

Katholische Universität Eichstätt- Ingolstadt
Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte
Sommersemester 2021

Masterarbeit zum Thema:

Reflektiertheit und Selbstreflexivität im Umgang mit Geschichte

Die Modellierung eines Reflexionsprozessmodelles

Reflectedness and Self-reflectivity when dealing with History

The Modeling of a Process Model of Reflection

Eingereicht von: Stefanie Hölzlwimmer
Matrikelnummer: [REDACTED]
Geburtsdatum: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]

E-Mail: [REDACTED]

Studiengang: Interdisziplinärer Masterstudiengang der Katholischen Universität
Eichstätt-Ingolstadt - Profil Lehramtsgeeigneter Masterstudiengang;
Ausrichtung für Gymnasium

Semester: 6. Semester

Abgabetermin: 22.08.2021

Gutachterin: Prof. Dr. Waltraud Schreiber

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Die geschichtsdidaktische Basis	6
2.1 Geschichtsbewusstsein	6
2.1.1 Karl-Ernst Jeismann	6
2.1.2 Jörn Rüsen	7
2.1.3 Zusammenführung der unterschiedlichen Zugriffe	9
2.2 Weiterentwicklungen der FUER-Gruppe	10
2.2.1 Reflektierter und selbstreflexiver Umgang mit Geschichte gemäß Schreiber und Körber	11
2.2.2 Geschichtsbewusstsein dynamisch	14
2.3 Ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein als Zielsetzung des FUER-Kompetenzstrukturmodells	16
2.3.1 Verortung des Kompetenzmodells	16
2.3.2 Das FUER-Kompetenzstrukturmodell und seine Graduierungslogik:	17
2.4 Die Kompetenzen des FUER-Kompetenzstrukturmodell	19
2.4.1 Historische Fragekompetenz	19
2.4.2 historische Methodenkompetenz	20
2.4.3 Historische Sachkompetenz	21
2.4.4 Historische Orientierungskompetenz	22
2.5 Zusammenfassung in einer Überblickstabelle	24
3. Der Reflexionsprozess	26
3.1 Die Routine mit ihrer Orientiertheit und der Verarbeitung der Konfrontationen (Phase 0)	26
3.2 Der Trigger (Phase 1) und die Präzisierung des Triggers (Phase 2)	29
3.2.1 Der ‚Vater‘ der Reflexion: John Dewey (1910)	30
3.2.2 In Anlehnung an Dewey: Jack Mezirow (1997), Boyd & Fales (1983), Atkins & Murphy (1993) und Boud, Keogh & Walker (1985)	30

3.2.3	Donald Schön (1983) als wichtiger Nachfolger Deweys.....	31
3.2.4	Die Lernzyklen	33
3.2.5	Die Lerntheorie Klaus Holzkamps	36
3.2.6	Zusammenfassung	37
3.2.7	Phase 1 und 2 in Bezug auf die Geschichtsdidaktik	39
3.3	Die Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage (Phase 3) und die Neubewertung (Phase 4).....	42
3.3.1	Die Phasen 3 und 4 in Deweys Modell.....	42
3.3.2	(historisches) Wissen	44
3.3.3	Wissensaktivierung und -import im Reflexionsprozess:	46
3.3.4	Gegenstandsbestimmung und Bestimmung der Ausgangslage.....	49
3.3.5	Reflektiertheit.....	52
3.3.6	Minireflexionsprozesse	54
3.3.7	Phase 4: Neubewertung.....	55
4.	Die Selbstreflexivität	58
4.1	Einige bereits vorhandene Definitionen der Geschichtsdidaktik	59
4.2	Beeinflussung des (historischen) Wissens	60
4.3	Bedeutung der Selbstreflexivität für eine Lehrkraft	61
4.4	Die Bedeutung der Selbstreflexivität im Reflexionsprozess graphisch	62
4.5	Selbstreflexivität einer Lehrkraft: Ein Graduierungsansatz	63
4.6	Der Zusammenhang von Selbst- und Fremdrelexion.....	66
5.	Fazit.....	68
6.	Literaturverzeichnis	71
7.	Tabellenverzeichnis	77
8.	Abbildungsverzeichnis.....	78
9.	Selbstständigkeitserklärung.....	79

1. Einleitung

Die Befähigung der Lehrkräfte und Lehramtsanwärter:innen zur Reflexion ist seit Jahrzehnten ein unumstrittenes internationales Professionalisierungsziel.¹ Die regelmäßige Reflexion muss als Voraussetzung für die persönliche Weiterentwicklung und damit als Voraussetzung für die Professionalität angesehen werden. So kann beispielsweise eine Lehrkraft nicht als professionell gelten, wenn ihr Wissensstand – sowohl der fachwissenschaftliche als auch der fachdidaktische – auf dem Stand des Studiums bleibt. Jedoch wird der Terminus ‚Reflexion‘, wie Aufschnaiter, Fraji & Kost zurecht festhalten, „fast schon inflationär als Synonym für jegliche Art von Prozessen des Nachdenkens oder kritischen Denkens verwendet“². In der Forschungsliteratur finden sich neben ‚Reflexion‘ viele unterschiedliche Begriffe, die den Wortstamm ‚reflex-‘³ enthalten bzw. derselben Wortfamilie angehören und definitorisch nur schwerlich voneinander abzugrenzen sind.⁴ In dieser Arbeit werden die Begriffe 1) Reflexion, 2) Reflektiertheit und reflektiert sowie 3) Selbstreflexivität und selbstreflexiv⁵ unterschieden: Die Reflexion bezeichnet einen Prozess. Dieser kann von unterschiedlicher Qualität sein. Über die Reflektiertheit sowie die Selbstreflexivität verfügt jedes Individuum themenabhängig auf unterschiedlichem Niveau. Bei der reflektierenden Person handelt es sich um die Person, die den Reflexionsprozess vollzieht.

Dementsprechend beschäftigt sich diese Arbeit mit den Fragen, was unter Reflektiertheit und Selbstreflexivität zu verstehen ist und was sie voneinander unterscheidet bzw. inwiefern sie einander bedingen. Natürlich sollen die Reflektiertheit und die Selbstreflexivität nicht nur allgemein betrachtet werden. Der Schwerpunkt liegt immer auf dem Stellenwert der Reflexion, der Reflektiertheit und der Selbstreflexivität beim geschichtlichen Denken,

¹ Vgl. Aufschnaiter, Claudia von/ Fraji, Amina/ Kost, Daniel: Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, in: HLZ 2 (2019), S. 145; vgl. Beauchamp, Catherine: Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, in: Reflective Practice 16,1 (2015), S. 123; vgl. Aeppli, Jürg/ Löttscher, Hanni: EDAMA. Ein Rahmenmodell für Reflexion, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016), S. 78-79; vgl. Roters, Bianca: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster 2012, S. 30-96.

² Aufschnaiter/ Fraji/ Kost: Reflexion, S. 145.

³ Im Englischen „reflec-“; Alle Begriffe sind von dem lateinischen Verb *reflectere*, was so viel wie *zurückbeugen* bedeutet, abgeleitet.

⁴ Ein aktueller Überblick über die in der Forschung verwendeten Begriffen findet sich bei: Jahncke, Heike: (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios, Augsburg/ München 2019, S. 35-42.

⁵ Wenn etwas reflexiv ist (vgl. auch Reflexivpronomen), dann bezieht es sich zurück auf den Agens. Es macht daher semantisch keinen Unterschied, ob von Selbstreflexivität und selbstreflexiv oder von Reflexivität und reflexiv gesprochen wird.

Handeln und Arbeiten. Schließlich widmet sich diese Arbeit noch der Frage, welche Bedeutung der Selbstreflexivität in Vermittlungskontexten zukommt.

Die vorliegende Arbeit untergliedert sich in drei Überkapitel: Das erste Überkapitel beschäftigt sich mit den geschichtsdidaktischen Theorien, die für die Konzeption des Reflexionsmodells, der Reflektiertheit und der Selbstreflexivität von Belang sind. Zunächst wird auf die Definitionen von Geschichtsbewusstsein nach Jeismann und Rüsen eingegangen. Sodann werden die Weiterentwicklungen dieser Theorien durch die Forschungsgruppe FUER betrachtet, wobei der Schwerpunkt auf den vorhandenen Definitionen zu reflektiertem und selbstreflexivem Umgang mit Geschichte, dem Modell ‚Geschichtsbewusstsein dynamisch‘ und dem Kompetenzstrukturmodell liegt. Das darauffolgende Überkapitel widmet sich den einzelnen Phasen des Reflexionsprozesses. Dabei wird auf bereits existierende Reflexionsprozessmodelle aus den unterschiedlichen Disziplinen Bezug genommen. Neben dem Aufzeigen der einzelnen Phasen wird in diesem Überkapitel die Reflektiertheit in dem Prozess verortet und in diesem Zusammenhang eine Definition derselbigen vorgenommen. Das abschließende Überkapitel setzt sich schließlich mit der Selbstreflexivität näher auseinander. Dabei liegt der Fokus der Betrachtung auf deren Wirken im Reflexionsprozess, deren Zusammenhang zur Fremdreflexivität und Reflektiertheit sowie auf deren besondere Bedeutung für die Vermittlung. Abschließend werden die Forschungsergebnisse in einem Fazit zusammengefasst, um die eingangs gestellten Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten.

