

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Bernhard Hauser:

Können sie es nachher besser?

Oder können sie nur besser darüber reden?

journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 26-34.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

02

Bernhard Hauser

Können sie es nachher besser?
Oder können sie nur
besser darüber reden?

Da ist einer, der weiß, wie es geht –
wir wollen ihn für den Moment nicht den Lehrer nennen,
weil das oft Leute sind, die nur wissen, wie es geht.

G. H. Neuweg, 2015, S. 23

Im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen werden Lehrpersonen nicht automatisch besser, je länger sie ihren Beruf ausüben (Weinert & Helmke, 1997). Erfahrung korreliert nicht mit Kompetenzsteigerung (Hattie, 2003; Neuweg, 2015). Deshalb ist es in diesem Beruf besonders wichtig, mit überzeugenden Kompetenzmerkmalen sowie mit sehr guten Praktikerinnen und Praktikern zu arbeiten. Dass auch die meisten Lehrenden an pädagogischen Hochschulen vormals selber sehr gute Praktikerinnen und Praktiker gewesen sein sollten, sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Unter den vielen in den letzten Jahren ermittelten Merkmalen für Expertise im Lehrberuf stechen diejenigen von Hattie (2003) heraus: Danach unterscheiden sich sehr berufserfahrene Lehrpersonen mit großem von denjenigen mit geringem Lernerfolg ihrer Lernenden vor allem durch vier Merkmale: Profundes Verständnis (der zu unterrichtenden Inhalte und der damit verbundenen Lernanforderungen), Herausforderung, Überwachung und Feedback. Wie sollen diese Kompetenzen angehenden Lehrpersonen vermittelt werden?

In den über alle Stufen hinweg analysierten Lehrmethoden (Hattie, Beywl & Zierer, 2014) kommt Reflexion als einzelne Methode zwar nicht vor, ist jedoch implizit enthalten in anderen Methoden. Mentoring als die wohl der Reflexion nächste Methode kommt auf die äußerst bescheidene Effektstärke von $d = 0.15$, die Wirkung von Lehrerbildung ist mit $d = 0.11$ noch bescheidener. Hingegen kommen spezifischere Verfahren auf die größten Effekte: Feedback ($d = 0.73$), formative Evaluation ($d = 0.90$), Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ($d = 1.44$). Typisch für diese Verfahren ist die konsequente Orientierung am gezeigten Können und an deren Verbesserungsmöglichkeiten. Im Rahmen der Erwachsenenbildung werden verschiedene (hochschul-) didaktische Methoden zum Erwerb beruflicher Kompetenzen eingesetzt wie Vorlesungen, Vermittlung von Theorie durch Lektüre und nachfolgende Verarbeitung in Seminaren, Modelllernen in der Praxis, learning by doing, Reflexion. Darunter sind reflektierende Aktivitäten die wohl am häufigsten eingesetzten Methoden in der Erwachsenenbildung (Roessger, 2014; Dunst, Trivette & Hamby, 2010).

Definition und Referenzsysteme

Reflektierendes Lernen als Mittel zum Erwerb beruflicher Kompetenzen ist unscharf definiert. Reflektieren meint, eigene und fremde Erfahrungen mit Sprache zu beleuchten, mit Hilfe von erklärenden und einordnenden Begriffen ein Licht zu werfen auf in unterschiedlicher zeitlicher Distanz liegendes berufliches Handeln und das daran erahnbare Können. Es besteht aus Spracharbeit, die dieses vergangene Tun in Worte fasst. Im weiteren Sinne ist deshalb jede versprachlichende Einordnung eine Reflexion, auch die Anwendung einer Theorie auf konkrete eigene Unterrichtserfahrungen in einer Gruppen- oder Einzelarbeitsphase in einem Seminar. Im engeren Sinne gemeint sind gemäß der Literatur Aktivitäten wie das Verfassen von Tagebuch- oder Log-Einträgen, das Führen von Journalen, aber auch Formen der Selbst-Analyse mit Hilfe von videografiertem eigenem (beruflichem) Tun, das Führen von Dialogen, imaginierende Selbst-Betrachtung, spirituelle Analyse (Roessger, 2014), die Beschäftigung mit der Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs zur Bestimmung von nächsten Lernschritten (Dunst et al., 2010). Im Reflektieren halten Lernende eigenes praktisches Tun und (impulsives) Denken an, bewerten es kritisch (Dewey, 1933), regulieren es durch Vergegenwärtigung möglicher Konsequenzen (Bandura, 1976), oder suchen durch Einbezug aller verfügbarer Informationen neue Lösungen oder Hypothesen (Roessger, 2014).

