



Nina Brendel

## Reflexives Denken im Geographieunterricht

Eine empirische Studie zur Bestimmung  
von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs  
im Kontext Globalen Lernens

# Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft

herausgegeben von

Gregor Lang-Wojtasik (Weingarten)

Barbara Asbrand (Frankfurt)

Helmuth Hartmeyer (Wien)

Band 10

Nina Brendel

# Reflexives Denken im Geographieunterricht

Eine empirische Studie zur Bestimmung von  
Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext  
Globalen Lernens



Waxmann 2017  
Münster • New York

Die vorliegende Arbeit wurde von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster als Dissertation angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

(D 6)

### **Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 10**

ISSN 1867-5891

Print-ISBN 978-3-8309-3578-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8578-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © fotolia: olly, 9comeback

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

1.	Einleitung.....	9
2.	Theoretische Grundlagen.....	11
2.1	Reflexionsprozesse im Globalen Lernen und einer BNE .....	11
2.1.1	Kurzüberblick über die Konzepte Globales Lernen und BNE .....	11
2.1.2	Zur Rolle von Reflexionsprozessen im Globalen Lernen und einer BNE .....	13
2.2	Reflexion und Reflexivität .....	16
2.2.1	Definitionen .....	16
2.2.2	Modelle zur Bestimmung von Reflexion .....	19
2.2.3	Modelle zur Bestimmung von Reflexivität.....	25
2.2.4	Forschungsstand zu Reflexion und Reflexivität in der Geographiedidaktik .....	31
2.2.5	Forschungsstand zu Reflexion und Reflexivität im GL und einer BNE .....	33
2.3	Digitale Medien im Geographieunterricht.....	37
2.3.1	Definitionen .....	38
2.3.2	Weblogs als Instrument zur Reflexionsförderung.....	39
2.3.3	Digitale Medien und Web 2.0 im Geographieunterricht.....	45
2.3.4	Digitale Medien und Web 2.0 im Globalen Lernen und der BNE .....	52
2.4	Zusammenfassung: Weblogs zur Förderung reflexiven Denkens im Globalen Lernen .....	63
3.	Methodologie.....	65
3.1	Forschungsfrage.....	65
3.2	Forschungsdesign.....	67
3.3	Verfahren der Datenerhebung .....	72
3.3.1	Problemzentrierte Leitfaden-Interviews mit den Lehrkräften.....	72
3.3.2	Unterrichtsbegleitende Weblogs der Lehrkräfte .....	83
3.3.3	Unterrichtsbegleitende Weblogs der Schüler/-innen.....	85
3.3.4	Unterrichtsbegleitende Wikis.....	87
3.4	Verfahren der Datenauswertung.....	88
3.4.1	Auswertung der Leitfaden-Interviews .....	88
3.4.2	Auswertung der Lehrerblogs .....	97

3.4.3	Auswertung der Schülerweblogs und Konzeption des Reflexionsstufenmodells .....	98
3.4.4	Auswertung der Wikis .....	100
3.5	Überprüfung hinsichtlich der Gütekriterien qualitativer Forschung .....	104
4.	Auswertung und Ergebnisse .....	113
4.1	Lehrerinterviews .....	113
4.2	Weblogs der Schülerinnen und Schüler .....	136
4.3	Weblogs der Lehrkräfte.....	154
4.4	Wikis der Schülerinnen und Schüler.....	157
4.5	Feedbacks der Schülerinnen und Schüler .....	164
4.6	Feedbacks der Lehrkräfte.....	175
5.	Synthesis und Interpretation .....	180
5.1	Fallinterpretationen.....	180
5.1.1	Unterrichtsreihe der Klasse 1.....	181
5.1.2	Unterrichtsreihe der Klasse 2.....	191
5.1.3	Unterrichtsreihe der Klasse 3.....	200
5.1.4	Unterrichtsreihe der Klasse 4.....	210
5.2	Einflussfaktoren auf reflexives Denken im Kontext Globalen Lernens.....	221
5.2.1	Geographischer Fachinhalt .....	222
5.2.2	Lehrkraft .....	224
5.2.3	Lebensweltbezug .....	233
5.2.4	Unterrichtsmethoden.....	238
5.2.5	Geschlecht.....	241
5.2.6	Partizipation .....	242
5.2.7	Kommunikation .....	245
5.2.8	Lernumgebung.....	247
5.3	Ausprägungsgrade reflexiven Denkens im Globalen Lernen .....	249
5.3.1	Stufenmodell zur Bestimmung reflexiven Denkens im Globalen Lernen .....	249
5.3.2	Trigger zur differenzierten Förderung reflexiven Denkens im Globalen Lernen .....	252
5.4	Grenzen des Modells .....	256
5.5	Grenzen der Studie.....	258
5.6	Mediendidaktische und -pädagogische Erkenntnisse .....	260

6.	Einordnung der Studienergebnisse im Kontext Globalen Lernens und einer BNE.....	266
7.	Zusammenfassendes Fazit .....	274
	Literaturverzeichnis .....	278
	Abbildungsverzeichnis.....	304
	Tabellenverzeichnis.....	306
	Abkürzungsverzeichnis.....	307
	Anhang.....	308
	Danksagung.....	315





# 1. Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten ist in ökonomischer, ökologischer und sozialer Sicht ein Wandel in der Weltgesellschaft zu beobachten: Im Zuge der Globalisierung weist die Weltwirtschaft eine immer stärkere Vernetzung auf, was einerseits mit neuen Potenzialen und andererseits mit neuen Arten der Verwundbarkeit von Gesellschaften einhergeht (KMK & BMZ, 2015, S. 22). Um sich der globalen ökologischen Herausforderung des Klimawandels zu stellen, treffen sich bei der UN-Klimakonferenz (COP21/CMP11) Abgeordnete aus knapp zweihundert Ländern an einem Tisch, um sich gemeinsam für eine Reduktion der Auswirkungen der globalen Erwärmung für unseren Planeten und die nachfolgenden Generationen einzusetzen (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, 2015). Erfolgreiche internationale Kommunikation und gemeinsames Handeln sind jedoch nicht nur auf politischer Ebene essenziell: Die aktuelle Flüchtlingskrise in Europa motivierte viele ehrenamtliche Helfer, sich für Hilfesuchende einzusetzen (Karakayali & Kleist, 2015), was von beiden Seiten Verständnis für Andersartigkeit und Empathie erfordert. Gleichzeitig steigt die Zahl derjenigen Menschen, die im Zuge eines Studiums oder einer Arbeitsstelle Monate oder Jahre im Ausland verbringen (DAAD, 2015) und mit interkulturellen Erfahrungen und Netzwerken in ihr Heimatland zurückkehren. Die hier skizzierten Phänomene sind nur wenige Beispiele dafür, wie globale Entwicklungen mit der persönlichen Lebenswelt von Menschen verschiedenster Länder und Kulturen in Wechselbeziehung stehen. Dies verlangt sowohl von der heutigen als auch von den nachkommenden Generationen Kompetenzen, mit den Herausforderungen dieser Entwicklung umzugehen. Denn die zukünftige Lebenswelt der heutigen Schülergeneration wird bereits maßgeblich von diesen Entwicklungen gestaltet werden.

Umso wichtiger ist es, den Lernenden heute Kenntnisse an die Hand zu geben und Kompetenzen zu entwickeln, die sie befähigen mit den Herausforderungen dieser globalen Entwicklung umzugehen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., o.J.). Dem Ziel, dieses Leitbild nachhaltiger Entwicklung in der Bildung zu implementieren, haben sich die Konzepte des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verschrieben (Schrüfer & Schockemöhle, 2012, S. 120).

Zu ihrer Implementierung in der schulischen und beruflichen Bildung wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ (Appelt & Siege, 2008, S. 15; KMK & BMZ, 2015) entwickelt. Darin wird u.a. Reflexionsprozessen ein hoher Stellenwert zugeschrieben, um globale Entwicklungen, Wertorientierungen oder

Leitbilder zu bewerten und dementsprechend adäquat zu handeln (KMK & BMZ, 2015, S. 97). Allerdings wird hier nicht definiert, was unter solchen Reflexionsprozessen zu verstehen ist, wie sie bestimmt oder im Sinne des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung gefördert werden können. Genauso ist bislang unklar, ob bzw. wie Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht überhaupt über Themen des Globalen Lernens und einer BNE (wie sie oben angeführt wurden) reflektieren und wie diese Reflexionsprozesse angeregt werden können.