2. Die geschichtsdidaktische Basis

2.1 Geschichtsbewusstsein

Seit sich in den 1970ern die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum als eigenes Forschungsfeld der Geschichtswissenschaft etablierte, stellt die Auseinandersetzung mit dem *Geschichtsbewusstsein* ihr Zentrum dar. Von Rolf Schröken⁶ 1972 eingeführt, bemühten sich seitdem eine Vielzahl an Geschichtsdidaktikern um eine Definition des *Geschichtsbewusstseins*. Der Fokus soll im Folgenden auf den Überlegungen Jeismanns und Rüsens, der wiederum auf Jeismann gründet⁷, zum Thema *Geschichtsbewusstsein* liegen.

2.1.1 Karl-Ernst Jeismann

Jeismann begründet in seinem Beitrag in dem Band ‚Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie‘, der auf Vorträgen des Mannheimer Historikertags im Jahr 1976⁸ basiert, die Berechtigung der Geschichtsdidaktik als eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft angesehen zu werden über die Bedeutung des Geschichtsbewusstseins:

„Didaktik der Geschichte‘ hat es zu tun mit dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständlichkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewußtsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewußtsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewußtsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspricht.“⁹

Er legt das Geschichtsbewusstsein als den zentralen Gegenstand sowie die zentrale Aufgabe, mit der sich das Feld der Geschichtsdidaktik beschäftigen muss, fest. Denn für ihn ist die

⁶ Vgl. Schröken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.) *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?*, Stuttgart 1972, S. 87-101.

⁷ Vgl. Rösen, Jörn: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, S. 48, Fußnote 17.

⁸ Vgl. Kosthorst, Erich: Einleitung, in: ders. (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S. 6.

⁹ Jeismann, Karl-Ernst: *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Kosthorst, Erich (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S. 12.

Vergangenheit bzw. Geschichte als Bestandteil des Selbstverständnisses der gegenwärtigen Gesellschaft nicht wegzudenken.¹⁰ Jeismann unterscheidet methodisch zwischen drei Operationen, die für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein notwendig sind, nämlich die Sachanalyse, das Sachurteil und das Werturteil.¹¹ Der erste Schritt ist die Sachanalyse, die die methodische Auseinandersetzung mit Vergangenem bezeichnet.¹² Darauf folgt das Sachurteil, bei dem der rekonstruierten historischen Erscheinung im historischen Kontext Bedeutung zugewiesen wird.¹³ Den Abschluss des Dreischritts stellt das Werturteil dar. Bei dieser Operation wird der rekonstruierten historischen Erscheinung im Hinblick auf die Gegenwart des Betrachters Bedeutung zugewiesen.¹⁴ Der Betrachter urteilt über das historische Phänomen aus dem „unmittelbaren Lebensbezug“¹⁵ heraus. Diese drei Operationen sollen einer Person ermöglichen, sich selbstständig über die Beschäftigung mit der Vergangenheit und den gegenwärtigen historischen Narrationen sowie Vergangenheitsdeutungen in der eigenen Gegenwart und Zukunft zu orientieren.¹⁶ Für Jeismann liegt Geschichtsbewusstsein nur dann vor, wenn die Auseinandersetzung mit einem historischen Phänomen unter den drei Dimensionen erfolgt und zudem auch reflektiert und selbstreflexiv ist.¹⁷

2.1.2 Jörn Rüsen

Für Jörn Rüsen, einen Vertreter der narrativen Geschichtstheorie, steht bei dem Geschichtsbewusstsein die Orientierungsfunktion im Mittelpunkt:

„Man kann die mentale Operation, in der Geschichtsbewusstsein sich konstituiert, auch als *Sinnbildung über Zeiterfahrung* [Herv. d. Verf.] beschreiben. Es handelt sich um einen Bewußtseinsprozeß, in dem Zeiterfahrungen im Hinblick auf Handlungsabsichten gedeutet werden und als gedeutete in die Sinnbestimmung der Welt und in die Selbstinterpretation des Menschen eingehen, die ihm zur Orientierung seines Handelns und Leidens dienen.“¹⁸

¹⁰ Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hrsg. und eingel. von W. Jacobmeyer und B. Söseman, Paderborn u.a. 2000, S. 47-48.

¹¹ Vgl. ebd., S. 63.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. ebd., S. 63-64.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 64.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. ebd., S.48-52.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 65: „Diese am Beispiel angedeutete Dreidimensionalität, die das historische Element unserer Orientierung in der Zeit in den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung rückt, findet sich im kleinen wie im größten Maßstab immer wieder, von naiven bis zu hochkomplizierten Verflechtungen. Sobald es in die Reflexion und die Selbstreflexion gehoben wird, können wir von ‚Geschichtsbewußtsein‘ sprechen.“

¹⁸ Rüsen: *Historische Vernunft*, S. 51.

Die Sinnbildung über Zeiterfahrung¹⁹ äußert sich sodann in narrativer Form, also im historischen Erzählen.²⁰ Rüsen unterscheidet hierbei zwischen vier Sinnbildungs- bzw. Erzähltypen: dem traditionellen, exemplarischen, genetischen und kritischen Erzählen.²¹ Den Ausgangspunkt jeglichen historischen Denkens und auch historischen Erzählens stellen ihm zufolge immer gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse dar.²² Um das gegenwärtige Bedürfnis nach Orientierung zu bedienen, ist die Auseinandersetzung mit Zeiterfahrung mit der Zielsetzung einer Sinnbildung notwendig.²³ Diese zeitliche Orientierung ist an das Individuum gebunden und zentral für dessen historische Identität.²⁴

Rüsen schlüsselt den Vorgang des Sinnbildens in die vier Operationen ‚Wahrnehmung‘ bzw. auch ‚Erfahrung‘, ‚Deutung‘, ‚Orientierung‘ und ‚Motivation‘ auf. In seiner 2013 veröffentlichten ‚Historik‘ stellt Rüsen den Zusammenhang zwischen diesen Operationen folgendermaßen dar:

„Die historische Sinngenerierung wird zunächst durch die *Erfahrung* [Herv. d. Verf.] einer zeitlichen Veränderung in Gang gesetzt. Sie stellt die Lebensordnung der menschlichen Subjekte in Frage und bedarf daher in einem zweiten Schritt einer *Deutung* [Herv. d. Verf.]. Diese Deutung geht dann in einem dritten Schritt in die kulturelle *Orientierung* [Herv. d. Verf.] des menschlichen Daseins, in seine Lebensordnung, ein. Im Rahmen dieser Orientierung kann dann die Irritation, die die Erfahrung störender zeitlicher Veränderungen hervorbringt, bewältigt werden. Aus der gedeuteten Zeiterfahrung können im gleichen Orientierungsrahmen *Motivationen* [Herv. d. Verf.] für menschliches Handeln erwachsen.“²⁵

¹⁹ Rüsen definiert den Begriff der Zeiterfahrung als „Erfahrungen [der Menschen] vom zeitlichen Wandel ihrer Welt und ihrer selbst“ (Rüsen: Historische Vernunft, S. 49); ausführlicher: „Die Erfahrung, um die es geht, ist die eines qualitativen Unterschiedes zwischen Vergangenheit und Gegenwart: daß die Vergangenheit etwas qualitativ anderes, eine andere Zeit ist als die Gegenwart. Darum geht es und darum, daß diese andere Zeit in die eigene vergangen ist und in ihr verwandelt weiterlebt. Auf dieser Unterscheidung beruhend, ist historische Erfahrung dann auch eine Wahrnehmung, die in der Vergangenheit selber qualitative Zeitunterschiede und Zeitübergänge ausmacht.“ (Rüsen, Jörn. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989, S. 100); Bei der Lektüre der Rüsischen Werke ist jedoch auch das teilweise inkonsequente Begriffsverständnis zu beachten. Schreiber kritisierte, dass es sich bei ‚Sinnbildung über Zeiterfahrung‘ um einen der Termini handelt, die Rüsen in seinen Arbeiten mit unterschiedlichen Definitionen füllt: „Sinnbildung über Zeiterfahrung‘ z.B. steht einmal für Geschichte, einmal für Geschichtsbewusstsein, ein anderes Mal für Geschichtskultur“ (Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2002), S. 23.).

²⁰ Vgl. Rüsen: Historische Vernunft, S. 53,

²¹ Vgl. Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/ Weimar/ Wien 2013, S. 209-215; vgl. Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: ders. (Hrsg): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main 2012, S. 148-217.

²² Vgl. Rüsen: Historische Vernunft, S. 28 sowie S. 54.

²³ Vgl. ebd., S. 29-31.

²⁴ Vgl. ebd., S. 48-49.

²⁵ Vgl. Rüsen: Historik, S. 36.