Reflektieren erfordert Referenzsysteme, um das beschriebene Tun zu bewerten und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren. Diese Systeme sind höchst unterschiedlich. Manchmal reichen sie nicht über eigene Haltungen, Glaubenssätze, Varianten des gesunden Menschenverstandes, oder das wenig bis kaum empirisch abgesicherte Wissen des jeweiligen Reflexionskreises (z. B. Peers) hinaus. Eine erste Referenz sind schon erfolgte Bewertungen in beschriebenem und erfahrenem Tun: Eine Praxislehrerin hat eine Unterrichtssequenz als zu wenig genügend beschrieben, die Kinder der Klasse haben durch ihre erkennbare Begeisterung implizit die Erfahrung als Erfolg bewertet, oder das geplante Programm hat „funktioniert“. Beobachte ich Studierende der ersten Semester – zuweilen auch praktizierende Lehrpersonen – beim Reflektieren, sehe ich meistens, dass sie in diesem subjektiven oder eher beliebig intersubjektiven Referenzsystem verbleiben: Situativ erlebter Erfolg oder Misserfolg, erklärbar aus der Situation

heraus. Das bestätigt eine Vielzahl von Befunden (auch in diesem Heft), die vom Alltag auf der Oberfläche verbleibender Reflexionen berichten.

Professioneller ist eine konsequente Orientierung an einem wissenschaftlichen Referenzsystem, die weit darüber hinausgeht, nur gelegentlich in einer Reflexion dem Dozenten zuliebe auch noch eine wissenschaftliche Quelle anzugeben. In dieser Referenzierung werden Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund von wissenschaftlicher Literatur eingeordnet – zum Beispiel mit Kounin (2006): In welchem Ausmaß konnten Gruppen und einzelne Lernende aktiviert werden, zeigten sich in ausreichendem Ausmaß diese „Augen im Hinterkopf“, fanden sich genügend beschreibbare Hinweise auf Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, oder auf Abwechslung und Herausforderung.

Das wirksamste – dritte – Referenzsystem geht noch weiter. Es orientiert sich an Bestleistungen und richtet den Blick auf Befunde, welche erfolgreiche Leistungen von Lernenden gewichtend in einen Zusammenhang setzen mit unterrichtlichem Handeln (Weinert & Helmke, 1997; Hattie et al., 2014). Wesentlich auf dem Weg zur Expertise (Ericsson & Pool, 2016) ist der reflektierende Vergleich. Darin werden verbesserungswürdige Elemente des praktischen Tuns detailliert analysiert, mit besseren oder besten Leistungen verglichen, und daraus die nächsten Lernschritte abgeleitet. Zentral sind dabei Selbst- und Fremdeinschätzung (Feedback) des eigenen Könnens. Voraussetzung dafür sind die Expertisierung der – Feedback gebenden – Lehrperson und der Blick für geeignete Referenzpunkte. So kann der Fokus für das bewusste Lernen passgenau an diejenigen Elementen des Könnens ansetzen, die noch zu wenig beherrscht werden. In reflektierenden Gruppen ohne sehr gut expertisierte Lehrende ist dies viel zu oft zu wenig der Fall: Sei es, weil Dozierenden wesentliche Praxiserfahrungen fehlen oder sei es, weil der expertisierte Blick in der Gruppe fehlt. So initiieren Peers „unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppen [...] nur selten mutmaßliche ‚blinde Flecken‘ als Diskussionspunkt“ (Raaflaub, Wyss & Hüsler, 2019, S. 54). Vielmehr agieren sie in Reflexionen „vor allem in der Rolle der ‚Relativierer*innen‘ oder ‚Solidarisierer*innen‘, die die angesprochenen Schwierigkeiten abschwächen. Etwaige Kritik wird, wenn überhaupt, nur äußerst zurückhaltend formuliert. Unterschiedliche Meinungen und Ansichten werden nicht als Lerngelegenheit wahrgenommen.“ (ebenda, S. 56).

Dysfunktionale Reflexion

Den Aufbau impliziten Wissens verfehlt man, wenn die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, ja gar nicht zur wirklichen Einlassung auf Praxis und das ihr eingeschriebene implizite Wissen wird.