An diesem Punkt setzt diese Studie an: Sie untersucht, wie intensiv Schülerinnen und Schüler über Themen des Globalen Lernens bzw. einer BNE im Geographieunterricht reflektieren bzw. wie tiefgreifend sie sich Gedanken zu Themen wie z. B. Nachhaltigkeit oder Ressourcennutzung machen. Zudem soll erhoben werden, welche Faktoren Reflexion bei Lernenden fördern oder hemmen, um daraus Schlüsse zu ziehen, wie Reflexionsleistungen bei Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht individuell gefördert werden können.

Dazu werden zunächst in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen dieser Studie aufgearbeitet, in Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen erläutert. Eine Darstellung des Auswertungsprozesses und dessen Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargelegt und in Kapitel 5 interpretiert. Auf Basis von Fallinterpretationen werden schließlich konkrete Einflussfaktoren auf Schülerreflexion ausgewiesen. Darüber hinaus wird ein Stufenmodell zur Bestimmung von Reflexion vorgeschlagen und darin Strategien dargelegt, wie Schülerreflexion gezielt und individuell gefördert werden kann. Kapitel 6 stellt die Studienergebnisse in den Zusammenhang der aktuellen Forschung zu Globalem Lernen und einer BNE und Kapitel 7 fasst abschließend die wesentlichen Ergebnisse zusammen.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Im Folgenden sollen die theoretischen Grundlagen dargelegt werden, die das Fundament für diese Dissertationsstudie bilden.

Dazu wird zunächst aufgezeigt, welche Rolle Reflexionsprozesse im Globalen Lernen und einer BNE spielen, wie beide Konzepte definiert werden und wie sie zueinander in Beziehung stehen (Kapitel 2.1). Anschließend werden die Konzepte der Reflexion und der Reflexivität aufgearbeitet (Kapitel 2.2): In einem ersten Schritt werden die Begriffe definiert und eine klare Begriffsdefinition für die Verwendung in dieser Arbeit aufgestellt. In einem zweiten Schritt wird ein Überblick über theoretische und empirische Modelle gegeben, die sich zur Bestimmung der Ausprägungsgrade von Reflexion und Reflexivität bewährt haben, und es wird diskutiert, inwieweit sie sich für die Bestimmung von Reflexionsprozessen im Rahmen dieser Arbeit eignen. In einem dritten Schritt wird schließlich dargelegt, welche empirischen Ergebnisse zu Reflexionsprozessen bereits in der Geographiedidaktik und im Globalen Lernen bzw. einer BNE vorliegen. In Kapitel 2.3 wird anschließend dargelegt, inwieweit sich digitale Medien im Allgemeinen und Weblogs im Speziellen zur Förderung von Reflexionsprozessen eignen und der diesbezügliche Forschungsstand in der Geographiedidaktik und im Globalen Lernen bzw. in einer BNE aufgearbeitet.

Abschließend fasst ein Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Theorie- und Praxisbezug zusammen und verortet die Forschungsfrage dieser Studie (Kapitel 2.4).

### **2.1 Reflexionsprozesse im Globalen Lernen und einer BNE**

#### **2.1.1 Kurzüberblick über die Konzepte Globales Lernen und BNE**

Die Konzepte des Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stellen zwei eng verwandte Ansätze dar, die sich in ihrer Fokussierung etwas unterscheiden, jedoch insgesamt das gleiche Ziel verfolgen: das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung.

Laut Schrüfer (2013, S. 109) zielt Globales Lernen auf die „Vermittlung einer globalen Perspektive und hierbei die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln.“ Unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und unter Beachtung der Gerechtigkeit zwischen den Generationen sollen Lernende befähigt werden, mit der Komplexität und der Unsicherheit in einer globalisierten Welt umzugehen und handlungsfähig zu sein und zu bleiben (ebd.). Aus seiner Entwicklung heraus fußt das Globale Lernen in Deutschland auf der entwicklungspolitischen Bildung und Eine-Welt-Bildung, integriert aber seit den 70er-Jahren

verstärkt ökologische Betrachtungsweisen (Schrüfer & Schockemöhle, 2012, S. 120).

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung ging dagegen aus einer politischen Initiation hervor: Auf der UNO-Konferenz, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand, einigten sich 180 Staaten in der Agenda 21 auf konkrete Maßnahmen, um das bereits durch den Brundtland-Bericht im Jahre 1987 geforderte Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung umzusetzen (Bahr, 2013, S. 17; Schrüfer & Schockemöhle, 2012, S. 118). Diese Maßnahmen wurden auf nachfolgenden Konferenzen wie Rio+10 im Jahre 2002 und Rio+20 im Jahre 2002 bekräftigt und weitergeführt (Bahr, 2013, S. 18).

Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es nach Schrüfer und Schockemöhle (2013, S. 32), „Menschen zur Partizipation an einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Dabei soll die Berücksichtigung der Bedürfnisse der heute auf der Erde lebenden Menschen sowie der künftigen Generationen den Bewertungsmaßstab für das eigene Handeln bilden“.

Die Orientierung an einem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und damit auch der Generationengerechtigkeit ist also beiden Konzepten gemein. Während das Globale Lernen einer entwicklungspolitischen Betrachtungsweise entspringt, entwickelte sich die BNE aus der Umweltbildung, die allerdings weiterhin als eigenständiges Konzept bestehen bleibt (Schrüfer & Schockemöhle, 2012, S. 120).

Zu der Frage, inwieweit sich Globales Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung abgrenzen lassen bzw. wie groß die sich überschneidenden Anteile sind, fand und findet bis heute eine umfassende Diskussion statt. Zum Verhältnis der beiden Konzepte wurden an zahlreichen Stellen Positionsbestimmungen vorgenommen, die sich teilweise deutlich unterscheiden (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005; Scheunpflug, 2001, 2008; u. a. Schrüfer & Schockemöhle, 2012; Schuler & Kanwischer, 2013).

Generell wird in dieser Arbeit die Sichtweise vertreten, dass sich beide Konzepte trotz unterschiedlicher historischer Entwicklung und Blickrichtungen (mit ökologischem Fokus einerseits und entwicklungspolitischem Fokus andererseits) dem gleichen Ziel verschrieben haben (siehe hierzu beispielsweise Asbrand, Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2006) und eine ins Detail gehende Abgrenzung daher wenig gewinnbringend ist. Die zunehmende Integration beider Konzepte ist auch am Titel des zentralen zugrunde liegenden Dokumentes der deutschen Behörden abzulesen: Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ strebt bereits mit dieser Formulierung danach, Konzepte wie Globales Lernen, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammenzuführen

(KMK & BMZ, 2015, S. 23). In diesem gemeinsamen Projekt der Kulturministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) werden zentrale Kompetenzen einer globalen Entwicklung ausgewiesen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, um sich „als ‚Global Citizens‘ in der Einen Welt zu verstehen“ (ebd., S. 9). „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ stellen hierfür die zentralen Kompetenzbereiche dar (ebd., S. 72).

Neben vielen anderen Schulfächern (z. B. Deutsch, Neue Fremdsprachen, Kunst, Geschichte) werden auch für die Geographie einzelne fachspezifische Aufgabenfelder dargelegt, die mit konkreten Hinweisen zur unterrichtlichen Umsetzung in Bildungseinrichtungen versehen sind. Darüber hinaus wird auch auf strukturelle Fragen der Schulentwicklung und Schulorganisation im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung eingegangen. In der im Juni 2015 erschienenen zweiten Auflage wurden zusätzlich Ausführungen zur betrieblichen Bildung ergänzt (ebd.).

Speziell für die BNE entwickelte de Haan auf Grundlage des Orientierungsrahmens „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1998) das Konzept der Gestaltungskompetenz, das im Rahmen der BLK-Programme „21“ und „Transfer 21“ konkretisiert wurde (Bahr, 2013, S. 20; Haan, o.J., 2004).