An dieser Schilderung wird deutlich, dass die Sinnbildungsoperationen in einem prozessartigen Ablauf aufeinander folgen. Die ersten drei Schritte sind dabei mit der Sachanalyse, dem Sachurteil und dem Werturteil Jeismanns‘ vergleichbar.²⁶

2.1.3 Zusammenführung der unterschiedlichen Zugriffe

Während bei Jeismann Geschichtsbewusstsein nur dann bei einer Person vorliegt, wenn sie sich reflektiert und selbstreflexiv unter den drei Dimensionen Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil mit einem historischen Phänomen auseinandersetzt, umfasst bei Rösen das Geschichtsbewusstsein jegliche mentale Tätigkeit, die sich über die sinnbildende Deutung von Zeiterfahrung zu orientieren versucht. Sowohl bei Jeismann als auch bei Rösen ist das Geschichtsbewusstsein eng mit der individuellen Orientierung in Gegenwart und Zukunft verwoben. Jedoch nimmt die Orientierung bei Rösen einen weitaus höheren Stellenwert ein: Das Orientierungsbedürfnis bildet den Ausgangspunkt und das Zentrum seiner Überlegungen. In seiner Auffassung sind die Operationen des Geschichtsbewusstseins elementar für die individuelle Orientierung in der Lebenswelt. Jedoch lässt sich seinen Ausführungen noch keine qualitative Unterscheidung in verschiedene Ausprägungsgrade des individuellen Geschichtsbewusstseins ausmachen. An dieser Stelle kommt Jeismanns Auffassung von Geschichtsbewusstsein zum Einsatz. Waltraud Schreiber hat zurecht kritisiert, dass nach Jeismanns Verständnis lediglich dann von Geschichtsbewusstsein gesprochen werden kann, wenn dieses auch in reflektierter Form vorliegt.²⁷ Er fordert tatsächlich, wie bereits erläutert, nicht nur die Reflektiertheit, sondern auch die Selbstreflexivität ein. Das reflektierte und selbstreflexive Geschichtsbewusstsein, bei dem sich eine Person mit einem historischen Phänomen methodisch korrekt unter den drei Dimensionen Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil auseinandersetzt, wird im Folgenden als höchste Ausprägung des Geschichtsbewusstseins verstanden. Der Terminus Geschichtsbewusstsein wird jedoch – wie ihn auch Rösen gebraucht – für die Bezeichnung der ganzen Brandbreite an Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins verwendet, unabhängig von deren Qualität.

²⁶ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 22; Borries, Bodo von (u.M. von Körber, Andreas): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Jörn Rösen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln 2001, S. 257-258.

²⁷ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 20.

2.2 Weiterentwicklungen der FUER-Gruppe

Die im Rahmen der 1999 gegründeten Forschungsgruppe deutschsprachiger Geschichtsdidaktiker, unter dem Namen FUER-Gruppe bekannt, nahm Geschichtsbewusstsein als Basis, um den Geschichtsunterricht innovativer auszurichten.²⁸ Das Akronym FUER steht aufgeschlüsselt für „Forschungsgruppe Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins im Geschichtsunterricht“²⁹. Bereits der Name verrät folglich die Zielsetzung der Forschungsgruppe.

In dieser Forschungsgruppe war es zunächst Waltraud Schreiber ein Anliegen, durch die Entwicklung eines Analyseinstruments für reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein der empirischen Forschung den Zugang zu ermöglichen. Hierfür definierte sie 2002 auf Grundlage der Ansätze von Jeismann und Rüsen die ‚Operationen des Geschichtsbewusstseins‘, auch bekannt unter der Bezeichnung ‚Sechs-Felder-Matrix‘.³⁰ Sie machte drei Fokussierungen aus – nämlich die Fokussierung auf die Vergangenheit, die Geschichte und die Gegenwart sowie Zukunft –, in denen eine Re- oder De-Konstruktion vonstatten gehen kann.³¹ Bis 2007, dem Jahr, in dem der ausführliche Band zum Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe veröffentlicht wurde, wurde das Modell weiter ausgearbeitet, insbesondere im Bereich der De-Konstruktion.³²

Neben dieser Matrix definiert Schreiber auch fünf historische Kompetenzen, die ihres Erachtens für eine Befähigung zu einem reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstsein notwendig sind: Die „Kompetenz zu (re-)konstruieren“³³, auch als ‚Methodenkompetenz‘ bezeichnet, und die ‚Kompetenz ‚fertige Geschichten‘ (Narrationen) zu de-konstruieren“³⁴, als ‚Dekonstruktionskompetenz‘ betitelt, bauen auf dem Konzept der Sechs-Felder-Matrix auf.³⁵ Sie wurden in dem vorläufig endgültigen Stand des Kompetenzstrukturmodells, das 2006 erstmals publiziert wurde, zusammengeführt zur Methodenkompetenz, die sich wiederum in die Kernkompetenzen Re- und De-Konstruktionskompetenz unterteilt. Auch die anderen drei Kompetenzen werden in ihrer

²⁸ Vgl. ebd., S. 25-26.

²⁹ Hasberg, Wolfgang/ Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 177-178.

³⁰ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 26-29.

³¹ Vgl. ebd., S. 26-29.

³² Vgl. Zur Terminologie: Glossar und Grafiken, in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2010, S. 862-863.

³³ Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 33-34.

³⁴ Ebd., S. 34-35.

³⁵ Vgl. ebd., S. 33-35.

grundlegenden Konzeption in das endgültige Kompetenzstukturmodell übernommen: die ‚Fragekompetenz‘, die ‚Sachkompetenz‘ und die ‚Orientierungskompetenz‘.³⁶

2.2.1 Reflektierter und selbstreflexiver Umgang mit Geschichte gemäß Schreiber und Körber

Wie bereits erwähnt, soll das Verfügen über diese Kompetenzen ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein ermöglichen. Bevor die Kompetenzbereiche auf dem Stand von 2007 en détail betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.4), werden deshalb nun die Definitionen von *reflektiertem Geschichtsbewusstsein* und *selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein*, die Waltraud Schreiber vornimmt, begutachtet. Dabei werden die Äußerungen zu den einzelnen Kompetenzen auf dem Stand von 2002 nur aufgegriffen, wenn sie Relevanz für die Definition dieser beiden Termini haben.³⁷

Zum reflektierte Geschichtsbewusstsein äußert sich Schreiber folgendermaßen:

„Die Qualitätskriterien des ‚*reflektierten Umgangs*‘ [Herv. d. Verf.] mit Geschichte verweisen idealtypisch auf einen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, der sich auf Methoden und Ergebnisse der historischen Forschung bezieht – und sich dabei der Zeitlichkeit, der Möglichkeiten und der Grenzen der historischen Erkenntnis bewusst ist. Eingeschlossen ist auch der reflektierte Umgang mit den Dimensionen des Ästhetischen, Politisch-Pragmatisch-Moralischen, Imaginativen, Emotionalen.“³⁸

Dementsprechend kann gemäß Schreiber der Grad der Reflektiertheit anhand folgender Aspekte gemessen werden: Erstens an der fachwissenschaftlichen Komponente, also der fachlichen und methodischen Korrektheit. Die *Wissenschaftlichkeit* kann disziplinübergreifend als Maßeinheit der Reflektiertheit angenommen werden. Zweitens an der Ausprägung des Bewusstseins „der Zeitlichkeit, der Möglichkeiten und der Grenzen der historischen Erkenntnis“³⁹. Diese, für historisches Denken spezifischen und essenziellen, Möglichkeiten und Grenzen werden unter anderem in den epistemologischen Prinzipien deutlich, die daher an dieser Stelle als Maßstab herangezogen werden können. Drittens an dem Umgang mit den Dimensionen der Geschichtskultur, die Rösen „als praktisch wirksame

³⁶ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 30-36.

³⁷ Auch wenn dieser Aufsatz nun vor nahezu zwei Jahrzehnten verfasst wurde, hat er nicht an Aktualität verloren. So verweist beispielsweise Ruth F. Pollmann in einem Aufsatz, der im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens entstand, im Jahr 2020 noch vorrangig auf Schreibers Aufsatz von 2002 (vgl. Pollmann, Ruth F.: Spuren von (Selbst-)reflexivität in Texten von Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine Exkursion zur Mahn- und Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau. Überlegungen zu einem Dissertationsprojekt, in: Gloe, Markus/ Ballis, Anja (Hrsg.) Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit, Wiesbaden 2020, S. 271-272).

³⁸ Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 29-30.

³⁹ Ebd.

Artikulation von Geschichtsbewußtsein im Leben einer Gesellschaft“⁴⁰ definiert. Die drei Qualitätskriterien sind dabei nicht strikt voneinander trennbar, sondern überlappen sich. Beispielsweise kann bei einem geschichtskulturellen Phänomen methodisch die fachwissenschaftliche Richtigkeit, also die empirische Triftigkeit überprüft werden.

Die Triftigkeitsanalyse findet zwar in der Definition keine explizite Erwähnung, aber dafür etliche Male bei den Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen. Bei Frage- und Sachkompetenz sowie bei der Re- und De-Konstruktion wird die Überprüfung der Triftigkeiten bzw. Plausibilitäten eigener und fremder Narrationen gefordert.⁴¹ Es gibt nach Rösen drei Triftigkeiten, die eine historische Narration zu erfüllen hat: Die empirische Triftigkeit prüft die Haltbarkeit der in der Narration vorliegenden Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge, wobei das Augenmerk insbesondere auf der Prüfung der Quellenbasis liegt.⁴² Normativ triftig ist eine Narration, wenn die von ihr vermittelten Normen und Werte den geltenden entsprechen und für die Zielgruppe haltbar sind.⁴³ Bei der narrativen Triftigkeit wird schließlich die Narration auf Kohärenz und Stimmigkeit geprüft und Medien-, Adressaten- und Kontextadäquatheit gesichert.⁴⁴ Um ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein zu fördern, werden bei der Re-Konstruktion die Lehrkräfte des Weiteren dazu angehalten den Schüler:innen zu einem historischen Ereignis nicht nur ein, sondern gleich mehrere Sinnbildungsmuster darzulegen.⁴⁵

Auch Andreas Körber veröffentlichte 2008 und 2010 Definitionen zu *reflektiertem Geschichtsbewusstsein* auf dem Geschichtsdidaktik-Blog der Universität Hamburg. Diese Definitionen lassen sich problemlos an Schreibers Definition anknüpfen: 2008 sprach er beim reflektierten Geschichtsbewusstsein von einem Bewusstsein der „Voraussetzungen und der weiteren Determinanten und Faktoren sowie des Verfahrens, seiner Leistungen und Grenzen“⁴⁶. Auch ohne die volle Ausprägung dieses Bewusstseins liegt

⁴⁰ Rösen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Fußmann, Klaus/ Grütter, Heinrich T./ Rösen, Jörn (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a. 1994, S. 5.

