

# Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag

*Wolf Hilzensauer*

In der Literatur sind nur wenige theoretischen und detaillierte Hinweise auf die Reflexionsprozesse über das Lernen selbst zu finden. Im vorliegenden Artikel werden theoretische und methodische Herangehensweisen zur Reflexion auf ihre Übertragbarkeit für reflexives Lernen überprüft. Darüber hinaus wird ein Modell skizziert, das Reflexion auf drei unterschiedlichen Ebenen beschreibt. Schließlich wird versucht, Elemente der Dialogischen Didaktik für eine Beschreibung unterschiedlicher Entwicklungsstufen in der Reflexionskompetenz zu übertragen.

## 1. Einleitung

Die Bedeutung der Reflexion für das Lernen nimmt in aktuellen didaktisch-methodischen Überlegungen einen großen Stellenwert ein. Sich der eigenen Lernprozesse bewusst zu sein, diese im persönlichen Wissenskontext einzuordnen und dies kontinuierlich zu dokumentieren bedeutet, die Verantwortung für das Lernen in die Hände der Lernenden selbst zu legen. Die Fähigkeit, diese Lernprozesse durch Reflexion eigenständig und selbstbestimmt zu steuern kann jedoch nicht a priori bei den Lernenden vorausgesetzt werden.

Die Bedeutung reflexiver Lernmethoden scheint, gerade in der EU-weiten Diskussion über die Förderung Lebenslangen Lernens, stark zuzunehmen. Auffällig bei allen methodischen Anleitungen ist, dass die theoretischen Grundlagen der Reflexion kaum konkret beschrieben werden und die methodischen Anleitungen nur von sehr allgemeiner Natur sind. Dies legt die Vermutung nahe, dass so genannte *reflexive Lernmethoden* nicht zwangsläufig zu reflexivem Lernen im engeren Sinne führen. Sie dienen lediglich als methodisches Werkzeug, die reflexives Lernen zwar begünstigen, aber per se (d.h. ohne tutorielle (Reflexions-)Begleitung) nicht initiieren. Darüber hinaus ist eine differenzierte Beschreibung des Reflexionsbegriffes weder theoretisch noch methodisch zu finden.

Der vorliegende Artikel stellt einen Diskussionsbeitrag dar, in dem unterschiedliche Zugänge, Theorien und Methoden für reflexives Lernen beleuchtet werden. Ausgehend von der Annahme, dass Reflexion ein mehrschichtiger Prozess ist, wird mit ein Modell mit drei Ebenen skizziert, das Reflexion von unterschiedlichen Standpunkten beleuchtet. Darüber hinaus wird ein methodischer Ansatz (Dialogische Kommunikation) aufgezeigt, der neben einer praktischen Herangehensweise unterschiedliche Entwicklungsstufen und damit Handlungskompetenzen im Bereich der Reflexion beschreibt.

## 2. Reflexion – eine Standortbestimmung

Reflexion (aus dem lat. re-flectere) bedeutet soviel wie zurückbeugen, also (im übertragenen Sinne) eine Position oder Haltung einzunehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Im Französischen wurde dieses Wort direkt in den Sprachgebrauch übernommen: réfléchir – nachdenken! Reflexion wird auf der einen Seite als Grundprinzip für die Entwicklung von Kompetenzen gesehen (Reinmann 2005, 7) und ist die Basis für eine Selbstbestimmung im Lernprozess, wie sie bei Klafki (1986) und Häcker (2006a) zu finden ist.

Reflexion scheint auf der anderen Seite zu einem Schlagwort avanciert zu sein, das – ähnlich wie *E-Learning* oder *E-Portfolio* – vielerorts in unterschiedlichen Bedeutungen Verwendung findet. Im Folgenden werden daher die wichtigsten theoretischen Herangehensweisen aufgezeigt und zunächst chronologisch geordnet, bevor eine Übersichtstabelle am Schluss dieses Abschnittes die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlicht.

### **John Dewey: Der Pragmatismus und Forschendes Lernen**

John Dewey (1859–1952) war amerikanischer Philosoph und Pädagoge. Seiner Pädagogik liegen zwei Formen des forschenden Lernens zugrunde: Die Interaktion und die Kommunikation, die von Dewey zur kommunikativen Interaktionstheorie vereint wurden.

Dewey geht vom Prinzip des forschenden Lernens (inquiry) aus (Schäfer 2005, 117ff), das nicht nur den praktischen Handlungsprozess (sachbezogene Interaktion), sondern auch die soziale Kommunikation mit einbezieht. Die praktische Handlung, der eine „echte“ Problemstellung vorausgeht, befähigt Lernende, primäre Erfahrungen zu machen und diese durch Reflexion zu einer sekundären (abstrakten und generalisierten) Erfahrung umzudeuten. Dewey stellt fünf Stufen des erziehenden Unterrichts dar (Schäfer 2005, 160f.): Nach der (1) primären Erfahrung durch praktische Tätigkeit werden (2) die dabei erfahrenen Probleme reflektiert. Für die Übertragung (3) zur sekundären Erfahrung werden die Materialien zur Problemlösung erkundet, (4) die Hypothesenbildung zur Problemlösung formuliert, bevor die (5) die Überprüfung durch praktisches Handeln erfolgt.

Reflexion nach Dewey zielt nicht auf „Wissen“ ab, sondern auf Glaube oder Meinung (engl. ‚belief‘) über Dinge oder Zusammenhänge (Dewey 1933, 3f). Dewey beschreibt weiterhin, dass der Reflexion eine (Handlungs-)Blockade vorausgehen muss. Motiviert von sinnerfülltem und vorausschauendem Handeln versucht der/die Lernende die Handlungsblockade durch Reflexion zu lösen (Schäfer 2005, 164).

Überträgt man Dewey's Reflexionsprozess auf das Lernen selbst, so geht man davon aus, dass es zu Anfang eine primäre Lernhandlung gibt, die von verschiedenen Dimensionen beeinflusst wird. Wenn es während der primären Lernhandlung zu Blockaden kommt (d.h. wenn diese primäre Lernhandlung durch äußere oder innerer Umstände zum Stillstand kommen), dann kann/muss durch Reflexion über die Ursachen der Blockade ein zweiter Lernprozess (auf einer Meta-Ebene) eingezogen werden. Die Lernaktivität als solche reflektiert und im Sinne der vorwärts schauenden (Lern-)Handlung positiv unterstützt.

### **Klaus Holzkamp: Lernen als reflektierte Handlung**

Klaus Holzkamp (1927–1995) war Psychologe an der Freien Universität Berlin. Er war Begründer der kritischen Psychologie, die er in den 1980er Jahren zur Subjekttheorie weiterentwickelt hat.

Im Gegensatz zum behavioristischen und kognitivistischen Lernverständnis versucht die subjektwissenschaftliche Herangehensweise der Frage „warum lernt man“ nachzugehen. Gerade diese Frage hat Klaus Holzkamp in den Mittelpunkt seiner Analysen gestellt und hat damit die Diskussion von einem Bedingungsdiskurs in einen Begründungsdiskurs gelenkt. Holzkamp stellt das Individuum in den Mittelpunkt und macht es damit für die Ursache seines Handelns und Lernens verantwortlich. Dabei beleuchtet er das Individuum als kontinuierlich handelndes Wesen und beschreibt Lernen als (positive) Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp 1995).

Nach Holzkamp (1995) leiten sich die Lerninteressen direkt aus den Lebensinteressen ab. Das Subjekt handelt kontinuierlich auf Basis und im Hinblick auf seine eigenen Lebensinteressen (fortlaufende Aktivität). Sobald diese fortlaufende Aktivität mangels nötiger Kompetenz oder Fähigkeit unterbrochen wird, tritt beim handelnden Subjekt eine Diskrepanzerfahrung ein. Die Handlungsproblematik muss durch eine aktive Übernahme in eine subjektive Lernproblematik umgewandelt werden, um expansives Lernen zu ermöglichen. Erst durch diese aktive Übernahme werden die Lernaktivitäten in die fortlaufende Aktivität übernommen. Der Lernende kommt in die so genannte „Lernschleife“. Natürlich hat das Subjekt auch die Möglichkeit, der Handlungsproblematik auszuweichen und sie durch andere Maßnahmen zu kompensieren. Häufig wird jedoch auch die Handlungsproblematik durch einen einmaligen Lernakt überwunden. Der Grund für den Lernakt ist die Abwehr einer Bedrohung (schlechte Noten). Holzkamp bezeichnet diese Form als „defensives Lernen“.