Im Rahmen dieser Studie wird der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ als Grundlage herangezogen, da er viele konkrete Hinweise zu einer Implementierung des Konzepts in den Geographieunterricht enthält (z. B. durch die Definition konkreter Themenbereiche, KMK & BMZ, 2015, S. 80). Die dort ausgewiesenen Kompetenzbereiche werden als Grundlage des Globalen Lernens betrachtet (Krämer, 2008, S. 7; Schrüfer, 2013; Schrüfer & Schockemöhle, 2012, S. 115), weshalb diese Studie generell im Bereich des Globalen Lernens verortet wird und sowohl im Titel als auch im weiteren Verlauf der Arbeit in erster Linie auf dieses Konzept Bezug genommen wird.

Das dieser Studie zugrunde liegende Verständnis fasst Globales Lernen und BNE allerdings als sehr eng verwandte Konzepte auf, die sich dem gleichen Ziel verschrieben haben, weshalb eine strikte Trennung beider Konzepte als nicht sinnvoll erachtet wird und das Konzept der BNE bei allen Betrachtungen mitgedacht werden kann.

### **2.1.2 Zur Rolle von Reflexionsprozessen im Globalen Lernen und einer BNE**

Da es sich diese Arbeit zum Ziel gesetzt hat, Reflexionsprozesse bei Lernenden im Kontext Globalen Lernens und einer BNE zu untersuchen, muss zunächst

ein Status quo bestimmt werden, welche Rolle Reflexion in diesen Konzepten spielt.

Nach Krämer (2008, S. 8) unterstützt Globales Lernen „den Erwerb von Kompetenzen, die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – zu orientieren und verantwortlich zu leben“.

Dazu sollen Schüler/-innen Wissen zielgerichtet konstruieren, in seinen Systemzusammenhängen analysieren und mit dem Erkennen von Konflikten in den Zieldimensionen Lösungsansätze entwickeln (**Kompetenzbereich Erkennen**). Dies setzt jedoch voraus, dass Informationen (z. B. hinsichtlich ihrer Güte oder ihres Kontextes) bewertet, also einer kritischen Reflexion und einer wertorientierten Betrachtungsweise unterzogen werden (**Kompetenzbereich Bewerten**). Die Reflexion eigener und fremder Werte legt dabei den Grundstein für die Entwicklung von Handlungskompetenzen (**Kompetenzbereich Handeln**), die Solidarität und Mitverantwortung einerseits und Verständigung und Konfliktlösung andererseits umfassen, genauso wie die Handlungsfähigkeit im Globalen Wandel und die Bereitschaft zur Partizipation und Mitgestaltung (KMK & BMZ, 2015). Diese drei Kompetenzbereiche stellen allerdings kein Nacheinander dar, sondern bedingen sich gegenseitig und bilden vereint einen „ganzheitlichen Kompetenzbegriff[...]“ (ebd., S. 93).

Bezüge zur Reflexion lassen sich vor allem im Bereich des „Bewertens“ wiederfinden, darin sogar in zwei der drei Kernkompetenzen: einerseits als Reflexion von Wertorientierungen (Teilkompetenz 5: Perspektivenwechsel und Empathie) und andererseits ausdrücklich in der Teilkompetenz „Kritische Reflexion und Stellungnahme“ (Tabelle 1):

*Tabelle 1: Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung im Kompetenzbereich Bewerten (KMK & BMZ, 2015, S. 97)*

	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Bewerten	<b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	<b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
	<b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.

Nicht nur an dieser Stelle, auch im gesamten „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (2015) wird das Konzept der „Reflexion“ allerdings weder definiert noch operationalisiert – was in Anbetracht des großen Stellenwertes, der Reflexion im Globalen Lernen zugeschrieben wird, doch verwundert. Denn auch laut Scheunpflug (2001, S. 97) sind „[e]thische Reflexion, Selbstreflexion und das Nachdenken über die Grundlagen von Kultur und Gesellschaft [...] wichtige Aufgaben Globalen Lernens.“

Ähnliche Beobachtungen sind in den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss zu machen, die die Leitziele des Faches Geographie unter anderem als die Ausbildung „einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungsfähigkeit“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2010, S. 8) begreifen. Die Frage, was unter einer *reflektierten* raumbezogenen Handlungsfähigkeit zu verstehen ist und woran diese zu erkennen sei, bleiben auch die Bildungsstandards im Fach Geographie schuldig.

Auch in den grundlegenden Dokumenten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird auf Reflexionsprozesse eingegangen, jedoch ohne sie zu definieren:

Bezüge zur Reflexionsprozessen lassen sich bereits in den dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ vorausgegangenen Dokumenten wiederfinden: So wird im 1998 von der Bund-Länder-Kommission (BLK) verabschiedeten „Orientierungsrahmen für nachhaltige Entwicklung“ „[d]ie Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen, die Fähigkeit zur Reflexion“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1998, S. 27) als Gestaltungsgrundsatz festgesetzt und „Selbstreflexionsfähigkeit“ (ebd., S. 29) als Schlüsselqualifikation verstanden. Letztere solle demnach erreicht werden, „indem persönliche Motive und Interessen, eigene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, aber auch Motiv- und Verhaltensambivalenzen artikuliert und reflektiert werden; indem aber auch eigene besondere Lern- und Leistungspotentiale erkannt werden“ (ebd., S. 29).

Im von 2004 bis 2008 geförderten Programm „Transfer 21“, das aus dem BLK-Folgeprogramm „21“ hervorging (Haan, 2004), finden sich ebenso Bezüge zu Reflexionsprozessen in zwei Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz wieder: Im Rahmen der Teilkompetenz „6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können“ sind Lernende aufgefordert, Handlungen, Handlungsalternativen und Handlungszusammenhänge zu überdenken. Neben dieser auf das konkrete und theoretische Handeln ausgerichteten Kompetenz, wird in der Teilkompetenz „9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“ eine inhaltlich ausgerichtete Reflexion über

die verschiedenen Lebensweisen zugrunde liegenden Sachverhalte angestrebt (Haan, o.J.). Auch diese Ausführungen lassen allerdings eine klare Definition von Reflexionsprozessen vermissen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen angesprochenen Dokumenten Reflexionsprozessen eine große Bedeutung zugeschrieben, jedoch an keiner Stelle eine Definition oder Operationalisierung vorgenommen wird. Um sich der Frage zu nähern, inwieweit Schülerinnen und Schüler über Themen des Globalen Lernens reflektieren, muss also zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen werden.

## **2.2 Reflexion und Reflexivität**

Um definitorisch Klarheit zu schaffen, was unter den Begriffen „Reflexion“ und „Reflexivität“ verstanden wird, werden im Folgenden zunächst gängige Definitionen dargelegt, dahinterliegende Konzepte beschrieben und das Verständnis von Reflexion und Reflexivität, auf das sich diese Studie stützt, darin verortet. Daraufhin sollen bestehende Modelle zur Bestimmung von Reflexionsprozessen (dieser Begriff soll hier als Oberbegriff für Reflexion und Reflexivität verwendet werden) diskutiert und im Rahmen dieser Studie eingeordnet werden. Schließlich soll der aktuelle Forschungsstand zu Reflexionsprozessen in der Geographiedidaktik einerseits und im Globalen Lernen und einer BNE andererseits aufgearbeitet werden.

### **2.2.1 Definitionen**

In der bisherigen Darstellung wurden bereits die Begriffe „Reflexion“ und „Reflexivität“ verwendet, jedoch noch nicht definiert. Nicht nur in der geographiedidaktischen, sondern auch in der pädagogischen und psychologischen Literatur wird das Konzept von Reflexion in Teilen unterschiedlich verstanden und interpretiert (einen einführenden Überblick gibt z. B. Abou Baker El-Dib, 2007).

#### *Reflexion und reflexives Denken*

Um ein grundlegendes Verständnis von Reflexion zu erlangen, muss zunächst bei den Anfängen der Betrachtung dieses Konzept begonnen werden. Ein Großteil der Arbeiten, die sich mit Reflexion befassen, fußen auf den Werken von John Dewey, der sich intensiv mit dem Konzept des „reflexiven Denkens“ befasste.

