbesserung der Kategorien „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ und „Organisation und Entwicklung“ erklären wir mit der Situierung der Schreibaufgabe, die eine größere Relevanz und Transparenz hinsichtlich des fachlichen Problems, der Adressat\*innen und des Formats schaffen konnte. Durch den Hinweis auf inhaltliche Vergleichskategorien (Ziele, Inhalte, Methoden) wurde zudem eine mögliche Argu-

3 Für die vollständige Darstellung der Ergebnisse sowie die Werte für die Prüfung auf Unterschiede und Interraterreliabilität vgl. Langelahn & Menze-Sonneck (2020).

mentationsstruktur angeboten und anhand der Vorgabe des Umfangs konnten die Studierenden einschätzen, wie umfassend bzw. tiefgehend sie die Aufgabe bearbeiten sollten. Insbesondere die bessere Textqualität im Einzelkriterium „Differenziertheit und Tiefe der Argumentation“ sehen wir daher positiv, zumal dieses Kriterium in den Texten zur klassischen Aufgabenstellung die schlechtesten Bewertungen erzielte.

Die Textqualität für die Kategorie „Inhalt“ blieb demgegenüber unabhängig von der Art der Aufgabenstellung nahezu gleich. Dieser für uns eher unerwartete Befund könnte evtl. darauf hindeuten, dass die Studierenden des zweiten Schreibdurchgangs durch die *effektive Schreibaufgabe* keine zusätzlichen Impulse erhielten, ihr inhaltliches Wissen auszubauen, und sie die zur Bearbeitung der Aufgabe empfohlenen Texte nicht zielorientiert im Hinblick auf die typischen Merkmale der beiden Unterrichtskonzepte vergleichend lesen und darstellen konnten. Dem entspricht der Befund, dass die Studierenden die Fachtexte teilweise als „undurchsichtig“ wahrnahmen (s. o.). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Gesamtbewertung der Textqualität auch bei der *effektiven Schreibaufgabe* noch nicht in einem höheren Bereich der Skala liegt. Denkbar wären deshalb zusätzliche Hinweise in der Aufgabenstellung zu Schritten der systematischen und fokussierten Rezeption und Bearbeitung der Fachliteratur im Schreibprozess, z. B. dem Anfertigen einer Tabelle, in der die Argumente aus den Texten gegenübergestellt werden.

Die für die *effektive Schreibaufgabe* festgestellte stark bzw. schwach signifikant schlechtere Textqualität für die Kriterien Grammatik und Zeichensetzung könnte mit den in der Schreibdidaktik bekannten „Breakdown-Phänomenen“ erklärt werden. Hier kommt es „aufgrund der neuen Erwerbsanforderungen zu einem ‚Durchschlagen‘ von Schreibschwierigkeiten auf solche Kompetenzebenen [...], deren Erwerb eigentlich bereits abgeschlossen ist“ (Pohl 2011, S. 4f., mit Bezug auf Ortner 1993) bzw. die noch nicht ausreichend automatisiert ablaufen. Lösungsansätze sehen wir hier zum einen in der Anregung zur Durchführung mehrerer Textüberarbeitungsschritte, zum anderen in dem geplanten Einbezug von Feedback (s. o.). Hiervon könnte auch die Textqualität bezüglich des Kriteriums „Literaturverweise“ profitieren, die für beide Aufgabenformate im unteren Bereich der Skala liegt.

## 4 Fazit und Ausblick

Die Evaluation des Aufgaben-Portfolios erwies sich für uns in zweifacher Hinsicht als sehr fruchtbar. Sie zeigte nicht nur, wie wichtig es sein kann, im Bemühen um eine qualitativ hochwertige Lehre den Bereich des „armchair-reasoning“ (Huber 2011, S. 120) zu verlassen, sondern auch, wie wertvoll es ist, eine Kooperation von Fach- und Schreibdidaktik einzugehen. Hierdurch konnten wir Erkenntnisse beider Bereiche fruchtbar verknüpfen, um die Qualität unserer Lehre zu verbessern – sowohl für die Fachlehre im Bereich Turnen als auch für curricular verankerte Schreibseminare im Fach Sport.