G. H. Neuweg, 2015, S. 42

In Überblicksstudien und Meta-Analysen finden sich kaum überzeugende Hinweise für die Wirkung von – insbesondere unspezifischer – Reflexion in der Erwachsenenbildung (Dunst et al., 2010; Roessger, 2014). Auch findet sich keine Evidenz für besseres berufliches Können von Lehrpersonen in Ausbildung durch Reflexion (Cornford, 2002; Roessger, 2014). Broyles, Epler und Waknine (2011) haben die Wirkung reflektierender Aktivitäten (videobasierte Selbstreflexion und Dialog) auf spezifische Handlungen von angehenden Lehrpersonen im Praktikum untersucht und fanden eine schlechtere Umsetzung in der Praxis bei kognitiv sehr anspruchsvollen Reflexionsaktivitäten als bei kognitiv weniger anspruchsvollen Aktivitäten. Reflexionskompetenz wird überschätzt – gerade für den Erwerb des Lehrberufs. Befunde aus der Wirksamkeitsforschung zum Unterrichten (Hattie et al., 2014), zum Erwerb von Expertise (Ericsson & Pohl, 2014), oder zur Erwachsenenbildung (Roessger, 2014; Dunst et al., 2010) legen nicht nahe, dieser Kompetenz eine große Bedeutung zuzumessen. Im Gegenteil: Es finden sich gar mehrere Belege für eine hemmende Funktion von Reflexion, welche in einschlägigen Artikeln nicht selten als Vorteil schöngeredet wird.

Zwar anekdotisch jedoch gut illustrierend für die hemmende Funktion sind die Befunde von Wilson et al. (1993), wonach mit einem Poster beschenkte Probandinnen auch noch Wochen später deutlich glücklicher waren, wenn sie einfach dasjenige auswählen konnten, das ihnen am besten gefiel, als wenn sie erst dann wählten, nachdem sie für jedes der zur Auswahl stehenden Poster zuerst begründet hatten, warum es ihnen (nicht) gefiel. Nicht wenige Studien belegen – zumindest für verschiedene Bereiche und Situationen – erhebliche Vorteile für – durch jahrelang professionalisierte Intuition gereifte – Bauchentscheidungen (Gigerenzer, 2007).

Zudem ist die Überführung von Wissen in Können ein aufwändiger Prozess. Das durch Theorie und Feedback explizit gewordene Wissen

muss „vom Lerner dann wieder subjektiviert, in persönliches Können übersetzt werden. Polanyi spricht in diesem Zusammenhang (...) davon, dass ein Lerner dieses Wissen in Erfahrungs-, in Übungs-, in Trainingsprozessen einverleiben muss“ (Neuweg, 2015, S. 37). Das braucht stets Zeit, neues Erfahrungslernen, und wohl auch Umwege. Nicht selten behindern Reflexionsphasen dieses produktive Lernen. Dies legen Befunde zum Lehrberuf nahe, wonach „sozialwissenschaftlich geschürte Schulddiskurse“ eine beträchtliche Ohnmacht erzeugen (Jäger & Mantel, in diesem Heft), oder wonach eine reflektierende Mentoring-Begleitung im ersten Berufsjahr geringere Lernfortschritte erzeugt als ein ausbleibendes Mentoring (Freisler-Mühlemann, in diesem Heft).

Oft verfehlt reflektierendes Einordnen auch das Ziel: „Wenn wir unser Handeln im Nachhinein rationalisieren, dann erzählen wir uns und anderen [...] oft von Denkvorgängen, die es so während des Handelns gar nicht gab“ (Neuweg, 2015, S. 27), weshalb gerade für Noviz*innen der wirksamste Weg in Erfahrungslernprozessen in Meisterlehren liege (ebenda, 2015), in welchen sich diese „der Imitation einer anderen Person in diesem Maße unkritisch ausliefert“ (Polanyi, 1964, S. 53, zit. nach Neuweg, 2015, S. 37). Dieser Weg jedoch würde eine sorgfältige Auswahl bzw. Selektion der – besten – Meister*innen des Unterrichtens erfordern.

Funktionale Reflexion

Die Wirkungen reflektierenden Tuns nehmen hingegen zu bei verstärktem Blick auf den Aufgabenbezug, die Selbstregulation oder das Feedback im Kontext von Expertise-Erwerb. So fanden sich positive Wirkungen bei Studierenden auf den Studienerfolg im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen (z. B. Van den Boom, Paas & Van Merriënboer, 2007) oder bei aufgabenbezogener Reflexion (Niessen & Volmer, 2010). Das heißt: Je weniger Reflexion zur Bestätigung von eigenem Tun oder gar zur Aufrechterhaltung von Lernillusionen dient, sondern der schrittweisen Verbesserung des eigenen Tuns durch Verlassen der Komfortzone durch ernsthaftes Üben, desto wirksamer ist sie. Reflexion als Mittel für bewusstes Üben, für deliberate practice (Ericsson & Pool, 2016). Diese Reflexionen – beim professionellen Unterrichten zum Beispiel zur geläufigeren Gestaltung von Übergängen