⁴¹ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 31-35.

⁴² Vgl. Rösen: Historische Vernunft, S. 82.

⁴³ Vgl. ebd., S. 82-83.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 83.

⁴⁵ Vgl. Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 34.

⁴⁶ Körber, Andreas: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein – Elemente einer Definition und Operationalisierung (Stand: 23.10.2008), in: Historisch Denken Lernen/ Learning to Think Historically, veröffentlicht am 09.10.2009, URL: <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/reflektiertes-geschichtsbewusstsein-elemente-einer-definition-und-operationalisierung-stand-23-10-2008/> (Zugriff am 10.02.2021).

Geschichtsbewusstsein vor, nur ist dieses dann eben nicht ‚reflektiert‘.⁴⁷ In einer Definition auf dem Jahr 2010 betonte er des Weiteren das Bewusstsein der ‚eigene[n] Perspektivität‘⁴⁸ und der ‚Kriterien der Gültigkeit der eigenen Vorstellungen‘⁴⁹ sowie den Stellenwert der ‚Kommunikation mit anderen‘⁵⁰ Personen. Bei ihm klingt die Wichtigkeit, die epistemologischen Prinzipien verinnerlicht zu haben und die Triftigkeiten zu analysieren, noch deutlicher an als zuvor bei Schreiber. Dass er das Erkennen der Rolle der eigenen Person auf den Umgang mit Geschichte stetig herausstellt, könnte bereits der Selbstreflexivität zugeordnet werden. Im demselben Blogbeitrag äußerte er sich bezüglich der Selbstreflexivität folgendermaßen: ‚(Selbst-)reflexiv ist es, wenn die Bedeutung der eigenen Perspektive und des eigenen Denkens beim Auf- und Umbau erkannt wird‘⁵¹. Detailliertere Aussagen zur Selbstreflexivität finden sich bei Körber nicht. Während die Definition von Reflektiertheit bei Schreiber in den Grundüberlegungen bereits ausgearbeitet ist, fällt die Definition von Selbstreflexivität vergleichsweise vage aus:

„Die Qualitätskriterien des ‚(selbst-) reflexiven Umgangs‘ [Herv. d. Verf.] mit Geschichte berücksichtigen die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, dass gegenwärtige Subjekte Träger von Geschichtsbewusstsein sind. Ergebnisse der Geschichtsdidaktik und ihrer mit ‚Bewusstsein‘, Subjektivität, mit Kultur und Orientierung, mit Lehrenden und Lernenden befassten Nachbardisziplinen bilden hier die Grundlage.“⁵²

Diese ‚Konsequenzen‘, Träger von Geschichtsbewusstsein zu sein, werden nicht genauer erläutert. Deshalb soll in dieser Arbeit – neben der Behandlung von Reflektiertheit – ein Schwerpunkt auf der Ausarbeitung von Merkmalen selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte liegen.

Die beiden Definitionen zum reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte müssen sicherlich noch um den ein oder anderen Punkt erweitert werden, jedoch handelt es sich zumindest um zwei – sonst in der Geschichtsdidaktik eher seltene – Ansätze für die Begriffsbestimmungen. Neben diesen beiden Definitionen ist an dieser Stelle eine weitere These Schreibers‘ zu erwähnen: Eine Person ist nicht von Grund auf ‚unreflektiert‘ oder ‚nicht selbstreflexiv‘. Wie stark die Reflektiertheit und Selbstreflexivität in einer Situation

⁴⁷ Vgl. ebd.: ‚Während der Begriff des ‚Geschichtsbewusstseins‘ in seiner Definition als ‚Sinnbildung über Zeiterfahrung‘ auch un- und unterbewusste Prozesse und Strukturen einschließt, ist reflektiertes Geschichtsbewusstsein eine gesteigerte, informierte Form.“

⁴⁸ Körber, Andreas: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein, in: Historisch Denken Lernen/ Learning to Think Historically, veröffentlicht am 16.04.2010, URL: <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/tag/reflexionsorientierung/> (Zugriff am 10.02.2021).

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

⁵² Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S.30.

oder einem Thema ausgeprägt sind, hängt von der Situation bzw. dem Thema ab.⁵³ Umso wichtiger erscheint es, dass Qualitätsmerkmale für die Reflektiertheit und Selbstreflexivität beim Umgang mit der Geschichte bestimmt werden, sodass der situative und themenabhängige Ausprägungsgrad festgestellt und der reflektierte sowie selbstreflexive Umgang gezielt gefördert werden kann.

	Reflektiertheit	Selbstreflexivität
Schreiber 2002	<ul style="list-style-type: none"> - „Methoden und Ergebnisse der historischen Forschung“; - Bewusstsein „der Zeitlichkeit, der Möglichkeiten der Grenzen der historischen Erkenntnis“ → Bewusstsein der epistemologischen Prinzipien; - Umgang mit der Geschichtskultur → Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> - Subjektivität erkennen; - Träger des Geschichtsbewusstseins und daraus sich ergebende Konsequenzen
Körper 2008/ 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstsein der Eigenheiten der Beschäftigung mit Geschichte; - Bewusstsein für die eigene Perspektivität; - Kommunikation mit anderen ↳ Bewusstsein der epistemologischen Prinzipien; Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> - „Bedeutung der eigenen Perspektive und des eigenen Denkens beim Auf- und Umbau“ erkennen

Tabelle 1: Überblick über die Bestandteile eines reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte nach Schreiber 2002 und Körper 2008 bzw. 2010.

2.2.2 Geschichtsbewusstsein dynamisch

Im Jahr 2003 veröffentlichten Wolfgang Hasberg und Andreas Körper, die auch der FUER-Gruppe angehören, ihr Modell *Geschichtsbewusstsein dynamisch*⁵⁴. Dieses Modell möchte drei Forschungsansätze zusammenzuführen: Zum einen wurde die *disziplinären Matrix*⁵⁵ von Rösen, die dynamisch angelegt ist und eine Trennung zwischen der Fachwissenschaft und der Lebenswelt vornimmt, unter Beachtung der Ansätze des statischen Strukturmodells

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Vgl. Hasberg, Wolfgang/ Körper, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körper, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 177–200.

⁵⁵ Vgl. Rösen: Historische Vernunft, S. 29.

von Schreiber, der *Sechs-Felder-Matrix*, ausdifferenziert.⁵⁶ Zum anderen fanden Rüsens Überlegungen zur Überprüfung der empirischen, normativen und narrativen Triftigkeiten⁵⁷ von historischen Narrationen Beachtung. Sie wurden dem Bereich der De-Konstruktion der *Sechs-Felder-Matrix* Modell zugeordnet.⁵⁸ Die stärkere Gewichtung der Triftigkeitsanalyse ermöglicht eine qualitative Beurteilung des historischen Denkens – zumindest im Bereich des De-Konstruierens einer Narration.⁵⁹

Das Ergebnis ist ein Kreislauf des historischen Denkens, der mit einer Verunsicherung der eigenen historischen Identität, also einem Orientierungsbedürfnis, beginnt und in einer Versicherung endet:

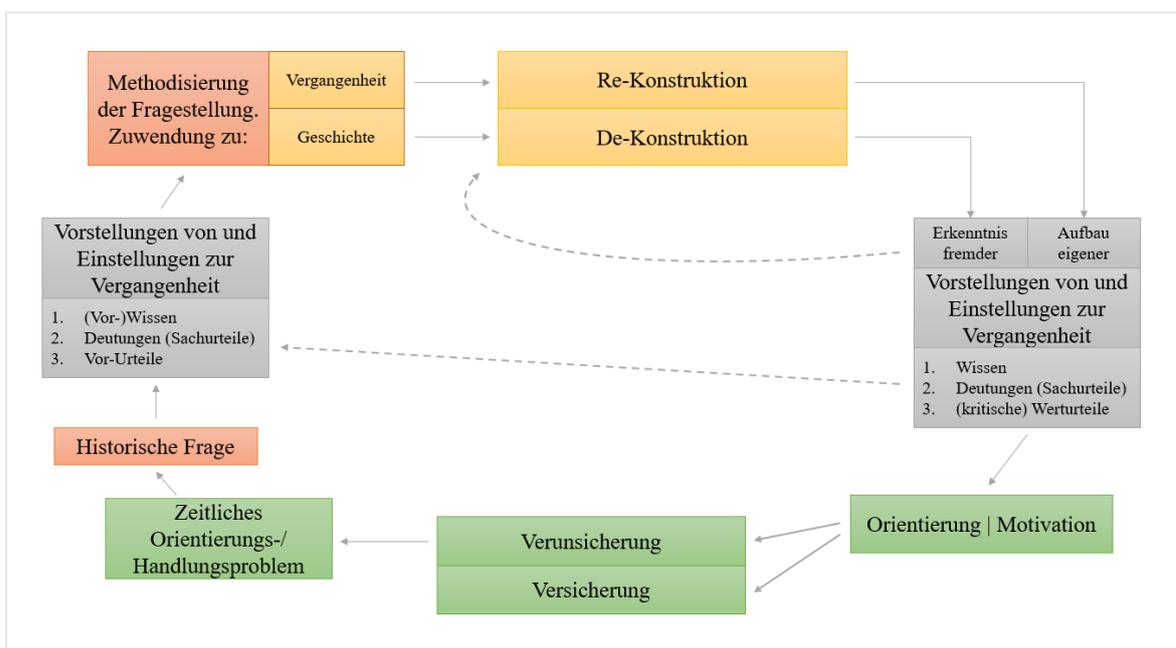


Abbildung 1: *Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg & Körber (bearbeitet).*⁶⁰

In dem Modell sind die Komponenten von Rüsens, Jeismann und Schreiber problemlos zu identifizieren. Um die Zusammenführung der unterschiedlichen Theorien aufzeigen zu können, wurden die jeweiligen Komponenten farblich markiert, auch wenn diese farbliche Zuordnung natürlich die ausgefeilte Konzeption nur stark reduziert widerspiegelt: Es handelt sich um ein Modell, das auf Basis Rüsens völlig auf den historischen Orientierungsprozess, der von einem Orientierungsbedürfnis ausgeht, ausgerichtet ist (vgl. grün). Die methodisch geleitete Anpassung der ‚Vorstellungen von und Einstellungen zur

⁵⁶ Vgl. Hasberg/ Körber: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, S. 180-185.