Holzkamp beschreibt den Grund für eine Lernhandlung in der Erkenntnis des Individuums, seine Handlungsmöglichkeiten erweitern zu müssen um die Handlungsproblematik zu überwinden. Der Lernprozess wird beschrieben als das Aussetzen der Aktivitäten zur Überwindung der Handlungsproblematik zu Gunsten eines Umdefinierens der Handlungs- in eine Lernproblematik (Holzkamp 1995). Es ist davon auszugehen, dass die Reflexion in diesem Umdefinierungsprozess eine wesentliche Rolle darstellt. Faulstich (2006, 20) beschreibt in seinem Beitrag über Lernwiderstände ein interpretiertes Modell der Subjekttheorie nach Holzkamp. Er führt aus, dass die Frage nach dem Gelingen von Lernen umgedeutet werden muss. Bedeutend ist nicht die Frage, warum es funktioniert, sondern warum es nicht geht – er geht damit der Frage nach den Lernhemmnissen auf den Grund und beschreibt die Notwendigkeit, diese zu reflektieren (Faulstich 2006, 20f). Diese Lernhemmnisse sind nur dann relevant, wenn sie sich für den Lernenden so darstellen und als solche erfahren werden, unabhängig von äußeren Beobachtungen für diese Begründungen. Die Hemmnisse, und damit mögliche Ansatzpunkte für die Reflexion sind nicht nur im (Lern-)Angebot der Institution zu suchen, sondern auch in der Biographie/der Situiertheit des Subjekts sowie in den sozialen Strukturen. Es ist daher notwendig, sich bei der Reflexion auch auf diese Bereiche zu konzentrieren.

In Bezug auf das Lernen selbst ist fraglich, wie sich die Subjekttheorie interpretieren läßt. Klar wird, dass die aktive Übernahme der Handlungs- in eine Lernproblematik ein individueller Prozess ist und dementsprechend nur vom Subjekt selbst getätigt werden kann. Um demnach über den eigenen Lernprozess (also das Lernen selbst) reflektieren zu können, muss der Lernprozess durch eine unüberwindbare Barriere unterbrochen werden. Diese „*Diskrepanzerfahrung* zwischen *Intentionalität* und *Kompetenz*“ (Faulstich 2006, 17; Hervorhebung im Original) bedeutet, dass das intendierte Lernziel mit den verwendeten Lernmethoden im gewählten Lernsetting und in der sozialen Eingebundenheit nicht erreichbar ist. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht muss der Reflexion über das Lernen also eine Diskrepanzerfahrung im Lernprozess selbst vorausgehen („Ich komme nicht weiter“). Im anschließenden Umdefinierungsprozess werden die Elemente des Lernprozesses reflektiert und die für das Nicht-Weiterkommen relevanten Aspekte identifiziert.

## David A. Kolb: experiential learning

Kolb (geb. 1939) ist ein amerikanischer Bildungstheoretiker und gilt als (Mit-) Begründer des *experiential learning* (Erfahrungslernen). Er baut dabei maßgeblich auf den Arbeiten von John Dewey, Jean Piaget und anderen auf (Kolb 1984).

Der *learning cycle* von David A. Kolb ist sicher eines der einflussreichsten (aber auch umstrittensten, vgl. Greenaway 2008) Lehr-/Lernmodelle. Er hat vor allem das anglo-amerikanische und britische Schulsystem maßgeblich geprägt. Kolb geht davon aus, dass Lernen aus der Erfahrung heraus begründet ist. „Learning is a continuous process grounded in experience“ (Kolb 1984, 27). Im Zentrum seiner Erklärungen stehen vier Phasen: Folgend auf eine konkrete Erfahrung (1) werden diese Erfahrungen beschrieben, kommuniziert und reflektiert, bevor (2) die Erkenntnisse daraus abstrahiert und so in einer Phase der Theoriebildung generalisiert werden. Die Ableitungen daraus (3) werden in praktischen Umsetzungen erprobt, indem sie wieder in konkretes Handeln und damit in (4) eine Phase der praktischen Erfahrung übertragen werden (Kolb, 1975).

Kolb argumentiert, dass die Phasen des Lernens mit bestimmten Fähigkeiten von Lernenden einhergehen und entsprechend gefördert und unterstützt werden müssen: Das ist zum einen die Fähigkeit, Erfahrungen überhaupt machen zu können, zum anderen die Fähigkeit, darüber zu reflektieren oder reflexive Beobachten zu tätigen. Insbesondere müssen Lernende die Fähigkeit entwickeln, die Beobachtungen zu abstrahieren, um entsprechende Schlüsse daraus ziehen zu können. Die Erkenntnisse daraus müssen in Folge auf die praktischen Handlungen übertragen werden, um (im Sinne des Kreislaufes) neuerlich konkrete Erfahrungen zu machen (Boud, Keogh & Walker 1985, 12).

*Reflexion und Lernen*: Die Bedeutung von Reflexion für das Lernen ist bei Kolb unbestritten, doch gibt es breite Kritik an Kolbs *learning cycle* (Boud, Keogh & Walker 1985; Jarvis 1995, Tennant 1997), was sich vor allem auf die Übertragung auf unterschiedliche Lernstiele bezieht. Auch soziale und kulturelle Einflussfaktoren bleiben weitgehend unbeachtet, ebenso wenig findet sich eine detaillierte Erklärung über den Zusammenhang von Lernen und dem Aufbau von Wissen. Den Erfolg seines Modells verdankt Kolb der Anschaulichkeit und vor allem der Handhabbarkeit seines Modells, das als praktische Grundlage für LehrerInnen dient.

## Donald A. Schön: Reflection in Action – Reflecion on Action

Donald A. Schön (1930–1997) war Professor am Massachusetts Institute of Technology und ein bedeutender Vertreter in der Entwicklung der Theorie des *reflective professional learning*. Auch er (wie Boud, Keogh & Walker) bezieht sich auf die grundlegenden Arbeiten aus dem Bereich des *experiential learning* und den Ausführungen von John Dewey und später auch David Kolb. Besonders beeinflusst wurde Schön durch Deweys *theory of inquiry*, die er schon früh in seiner Dissertation behandelte und die als Basis für seinen weiteren Schaffensweg diente (Smith 2001).

Zusammen mit Chris Argyris entwickelte Schön das Konzept des *double loop learning*, welches im Gegensatz zum *single loop learning* nicht nach neuen oder anderen Strategien bei einem Misserfolg im Lernen sucht, sondern nach den Gründen des Misserfolges selbst (Smith 2001). Gerade im Bereich des organisationalen Lernens wurden diese Konzepte ausgeführt und erprobt.

Der wohl bekannteste Ansatz Schöns ist die *reflective practice* und die darin enthaltene Unterscheidung zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action* (Schön 1983). Ersteres bezeichnet die unmittelbare Bewertung unserer Aktionen, die unmittelbar während der Aktion stattfindet. Schön spricht auch von *thinking on our feet* und beschreibt dabei die Fähigkeit, spontan auf Basis der Erfahrungen eine bestimmte Situation meistern zu können. In einem seiner bedeutendsten Werke *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983) beschreibt er diese Fähigkeit auf drei Ebenen: sich die eigenen Erfahrungen zu Nutze zu machen (*looking to our experiences*), diese

mit unseren Gefühlen zu koppeln (*connecting with our feelings*) und sich dabei auf die uns bekannten Theorien zu beziehen (*attending to our theories*) (Schön, 1983). Schön konzentriert sich in seinen Ausführungen im Wesentlichen auf die Fähigkeiten eines Praktikers, sein implizites Wissen über Erfahrungen, Gefühle und Theorien im praktischen Handeln ein- und umzusetzen.