oder zum spannungsreduzierenden Einsatz humoristischer Wendungen – sind stets Mittel zum Zweck. In dieser Weise haben sie überraschend starke Wirkungen. Selbst bei Fußballspielern erhöht sich die Treffsicherheit mehr, wenn sie sich – im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe – vor der Praxis einer kognitiv-reflektierenden Phase ausgesetzt hatten (Coughlan, Williams & Ford, 2019). Das gilt auch für den Lehrberuf: Automatismen wie die Minimierung des Zeitverbrauchs zum Start der Unterrichtseinheit, effizientes Austeilen von Material, individuell und sozial passendes Zuordnen von Aufgaben, oder funktionales Beenden der Unterrichtseinheit können „nur durch intensive, mühevoll-prozeduralisierungsprozesse erworben werden“ (Gruber, 2004, S. 14), was in der Lehrerbildung sowohl genügend hohe Praxisanteile als auch reflektierte Praxis im Sinne des bewussten Lernens erfordere, um „überlieferte in geprüfte und wissenschaftlich gestützte Praxis zu überführen“ (ebenda, S. 14f.).

In einer Meta-Analyse zu den Wirkungen reflektierenden Lernens in der Erwachsenenbildung (Dunst et al., 2010) hatten folgende sechs Lerncharakteristika einen nachhaltigen Einfluss auf späteres Wissen, Können, Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lernenden: (1) Einführung und (2) Illustration des neuen Wissens oder Könnens durch die instruierende Person, sowie (3) Anwendung, (4) Evaluation, (5) Reflexion und (6) Selbsteinschätzung durch die Lernenden. Die stärksten Wirkungen entfalteten diejenigen Methoden, die Studierende aktiv in den Erwerb, die Nutzung, aber auch in das Evaluieren und Reflektieren involvierten. Je mehr dieser sechs Charakteristika zum Tragen kamen, desto stärker war der Lernerfolg. Am stärksten waren die Effekte bei Vorliegen von fünf der sechs Charakteristika ($d = 0.6$). Zudem erwies es sich als wichtig, möglichst so lange zu üben, bis die Kompetenz einigermaßen ausgebildet war (Mastery-Learning und starke Aufgabeorientierung). Dabei lernten Studierende am meisten, wenn sie in eher kleinen Gruppen und mehr als 10 Stunden damit befasst waren. Die stärkste Wirkung entfalteten die Erwachsenenbildungsmethoden, wenn sie zusammen mit Praktikerinnen und Praktikern zum Einsatz kamen, was nahelegt, dass sie am wirksamsten sind, wenn sie das praktische Handeln direkt beeinflussen und damit eine unmittelbare praktische Relevanz aufweisen.

Literatur

- Bandura, A. (1976). Modeling theory. In W. S. Sahakian (Hrsg.), *Learning: Systems, models, and theories* (2. Aufl.) (S. 391-409). Chicago, IL: Rand McNally.
- Broyles, T. W., Epler, C. M. & Waknine, J. W. (2011). A case study examining the impact of cognitive load on reflection and pre-service teachers' transfer of specific teaching behaviors. *Career and Technical Education Research*, 36(1), 49-66.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 219-235.
- Coughlan, E. K., Williams, A. M. & Ford, P. R. (2019). Lessons From the Experts: The Effect of a Cognitive Processing Intervention During Deliberate Practice of a Complex Task. *Journal of sport & exercise psychology*, 4, 1-11.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd ed.). New York: Heath & Company.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies. *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning*, 3(1), 91-112.
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gigerenzer, G. (2007) *Bauchentscheidungen* (3. Aufl.). München. Bertelsmann.
- Gruber, H. (2004). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung* (Forschungsbericht Nr. 13). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* University of Auckland: Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. A. C., Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Original der deutschen Ausgabe, 1976). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niessen, C. & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased work autonomy: The role of task reflection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(4), 442-460.
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), S. 50-57.
- Roessger, K. M. (2014). The effect of reflective activities on instrumental learning in adult work-related education: A critical review of the empirical research. *Educational Research Review*, 13, 17-34.
- Van den Boom, G., Paas, F. & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532-548.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wilson, T. D., Lisle, D. J., Schooler, J. W., Hodges, S. D., Klaarem, K. J. & LaFleuer, S. J. (1993). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 181-192.



Bernhard Hauser, Prof. Dr. phil.,
Leiter Master Early Childhood Studies,
Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehren und Lernen, Lernwirksamkeit von Spiel,
Wissenschaftsmethoden,
Bildungsforschung bei 3- bis 10-Jährigen

bernhard.hauser@phsg.ch