Die Auswertung der Studie deutet darauf hin, dass das Portfolio für Lehramtsstudierende im Rahmen der Fachpraxisausbildung ein geeignetes Dokumentations- und Reflexionsinstrument darstellt. Insbesondere die schriftliche Bearbeitung von Aufgaben mit Bezug zur erlebten Praxis ermöglicht es den Studierenden, sich intensiv mit den theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen, ihr Wissen zu strukturieren und zu erweitern (vgl. u. a. Steinhoff 2014). Die argumentative Auseinandersetzung mit verschiedenen (fachdidaktischen) Positionen stellt eine wichtige Aufgabe im Rahmen der (fachpraktischen) Lehramtsausbildung dar, da sie den Studierenden wichtige „Referenzpunkte“ (Fichten & Meyer 2014, S. 26) für die Reflexion von Unterricht liefern kann. Aufgabenformate wie die *effektive Schreibaufgabe* können diesbezüglich die Textqualität positiv beeinflussen, sind aber kein alleiniger Einflussfaktor und führen nicht auf allen Textebenen automatisch zu einer hohen Textqualität (vgl. Langelahn & Menze-Sonneck 2020).

Es ist daher aus unserer Sicht lohnend, das Potenzial des Formats *effektive Schreibaufgabe* zur Förderung der Qualität von Studierendentexten weiter zu erforschen. Durch die von uns vorgenommene Textanalyse konnten zentrale Problembereiche des Verfassens argumentativer Texte herausgearbeitet und fachspezifisch perspektiviert werden, die auch als typische Herausforderungen im Prozess des Erwerbs wissenschaftlicher Schreibkompetenzen betrachtet werden (u. a. strukturierte und stringente Darstellung einer Argumentation, korrekte Verwendung von Zitationsregeln, Umgang mit Fachbegriffen und der alltäglichen Wissenschaftssprache; vgl. Ehlich 1995; Pohl 2011; 2007; Steinhoff 2007).

Auf Basis der Evaluationsergebnisse sehen wir zwei Richtungen für die Weiterentwicklung unseres SoTL-Projekts: die weitere inhaltliche und strukturelle Überarbeitung des Portfolios sowie die methodische Weiterentwicklung der laufenden Beforschung. Neben dem Einsatz von Peer-Feedback und den oben genannten Maßnahmen planen wir eine vermehrte Anzahl an kürzeren Schreibaufgaben, die auch während der Veranstaltungszeit verfasst werden können und somit eine unmittelbare Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis ermöglichen. Unser Ziel wäre, dass die Studierenden das Portfolio noch deutlicher als Raum wahrnehmen, in dem sie sich theoriebasiert, begrifflich präzise sowie kritisch-reflexiv mit der erlebten oder zu erlebenden Unterrichtspraxis auseinandersetzen und das Schreiben stärker als Denkinstrument und wertvolle Methode zur (Selbst-)Reflexion im Rahmen ihrer Ausbildung erfahren können.

Zudem wäre es lohnend zu überprüfen, ob und inwiefern sich die Befunde zur Verbesserung der Textqualität von Studierendentexten durch das Format *effektive Schreibaufgabe* auch mit strengerer Berücksichtigung klassischer Gütekriterien reproduzieren bzw. verallgemeinern lassen. Denkbar wäre z. B. ein experimentelles Design mit randomisierter Zuordnung der Studierenden und stärkerer Kontrolle wichtiger Variablen (z. B. grundlegende Schreibfähigkeiten, zweites Studienfach) sowie mit unabhängigen Rater\*innen ohne Lehrfunktion im Seminar und ohne Kenntnis davon, welche Texte zu welcher Aufgabe verfasst wurden. Weitere Kooperationen innerhalb und außerhalb des Fachkollegiums sind deshalb aus unserer Sicht wünschenswert,

um die Portfolio-Arbeit in weiteren Veranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung zu etablieren.