In seinem erstmals 1910 veröffentlichten Werk „How we think“ unterscheidet Dewey (1997, S. 1) vier verschiedene Arten des Denkens: In einem ersten, weiten Sinne werden alle Gedanken verstanden, die uns durch den Kopf gehen und die sich dabei nicht zwangsläufig auseinander ergeben oder aufeinander aufbauen müssen. Die zweite Art des Denkens beschreibt Dewey als die Vorstel-



lung von Dingen oder Sachverhalten, die wir sinnlich nicht erfassen können, als Beispiel nennt er Geschichten, die sich Kinder ausdenken. Zwar weisen diese Gedanken einen roten Faden auf, zielen aber nicht – wie reflexives Denken – auf Wissen oder Überzeugungen ab (Fantasiegeschichten von Kindern müssen nicht glaubhaft sein). Denken der dritten Art legt dagegen den Gedanken eine Basis zugrunde, anhand derer die Glaubhaftigkeit und Seriosität bemessen wird. Allerdings kann es sich dabei auch um „Allgemeinwissen“ oder Wissen handeln, das man im Zuge der Sozialisation ‚nebenbei‘ erworben hat – Dewey nennt als Beispiel, dass Menschen früher glaubten, die Erde sei flach. Obwohl wir dies nicht selbst überprüfen können, schreiben wir dieser Überzeugung doch eine gewisse Glaubhaftigkeit zu, sie ist allgemein anerkannt. Die letzte und nach Dewey höchste Ausprägung des Denkens hinterfragt den Ursprung und die Folgen einer Überzeugung. Dieses Denken beinhaltet Schlussfolgerungen und ein kritisches Prüfen bestehender Überzeugungen. Diese Art des Denkens, das *reflexive Denken*, wird von Dewey als die beste Form des Denkens verstanden und nur ihr allein schreibt er einen bildenden Wert zu (Dewey, 1997, S. 1). Definiert wird reflexives Denken dabei wie folgt:

„*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.*“ (Dewey, 1997, S. 6, Hervorhebung im Original)

Reflexives Denken ist demnach auf Wissen oder Überzeugungen gerichtet. Dies entspricht dem Verständnis von **Reflexion**, wie es für den Bereich der Pädagogik von Tenorth und Tippelt (2012, S. 598) definiert wird: Reflexion ist demnach „die in Lernzieltaxonomien als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren“. Zwar ist diese Definition etwas weiter gefasst (das Gelernte umfasst weitere Bereiche als bei Dewey), allerdings beziehen sich die Autoren explizit auf das Werk von Dewey. Zudem ist beiden Definitionen der Fokus auf Wissens-elementen und die Notwendigkeit des Hinterfragens gemein. Im Rahmen dieser Arbeit wird generell mit dem Begriff der *Reflexion* das Konzept des *reflexiven Denkens* nach Dewey (1997) bezeichnet.

### *Reflexivität und reflexive Praxis*

Davon abzugrenzen sind Überlegungen, die sich auf das eigene Handeln beziehen, die mit dem Begriff der **Reflexivität** bezeichnet werden. Diesen definieren Tenorth und Tippelt (2012, S. 598) als „im psychologischen Sprachgebrauch Abwendung der Aufmerksamkeit von den Gegenständen der äußeren Welt und Hinwendung zu sich selbst, zum eigenen Bewusstsein.“ Reflexivität richtet sich

also nicht auf einen bestimmten Inhalt, sondern auf die eigene Person und die Betrachtung der eigenen Handlungen. In der Kognitionspsychologie wird dieser Handlungsfokus noch deutlicher herausgehoben: Dorsch, Wirtz und Strohmeyer (2014) definieren Reflexivität als die „Tendenz zum überlegten, besonnenen Handeln im Ggs. zur Impulsivität.“ (Dorsch et al., 2014, S. 1399).

Im alltäglichen Sprachgebrauch werde unter Reflexivität „die Fähigkeit des Menschen [verstanden], das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster, 2014, S. 589). Im Gegensatz zum inhaltlichen Fokus der Betrachtung im Zuge einer Reflexion wendet sich Reflexivität also dem Überdenken der eigenen Handlungen zu. Während John Dewey als ‚Vater‘ des reflexiven Denkens gehandelt wird, kann das Konzept der Reflexivität an Schöns (1983) Konzept des „reflective practitioners“ angelehnt werden<sup>1</sup>. Zwar verwendet Schön nicht den Begriff der Reflexivität, sondern nutzt ebenso den Begriff der Reflexion. Sein Verständnis von Reflexion zielt allerdings ausdrücklich auf ein Nachdenken über Handlungen und wird daher – in Konsens mit den oben angeführten Definitionen – in dieser Studie mit dem Begriff der Reflexivität belegt.

Diese handlungsbezogenen Reflexionsprozesse unterscheidet Schön in zwei Arten: Das von ihm hervorgehobene Konzept der „Reflection-in-action“ beschreibt das immanente, intuitive Wissen, wie wir eine Handlung ausführen oder eine Situation handhaben, meist ohne dass wir während der Durchführung darüber nachdenken oder uns der Abläufe genau bewusst sind (Schön, 1983, S. 54). „Reflection-on-action“ bezeichnet dagegen das Nachdenken über bereits stattgefundenen Handlungen, weshalb so und nicht anders gehandelt wurde und welche Schlüsse daraus für zukünftige Handlungen zu ziehen sind (ebd., Sellars, 2014, S. 4).

Zur Illustration seiner Ausführungen führt Schön (1983, S. 52) auch das Beispiel eines Schülers an, der Mathematikaufgaben löst und den er ebenfalls mit einem *reflective practitioner* in Verbindung bringt. In der auf dieses Konzept aufbauenden Literatur wird der *reflective practitioner* jedoch sehr häufig im Kontext des Lehrens verwendet und die reflexive Praxis einer Lehrkraft (weniger einer Schülerin oder eines Schülers) diskutiert (Osterman & Kottkamp, 2004; Sellars, 2014).

An dieser Stelle muss erneut betont werden, dass – insbesondere zum Begriff der Reflexivität – in den angeführten Fachbereichen kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt<sup>2</sup>. Generell zeigen sich jedoch in der Literatur zwei

---

1 Ein Vergleich der beiden grundlegenden Reflexionskonzepte findet sich z. B. bei Abels (2011, S. 49).

2 Darüber hinaus liegen Abgrenzungsschwierigkeiten sowie Überschneidungen zu verwandten

Strömungen, die Hatton und Smith in „**reflective thinking versus reflective action**“ (1995, S. 34, Hervorhebung im Original) unterscheiden: Das tiefgreifende Nachdenken über Inhalte, das auf dem Konzept reflexivem Denkens nach Dewey (1997) beruht und das Nachdenken über eigene Handlungen, das auf das Konzept der reflexiven Praxis nach Schön (1983) zurückgeht. In Anlehnung an dieses Begriffsverständnis werden die Begriffe in dieser Arbeit wie folgt definiert und verwendet:

**Reflexion** bezeichnet ein Nachdenken über Unterrichtsinhalte, Überzeugungen oder Vorstellungen und geht zurück auf das Konzept des reflexiven Denkens nach Dewey (1997).

**Reflexivität** bezeichnet ein Nachdenken über eigene Handlungen oder Handlungsalternativen und fußt auf dem Konzept der reflexiven Praxis nach Schön (1983).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeiten werden die zwei Begriffe „reflexives Denken“ und „Reflexion“ synonym gebraucht. Gleichermäßen wird unter dem Begriff „Reflexivität“ „reflexive Praxis“ verstanden. Der Begriff der „Reflexionsprozesse“ soll als Oberbegriff für beide Konzepte verwendet werden.