⁵⁷ Vgl. Rüsens: *Historische Vernunft*, S. 85-116.

⁵⁸ Vgl. Hasberg/ Körber: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, S. 185-186.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 187.

Vergangenheit‘ greift Jeismanns Konzeption von Geschichtsbewusstsein auf (vgl. grau). Das Vorwissen, die Deutungen und die Vorurteile werden durch ein gezieltes Vorgehen (Sachanalyse) abgewandelt und neu beurteilt (Sachurteil und Werturteil). Auch Schreibers Basisoperationen des historischen Denkens, die Re- und De-Konstruktion, haben neben der Frage- (vgl. rot) und die Orientierungskompetenz (vgl. grün) Eingang in das Modell gefunden (vgl. gelb). Lediglich die Sachkompetenz lässt sich nicht so einfach in dem Modell verortet, da sie, wie das FUER-Kompetenzstrukturmodell aus dem Jahr 2006 verdeutlicht, Einfluss auf jede einzelne der Prozesskomponenten hat.

Im Laufe der Arbeit wird sich zeigen, dass das Modell *Geschichtsbewusstsein dynamisch* bereits viele Elemente eines Reflexionsprozesses mitdenkt. Dies liegt unter anderem daran, dass die von Schreiber festgelegten Kompetenzen die Zielsetzung verfolgen, bei den Lernenden ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein zu fördern.

2.3 Ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein als Zielsetzung des FUER-Kompetenzstrukturmodells⁶¹

2.3.1 Verortung des Kompetenzmodells

Im Jahr 2006 wurde von der FUER-Gruppe ein Kompetenzstrukturmodell vorgestellt, das auf dem Modell *Geschichtsbewusstsein dynamisch*⁶² von Hasberg und Körber aufbaut. Bereits der Name dieser FUER-Gruppe verrät die Zielsetzung des Kompetenzstrukturmodells, nämlich die Förderung von „reflektierte[m] und (selbst-) reflexive[m] Geschichtsbewusstsein“. Das FUER-Modell ist nicht das erste deutsche Modell das auf Kompetenzvermittlung setzt. Modelle zur Förderung der Entwicklung fächerspezifischer und auch fächerübergreifender Kompetenzen schossen seit Ende der 1990er in allen Schulfächern aus dem Boden.⁶³ Was die Kompetenzmodelle unabhängig von der Fachdidaktik gemeinsam haben: Sie möchten sich von der Konzentration der

⁶¹ Die Aussagen in diesem Kapitel 2.3, die sich auf das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe beziehen, aber bei denen es sich um keine direkten Zitate handelt, basieren auf den Band „Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik“, insbesondere den darin enthaltenen „Basisbeitrag“ (vgl. Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2010, S. 17-53.).

⁶² Vgl. Hasberg/ Körber: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, S. 177–200.

⁶³ Nicht unerheblich für diese Entwicklung in Deutschland war die Kultusministerkonferenz (KMK) des Jahres 1997: Kultusministerkonferenz: Qualitätssicherung in den Schulen. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (Zugriff am 02.03.2021).

Vermittlungsziele auf Wissenerwerb entfernen und hinwenden zu Reflexion und Anwendung.⁶⁴ Die stärkere Gewichtung der Reflexion ist also eine Tendenz, die sich fächerübergreifend für das gesamte Schulwesen beobachten lässt.

Unter den Kompetenzmodellen für das Fach Geschichte sticht das FUER-Kompetenzstrukturmodell hervor, weil es als einziges über eine Graduierungslogik, die Parameter für die Unterscheidung zwischen verschiedenen Kompetenzausprägung festlegt, verfügt.⁶⁵ Das FUER-Kompetenzstrukturmodell hat außerdem den Anspruch, sowohl für den Geschichtsunterricht anwendbar zu sein als auch für alle anderen Bereiche der Gesellschaft und des Lebens, in denen historisches Denken eine Rolle spielt. Dementsprechend kommt den Reflexionsprozessen, die alle Kompetenzmodelle an der ein oder anderen Stelle fordern, in diesem Modell ein besonderer Stellenwert zu, da reflektiertes und selbstreflexives historisches Denken und Handeln das Förderungsziel darstellen. Alle vier definierten Kompetenzbereiche sind auf die Reflexion ausgerichtet.

2.3.2 Das FUER-Kompetenzstrukturmodell und seine Graduierungslogik:

Aus der *disziplinären Matrix* Rüsens abgeleitet, setzt sich das Kompetenzstrukturmodell des historischen Denkens aus den vier Kompetenzbereichen historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz zusammen. Die historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz sind in den Kreislauf des Modells *Geschichtsbewusstsein dynamisch* eingebunden und werden durch Operationen strukturiert. Sie sind demnach prozedural angelegt. Bei der historischen Sachkompetenz dagegen handelt es sich um eine statische Kompetenz. Sie ist „durch Prinzipien/ Konzepte/ Kategorien/ Skripts strukturiert“⁶⁶, die sowohl Voraussetzungen als auch Ergebnisse historischen Denkens sind. Zwar ist die historische Sachkompetenz nicht Teil des Prozesses, aber sie ist in den anderen Kompetenzbereichen ständig präsent. Auch die prozeduralen Kompetenzbereiche haben Überlappungsbereiche, weshalb es eine weitere Besonderheit dieses Kompetenzmodelles ist, dass die Kompetenzbereiche des historischen Denkens kaum separat voneinander betrachtet oder gefördert werden können.

⁶⁴ Vgl. Baricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Baricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1, Schwalbach 2012, S. 208.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 220.

⁶⁶ Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken, S. 31.

Unter dem Begriff *Kompetenz* versteht die FUER-Gruppe – auf Basis der Begriffsdefinition Weinerts – „die zur Bewältigung immer neuer Situationen nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, diese auch zur Bewältigung der Situation einzusetzen“⁶⁷.

Kompetenzen können daher nicht wie Faktenwissen durch einmaliges Auswendiglernen erworben werden, sondern müssen kontinuierlich gefördert werden.

Wie weit die Kompetenzen individuell ausgeprägt sind, wird an den *Konventionen* gemessen. Der Terminus *Konvention* bezeichnet die in einem bestimmten Zeitintervall und bestimmten Raum gesellschaftlich geltende Bezugsnorm für einzelne Gruppen. Die Konvention für Sechstklässler:innen unterscheidet sich beispielsweise von der Konvention für Geschichtsprofessor:innen. Dass die Konventionen sich in einem ständigen Wandel befinden, lässt sich zum Beispiel an den Lehrplanentwicklungen im Schulwesen zeigen. Gemäß der FUER-Gruppe ist die „Konvention, die hier idealtypisch als die von Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit vereinbarte angesehen wird, der ‚reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte‘“⁶⁸.

Um nun das jeweilige Kompetenzniveau ausweisen zu können, wird als Parameter „das Verfügen über Konventionen“⁶⁹ herangezogen. Es wird dabei idealtypisch zwischen drei Niveaubereichen unterschieden, die sich jeweils in eine Vielzahl von Abstufungen untergliedern lassen.⁷⁰ Die niedrigste Stufe ist das a-konventionelle bzw. basale Niveau. In diesem Bereich sind die einzelnen Kompetenzen des historischen Denkens zwar grundsätzlich vorhanden, aber bisher nur in Ansätzen ausdifferenziert. Das Kompetenzniveau der Person entspricht noch nicht der Konvention ihrer Gruppe. Das mittlere Kompetenzniveau wird als konventionelles bzw. intermediäres Niveau bezeichnet. In diesem Fall verfügt die Person über die Fähigkeiten und Fertigkeiten des historischen Denkens auf einem Niveau, das den Konventionen ihrer Gruppe entspricht. Zudem zeigt sie die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem historischen Denken einzusetzen. Das höchste Kompetenzniveau ist das trans-konventionelle bzw. elaborierte Niveau. Die Person verfügt in diesem Fall über die Kompetenzen des historischen Denkens auf einem Niveau, das über die erwarteten Konventionen hinausgeht. Die Person identifiziert die Konventionen mit ihrem Orientierungspotential. Sie kann die Dimensionen der Konventionen reflektieren und im Anschluss diese nach Bedarf auch verändern. Das

⁶⁷ Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken, S. 63.

⁶⁸ Ebd., S. 45 sowie S. 48.

⁶⁹ Ebd., S. 42.