Im Gegensatz zu *reflection-in-action* beschreibt Schön *reflection-on-action* als Reflektieren NACH einer Situation, bei der handelnde Personen ihre Erfahrungen nachträglich dokumentieren und über Erfolgs- und Misserfolgskriterien reflektieren. Viele Einschätzungen können nicht in der Situation selbst analysiert werden, sondern bedürfen einer nachträglichen Bearbeitung/Reflexion. In Schöns Ausführungen finden sich jedoch kaum Hinweise über das Reflektieren über den Lernprozess selbst.

### **David Boud, Rosemarie Keogh & David Walker: Turning Experience into learning**

Alle drei AutorInnen haben langjährige Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung, jedoch mit einem sehr unterschiedlichem beruflichem Hintergrund. Das Modell von Boud, Keogh und Walker (Boud, Keogh & Walker, 1985, 18ff), vereint die theoretischen Erkenntnisse verschiedener Reflexionsmodelle und bietet darüber hinaus auch eine Erklärung über interne (Gedanken-)Prozesse, die beim Reflektieren entstehen.

Die AutorInnen gehen wie Dewey oder Kolb (siehe oben) davon aus, dass eine vorangegangene Erfahrung die zentrale Voraussetzung für das Lernen ist. Sie greifen sie die bisherigen Erkenntnisse des *experiential learning* auf und versuchen, die Reflexion sowohl theoretisch als auch praktisch auszuarbeiten.

Ganz allgemein wird mit Reflexion die Verarbeitungsphase (*processing phase*) nach einer praktischen Erfahrung beschrieben. In dieser Verarbeitungsphase fangen die Personen diese Erfahrungen wieder ein (*recapture*), grübeln über sie nach (*they mull over it*), bevor sie sie neu bewerten (*evaluate*) (Boud, Keogh & Walker 1985, 19). Den Auslöser und damit den Grund der Reflexion ist im Zustand eines inneren Unbehagens (*inner discomfort*) und in einem Status des Zweifels begründet (Dewey 1933). Reflexion ist demnach darin begründet, dass die Suche nach Lösungen dieser inneren Zweifel der eigentliche Motor der Reflexion ist.

Der Reflexionsprozess wird als dreistufiger Prozess beschrieben (Boud, Keogh & Walker, 1985, 20ff). Basierend auf einer konkreten Erfahrung (1), die mit bestimmten Verhalten, Ideen und Gefühlen einhergehen (*behaviour, ideas, feelings*), versucht der/die Lernende im eigentlichen Reflexionsprozess (2) sich diese Erfahrung wieder in Erinnerung zu rufen (*returning to experience*) und sich neben den Erfahrungen der Situation selbst auch die Gefühle wieder vor Augen zu führen (*attending to feelings*). In der abschließenden Neubewertung der Erfahrung (*re-evaluating experience*) wird versucht, sich die positiven Gefühle aus der Situation nutzbar zu machen und negative Gefühle auszublenden.

Was die Reflexion über den Lernprozess betrifft, so ist die Trennung von der Erfahrung und den damit verbunden Gefühlen wesentlich, wobei die Neubewertung eine weitere Trennung in förderliche und hinderliche Gefühle erfordert. Diese Trennungsprozesse erfordern eine detaillierte (und möglichst objektive) Auseinandersetzung mit der Erfahrung. Im anschließenden Reflexionsprozess müssen die positiv besetzten Elemente des Lernprozesses identifiziert werden. Sie gelten als Motor für die Weiterverarbeitung der Erfahrung und damit des Lernprozesses. Die positiven Erfahrungen müssen in einem, abschließenden Schritt wieder mit dem Lernprozess in Zusammenhang gebracht werden, um die positiven Einflussfaktoren in Zukunft ausbauen und besonders beachten zu können.

## Graham Gibbs: experiential based learning

Graham Gibbs ist emeritierter Direktor des Oxford Learning Institute. Gemeinsam mit seinem Team hat er im Jahr 1988 die Bedeutung der Erfahrung für das Lernen erkannt und eine Handlungsanleitung für das Lernen gegeben.

Gibbs bezieht sich in seinen Ausführungen des *experience based learning* hauptsächlich auf Dewey und Boud, Keogh & Walker sowie auf Kolbs *learning cycle* und ist somit ein weiterer Vertreter für *experiential learning*. Gibbs unterscheidet sich nicht wesentlich von seinen Vorbildern, gibt jedoch in seiner Interpretation einige praktische Hinweise für die Umsetzung von erfahrungsbasiertem Lernen.

Besonders im Bereich der Reflexion betont Gibbs, dass es nicht reicht, die Erfahrung nur zu machen. Ohne Reflexion ist eine Erfahrung schnell vergessen und es können keine Schlüsse daraus gezogen werden. Bei diesen Ausführungen greift er implizit die wesentlichen Reflexionsprozesse nach Boud, Keogh & Walker auf. „Learners must selectively reflect on their experience in a critical way rather than take experience for granted and assume that the experience on its own is sufficient.“ (Gibbs 1988)

Gibbs Kombination der oben genannten Reflexionstheorien ist in ein sehr praxisorientiertes Modell *learning through doing* geflossen (Gibbs 1988). Dabei wird (wie bei Boud, Keogh & Walker 1985) den Gefühlen sowie der Evaluation und Analyse der Gefühle innerhalb der Erfahrung ein großer Stellenwert zugesprochen. Als wesentlicher Beitrag ist Gibbs' Reflective Cycle zu nennen, eine Weiterentwicklung und Verfeinerung von Kolbs Learning Cycle. Gibbs führt darin aus, dass die Reflexion ebenso auf einer emotionalen Ebene berücksichtigt werden muss. Die sechs Reflexionsschritte (Gibbs 1988) sind:

1. Description – Detaillierte Beschreibung der Situation (inklusive Wo, Wer, Warum und Was).
2. Feelings – Beschreibung der Gefühle, die mit der Situation einhergegangen sind.
3. Evaluation – Beurteilung der Situation – was war gut, was war schlecht.
4. Analysis – Beobachtung der einzelnen Komponenten der Situation und Analyse auf Basis der selben Voraussetzungen wie bei der Evaluation.
5. Conclusion – Zusammenschau: Welche Einflussfaktoren hätten geändert werden können, um das Ergebnis positiv zu beeinflussen.
6. Action Plan – Konkrete Beschreibung, welche Handlungen in zukünftigen ähnlichen Situationen eingesetzt werden.

Auch bei Gibbs ist kein Hinweis auf die Reflexion über das Lernen selbst zu finden. Durch die strukturierte und sehr praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Reflexionsmodell lassen sich jedoch einige hilfreiche Elemente ableiten. Im ersten Schritt des zyklischen Reflexionsprozesses wird die Erfahrung möglichst detailliert beschrieben. Gibbs liefert hierfür eine ganze Reihe an hilfreichen Methoden und Fragenkatalogen (Gibbs 1988). Parallel zu diesen Beschreibungen müssen in einem zweiten Schritt die dabei gemachten Gefühle dokumentiert werden. Gibbs fordert die Lernenden auf, die Erfahrungen auf zwei Ebenen zu beleuchten, bevor beide Ebenen unabhängig voneinander evaluiert und analysiert werden. Übertragen auf das Lernen selbst müssen sich die Lernenden über den Lerngegenstand und die Lernhandlung (also den Lernmethoden und -strategien) auseinandersetzen. Zusätzlich (und hier ist die Analogie zu den „Gefühlen“ gegeben) müssen sich die Lernenden mit dem individuellen Lernvermögen auseinandersetzen.

## **Horst Siebert: Selbstreflexion als Reflexion zweiter Ordnung**

Horst Siebert (geb. 1939) ist emeritierter Professor für Erwachsenenpädagogik der Universität Hannover. Sein Schwerpunkt liegt im Bereich Lehr-/Lernforschung vor einem konstruktivistischen Hintergrund. In seinen zahlreichen Veröffentlichungen beschreibt er theoriegeleitete didaktische Ansätze der Erwachsenenpädagogik und diskutiert diese in sehr praxisorientierten Ansätzen. Dabei hat er sich unter anderem der Reflexion und des konstruktivistisch orientierten selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens angenommen.