## 2.2.2 Modelle zur Bestimmung von Reflexion

Nachdem nun die Begriffe klar definiert wurden, stellt sich die Frage, wie Reflexion und Reflexivität bestimmt werden können bzw. welche theoretischen und empirischen Modelle in der Literatur vorliegen. Im Laufe der letzten 20 Jahre wurden vielfältige Stufenmodelle im Bereich der Reflexion vorgelegt. Die meisten, die sich mit reflexivem Denken (nicht reflexiver Praxis) befassen, beziehen sich dabei auf die grundlegenden Werke von Dewey oder adaptieren sie. Diese Modelle sollen im Folgenden vorgestellt werden und daraufhin überprüft werden, ob sie sich zur Erhebung reflexiven Denkens bei Schülerinnen und Schülern im Rahmen dieser Studie eignen.

Eine grundlegende Abstufung reflexiven Denkens findet sich in den Ausführungen von Dewey selbst. In der 1933 erschienenen Überarbeitung seiner Abhandlung „How we think“ weist Dewey fünf Phasen von reflexivem Denken aus (1933, S. 106): Mit der ersten Phase (*suggestion*) umschreibt er Gedanken, die uns unmittelbar in einer Situation kommen und uns zum Handeln bewegen

---

Konzepten vor: Zur Beziehung von Reflexion, Reflexivität und Metakognition siehe Otto und Schuler (2012, S. 159) und Rhode-Jüchtern (2012, S. 66), zum Verhältnis zu *critical thinking* siehe Uhlenwinkel (2013a).

oder – wenn mehrere Gedanken kollidieren – vom Handeln abhalten, indem sie gegeneinander abgewogen werden. Im Zentrum der zweiten Phase (*intellectualization*) steht ein Gefühl, das in einer gewissen Situation empfunden wird und das dazu führt, dass die Umstände dieser Situation genauer betrachtet und analysiert werden, mit dem Ziel, einen Ausweg aus der Situation oder eine Lösung zu finden. Die dritte Phase (*the guiding idea, hypothesis*) testet verschiedene Lösungsansätze nacheinander, um eine Hypothese zu überprüfen oder zu korrigieren. Grundlegender Prozess in der vierten Phase (*reasoning*) ist ein Schlussfolgern auf Basis des Vorwissens einer Person und des verfügbaren Wissens dieses Zeitalters, das zuerst gegensätzlich erscheinende *ideas* zu einem stimmigen Gesamtbild zusammenführt. In der fünften Phase (*testing the hypothesis by action*) wird die Idee, die Hypothese, nun getestet und experimentell verifiziert oder falsifiziert, ob die angenommenen Konsequenzen tatsächlich eintreten. Dabei schreibt Dewey (1933, S. 114) dem Lernen aus Fehlern große Relevanz zu: „Nothing shows the trained thinker better than the use he makes of his errors and mistakes.“

Aufbauend auf diese von Dewey vorgelegte Phasierung reflexiven Denkens (sowie auf etliche andere Studien) legen Bain, Ballantyne und Packer (1999) ein fünfstufiges Reflexionsstufenmodell vor (siehe Tabelle 2). Dieses nutzen sie in ihrer Studie, um die Stufung reflexiven Denkens bei Lehramtsstudierenden im Praktikum zu evaluieren, wobei sie die Methode des *reflective journal writing*, in diesem Falle Lerntagebücher, einsetzen. Während die meisten anderen Modelle, die Reflexionsprozesse abbilden möchten, sich entweder den verschiedenartigen *Qualitäten* oder einer hierarchischen *Stufung* von Reflexionsprozessen widmen, möchten Bain et al. beiden Betrachtungsweisen Rechnung tragen. Aus diesem Grund werten sie die Lerntagebücher der Studierenden nicht nur nach ihrer fünfstufigen Reflexionsskala aus, sondern unterscheiden zusätzlich auch nach inhaltlichem Fokus der Ausführungen (siehe Tabelle 3). Letztere Untersuchung ist allerdings stark auf die pädagogischen Handlungen und Einschätzungen der Lehrkraft ausgerichtet und fällt damit eher in den Bereich der Reflexivität.

Tabelle 2: Fünfstufige Reflexionsskala nach Bain et al. (1999, S. 60)

Five-point level of reflection scale	
Level 1 (reporting)	The student describes, reports or re-tells with minimal transformation, no added observations or insights.
Level 2 (responding)	The student uses the source data in some way, but with little transformation or conceptualisation. The student makes an observation or judgement without making any further inferences or detailing the reasons for the judgement. The student asks a ‚rhetorical‘ question without attempting to answer it or consider alternatives. The student reports a feeling such as relief, anxiety, happiness, etc.
Level 3 (relating)	The student identifies aspects of the data which have personal meaning or which connect with their prior or current experience. The student seeks a superficial understanding of relationships. The student identifies something they are good at, something that they need to improve, a mistake they have made, or an area in which they have learned from their practical experience. The student gives a superficial explanation of the reason why something has happened or identifies something they need or plan to do or change.
Level 4 (reasoning)	The student integrates the data into an appropriate relationship, e.g. with theoretical concepts, personal experience, involving a high level of transformation and conceptualisation. The student seeks a deep understanding of why something has happened. The student explores or analyses a concept, event or experience, asks questions and looks for answers, considers alternatives, speculates or hypothesises about why something is happening. The student attempts to explain their own or others‘ behaviour or feelings using their own insight, inferences, experiences or previous learning, with some depth of understanding. The student explores the relationship between theory and practice in some depth.
Level 5 (reconstructing)	The student displays a high level of abstract thinking to generalise and/or apply learning. The student draws an original conclusion from their reflections, generalises from their experience, extracts general principles, formulates a personal theory of teaching or takes a position on an issue. The student extracts and internalises the personal significance of their learning and /or plans their own further learning on the basis of their reflections.

*Tabelle 3: Kategorien nach inhaltlichen Foki von Lerntagebüchern (Bain et al., 1999, S. 59)*

Categories describing focus of reflection	
Focus on teaching	General teaching issues Specific lesson or incident Behaviour management Other (lesson management, content, homework)
Focus on self	Own skills/worth as teacher Own teaching approach Other (feelings, identity, learning)
Focus on professional issues	Relationship/discussion with supervising teacher Teaching as a profession Institutional issues Professional preparation Social/ethical issues Out-of-class activities
Focus on students or class	Student/class behavior Student/class characteristics Relationship with specific students Teaching of specific students

In den darauffolgenden Jahren findet das in Tabelle 2 dargestellte Stufenmodell reflexiven Denkens weitreichende Beachtung in der Literatur und erfährt einige Überarbeitungen: Henderson, Napan und Monteiro (2004) nutzen eine vereinfachte Version des Modells nach Bain et al. (1999) und weisen den Stufen unterschiedlich hohe Punkte zu, um Lerntagebücher von Studierenden zu benoten. Chen, Wei, Wu und Uden (2009) entwickeln auf Basis des Schemas von Bain et al. in ähnlicher Weise ein Evaluationsschema, wobei sie – ähnlich wie Henderson et al. – den einzelnen Stufen unterschiedliche Gewichtungen zuschreiben, um in einer quantitativen Studie die Auswirkungen von Reflexionsimpulsen und Peer-Evaluation auf die Reflexionsleistung zu untersuchen. Ihre Evaluationskriterien stellen dabei auf der einen Seite eine starke Reduktion der Kriterien dar, die Bain et al. den unterschiedlichen Stufen zuschreiben. Auf der anderen Seite erweitern die Autoren das bestehende Modell um die drei weiteren Stufen „Nonsense“, „Simple“ und „Incomplete“ (siehe Tabelle 4), da Leistungen dieser Art ihrer Meinung nach nicht ausreichen, um die erste Stufe im Modell nach Bain et al. (1999) zu erreichen.