## Literatur

- Anderson, P., Anson, C., Gonyea, R. M. & Paine, C. (2015). The Contributions of Writing to Learn and Development: Results from a Large-Scale Multi-Institutional Study. *Research in the Teaching of English*, 50(2), 199–235.
- Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung (2011). *Empfehlungen der Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung für die Implementierung des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“*. Verfügbar unter [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio\\_praxisstudien/praxisstudien/pdf-empfehlungen](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/praxisstudien/pdf-empfehlungen) (Zugriff am: 15.02.2020).
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- dvs – Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (Hg.) (2019). *Positionspapier „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“* (6. März 2019). Verfügbar unter [https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier\\_ThPrSpa\\_2019.pdf](https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf) (Zugriff am: 18.01.2020).
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprachen: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, 325–351. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, 1), 11–42. Münster: Waxmann.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2003). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *HSW*, 4, 118–124.
- Imhof, M., Borsch, F., Hänssig, A., Korneck, F., Labonté, U., Petras, A., Picard, C., Quetz, J. & Wagner, L. (2006). Arbeitsanleitung zu Portfolio in den Schulpraktischen Studien. In M. Imhof (Hg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung*, 121–143. Tönning: Der Andere Verlag.
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff am: 15.02.2020).
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung* (7., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren* (Studieren, aber richtig, 4767). Stuttgart: UTB.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende* (Kompetent lehren, 8). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Langelahn, E. & Menze-Sonneck, A. (2020). Zur Verknüpfung wissenschaftlichen Schreibens und fachlichen Lernens in der Sportlehrer\*innen-Ausbildung – eine Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit effektiver Schreibaufgaben. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 3(1), 5–16.
- Liessmann, K. P. (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*, 345–351. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2018). Das Aufgabenportfolio in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums zur Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung. In N. Ukley & B. Gröben (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*, 101–122. Wiesbaden: Springer.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2019). Portfolio-Arbeit zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Fachpraxisausbildung. In G. Thies, D. Glage & K. Randl (Hg.), *Turnen trainieren und vermitteln*, 137–143. Hamburg: Czwalina.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*, 27–46. Wiesbaden: Springer.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum; Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 255), 50–70. Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik – der Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Sportlehrer\*innenbildung heute – Ideen und Innovationen*, 107–117. Hamburg: Czwalina.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–11.
- Ransdell, S. & Levy, C. M. (1996). Working Memory Constraints on Writing Quality and Fluency. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, 93–105. New York/London: Routledge.

- Scharlau, I., Golombek, C. & Klingsiek, K. B. (2017). Zugänge zur Erfassung von Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass. *die hochschullehre*, 3, 3–19. Verfügbar unter [www.hochschullehre.org/wp-content/files/die\\_hochschullehre\\_2017\\_Scharlau\\_et\\_al\\_Methodenkompass\\_Schreibkompetenzen.pdf](http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_Scharlau_et_al_Methodenkompass_Schreibkompetenzen.pdf) (Zugriff am: 09.10.2020).
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*, 39–50. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2014). Lernen durch Schreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 4), 331–346. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thiele, J. (2003). „Entscheidend ist auf'm Platz ...“ – Überlegungen zur Theorie-Praxis-Konstellation in der Sportwissenschaft. In I. Lüsebrink (Hg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium*, 26–43. Sankt Augustin: Academia.
- Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G. & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 1 (2), 107–118. Verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/pflb-1983> (Zugriff am 09.10.2020).

## Autorinnen

Elke Langelahn ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“ in der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bereiche wissenschaftliches Schreiben, Schreiben im Sportlehramtsstudium, Sprache im Sportunterricht, Feedback und Writing in the Disciplines (WID).  
Kontakt: [elke.langelahn@uni-bielefeld.de](mailto:elke.langelahn@uni-bielefeld.de)

Dr. Andrea Menze-Sonneck ist Akademische Oberrätin im Arbeitsbereich Sport und Erziehung der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bereiche Theorie-Praxis-Verknüpfung, Sprache im Sportunterricht, Mehrperspektivität, Turnen als Sport- und Bewegungskultur sowie Gender im Sport. Kontakt: [andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de](mailto:andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de)