Siebert beschreibt Lernen vor allem aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, da das Lernen seiner Ansicht nach hier am ehesten der konstruktivistischen und subjektorientierten Perspektive nachkommt. Gelernt wird nur Relevantes und nicht unbedingt Gesagtes. Weiter beschreibt er Lernen als selbstreflexiven und rückbezüglichen Prozess, der auf Erfahrungswissen aufbaut (Siebert 2007, 22).

Reflexion wird von Siebert als die „Fähigkeit des Menschen, Bedingungen und Wirkungen eigenen Denkens und Handelns zu durchschauen“ (Siebert 1991) beschrieben, um dadurch das eigene Tun zu bewerten. Als wesentliche Faktoren für das Lernen selbst beschreibt Siebert drei unterschiedliche Reflexionsebenen: (1) Selbstreflexion, (2) Gruppenreflexion und (3) Problemreflexion. Gruppenreflexion beschreibt eine Metakommunikation innerhalb einer (Lern-)Gruppe über den gemeinsamen Lernprozess. Die Problemreflexion bezieht sich im Wesentlichen auf den Lerngegenstand. Die Selbstreflexion, also die Reflexion über das eigene Tun und Handeln, bietet einen möglichen Ansatzpunkt für die vorliegende Diskussion über die Reflexion über das Lernen.

Siebert bezeichnet die Selbstreflexion als Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen Lernschwierigkeiten zu erkennen. „Die Aneignung von metakognitiven Lerntechniken und reflexiven Lern- und Denkstrategien gewinnt an Bedeutung gegenüber einer Stoffvermittlung“ (Siebert 1999). Dies zeigt, dass der Erkenntnis über das Lernen eine wesentliche Bedeutung zukommt. Auch ist, ähnlich wie bei Holzkamp, die Diskrepanzerfahrung zentrales Element der Reflexion über das eigene Lernen. Reflexives Lernen wird dabei nicht als neue Lerntechnik sondern als Lernhaltung verstanden. Die Lernenden begeben sich auf die Suche nach dem Sinn und Zweck des eigenen Lernens.

Die folgende Tabelle liefert abschließend einen Überblick über die vorgestellten Theorien und Konzepte. Sie ist eine persönliche Sicht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Theorie/Modell und Vertreter	Beeinflusst von/durch	Kernaussagen
Pragmatismus und kommunikative Interaktionspädagogik, John Dewey (1859-1952)	Chicagoer Schule des Pragmatismus mit Charles Sanders Peirce (1839-1914) und William James (1842-1910)	Lernen setzt Handeln voraus, primäre Erfahrungen werden (maßgeblich durch Reflexion) in sekundäre Erfahrungen übertragen.
Kritische Psychologie und Subjekttheorie, Klaus Holzkamp (1927-1955)	Marxistische Position der Philosophie (die Umwelt bestimmt das Sein) sowie Konstruktivismus	Wandel vom Bedingungsdiskurs hin zum Begründungsdiskurs. Subjekt als Zentrum seiner Interessen und Handlungen. Expansives Lernen vs. Defensives Lernen.
Erfahrungslernen (Experiential Learnign), David A. Kolb (geb. 1939)	John Dewey (1859-1952) und Jean Piaget (1896-1980)	Learning Cycle: konkrete Erfahrung (1) werden reflektiert (2), danach generalisiert (3) und übertragen (4) bevor sie wieder in konkretes Handeln (1) münden.
The reflective practitioner, Donald A. Schön (1930-1997)	John Dewey (1859-1952) und später auch David Kolb (geb. 1939)	Reflection in Action (Reflexion im aktuellen Handlungszusammenhang) – Reflection on Action (nachträgliche Reflexion vergangener Situationen).
Reflection: Turning experience into Learning, David Boud, Rosemary Keogh, David Walker	John Dewey (1859-1952), David Kolb (geb. 1939)	Konkrete Erfahrungen – Reflexiver Prozess (Trennung von Erfahrung und Gefühl) – Neue Perspektive über die gemachten Erfahrungen.
Reflective Cycle, Graham Gibbs (Universität Oxford)	Inspiriert von Dewey, und v. a. Kolbs Learning Cycle.	Sechs Schritte zur Reflexion: (1) Description, (2) Feelings, (3) Evaluation, (4) Analysis, (5) Conclusion, (6) Action Plan
Selbstreflexion als Reflexion zweiter Ordnung (Horst Siebert (geb. 1939)	Konstruktivismus, v. a. systemisch konstruktivistische Didaktik	Selbstreflexion – Problemreflexion – Gruppenreflexion. Reflexives Lernen als Lernhaltung, weniger als Methode.

*Tabelle 1: Überblick über Reflexionsmodelle und Konzepte*

Die Übersicht zeigt eine zeitliche Darstellung der theoretischen und konzeptionellen Entwicklungen zur Reflexion. Dabei ist auffällig, dass nach John Deweys reformpädagogischen Reflexionsansätzen erst wieder in den 1960er Jahren, also nach der kognitiven Revolution, weitere maßgebliche Ansätze reflexiver Lernkonzepte entwickelt wurden. Desweiteren wird deutlich, dass eine wesentliche Gemeinsamkeit aller reflexiven Herangehensweisen die Bedeutung der Erfahrung ist. Der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Reflexion wird deutlich. Ebenso ist in allen Herangehensweisen ein zyklischer Ansatz zu finden, dass heißt, dass die fortlaufende Kontinuität reflexiver Handlungen von wesentlicher Bedeutung ist.



### 3. Skizze eines Reflexionsmodells auf drei Ebenen

Das Thema *Reflexion über das Lernen* oder *Reflexion des Lernens* wird in theoretischen Diskussionen nicht oder nur ansatzweise behandelt. Als Grundvoraussetzung für die Diskussion über die Reflexion über das Lernen erscheint es jedoch sinnvoll, die unterschiedlichen Ebenen der Reflexion im Allgemeinen zu beleuchten, um sich auf dieser Basis einem Schema der Reflexion über das Lernen zu nähern. Dabei wird im Folgenden versucht, die drei wesentlichen Ebenen als *Lerngegenstand* – *Lernhandlung* – *Lernvermögen* zu beschreiben.

#### Reflexion über den Lerngegenstand

In vielen Fällen werden reflexive Elemente beim Lernen auf den Lerngegenstand fokussiert. Lernende sollen sich darüber im Klaren werden, was sie bereits gelernt haben und wie diese Lernschritte in Bezug auf das Lernziel erweitert werden müssen, um es zu erreichen.

Vor allem im vielzitierten Portfolio und E-Portfolio Bereich hat die Reflexion (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert 2007) den Zweck, die gesteckten Lernziele bestmöglich zu erreichen indem die Lernenden die aktuellen Lernergebnisse in Bezug auf die gesteckten Lernziele evaluieren. Auf Basis der Reflexion wird der Lernprozess evaluiert und entweder der Lernweg oder das Lernziel adaptiert.

Die Reflexion über den Lerngegenstand, also das Nachdenken über die Lerninhalte zum Zwecke der weiteren Lernaktivitäten, ist als pädagogisches Grundprinzip selbst im Lehrplan der Grundschule verankert. „Das Tun [der Kinder] soll zum Überlegen, Abwägen, Ordnen, Planen und zum Erkennen führen“ (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur 2005, 24). Junge Lernende werden im Idealfall implizit bereits im Grundschulalter an eine Reflexion über den Lerngegenstand herangeführt. Dies zeigt sich unter anderem in den unterschiedlichen Unterrichtsprinzipien und Lernformen, die in der Grundschule Anwendung finden [1]. Alle diese Lernformen inkludieren reflexive Elemente, indem die Kinder über das Gelernte selbstständig nachdenken und die Erkenntnisse in den Lernprozess einfließen lassen. Man kann daraus ableiten, dass die Reflexion über den Lerngegenstand in den Grundzügen jedem Menschen bis zu einem gewissen Grad vertraut ist.