Tabelle 4: Evaluationskriterien von Chen et al. (2009, S. 286) auf Basis von Bain et al. (1999)

Reflection levels	Evaluation criteria	Score
Nonsense	Reflection content no sense or missing	1
Simple	Reflection content just like yes or no	2
Incomplete	Reflection content incomplete	3
Reporting	Only repeated the content already in article	4
Responding	Just used few concepts Stated observed phenomena, no reasoning Stated personal affection only	5
Relating	Stated relationships within the context Explained the cause	6
Reasoning	Detailed explanation of the rationale Combined theory and practice	7
Reconstructing	Expressed high order of reconstructing Organized theory, rule and experience in a systematic approach	8

Aufgrund der Tatsache, dass das Modell nach Bain et al. (1999) bereits von vielen aufbauenden Studien verwendet wurde (Carrington & Selva, 2010; Chen et al., 2009; Henderson et al., 2004; Hsieh, Jang, Hwang & Chen, 2011; Hung, Yang, Fang, Hwang & Chen, 2014) und sich als empirisch belastbar und als brauchbares Modell zur Bestimmung von Reflexion erwiesen hat (ein Indiz dafür sind die nur geringfügigen Adaptionen durch aufbauende Studien), wurde dieses Modell als Grundlage für die Bestimmung von reflexivem Denken im Rahmen dieser Studie gewählt. Die klar definierten Kriterien jeder Reflexionsstufe machen zudem eine Zuordnung eindeutig. Darüber hinaus bezieht sich das Modell explizit auf das Konzept des reflexiven Denkens nach Dewey (1997), wodurch sicher gestellt werden kann, dass damit auch tatsächlich das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Reflexion erhoben wird.

Ein weiteres Modell, das sich auf dem Werk von Dewey begründet sieht und in den letzten Jahren sehr häufigen Einsatz gefunden hat – obgleich es einen recht unterschiedlichen Ansatz wählt – ist das *Reflective Judgement Model (RJM)* nach King und Kitchener (1994). Von anderen Modellen, die anstreben reflexive Prozesse messbar zu machen, heben sich die Autorinnen durch zwei Unterschiede ab: Erstens stellen King und Kitchener fest, dass viele Modelle *ein Problem* ins Zentrum des reflexiven Prozesses stellen. Ihrer Auffassung nach ist das epistemische Verständnis der Existenz und der Umstände eines Problems jedoch erst im Erwachsenenalter voll ausgebildet, weshalb erst in diesem Alter wahres reflexives Denken erreicht werden kann (ebd., S. 8f.). Zweitens fokus-

sirt das RJM dezidiert auf sogenannte ‚ill-structured problems‘, also Probleme, die keine eindeutige Lösung haben und nur unvollständig oder auf Unsicherheiten beruhend gelöst werden können (ebd., S. 10ff.). Diese Einschränkung ist gerade im Kontext Globalen Lernens und einer BNE zu begrüßen, da sich diese Konzepte gerade mit komplexen Problematiken, die durch Unsicherheiten, hohe Komplexität und Nicht-Wissen bestimmt sind, konfrontiert sehen (Asbrand et al., 2006).

In ihrem Modell beschreiben King und Kitchener (1994) sieben Stufen, die sie in drei Kategorien zusammenfassen: Auf den ersten drei Stufen (*Pre-Reflective Thinking*) wird Wissen durch persönliche sinnliche Wahrnehmung oder durch die Aussagen einer Autorität erlangt. Wissen, das auf diese Art gewonnen wird, wird in diesen Stufen als absolut wahr und korrekt angesehen. Personen, die sich auf Stufen 4 und 5 (*Quasi-Reflective Thinking*) befinden, erkennen, dass es *ill-structured problems* gibt, wissen aber nicht, wie sie mit der Ambiguität dieser Probleme umgehen sollen. Urteile sehen sie als individualistisch und idiosynkratisch an. Erst die Stufen 6 und 7 repräsentieren nach diesem Modell wirkliches *Reflective Thinking*. Wissen wird auf diesen Stufen nicht als gegeben oder erworben betrachtet, vielmehr muss es selbstständig konstruiert und im Lichte seines Kontexts betrachtet werden (ebd., S. 13ff.).

In den vergangenen Jahren wurden mehrere methodische Ansätze gewählt und verschiedene (hauptsächlich quantitative) Instrumente geschaffen, um reflexives Denken nach dem RJM zu testen, darunter auch eine zehnjährige Längsschnittstudie (einen Überblick über die verschiedenen Testinstrumente ist bei King & Kitchener, 2004 zu finden). So ist auch dieses Modell empirisch ausgiebig getestet, die Einschränkung reflexiven Denkens auf das Erwachsenenalter macht es allerdings für die Anwendung auf Schülerinnen und Schüler unbrauchbar. Wie empirische Ergebnisse belegen, wird die höchste Stufe (7) auch von Erwachsenen nur äußerst selten erreicht, selbst Doktoranden erreichen meist nur Stufe 5 und 6 (King & Kitchener, 2004, S. 14).

Um die Ausprägungsgrade reflexiven Denkens bei Schülerinnen und Schülern zu erheben – was das Ziel dieser Arbeit darstellt – eignet sich dieses Modell daher nicht, da die Lernenden allein bedingt durch ihr Alter nach diesem Modell kein echtes reflexives Denken erreichen können.

Die vorgestellten Modelle beziehen sich klar auf reflexives Denken, wie es von Dewey definiert wurde. Die weitaus größere Anzahl an Reflexionsmodellen allerdings stellt Mischformen dar, die sowohl Elemente des reflexiven Denkens als auch Elemente der reflexiven Praxis beinhalten. Diese Mischformen sollen im Folgenden im Kapitel 2.2.3 zusammen mit den Modellen zur Bestimmung



von Reflexivität besprochen werden. Ein weiterer Grund für diese Untergliederung ist darin zu finden, dass sich die bereits dargelegten Modelle in erster Linie an *Lernende* richten, während die nachfolgenden Modelle hauptsächlich die reflexive Praxis eines *Lehrenden* in den Blick nehmen – obgleich sich *reflective practice*, wie sie von Schön verstanden und in Kapitel 2.2.1 beschrieben wurde, in gleicher Weise auf Lernende beziehen kann.

### 2.2.3 Modelle zur Bestimmung von Reflexivität

Zur Bestimmung von Reflexivität liegt in der Literatur eine Vielzahl von Modellen vor, einige davon stehen dem Konzept einer reflexiven Praxis nach Schön (1983) näher als andere, manche fußen lediglich auf dem Grundverständnis der Konzepte, andere stellen direkte Weiterentwicklungen dar. Im Folgenden sollen diejenigen Modelle vorgestellt werden, die auf empirischen Untersuchungen beruhen, sich auf Lernprozesse beziehen und eine deutliche Verankerung im Konzept der reflexiven Praxis aufweisen. Auch diese Modelle sollen auf ihre Eignung für die Bestimmung von Reflexivität im Kontext Globalen Lernens im Rahmen dieser Studie beurteilt werden<sup>3</sup>.

Das von Hatton und Smith (1995) vorlegte Modell scheint auf den ersten Blick klar dem reflexiven Denken zuzuordnen zu sein, da sich inhaltliche Parallelen zum Modell nach Bain et al. (1999) zeigen: Auf Basis einer intensiven Aufarbeitung der grundlegenden Literatur sehen Hatton und Smith die Notwendigkeit, „schärfere Kriterien“ (1995, S. 40) zur Bestimmung von Reflexionsprozessen auszuarbeiten, als durch die bis dahin vorliegende Literatur vorhanden sind. Dazu schlagen sie vier Typen vor: Der erste Typ, das *descriptive writing* (1), beinhaltet zunächst keine Reflexion, sondern stellt reine Reproduktion dar (ähnlich wie die erste Stufe nach Bain et al., 1999). Versucht ein Schreiber, einfache Gründe auf Grundlage von Literatur oder seiner oder ihrer eigenen Meinung darzustellen, entspricht dies der *descriptive reflection* (2). *Dialogic reflection* (3) findet dann statt, wenn ein Schreiber in einen Diskurs mit sich selbst eintritt und mögliche Gründe eruiert. Im Zuge der *critical reflection* (4) werden die Begründungen für bestimmte Entscheidungen oder Ereignisse schließlich im weiteren

---

3 Da in der Literatur ein wesentlicher Zusammenhang zwischen der Lehrperson und der Lernleistung der Schüler/-innen gesehen wird (Hattie, 2012; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Sanders, Wright & Horn, 1997), wird die Reflexivität der Lehrkraft als Einflussfaktor auf reflexives Denken von Schülerinnen und Schüler vermutet (siehe auch Kapitel 3.2). Daher soll im Rahmen dieses Projekts auch die Ausprägung von Reflexivität bei den teilnehmenden Lehrkräften untersucht werden. Eine genauere Erläuterung des gesamten Forschungsdesigns ist in Kapitel 3.2 zu finden.

historischen oder soziopolitischen Kontext beleuchtet (Hatton & Smith, 1995, S. 40).