⁷⁰ Die FUER-Gruppe hat sich bewusst für den Begriff Niveau und gegen Grad entschieden, da nicht unumstößlich nur drei Stufen ausgemacht werden können und die Übergänge zwischen den Gradierungsstufen als fließend wahrzunehmen sind.

historische Denken erfolgt bei dieser Person reflektiert und (selbst-)reflexiv. Damit wird bereits deutlich, dass die Reflektiertheit und die Selbstreflexivität in FUER-Modell als entscheidend für das Niveau der Kompetenzausprägung angenommen werden.

In ihrem fachübergreifend angedachten Graduierungsansatz hat die FUER-Gruppe des Weiteren sieben Graduierungsparameter festgelegt, mithilfe derer zwischen den Niveaustufen unterschieden werden soll: Komplexität, Reflektiertheit, Reflexivität und Bewusstseitsgrad, Abstraktion, Selbstständigkeit, Transferweite und Variabilität sowie Schematisierung. Dabei gilt selbstverständlich: je ausgeprägter das Graduierungsparameter vorliegt, umso höher ist der Niveaubereich.

Auch hier tauchen wieder die Reflektiertheit und Selbstreflexivität als entscheidend für das Kompetenzniveau auf. Sie ziehen sich wie ein roter Faden durch die Graduierungslogik, ohne dass sie genauer definiert werden. Die Erläuterungen zur Gradierung sind das, was einer Begriffsbestimmung am nächsten kommt: Das Niveau der Reflektiertheit hängt davon ab, ob und in welchem Maß die Person in der Lage ist, die einzelnen Triftigkeiten zu prüfen und diese dann auch aufeinander zu beziehen. Zentral ist folglich die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Triftigkeitsanalyse. Zur Einordnung des Niveaus der Selbstreflexivität wird beurteilt, ob die Subjektsgebundenheit erkannt und dann auch reflektiert wird.

2.4 Die Kompetenzen des FUER-Kompetenzstrukturmodell

Im Folgenden wird ein knapper Überblick über die FUER-Kompetenzen des historischen Denkens gegeben. Die darin enthaltenen Operationen können Bestandteil und/ oder Gegenstand des Reflexionsprozesses sein.

2.4.1 Historische Fragekompetenz

Der Prozess des historischen Denkens wird bei der FUER-Gruppe durch *Verunsicherungen* der historischen Identität angestoßen, die zu einer historische Fragestellung formuliert werden müssen. Es gilt: „[o]hne historische Fragen keine Geschichte“⁷¹. Die historische Fragekompetenz umfasst zwei Kernkompetenzen: Zum einen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft eigene Fragen an die Vergangenheit zu formulieren, zum andern die

⁷¹ Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried ²2010, S. 156.

Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft die Fragestellungen, die historischen Narrationen zugrunde liegen, zu erschließen. Diese beiden Kernkompetenzen hängen eng mit den Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion zusammen, die der historischen Methodenkompetenz zuzuordnen sind. Die Fragestellung ist entscheidend für die Auswahl der Quellen und Darstellungen, die bei der Re- bzw. De-Konstruktion herangezogen werden. Dies lässt sich anhand der epistemologischen Prinzipien verdeutlichen. Fragen an die Vergangenheit sind immer aus der Retro-Perspektive gestellt. Die entstehende historische Narration ist damit retro-perspektivisch und unterliegt der Partikularität, also der Partialität der Überlieferung sowie der Selektion des Verfassers. Damit muss eine fertige Geschichte immer als Konstrukt wahrgenommen werden. Die historische Frage bestimmt die Retro-Perspektive, die Selektion aus der partialen Überlieferung und damit auch das Konstrukt. In der Schule werden oft die Verunsicherungen von der Lehrkraft absichtlich hervorgerufen und gezielt in eine vorformulierte Frage überführt. Nach Schreibers Verständnis kann jedoch erst dann von einem reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte gesprochen werden, wenn jemand „in der Lage ist, selbstständig Fragen zu stellen und Antworten zu suchen“⁷².

2.4.2 historische Methodenkompetenz

Auch bei der historischen Methodenkompetenz lassen sich zwei Kernkompetenzen ausmachen, nämlich die Kompetenzen zur Re- sowie zur De-Konstruktion. Die Kompetenz zur Re-Konstruktion kommt bei der methodischen Beantwortung einer eigenen Fragestellung auf Grundlage von Quellen zum Einsatz. Typische Schritte bei der Quellenarbeit sind hierbei: 1) die Heuristik – die Suche nach für die Beantwortung der Frage geeignete Quellen, 2) die innere und äußere Quellenkritik und 3) die synthetisierende Interpretation der Quellen.⁷³ Beim De-Konstruktionsprozess werden die Strukturen einer bereits vorhandenen historischen Narration analysiert. Dabei werden die Oberflächenstruktur sowie die Tiefenstrukturen in den Blick genommen und die

⁷² Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 31.

⁷³ Vgl. u.a. Rüsens Historische Methode (Rüsen, Jörn: Historische Methode, in: Bergmann, Klaus et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 140-144: Er hat zudem als einen vierten Schritt die ‚Darstellung‘ der Ergebnisse definiert.) oder auch geläufige Einführungen für das Geschichtsstudium, z.B. Howell, Martha/ Prevenier, Walter: Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden, Köln 2004, S. 76-110; Jordan, Stefan: Einführung in das Geschichtsstudium, Stuttgart 2005, S. 108-115; Lingelbach, Gabriele/ Rudolph, Harriet: Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg, Wiesbaden 2005, S. 95-121.

Triftigkeiten überprüft.⁷⁴ Der Stellenwert der De-Konstruktion neigt dazu nicht so sehr wie der der Re-Konstruktion erkannt zu werden. Dabei ist diese Operation des historischen Denkens um einiges näher an der Lebenswelt, da Nicht-Historiker:innen vor allem mit fertigen historischen Narrationen konfrontiert werden. Natürlich ist die Trennung zwischen dem Re- und De-Konstruktionsprozess bei der historischen Methodenkompetenz lediglich als formal anzusehen, da zum Beispiel in der Praxis des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens zur Beantwortung einer Fragestellungen sowohl auf Quellen als auch Darstellungen zurückgegriffen wird.

Die Operation der De-Konstruktion spielt in der Theorie der FUER-Gruppe eine zentrale Rolle für die Reflektiertheit und Selbstreflexivität: Zum einen wurde die Triftkeitsanalyse bei den Graduierungsparametern als ausschlaggebend für den Reflektiertheitsgrad deklariert. Der Re-Konstruktion wird in dieser Aufstellung jedoch keine Bedeutung für den Reflektiertheitsgrad zugeschrieben. Zum anderen wird im Leitfaden zur De-Konstruktion von Schreiber, Gruner & Basel als dritter von vier Schritten eine Selbstreflexion gefordert.⁷⁵ Die Schüler:innen, für die dieser Leitfaden ausgelegt ist, sollen dabei die Wirkung und Bedeutung der Narration auf sich selbst analysieren und eine Vermutung anstellen, welche Wirkung und Bedeutung die Narration auf andere Personengruppen hat.⁷⁶ Außerdem sollen sie Begründungen vorbringen, warum die Narration derartig auf sie selbst bzw. eine Personengruppe wirkt.⁷⁷ Die Bedeutung der Operationen der Re-Konstruktion für die Reflektiertheit und Selbstreflexivität wird hier vernachlässigt. Jedoch ist auch eine methodisch gesicherte Vorgehensweise bei der Re-Konstruktion und das Bewusstsein für den Einfluss der epistemologischen Prinzipien entscheidend für Reflektiertheits- und Selbstreflexivitätsgrad.

2.4.3 Historische Sachkompetenz

Die statische bzw. kategorisierende Kompetenz wird hier vor der Orientierungskompetenz behandelt, da die Behandlung letzterer im Folgenden mehr Raum benötigt. Die historische Sachkompetenz „bezieht sich auf Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Skripts und andere

⁷⁴ Ein Leitfaden für die Methodik der De-Konstruktion im Geschichtsunterricht wurde von Schreiber, Gruner & Basel ausgearbeitet: Schreiber, Waltraud/ Gruner, Carola/ Basel, Florian: Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Lehrkräfte, in: Schreiber, Waltraud/ Gruner, Carola (Hrsg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“, Neuried 2010, S. 158-171.

⁷⁵ Vgl. ebd. S. 165-166.

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 165.

⁷⁷ Vgl. ebd. S. 165.

Strukturierungsschemata⁷⁸. Auch sie kann in zwei ineinandergreifende Kernkompetenzen, die Begriffs- und die Strukturierungskompetenz, unterteilt werden. Als begriffskompetent werden Personen verstanden, die zum einen die historischen Begriffe und zum anderen auch die damit verbundenen Konzepte kennen und anwenden können. Strukturierungskompetent sind Personen, die Begriffe zur Strukturierung bzw. Systematisierung von Vergangenheit und Geschichte nutzen können. Die historische Sachkompetenz befähigt zur begrifflichen Kategorisierung und ermöglicht auf diese Weise einen Austausch mit anderen. Außerdem bedingt sie alle prozeduralen Kompetenzbereiche: So sind beispielweise ‚historische Begriffe‘ bei der Formulierung einer Frage relevant. ‚Historische Begriffe‘ und ihre Strukturierung können aber auch Gegenstand eines Reflexionsprozesses sein.

2.4.4 Historische Orientierungskompetenz

Die historische Orientierungskompetenz unterteilt sich in vier Kernkompetenzen: in die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung 1) des Welt- und Fremdverstehens, 2) des Selbstverstehens, 3) der Handlungsdisposition sowie 4) die Kompetenz das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren.