#### Reflexion über die Lernhandlung

Bei der Suche nach Begrifflichkeiten ist es immer schwierig, Begriffe so zu wählen, dass sie eindeutig erklär- und zuordenbar sind. Die Reflexion über die Lernhandlung ist dabei der Versuch, verschiedene Elemente der Organisation des eigenen Lernens zusammenzufassen. Die Lernhandlung bezieht sich im Gegensatz zum Lerngegenstand auf die organisationalen und situativen Elemente des Lernprozesses. Sie geht über die Lernorganisation, die Lernmethoden sowie die Lernstrategien hinaus (auch wenn diese Begriffe subsumiert werden) [2]. Die Lernhandlung beinhaltet dabei die folgenden Bereiche: Lernplanung und Organisation, Lernmethoden und Strategien, Lernsetting, Vorwissen und soziale Eingebundenheit.

Im Bereich der Reflexion über die Lernhandlung beschreibt die Forschungsliteratur eine Vielzahl an Methoden und Herangehensweisen, wie Reflexion vollzogen werden kann. Es geht im Wesentlichen um das bewusste Planen und Durchführen von aktiven Lernschritten, die die Lernenden selbstständig durchführen und anschließend zum Zwecke der weiteren Lernplanung reflektieren. Es stellt sich dabei die Frage, wie erfolgreich die geplanten Lernschritte und Methoden in Bezug auf das Lernziel waren und welche Änderungen für die Erreichung der Ziele notwendig sind. Für die vorliegende Arbeit ist es jedoch interessanter, sich auf den dritten Bereich, das Lernvermögen, zu konzentrieren.

## Reflexion über das Lernvermögen

In Ermangelung eines anderen Begriffes wird hier mit dem Begriff *Lernvermögen* experimentiert. Obwohl stark in psychologischer Hand (*learning ability*), leistet dieser Artikel einen pädagogischen Beitrag zu diesem Begriff, indem er den Begriff des Lernvermögens in Anlehnung an das Reflexionsvermögen beschreibt. Versuche mit anderen Begriffen (beispielsweise der *Lernhaltung*) hatten einen zu stark methodischen Beigeschmack, weshalb sie wieder verworfen wurden.

Das Lernvermögen stellt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit dar, sich seiner eigenen Lernprozesse bewusst zu sein und diese durch Reflexion positiv beeinflussen zu können. Es wird als Synonym für die „Reflexion über das Lernen“ verwendet.

Da über Reflexion über das Lernen nur indirekt theoretische Ansätze herangezogen werden können, soll im Folgenden versucht werden, die wesentlichen Elemente aus bestehenden Theorien für das Lernvermögen abzuleiten. In Anlehnung an Dewey und seinem Ausgangspunkt für Reflexion (*inner discomfort*) kann eine Reflexion über das eigene Lernen nur dann erfolgen, wenn sich durch ein (erkanntes) Lernunvermögen ein (Lern-) Misserfolg einstellt.

Wenn ein Lernender sich selbst in die Lage versetzt, über sein eigenes Lernvermögen zu reflektieren, dann muss das Reflexionsmodell von Boud, Keogh & Walker (1985) entsprechend umgedeutet und adaptiert werden. Es kann in seinen Grundzügen eine theoretische Fundierung für diesen Prozess liefern. Das Modell geht davon aus, dass die wesentlichen Elemente im Reflexionsprozess einerseits die Erfahrung und Dokumentation der Situation selbst sind. Andererseits werden die Gefühle, die in dieser Situation als förderlich oder hemmend erfahren. Während des anschließenden Reflexionsprozesses werden diese beiden Elemente nun separat von einander betrachtet und entsprechend evaluiert. Bezogen auf das Lernvermögen ist es notwendig, die förderlichen und hemmenden Faktoren des Lernprozesses selbst zu betrachten. Um diesen komplexen Vorgang strukturieren zu können, wird auf zwei bereits etablierte und strukturgebende Modelle verwiesen: Zum einen können die unterschiedlichen Ansatzpunkte des Reflexionsvermögens nach Mezirow (1981) herangezogen werden, um die Reflexion über den Lernprozess zu beschreiben und entsprechende Fragestellungen zu formulieren. Danach kann im Bereich des gefühlsbetonten Reflexionsvermögens die Frage nach dem „wie ist es mir dabei ergangen“ gestellt werden. Das unterscheidende Reflexionsvermögen kann förderliche und hemmende Faktoren beschreiben, welche das urteilende Reflexionsvermögen bewertet. Das konzeptionelle Reflexionsvermögen fragt nach den Methoden, Strategien, der Situation sowie der sozialen Eingebundenheit bevor das psychische Reflexionsvermögen sich mit den kognitiven Elementen und das theoretische Reflexionsvermögen mit den lerntheoretischen Elementen befasst.

Zum anderen wird an Kolb und seinem *learning cycle* angelehnt. Kolb beschreibt im ersten Schritt die Erfahrung, die konkret vom Individuum gemacht werden muss. Nach einer Reflexion über diese Erfahrung kommt es im Bereich der Evaluation zu einer Neubewertung dieser Erfahrung (in diesem Fall also der Lernaktion), bevor versucht wird, diese zu analysieren und zu generalisieren. Die Erkenntnisse kommen wieder in einer konkreten Handlung zur Anwendung. Interessant für die vorliegende Diskussion ist dabei der Aspekt der Generalisierung und damit der Analyse und Bewertung im Hinblick auf die Übertragbarkeit der Erfahrung. Nur eine konkrete Lernhandlung, die als solche erkannt, reflektiert und eben generalisiert wurde, kann einen positiven Beitrag zum Lernvermögen leisten.

Die Reflexion über das Lernvermögen ist mit Sicherheit ein komplexer Vorgang. Bevor sie stattfinden kann muss ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Lernmisserfolg und dem Lernvermögen hergestellt und anerkannt werden. In weiterer Folge wird dieses Unvermögen im Sinne der Subjekttheorie aktiv von der Handlungsproblematik in eine Lernproblematik übertragen.

## 4. Mögliche Annäherung an eine differenzierte Betrachtung des Lernvermögens – die Entwicklungsstufen der Dialogischen Didaktik

In den bisher beschriebenen Portfolio- und Reflexionsmethoden wurde den unterschiedlichen Ebenen der Reflexion nicht Rechnung getragen. Bei der Suche nach übertragbaren Konzepten bietet die „Dialogische Didaktik“ einige interessante Ansätze, die sich für eine strukturiert-differenzierte Sichtweise eignen.

Die Dialogische Didaktik wurde von Urs Ruf gemeinsam mit Peter Gallin (2006) entwickelt und wird oft in Verbindung mit einem Lernjournal angewendet. Die Dialogische Didaktik orientiert sich dabei am Grundmuster des Gesprächs, welches in schriftlicher Form geführt und dokumentiert wird (Ruf 2006, 60). Wesentlicher Bestandteil der Dialogischen Didaktik als Methode ist der Wechsel der Gesprächsrollen. Diese Funktion des Perspektivenwechsels ist für die Reflexion von Interesse. Der Lernende schlüpft in unterschiedliche Rollen und tritt so (auch mit sich selbst) in einen Dialog. Die drei zentralen Leitfragen dafür sind: (1) *Ich mache das so!* (2) *Wie machst du es?* (3) *Das machen wir ab!* Dabei kommen zwei Begriffe zum Einsatz, die den Sprung von der fachlichen Ebene in die reflektive Ebene verdeutlichen: Handlungskompetenz und Metakompetenz (Ruf 2006, 61).

Die dabei entscheidende Rolle spielt der Dialog aus den Perspektiven des Sprechers oder Erzählers, der mit der Position des Ichs beginnt. *Ich mache das so!* Diese Fragestellung im Bereich des problemorientierten Handelns zielt auf die Fähigkeiten der Lernenden ab, sich zunehmend an den Normen und Werten des Fach- und Lernbereiches zu orientieren. Lernende verfügen über persönliche, soziale und fachliche Kompetenz und können ihren Erfolg durch zielgerichtetes Handeln auch richtig einschätzen. Sie sind bereit zu experimentieren, aus Misserfolgen zu lernen und ihre Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen und konsequent zu verfolgen.