Da sie ihre Stufungen auf Basis von studentischen Aufsätzen entwickeln, halten sie die vier vorgestellten Kriterien zunächst erst für die Anwendung im Bereich des *reflective writing* für gültig. Bis zu diesem Punkt könnte der Eindruck entstehen, die Autoren beschreiben eine Stufung reflexiven Denkens, allerdings binden sie ihre Ausprägungsgrade reflexiver Prozesse an das Konzept von Schön (1983) an: Anders als Bain et al. (1999) sehen Hatton und Smith die vorgeschlagenen Typen nicht als Hierarchie, sondern als Entwicklungsprozess, der idealerweise mit der *critical reflection* in einer *reflection-in-action* endet (Hatton & Smith, 1995, S. 45). Damit wird dem Konzept der *reflective practice* zum einen implizit ein größerer Wert zugeschrieben als dem *reflective thinking*. Zum anderen ist zu hinterfragen, inwieweit wirklich keine Hierarchie angestrebt wird, da die Autoren doch die Meinung vertreten, ein „ideal end-point for fostering reflective approaches is the eventual development of a capacity to undertake reflection-in-action“ (Hatton & Smith, 1995, S. 46).

Einige andere Modelle beruhen auf dem linearen Stufenmodell der *reflectivity* von Mezirow (1981, erweitert um das Konzept der *premise reflection* in Mezirow, 1991) wie beispielsweise das Modell von Kember et al. (1999). In ihrem Stufenmodell unterscheiden sie einerseits klar zwischen inhaltlicher und prozessorientierter ‚Reflexion‘<sup>4</sup>, andererseits zeigen sie sowohl verschiedene Qualitäten von ‚Reflexion‘ als auch eine hierarchische Stufung auf (ebd., S. 24f.). Basierend auf den sieben Stufen nach Mezirow (1991) unterteilen sie in nicht-reflexive und reflexive Stufen, die sich untereinander wiederum in höhere und niedrigere Unterstufen aufteilen lassen. In späteren Publikationen räumen Kember, McKay, Sinclair und Wong (2008) jedoch ein, dass diese Kategorisierung zu fein sei, und reduzieren sie auf die vier Kategorien *habitual action/non-reflection*, *understanding*, *reflection* und *critical reflection* (ebd., S. 372). Diese Abstufung wurde von den Autoren nicht nur in mehreren quantitativen Studien auf die Gütekriterien hin getestet, sie ermuntern auch Lernkräfte, die vier Kategorien zur Einschätzung der Reflexionsleistung in Lerntagebüchern heranzuziehen. Dazu werden die Kriterien, die den Kategorien zugrunde liegen, kurz beschrieben, allerdings nicht annähernd so detailliert wie beispielsweise im Modell von Bain et al. (1999), was die praktische Anwendbarkeit dieses Modells verringert. Darüber hinaus findet ‚Reflexion‘ nach Kember et al. (2008) nur in den Stufen *reflection* und *critical reflection* statt. Hierbei stellt sich die Frage,

---

4 Das Verständnis der Autoren vom Begriff ‚Reflexion‘ entspricht nicht dem Konzept des reflexiven Denkens, wie es in dieser Arbeit auf Basis von Dewey (1997) definiert wird. Da die Autoren jedoch diesen Begriff verwenden, wird er hier in Anführungszeichen wiedergegeben.

ob eine Unterteilung von Reflexionsprozessen in nur zwei Unterstufen wirklich ein ausreichendes diagnostisches Instrument für den alltäglichen Einsatz in der Schule bietet. Für den Einsatz im Rahmen dieser Studie wird das Modell aus diesem Grund ausgeschlossen.

Einen ungewöhnlicheren und daher beachtenswerten Ansatz zur Bestimmung von Reflexionsprozessen verfolgen Bhattacharya und Hartnett (2007) in ihrer Studie zur Bewertung von studentischen E-Portfolios: Sie bestimmen den Grad von ‚Reflexion‘ durch sechs verschiedene Indikatoren (*Metacognition & Progression, Conceptualisation & Implementation, Cooperation & Collaboration, Critical Thinking & Decision Making, Evaluation & Modification, Creativity & Innovation*; ebd. S. 20, außerdem Bhattacharya, 2001), die sie in einem Hexagon anordnen (siehe Abbildung 1). Jeder Indikator ist dabei als fünfstufige Skala angelegt, dem je nach Leistung der oder des Studierenden ein Wert zugewiesen wird. Der Ausprägungsgrad von ‚Reflexion‘ wird schließlich durch den Mittelwert der Indikatoren bestimmt. Die Kriterien, die zur Einordnung in die fünfstufigen Skalen verwendet werden, werden allerdings nur exemplarisch dargestellt (Bhattacharya & Hartnett, 2007), zudem bleibt deren theoretische oder praktische Fundierung unklar. Aus diesen Gründen soll auch dieses Modell in dieser Studie keinen Einsatz finden.

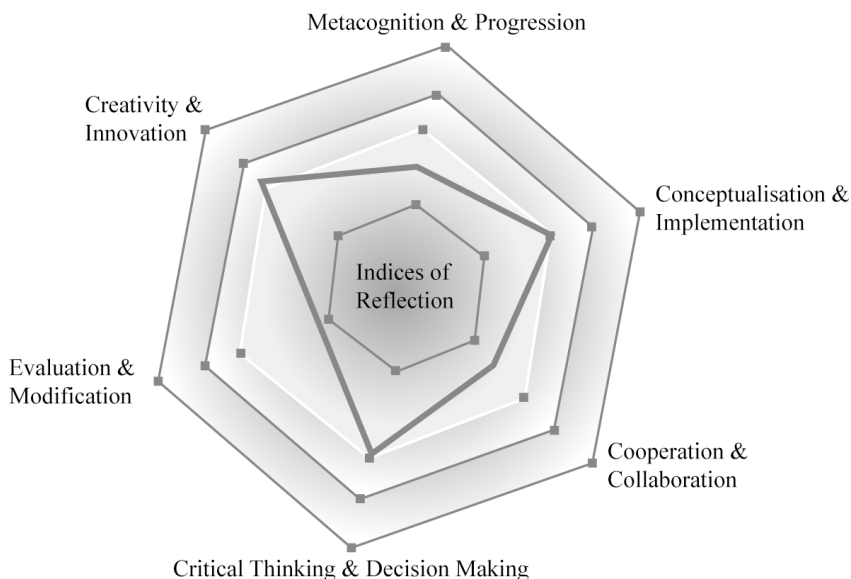


Abbildung 1: Indikatoren für Reflexion nach Bhattacharya und Hartnett (2007, S. 20)

Ein Modell, das sich explizit der Reflexivität einer *Lehrperson* widmet, wird von van Manen (1977) vorgeschlagen. Er unterscheidet dabei drei Stufen (ebd., S. 226f.): Auf der ersten Stufe sind Lehrkräfte bestrebt ein gewisses Resultat zu erreichen und nutzen dafür die ihnen am besten, d. h. am ökonomischsten, am effizientesten erscheinende Lösung. Bezugsrahmen ist stets das Curriculum, welches unkritisch befolgt wird. Auf der zweiten Stufe werden pädagogische Entscheidungen von bestimmten Werten bestimmt. Der Entstehungsprozess des Curriculums wird analysiert, mit den Umständen seiner Entstehung (Zeitgeist, Gesellschaftszustand, etc.) in Zusammenhang gebracht und das Curriculum als Mittel gesehen, um Kommunikation und ein *common understanding* herzustellen. Auf der dritten, der höchsten Stufe hinterfragt die Lehrperson schließlich hierarchische Strukturen und Autorität, alle im Lernprozess eingebundenen Personen werden als gleich betrachtet, auch werden soziale Rollen überdacht. Im Verständnis dieser Phase ist Bildung idealerweise frei von irreführenden oder verzerrenden Einflüssen durch Autoritäten (oder die Gesellschaft), zielt auf Selbstbestimmung und Gemeinwesen ab und fußt rein auf der Basis von Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit (ebd.).