Die zentralen Operationen der Orientierungskompetenz sind folglich die Reflexion, die Erweiterung und die Re-Organisation. ‚Gegenstände‘ dieser Operationen sind das Welt- und Fremdverstehen, das Selbstverstehen sowie die Handlungsdisposition einer Person und die Zielsetzung bzw. Konsequenz ist, dass das Geschichtsbewusstsein re-organisiert wird. Eine Modifikation – im Sinne einer Erweiterung und Re-Organisation – der verschiedenen ‚Gegenstände‘ ist das Ergebnis mancher Reflexionsprozesse. Damit ist die wohl zentralste Operation der Orientierungskompetenz der Reflexionsprozess, der wiederum unterschiedlich reflektiert und selbstreflexiv vonstatten geht. Als orientierungskompetent gilt eine Person dann, wenn sie Orientierungsangebote, Erkenntnisse und Einsichten, die bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bzw. Geschichte entstehen, auf ihre Lebenswelt und ihr Geschichtsbewusstsein bezieht. Mit der Notwendigkeit, die Orientierungsangebote auf die eigene Person und Lebenswelt zu beziehen, geht auch die Notwendigkeit zur Triftigkeitsanalyse, anhand derer die Geltungsansprüche eigener und fremder Geschichten ermittelt werden können, einher.⁷⁹

⁷⁸ Trautwein, Ulrich et al.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH), Münster/ New York 2017, S. 30.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 23-24 sowie S. 34.

Nach Rüsen ist die Orientierungsfunktion des historischen Denkens die Ursache und das Fundament für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte.⁸⁰ Damit stellen die Bedürfnisse nach zeitlicher Orientierung nicht nur die Bedingung für historisches Denken, sondern folglich auch die Bedingung für den Einsatz der restlichen Kompetenzen dar. Auf dieser These fußt auch das FUER-Modell.

Eine Person, die nie ihr historisches Denken mit seinen Operationen bzw. ihre vorhandenen Geschichtsbilder reflektiert oder einer Selbstreflexion unterzieht, verändert auch nichts daran und bleibt an dem Punkt stehen, an dem sie begonnen hat. Entsprechend äußerte sich auch Schreiber folgendermaßen: „Orientierung ist ohne (Selbst-)Reflexion und ohne die Bereitschaft, sein Verhalten gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich“⁸¹. Orientierung determiniert in der Theorie also historisches Denken und der Reflexionsprozess determiniert die Orientierung. Damit kann der Reflexionsprozess als Determinante des historischen Denkens verstanden werden. Der Reflexionsprozess sowie sein Ergebnis können wiederum unterschiedlich reflektiert und selbstreflexiv sein. Der Grad der Reflektiertheit und Selbstreflexivität ist entscheidend für die Qualität des Reflexionsprozesses. Dieser kann demnach zwischen den Polen unreflektiert und reflektiert bzw. nicht-selbstreflexiv und selbstreflexiv eingeordnet werden. Wie sich die jeweiligen Pole definieren lassen, wird sich im Laufe der folgenden Untersuchung noch herauskristallisieren.

Hier soll jedoch nicht der Trugschluss – nach dem Verständnis Jeismanns – entstehen, dass Geschichtsbewusstsein nur in der höchsten Ausprägungsform von Reflektiertheit und Selbstreflexivität vorliegt. Jedes Individuum verfügt über Geschichtsbewusstsein, jedoch in unterschiedlichem Reflektiertheits- und Selbstreflexivitätsgrad. Je nachdem wie ‚gut‘ die historischen Reflexionsprozesse – also die Reflexionsprozesse, die irgendeinen Teil des historischen Denkens betreffen – ablaufen, desto mehr Chancen hat das Geschichtsbewusstsein auf ein höheres Level gehoben zu werden oder, um es mit den Worten der FUER-Gruppe zu formulieren, desto mehr Chancen auf ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein bestehen. Die Ausprägungsgrade der Reflektiertheit und Selbstreflexivität sind also ein Qualitätskriterium für Geschichtsbewusstsein.

Dies geht auch mit der Konzeption der Orientierungskompetenz der FUER-Gruppe überein: Neben den drei Kernkompetenzen, die die Reflexion verschiedener ‚Gegenstände‘ betreffen,

⁸⁰ Vgl. Rüsen: Historische Vernunft, S. 29.

⁸¹ Schreiber, Waltraud: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Ventzke, Marcus/ Mebus, Sylvia/ Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution. Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht, Radebeul 2010, S. 68.

ist die Kernkompetenz, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, nicht zu vergessen. Es ist bei der Darstellung der Kompetenzen bereits deutlich geworden, dass sie sich überlappen sowie einander beeinflussen und deshalb nie völlig voneinander losgelöst zu betrachten sind.

2.5 Zusammenfassung in einer Überblickstabelle

Die Kompetenzen stellen Gradmesser für den ‚reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte‘ dar. Deshalb wurden auch sie neben dem Graduierungsparameter in die Tabelle aufgenommen. Betrachtet man nun diese Tabelle im Überblick, so fallen insbesondere die immensen Lücken im Bereich der historischen Selbstreflexivität auf.

	Reflektiertheit	Selbstreflexivität
Schreiber 2002	<ul style="list-style-type: none"> - „Methoden und Ergebnisse der historischen Forschung“; - Bewusstsein „der Zeitlichkeit, der Möglichkeiten, der Grenzen der historischen Erkenntnis“ → Bewusstsein der epistemologischen Prinzipien; - Umgang mit der Geschichtskultur → Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> - Subjektivität erkennen; - Träger des Geschichtsbewusstseins und daraus sich ergebende Konsequenzen
Körper 2008/2010	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstsein der Eigenheiten der Beschäftigung mit Geschichte; - Bewusstsein für die eigene Perspektivität; - Kommunikation mit anderen Bewusstsein der epistemologischen Prinzipien; Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse 	„Bedeutung der eigenen Perspektive und des eigenen Denkens beim Auf- und Umbau“ erkennen
FUER Graduierungslogik 2007	Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse	Erkennen und reflektieren der Subjektsgebundenheit
Fragekompetenz	Kompetenz, eigene Fragen an die Vergangenheit formulieren und Fragestellung, die historischen Narrationen zugrunde liegen, zu erschließen	
	historische Fragen formulieren und erschließen sowie beantworten unter Bewusstsein der epistemologischen Prinzipien	selbstständig: <i>eigene</i> Fragen Erkennen fremder Fragestellungen in vorhandenen Narrationen

Methodenkompetenz	Re- und De-Konstruktion: Quellenkritik und Triftigkeitsprüfung	De-Konstruktion: Selbst- und Fremdrelexivität: Wirkung der Narration auf die eigene Person und andere
Sachkompetenz	Begriffskompetenz: Kenntnis der historischen Begriffe und der damit verbundenen Konzepte Strukturierungskompetenz: Nutzung der Begriffe zur Strukturierung bzw. Systematisierung der Vergangenheit	(keine Aussage)
Orientierungskompetenz	Fähigkeit zur Triftigkeitsanalyse	Selbstreflexivität: Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens Fremdrelexivität: Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens
	Reorganisation des Geschichtsbewusstseins Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen	

Tabelle 2: Überblick über die Bestandteile eines reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte nach Schreiber 2002, Körber 2008 bzw. 2010 und dem FUER-Kompetenzstrukturmodell.

3. Der Reflexionsprozess

Im Folgenden werden die Phasen des hier neu beschriebenen Reflexionsprozesses im Detail betrachtet: 0) die Orientiertheit, 1) der Trigger als Auslöseimpuls, 2) die Präzisierung des Triggers, 3) die Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage und 4) die Neubewertung. Die Phasen wurden auf Grundlage bereits bestehender Modelle der Psychologie, der Pädagogik, der Philosophie, der Erwachsenen- und Lehrer:innenbildung und sogar der Advance Nursing Practice gebildet. Die Arbeit erhebt hierbei nicht den Anspruch jedes existierende Reflexionsmodell aufzugreifen.

3.1 Die Routine mit ihrer Orientiertheit und der Verarbeitung der Konfrontationen (Phase 0)

Mit dem Begriff *Orientiertheit* wird hier das Konzept, das Benjamin Bräuer in seiner Dissertationsschrift ‚Historische Orientierungsgelegenheiten‘ auf der Basis von Stegmaiers Orientierungsansatz entwickelte, aufgegriffen.⁸² Unter *Orientierung* versteht Bräuer eine Leistung, die die Erschließung einer neuen Situation dahingehend ermöglicht, dass das Individuum weiß, wie diese gemeistert werden kann.⁸³ Bräuer geht davon aus, dass es verschiedene, sich oft überlappende Modi der Orientierung – anders ausgedrückt, verschiedene Zugriffsperspektiven der Orientierung – gibt.⁸⁴ Dementsprechend könne eine Situation zum Beispiel aus dem Modus der Politik, der Religion, der Mathematik etc. erschlossen werden. Bei der Geschichte handle es sich lediglich um eine dieser Vielzahl an Modi.⁸⁵ Des Weiteren nimmt er an, dass sich diese ‚Einzelorientierungen‘ einer Meta-Orientierung unterordnen, die als Ordnungs- und Vermittlungsinstanz zwischen ihnen tätig ist.⁸⁶

In seiner Arbeit untersucht Bräuer nun die Leistung des Teilbereiches der *historischen Orientierung*, unter welcher er nach Jörn Rüsen „den Prozess sinnbildender Verarbeitung zeitlicher Kontingenz“⁸⁷ versteht. Bräuer unterteilt die *historische Orientierung* wiederum

⁸² Bräuer, Benjamin: Historische Orientierungsgelegenheiten. Eine Theorie zur Berücksichtigung von Diversität für die Anregung historischer Denkprozesse, Dissertation in Vorb. (Stand Januar 2021).