Von der Perspektive des Zuhörers aus, also auf die Leitfrage *Wie machst du es?*, geht es um die Fähigkeiten, die Handlungskompetenzen anderer im Vergleich zu den eigenen Handlungskompetenzen und Metakompetenzen richtig einzuschätzen. Dadurch kann man von ihnen lernen sowie die Vorteile und Nachteile der Strategien anderer Personen für das eigene Lernen richtig bewerten. Die Kommunikation und der Dialog mit anderen verdeutlicht in dieser Phase auch die Bedeutung der Situation und der sozialen Eingebundenheit. Der Vorgang von Rede und Gegenrede (Ruf 2006, 63) erschafft ein Spannungsfeld sowie eine Dynamik in der Kommunikation, in der die Gesprächspartner Abstand von ihrer eigenen Perspektive nehmen müssen und dadurch anderen Personen zuhören. Das betrifft nicht nur die fachliche Auseinandersetzung, sondern vor allem die Art und Weise, wie sich die Betreffenden mit dem Lernprozess auseinander gesetzt haben.

Die dritte Perspektive zielt darauf ab, die Lernenden in die Lage zu versetzen, anderen die Ergebnisse ihres Tuns in einer interessanten Art und Weise näher zu bringen, um sich somit in den Lernkontext einer gesamten Gruppe zu stellen. Es geht einerseits um einen Auftritt vor Publikum, bei dem das erworbene Wissen ausgewählt und adressatengerecht aufbereitet wurde. Andererseits erklärt sich der/die Lernende dazu bereit in einen kritisierenden und begründeten Dialog mit einem Publikum zu treten. „Indem man Wissen im Hinblick auf die Erwartungen und Lernvoraussetzungen einer anderen Person sprachlich darstellt, muss man es präzisieren, elaborieren, rekonstruieren, systematisieren und auf Konsistenz und Kohärenz prüfen.“ (Ruf 2006, 64). Diese Auftritte vor Publikum haben nach Ruf je nach Setting drei unterschiedliche Motivationen: Der *Vortrag* ist das klassische Setting, indem das Wissen einem Publikum möglichst kohärent dargebracht wird. Darüber hinaus können die Akteure in einen *Wettbewerb* treten, indem das ‚sich Messen mit Anderen‘ im Vordergrund steht. Im letzten Bereich, dem *Zirkus* haben die Personen die Möglichkeit, ihr Können als

Kunststück zu präsentieren. Das bedeutet, dass die eine besondere Leistung im Vordergrund steht. Diese dritte Perspektive hat zum Ziel, das Gelernte zu festigen und in Bezug auf die Aufgabenstellungen und Lernziele zu überprüfen. Die Lernenden haben also nicht nur die Aufgabe, einen schönen Vortrag zu halten, sondern müssen diesen unter verschiedenen Gesichtspunkten vorbereiten. Die Qualitätskriterien der Lern- und Unterrichtssequenz und deren Aufgabenstellungen werden in dieser dritten Phase (3. Perspektive) mit der Leitfrage *Das machen wir ab!* im Sinne der Erfüllung eines Lernvertrages umgesetzt.

Das Konzept der Dialogischen Didaktik beinhaltet neben den drei beschriebenen Perspektiven drei unterschiedliche Stadien der Kompetenzentwicklung (Ruf 2006, 62ff). Vor allem dieser Aspekt stellt sich bei der Suche nach einer differenzierten Betrachtungsweise des *Lernvermögens* als äußerst brauchbar heraus. Ruf beschreibt die Entwicklung der Handlungskompetenz einer Person in unterschiedlichen Entwicklungsstufen. Ausgehend von der praktischen *singulären* Handlung über die einen *divergierenden* Austausch mit Anderen hin zu einem komplexen integrativen Austausch mit anderen bietet das Modell eine differenzierte Betrachtungsmöglichkeit von Reflexionsvermögen. Die Lernenden entwickeln dabei zunehmend die Fähigkeit, von unterschiedlichen Rollen aus die eigenen Kompetenzen zu nutzen um sich somit optimale Strategien für zukünftige Lernsettings auf Basis ihrer individuellen Fähigkeiten zu planen.

Übertragen auf die oben ausgeführte Suche nach dem Lernvermögen erscheint das zweite Stadium des Perspektivenwechsels von entscheidender Bedeutung (*Wie machst du das?*). Es geht dabei um Strategien zur Erweiterung der Handlungskompetenz, die auf einem zunehmend abstrakten Niveau reflektiert und im Dialog mit anderen entwickelt werden muss. Am Ende dieses Reflexionsprozesses steht die Erkenntnis über das eigene Tun und Lernen, über die eigenen Vorstellungen, Werte und Wissen und um die individuellen Prozesse bei der Konstruktion von Wissen und der Entwicklung von Kompetenzen.

Ähnlich einem Kompetenzraster werden die unterschiedlichen Entwicklungsstufen des „verständnisorientierten Zuhörens“ (Ruf 2006, 64) auf unterschiedlichen Ebenen definiert. Sie bieten somit eine Möglichkeit, die Handlungskompetenz in diesem Bereich auf einem immer abstrakteren Niveau zu beschreiben und zu definieren. Übertragen auf das Arbeiten mit unterschiedlichen Reflexionsebenen bedeutet das, dass ein Set an Entwicklungsstufen für Reflexion entwickelt und verifiziert werden muss, dass sich nach dem Vorbild der Dialogischen Didaktik die Entwicklungsstufen von singulär (also auf eine Situation beziehend) bis regulär (als auf einer generellen Basis) beschreibt.

## 5. Methodische Anleitungen zur Reflexion

Das folgende Kapitel stellt eine kleine Auswahl an methodischen Anleitungen zur Reflexion vor und zeigt, dass kaum Handlungsanleitungen zu einer differenzierten Reflexion zu finden sind. Diese Anleitungen regen generell „zum Nachdenken über vorangegangenen Lernsequenzen“ an, fordern zur „Dokumentation einzelner Erfolgserlebnisse“ auf oder raten zum „Führen eines Weblogs als Lerntagebuch“. Weitgehend unbeantwortet bleibt allerdings die Frage nach der Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen oder über den Lernprozess selbst.

Der Reflexionsbegriff wird in den verschiedenen Annäherungen auf unterschiedliche Weise beschrieben. Dabei kommt es immer wieder vor, dass die unterschiedlichen Ebenen der Reflexion wenig bis kaum unterschieden werden und somit ein nur recht allgemeiner Begriff der Reflexion existiert. Die wesentlichen Elemente der Reflexion sind dabei selten bis kaum explizit beschrieben, genauso wenig wie die Reflexion für das Lernen selbst.

Bei der Suche nach methodischen Herangehensweisen wird die Portfolioarbeit (oder vermehrt auch

E-Portfolios) als gutes Beispiel für reflexives Lernen genannt. Das Arbeiten mit Portfolios (als methodisches Konzept) umfasst nicht nur eine vom Lernenden selbst organisierte Zielorientiertheit, sie überlässt den Lernenden das nötige Maß an Freiheit in Ihren Lernhandlungen. Das (und andere Faktoren) führt zu selbstorganisiertem Lernen und kann als Grundvoraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen im Sinne von Häcker (2006a) gesehen werden.

Einige gute Beispiele von didaktisch-methodischen Anleitungen zur Portfolioarbeit sind in dem Handbuch Portfolioarbeit von Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter (2006b) zu finden.

In der Literatur finden sich viele Anleitungen für das Arbeiten mit Portfolios. Meistens beziehen sich diese Anleitungen auf konkrete Institutionen, da die curricularen, organisatorischen und zielgruppenspezifischen Voraussetzungen individuell berücksichtigt werden müssen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass allgemein gültige methodische Handbücher immer nur ein Rahmenwerk darstellen können und auf die individuelle Situation angepasst werden müssen.

Um ein gesetztes Ziel kontinuierlich zu verfolgen ist es für die Lernenden notwendig, eine regelmäßige Rückmeldung über den Lernprozess auf drei unterschiedlichen Ebenen zu erhalten (Pölzleitner 2006, 96): Selbsteinschätzung (*self-assessment*), Partnerfeedback und Reflexion. Die Bereiche Selbsteinschätzung und Partnerfeedback sind ausführlich beschrieben und verdeutlichen in eindrucksvoller Weise die Bedeutung der Gemeinschaft und der Situation als notwendiges Feld für das selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernen.