Wie diese Stufen jedoch genau bestimmt werden können und welche Kriterien ihnen zugrunde liegen, wird bei van Manen (1977) nicht ausgeführt. Daher wird auch dieses Modell für die Bestimmung von Reflexionsprozessen in dieser Studie verworfen.

Teils basierend auf diesem Modell schlagen Zeichner und Liston (1985) ein Modell zur Bestimmung des Reflexivitätsgrads vor, das von Grundschul-Lehramtsstudierenden in Supervisionssitzungen mit ihren Betreuern/-innen an der Hochschule gezeigt wurde. Damit nehmen die Autoren eine sehr spezielle Situation in den Blick, die allerdings gerade im Zuge der Anleitung zu Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung von großer Bedeutung ist.

Zwar greifen die Autoren auf die Arbeit von van Manen zurück, kommen aber zu dem Schluss, dass das eher theoretisch deskriptive Modell nur schwer auf konkrete pädagogische Situationen anzuwenden ist (Zeichner & Liston, 1985, S. 161). Daher entwickeln sie in einem induktiv-deduktiven Prozess (u. a. aufbauend auf den Werken von van Manen) vier Kategorien von Reflexivität, die wiederum in Subkategorien eingeteilt werden können (ebd., S. 163f.). Ein sehr ähnliches Modell wird von Zimmermann und Welzel (2008) vorgeschlagen, die das bei Zeichner und Liston (1985) und Hatton und Smith (1995) etablierte vierstufige Modell induktiv um eine weitere Stufe erweitern (ebd., S. 34, siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Kompetenzstufen der Reflexivität nach Zimmermann und Welzel (2008, S. 34)

STUFE	KRITERIEN
Stufe 1: Sachbezogene Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bezogen auf konkretes pädagogisches Handeln</li> <li>- einfache Wiedergabe von Handlungsabläufen</li> <li>- Beschreibung von Situationen ohne zusätzliche Kommentare, ohne eigene Gedanken</li> <li>- Erste Distanzierung vom konkreten Tun ohne Begründung, keine explizite Reflexion</li> </ul>
Stufe 2: Handlungsbezogene Begründung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung von Sachverhalten</li> <li>- Sinngebung mit Begründungen oder Handlungsalternativen werden aufgeführt</li> <li>- Konkrete Handlungsebene</li> <li>- Innere Distanzierung vom bloßen Handeln, da Formulierungen der eigenen Perspektive vorhanden</li> </ul>
Stufe 3: Analytische Abstraktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemachte Erfahrungen werden unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven (z. B. aus der Sicht von Erzieherin und Kind, Vergangenheit und Gegenwart in Bezug auf eigenes pädagogisches Handeln) analysiert</li> <li>- Elemente und Strukturen werden auf einer allgemeinen Ebene erkannt, identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt</li> <li>- aus dieser Analyse heraus werden Konsequenzen im Hinblick auf zukünftiges Verhalten, zukünftige Aktivitäten gezogen</li> <li>- ein neues, erweitertes Verständnis wird entwickelt</li> </ul>
Stufe 4: Kritischer Diskurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Erkenntnisse werden im Hinblick auf übergeordnete Werte, Prinzipien und/oder auf relevante Theorien hin bewertet</li> <li>- es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung damit</li> <li>- Zunahme der Fähigkeit zum Erkennen eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen</li> </ul>
Stufe 5: Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen des eigenen Urteils-Handlungs-Hiatus UND Durchdenken, Planen von zielorientierten Verbesserungsstrategien</li> <li>- konkrete Verbesserungsmaßnahmen (am eigenen Tun, an professionellem Umfeld) werden initiiert</li> <li>- festgefahrene Rollenverständnisse werden thematisiert und konstruktiv in Frage gestellt, andere Handlungsmöglichkeiten diesbezüglich ausgelotet und ausprobiert</li> <li>(- Herausdestillieren konstruktiver, unterstützender Fortbildungselemente für NFFK)</li> </ul>

Neben den Stufen „Sachbezogene Beschreibung“, „Handlungsbezogene Begründung“, „Analytische Abstraktion“ und „Kritischer Diskurs“ ergab sich induktiv aus dem Codierprozess der Autorinnen die fünfte Stufe der „Professionalisierung“. Pädagoginnen und Pädagogen, die die Stufe der „Professionalisierung“ erreichen, zeichnen sich den Kriterien zufolge dadurch aus, dass sie

den „eigenen Urteils-Handlungs-Hiatus“ (Zimmermann & Welzel, 2008, S. 34) erkennen und darauf aufbauend Verbesserungsmöglichkeiten planen und in die Tat umsetzen. Im Zuge dessen werden zudem „festgefahrene Rollenverständnisse“ (ebd.) hinterfragt und alternative Handlungsmöglichkeiten getestet (ebd.). Obwohl die Autorinnen das Modell speziell zur Bestimmung von ‚Reflexionsfähigkeit‘<sup>5</sup> von Erzieherinnen und Erziehern konzipierten, scheint diese fünfte Stufe auch im Hinblick auf die Reflexivität von Lehrkräften sinnvoll – gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006; Hellberg-Rode, Schrüfer & Hemmer, 2014; Terhart, 2007). Denn die Kriterien dieser Stufe, u. a. das Überdenken des eigenen Handelns und festgefahrener Rollenverständnisse sowie daraus das Initiieren konkreter Verbesserungsvorschläge, können als metakognitive Fähigkeiten betrachtet werden, die nach Baumert und Kunter (2006, S. 481) einen wesentlichen Bestandteil professioneller Handlungskompetenz ausmachen. Systematische und reflektierte Praxis sei nach diesen Autoren zudem ein Einflussfaktor auf die Entwicklung von Expertise (ebd., S. 506). Sowohl die Diskussionen um professionelle Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) als auch die Merkmale der fünften Stufe im Modell nach Zimmermann und Welzel (2008) stehen damit im Einklang mit Schöns Konzept eines *reflective practitioners* (Schön, 1983), der sein Tun im Nachgang der Handlung reflektiert (*reflection-on-action*).

Da der Stufenzuordnung zudem klar operationalisierte Kriterien zugrunde liegen, stellt das Modell der Autorinnen ein geeignetes Instrument zur Bestimmung von Reflexivität bei Lehrkräften im Rahmen dieser Studie dar. Anders als viele andere Stufenmodelle legen Zimmermann und Welzel klar ihre Codierregeln dar und geben Ankerbeispiele für die Codierung der Stufen. Durch diese Transparenz ist nicht nur ein exaktes Codieren im Rahmen aufbauender Studien wie dieser möglich. Das Stufenmodell wird so auch für Lehrkräfte nachvollziehbar und praktisch leicht anwendbar.

Wie bereits erwähnt liegt in der Literatur noch eine Fülle an weiteren Stufenmodellen zu Reflexion und Reflexivität vor, die sich aus Best-Practice-Beispielen entwickelten oder nicht theoretisch fundiert sind. Eine Vielzahl von Modellen richtet sich gezielt an Lehrkräfte und Schüler/-innen und versucht Reflexionsprozesse vereinfacht darzustellen und mit Hilfsfragen zu versehen (Gibbs, 1988; Kolb & Fry, 1975). Andere möchten Lehrpersonen ein ‚Handwerkszeug‘ (z. B. in Form von gezielten Methoden) zur Förderung von Reflexionsprozessen anbieten (z. B. Mirzaei, Phang & Kashefi, 2014 auf Basis von van Manen, 1977). Da diese Modelle jedoch eine theoretische Fundierung auf den Konzepten nach Dewey oder Schön vermissen lassen, nicht empirisch belegt sind oder ihrer

---

5 Nach dem Begriffsverständnis dieser Arbeit handelt es sich um die Fähigkeit zur *Reflexivität*.