Die Anleitungen zur Reflexion, wie sie von Pölzleitner beschrieben wird, fokussieren vor allem auf die Frage, warum ein Beispiel für eine Präsentation ausgewählt wurde und was das Beispiel in Bezug auf die Lernziele verdeutlichen soll. Rückblickend wird abgefragt, welche Strategien zur Erreichung des Beispiels angewandt wurden und welche Änderungen nach erneuter Betrachtung eingebaut werden.

Es zeigt sich, dass sich der Bereich der Reflexion grundsätzlich auf den Lerngegenstand bezieht und nur in Ansätzen zum Reflektieren über das Lernen selbst anregt. Wie eine Liste der Leitfragen zur Reflexion verdeutlicht (Pölzleitner 2006, 105), gibt es nur einen allgemeinen Fragenblock im Bereich Arbeitsorganisation auf einer Metaebene gestellt. „Wie hast Du Deine Arbeit geplant, wie bist Du sie angegangen, was war schwierig und was hat dabei geholfen?“. Alle anderen Fragen beziehen sich auf das Beispiel.

Karin Volkwein (2006) beschreibt in ihrer reflektiven Analyse literarischer Texte einen Fragenkatalog, der als strukturierte Anregung zur Reflexion verstanden werden kann. Dieser Katalog ist im Gegensatz zu dem von Pölzleitner eher allgemeiner Art und lässt sich unabhängig vom Lerngegenstand und dem Lernsetting einsetzen. Die Fragen (Volkwein 2006, 152) beziehen sich nur auf den Auftrag und die Umsetzung durch den/die Lernende/n. Die Reflexion konzentriert sich dabei auf die Rückschau, die Schwierigkeiten und die weitere Planung. Wie auch bei Pölzleitner sind die Reflexionsleitfragen lediglich ein Element des gesamten Lernprozesses und dienen als Vorbereitung für die weitere Bearbeitung (Feedback) in der Peer-Group.

Auch im Beispiel der methodischen Herangehensweise von Frau Volkwein bezieht sich die Reflexion in erster Linie auf den Lerngegenstand und die Erfüllung des *Auftrages*. Die Frage nach der Reflexion des Lernens bleibt auch hier unberührt und es wird keine Strategie angeboten, wie das Lernvermögen durch strukturiertes Reflektieren verbessert werden kann.

Auch bei der Durchsicht weiterer Anleitungen für das Arbeiten mit Portfolios sind kaum konkrete Hinweise für das Reflektieren über das Lernen zu finden. Die meisten Hinweise beziehen sich, wie oben bereits erwähnt, auf eine Reflexion über den *Lerngegenstand* oder die *Lernhandlung*. Nur in Ansätzen werden die Lernenden dazu hingeführt, über ihr Lernen selbst strukturiert zu reflektieren.

Bei der Arbeit mit Portfolios wird im Wesentlichen auf den Entwicklungsprozess und den Lernfortschritt Wert gelegt. Die Dokumentation der Produkte rückt dabei in den Hintergrund (Häcker 2006a, 96). Die Portfolioarbeit rückt die Sichtweisen der Lernenden in den Mittelpunkt und fokussiert dabei auf die Dokumentation von Kompetenzen und des Kompetenzaufbaus anstatt auf Defizite (Häcker 2006b, 16).

### E-Portfolios als technologische Weiterentwicklung eines methodischen Konzeptes

In einer Weiterentwicklung des Portfoliokonzepts erlebte das E-Portfolio in den vergangenen Jahren einen ungeahnten Hype. Nicht zu unrecht verwiesen zahlreiche Autoren auf die Wiederentdeckung alter (Reform-)pädagogischer Werte, die mittels neuer Technologien nun an jeden Schülerschreibtisch gebracht werden können. In den zahlreichen Publikationen finden sich auch konkrete Definitionsversuche wieder, die die Prozesse der Portfolioarbeit und damit den Mehrwert gegenüber anderer didaktischer Methoden zu definieren versuchen:

"E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von "mit Geschick gemachten Arbeiten" (=lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf." (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert 2007, 14).

Neben dieser Definition, die vor allem für den Hochschulbereich entwickelt wurde, werden fünf E-Portfolio-Prozesse definiert, die in Anlehnung an Kolbs *learning cycle* und Gibbs *reflection cycle* den Portfolioprozess umfassend beschreiben. Die fünf Prozesse beziehen sich auf einen prototypischen E-Portfolio Prozess und müssen nicht unbedingt in immer der selben Reihenfolge stattfinden.



Abbildung 1: Fünf E-Portfolio-Prozesse nach Hilzensauer & Hornung-Prähauser 2005

Gerade im dritten Portfolioprozess wird die Bedeutung der Reflexion unterstrichen, die als Grundlage für die Steuerung und Adaptierung des Lernprozesses gilt. Lernende müssen kontinuierlich die gesteckten Ziele evaluieren, indem sie über das Gelernte in Bezug auf die Lernziele reflektieren und mit den Erkenntnissen steuernd in den Lernprozess eingreifen.

Die Bedeutung der Reflexion in der (E-) Portfoliomethode ist unbestritten. Die Reflexivität im Lernprozess und die Darstellung der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse stellt den wesentlichen Unterschied zwischen Portfolios und anderen Dokumentationsformen dar (Häcker 2006a, 107). In der reflexiven Auseinandersetzung mit den individuellen Lernprozessen übernehmen die Lernenden die Verantwortung über den Lernprozess. Sie beschreiben (im Idealfall) nicht nur die Lernartefakte

sondern dokumentieren auf einer Metaebene den Lernprozess und die damit einhergehenden Schritte im Kompetenzaufbau.

E-Portfolios im Speziellen bieten nach eigenen Angaben softwareunterstützte Funktionen an, die den Lernenden als Unterstützung für die Reflexion dienen soll. Diese können in Form strukturierter Funktionen (formularbasiert) oder frei (z. B. in Form von Lerntagebüchern, Weblogs oder Lernjournalen) zur Verfügung gestellt werden. Eine genauere Untersuchung dieser Funktionen sowie eine kritische Auseinandersetzung ist im Kapitel 6 zu finden.

### **Unterstützung reflexiven Lernens?**

Zusätzlich wurde die Portfolioarbeit in Kombination mit der Web-2.0- und Social-Softwarebewegung im Internet populär gemacht. Zahlreiche Projekte, Publikationen und Konferenzen zeugen von diesem Umstand und viele Bildungsinstitutionen haben bereits Erfahrungen mit E-Portfolio gemacht. E-Portfolios verfügen über viele technische Möglichkeiten die Reflexionen im Lernprozess kontinuierlich zu dokumentieren und zu speichern. Sie unterstützen so scheinbar per se reflexives Lernen. Eine Projektbeschreibung eines von JISC [\[3\]](#) geförderten Projektes bringt es mit folgenden Sätzen auf den Punkt:

"Whether such claims can be justified, it is recognised that portfolios can be an aid to reflective learning and that reflection has value across the disciplines as a means of developing skills. Reflective learning and reflective practice are hallmarks of professionalism in many fields, particularly Health and Social Care, Education, and Medicine." (JISC 2005)

Die Beschreibungen diverser E-Portfolio-Software-Produkte behaupten, reflexives Lernen zu unterstützen. Zu diesem Zweck sind in den Programmen unterschiedliche Funktionen integriert, die die Dokumentation von reflexiven Elementen im Lernprozess unterstützen und erleichtern sollen.

In einer Analyse unterschiedlicher E-Portfolio Softwaretools (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert 2007) wurde versucht, die verschiedenen Elemente des E-Portfolio Prozesses von organisatorischer und didaktischer Seite zu betrachten. In dieser Analyse wurden 13 E-Portfolio-Software-Tools nach verschiedenen Kriterien analysiert, wobei auch dem Bereich der Reflexion eine große Bedeutung beigemessen wurde.

Es wurde unter anderem untersucht, welche Funktionsbereich Reflexion unterstützen, wie diese Reflexionsbereiche von den Softwareherstellern beschrieben wurden und welche Funktionen sich unter der Rubrik „Reflexion“ wirklich befinden.

Es hat sich gezeigt, dass bei den Softwareprodukten kaum eine detaillierte Reflexionsunterstützung, weder für den Lerngegenstand noch für den Lernprozess, angeboten wird. In den meisten Fällen beschränkt sich das Vorhandensein reflexionsunterstützender Funktionalitäten auf den Bereich *Kommentare* oder *Lernjournal*: Für die Kommentare bedeutet das, dass sich die Lernenden selbst (oder deren Peers) Kommentare oder Annotationen zu einzelnen Lernschritten machen können um so die Reflexion zu dokumentieren. Leitfragen oder konkrete Formulare dafür gibt es jedoch in den Softwaretools nicht.

Für die Reflexion innerhalb eines Lernjournals werden im E-Portfoliobereich hauptsächlich Weblogs angeboten. Diese Online-Tagebücher bieten die Möglichkeit, den Lernprozess kontinuierlich zu dokumentieren, um somit die Reflexion dokumentieren zu können. Jedoch fehlt in jeder E-Portfolio-Software eine detaillierte Beschreibung, wie diese Reflexion durchzuführen ist, was Reflexion ist und wie diese im Lernprozess einen Mehrwert bringen kann.

Eine ernüchternde Erkenntnis geht von dieser Analyse aus. Die Unterstützung reflexiven Lernens ist in den E-Portfolio-Software-Tools nur durch das Vorhandensein einer leeren Infrastruktur und ungenügend dokumentierter Funktionen vorhanden. Methodische Anleitungen dafür sind selten und nur von allgemeiner Natur. Darüber hinaus bezieht sich die Reflexion im weitesten Sinne nur auf den Lerngegenstand und selten auf die Lernhandlung. Das Lernvermögen bleibt unberührt.

Was nun von E-Portfolios konkret versprochen wird, kann auch in der allgemeinen Portfolioarbeit nicht gehalten werden. Für einen institutionellen Kontext ist es nicht zielführend, Portfolios einzuführen ohne dafür konkrete methodisch Handlungsanleitungen über die reflexiven Prozesse zu geben.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Suche nach theoretischen Herangehensweisen über Reflexion liefert eine ernüchternde Erkenntnis: Im Bereich der Theorien gibt es nur sehr vereinzelt brauchbare Ansätze über die Reflexion im Allgemeinen. Über die Reflexion des Lernens im Speziellen wird man gar nicht fündig, ebenso gibt es befriedigende methodische Anleitungen für die Reflexion über das Lernen.

Selbst im Bereich von reflexionsorientierten Methoden (wie dem Portfolio und E-Portfolios) sind kaum differenzierte Reflexionsanleitungen zu finden. Dies ist insofern erstaunlich, als gerade E-Portfolio Softwareanbieter mit dem (quasi) Gütesiegel der „Methode für reflexives Lernen“ werben und damit offensichtlich falsche Hoffnungen wecken.

Selbst wenn Portfolios, E-Portfolios oder andere didaktische Methoden eingesetzt werden, beschreiben diese oft nur ungenügend, wie und auf welchen unterschiedlichen Ebenen Reflexion geschehen soll. Es finden sich auch keine Hinweise, welche theoretischen Grundlagen für den Reflexionsprozess beachtet werden müssen und wie die Reflexionskompetenz aufgebaut werden kann.

Das skizzierte Modell der drei Ebenen (in Verbindung mit den aufbauenden Entwicklungsstufen aus der Dialogischen Didaktik) versucht hier einen Brückenschlag bei der Suche und Entwicklung neuer Reflexionsmethoden zu tätigen. Das Modell bedarf jedoch einer genaueren Analyse. Maßgeblich für eine zielführende Weiterentwicklung des Modells zu einer konkreten Methode ist in jedem Fall den Lernenden und seine Interessen in den Mittelpunkt zu stellen. Nur auf Basis des Könnens, des (Vor-) Wissens und der Fähigkeiten des Lernenden kann Reflexion einen Mehrwert im individuellen Lernprozess bieten.

## Fußnoten

[1] Dazu gehören unter anderem offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, informierendes Lernen u.a. (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, 2005, 13) [zurück](#)

[2] Der Begriff „Lernhandlung“ wurde bewusst mit Bezug auf die Handlungsorientierung des Lernens an sich gewählt, um die Wichtigkeit zu unterstreichen. [zurück](#)

[3] Das Joint Information Systems Committee (JISC) beschäftigt sich unter anderem mit der strukturierten nationalen Unterstützung diverser E-Learning im vereinten Königreich [zurück](#)

## Autor

Mag. Wolf Hilzensauer  
Salzburg Research Forschungsgesellschaft



## Literatur

- Boud, David, Keogh, Rosemary, & Walker, David (1985). What is Reflection in Learning? In David Boud, Rosemary Keogh, & David Walker (Hrsg.), Reflection: Turning Experience into Learning. London & New York: Kogan Page/Nichols. 7-17.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur - bm:ukk (2005). Lehrplan der Volksschulen. Wien. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp\\_vs\\_gesamt.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf) [11.6.2008]
- Dewey, John (1910/1997). How we Think. New York: Dover.
- Dewey, John (1938/1997). Experience and education. New York: Macmillan.
- Faulstich, Peter (2006). Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter und Bayer, Mechthild (Hrsg.), Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, 7-25.
- Gibbs, Graham (1988). Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford: Oxford Polytechnic. Verfügbar unter: <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/> [3.3.2008].
- Greenaway, Roger (2008). Experiential Learning articles and critiques of David Kolb's theory. Verfügbar unter: <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm> [23.7.2008].
- Holzkamp, Klaus (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen. Frankfurt: Campus Verlag.
- Häcker, Thomas (2006a). Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Häcker, Thomas (2006b). Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winterer, Felix (Hrsg.) Das Handbuch Portfolioarbeit – Grundlagen, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmayer bei Friedrich im Velber, 27-32.
- Hilzensauer, Wolf & Hornung-Prähauser, Veronika (2005). ePortfolio – Methode und Werkzeug für kompetenzorientiertes Lernen. Salzburg. Verfügbar unter: [http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Inhalte/eportfolio\\_srfg.pdf](http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Inhalte/eportfolio_srfg.pdf) [3.3.2008].
- Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf & Schaffert, Sandra (2007). Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg. Verfügbar unter: [http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria\\_ePortfolio\\_Studie\\_SRFG.pdf](http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf) [3.3.2008].
- Jarvis, Peter (1995). Adult and Continuing Education. Theory and practice 2e, London: Routledge.
- JISC (2005). myWORLD - Wider Opportunities for Reflection, Learning and Development. Verfügbar unter: <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/edistributed/myworld> [21.4.2008]
- Klafki, Wolfgang (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 32 (4), 455-476.
- Kolb, David A. & Fry, Ron (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Hrsg.), Theories of Group Process, London: John Wiley.

- Kolb, David. A. (1984). The Process of Experiential Learning. In David A. Kolb: Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Hills, Jew Jersey: Prentice-Hall, 20-31. Verfügbar unter: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> [3.3.2008].
- Mezirow, Jack (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. In: Adult Education Quarterly 32, 3-24.
- Pölzleitner, Elisabeth (2006). Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winterer, Felix (Hrsg.) Das Handbuch Portfolioarbeit – Grundlagen, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmayer bei Friedrich im Velber, 96-111.
- Reinmann, Gabi (2005). Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ruf, Urs (2006). Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winterer, Felix (Hrsg.) Das Handbuch Portfolioarbeit – Grundlagen, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmayer bei Friedrich im Velber, 60-66.
- Schäfer, Karl-Hermann (2005). Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
- Siebert, Horst (1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.) Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 19-26.
- Siebert, Horst (2007). Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit (2. Überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied: Leuchterhand.
- Siebert, Horst (1998). Konstruktivismus - Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf) [12.7.2008].
- Smith, Mark K. (2001). 'Donald Schön: learning, reflection and change', the encyclopedia of informal education. Verfügbar unter: <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> [12.7.2008].
- Volkwein, Karin (2006). Ich seh' den Text jetzt mit anderen Augen. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winterer, Felix (Hrsg.) Das Handbuch Portfolioarbeit – Grundlagen, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmayer bei Friedrich im Velber, 151-155.
- Tennant, Mark (1997). Psychology and Adult Learning 2e, London: Routledge.

## Zitation

Empfohlene Zitation:

Hilzensauer, Wolf (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]