⁸³ Vgl. Bräuer: Historische Orientierungsgelegenheiten, S. 111.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 18-19.

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Vgl. ebd.

⁸⁷ Bräuer, Benjamin/ Schreiber, Waltraud: Orientierungsgelegenheiten. Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen, in: Kühberger, Christoph/ Schneider, Robert (Hrsg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn 2016, S. 87.

in die *vorbewusste* und *reflektierte Orientierung*, wobei erstere in enger Verbindung mit der *historische Orientiertheit* stehe.⁸⁸ Seinen neu geprägten Begriff der *historischen Orientiertheit* definiert er wiederum folgendermaßen:

„Solange Situationen über vorhandene bzw. gefestigte Zeitverlaufsvorstellungen, wie naive, unhinterfragte, zeitlose Selbstverständlichkeiten (z.B. Geld existiert immer als Währung) oder etablierter Orientierungsmuster beherrschbar erscheinen, fühlt der einzelne sich orientiert und verspürt kein Bedürfnis nach historischer Orientierung. Dieser Bewusstseinszustand wird als ‚historische Orientiertheit‘ bezeichnet.“⁸⁹

Einen zentralen Aspekt in seinem Orientiertheitskonzept stellt des Weiteren der Begriff der Lebenswelt nach Husserl dar. Bräuer definiert ihn als „diejenigen Selbstverständlichkeiten, die ohne weitere Reflexionen für eine reibungslos glückende Orientierung herangezogen werden und damit äußerst orientierungswirksam sind“⁹⁰.

Die Orientiertheit ist folglich eine selbstverständliche Grundorientierung eines Individuums in seiner ihm Halt gebenden Lebenswelt. Diese *vorbewusste*, grundlegende und individuelle Orientiertheit, die eben noch nicht in einen bewussten Reflexionsprozess übergegangen ist, stellt in dem hier neu eingeführten Reflexionsmodell das Vorstadium, um genauer zu sein die Phase 0 dar. In dieser Phase 0 werden mithilfe der zu der Orientiertheit gehörigen *vorbewussten Orientierungsinstanz* Situationen mit ihren *Konfrontationen* verarbeitet. Die *vorbewusste Orientierungsinstanz* erschließt in Bräuers Modell Situationen hinsichtlich ihrer *Indikatoren*, die zu den vorhandenen Orientiertheitsstrukturen passen oder eben nicht passen.⁹¹ Bei fehlender Passung tritt ihm zufolge *Irritation* ein.⁹² In dem hier neu eingeführten Reflexionsmodell wird das, was Stegmeier und Bräuer unter dem Begriff Irritation fassen, in zwei Phasen unterteilt. Diese werden jedoch zu einem späteren Zeitpunkt behandelt. Nun wird zunächst geklärt, was in dem vorliegenden Modell unter dem Begriff der *Konfrontationen* verstanden wird.

In den meisten Reflexionsprozessmodellen wird von Erfahrungen beziehungsweise *experience* gesprochen. In der alltagssprachlichen Verwendung bezeichnet Erfahrung ein einschneidendes Erlebnis einer Person, aus der sie Konsequenzen für das weitere Leben zieht. Zudem muss in unserem Sprachgebrauch zwischen dem ‚Erfahrung Machen‘ und dem ‚Erfahrung Haben‘ unterschieden werden. Gegenstand der Reflexion können jedoch nicht nur die eigenen, aktiv gemachten Erfahrungen sein, sondern beispielsweise auch der Erfahrungsbericht einer anderen Person. Um Missinterpretationen des Terminus *Erfahrung*

⁸⁸ Vgl. Bräuer: *Historische Orientierungsgelegenheiten*, S. 111.

⁸⁹ Bräuer/ Schreiber: *Orientierungsgelegenheiten*, S. 87.

⁹⁰ Bräuer: *Historische Orientierungsgelegenheiten*, S. 110-11.

⁹¹ Ebd., S. 120.

⁹² Ebd.

zu verhindern, wird daher in diesem Modell mit dem weniger weitgreifenden Begriff der *Konfrontationen* gearbeitet.

Was nun mit dem Terminus *Konfrontation* bezeichnet wird, lässt sich anhand eines kurzen Exkurses in die Gedächtnistheorie auf Basis des geläufigen Mehrspeicher-Modells von Atkinson and Shiffrin verdeutlichen.⁹³ Dieses Modell gehört in der pädagogischen Psychologie der Strömung des Kognitivismus an, distanziert sich folglich von der behavioristischen Betrachtung des Lernenden als Black Box und stellt die Untersuchung des Lernprozesses und die mit diesem verbundenen mentalen Vorgänge in den Fokus. In Orientierung an diesem Gedächtnismodell sollen mit dem, für dieses Reflexionsmodell gewählten, Terminus *Konfrontationen* all jene wahrgenommenen Reize bezeichnet werden, die, nachdem sie vom sensorischen Register aufgenommen und enkodiert wurden, durch Aufmerksamkeitszuwendung selektiert in das Arbeitsgedächtnis übergeführt werden. Der Begriff *Konfrontationen* umfasst also nur jene aufgenommenen Reize, die auch im Arbeitsgedächtnis landen. Die *Konfrontationen* werden im Arbeitsgedächtnis entweder verarbeitet und im Anschluss möglicherweise in das Langzeitgedächtnis übergeführt oder auch ‚vergessen‘.

Der Vorgang der Verarbeitung wird als Elaboration (lat. elaborare = ausarbeiten, verarbeiten) bezeichnet. Bei der Elaboration werden die neuen Wissensinhalte im Arbeitsgedächtnis mit bereits bestehendem Wissen verknüpft.⁹⁴ Auch bei dem hier betrachteten Reflexionsprozess handelt es sich um eine Form der Elaboration. Die Reflexion ist jedoch nur eine mögliche Art der Verarbeitung der Konfrontationen. Der Großteil der Konfrontationen bleibt vermutlich unreflektiert. Bei der Elaboration, also der Verbindung mit bereits vorhandenem Wissen, tritt entweder keine Verunsicherung auf oder ihr wird keine weitere Aufmerksamkeit zugewendet und sie wird deshalb nicht als Irritation wahrgenommen. Das Individuum wird bei der Verarbeitung der Konfrontation also nicht in seiner grundgelegten Orientiertheit gestört. Zusammenfassend ist die Phase 0 des Reflexionsprozesses die Routine, die darin besteht, dass die individuelle und grundlegende Orientiertheit Konfrontationen verarbeitet.

⁹³ Vgl. Atkinson, Richard C./ Shiffrin, Richard M.: Human memory. A proposed system and its control processes, in: The psychology of learning and motivation 2 (1968), S. 89–195; Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 2017, S. 274-327.

⁹⁴ Vgl. Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 2017, S. 318.

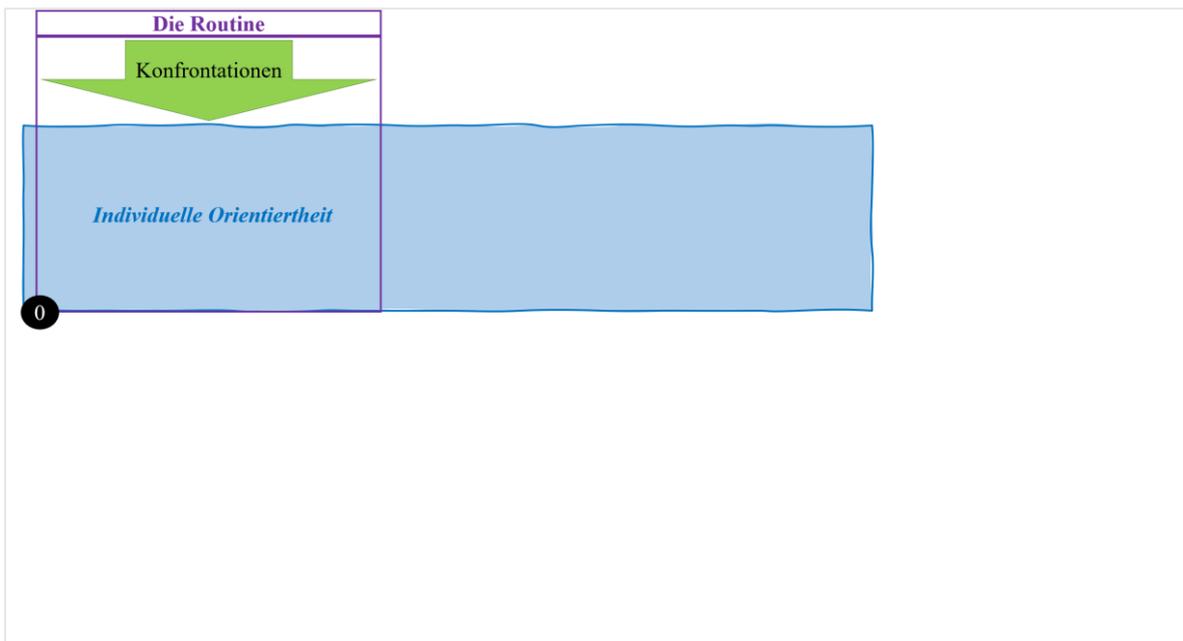


Abbildung 2: Graphische Darstellung der Phasen null des Reflexionsprozesses.

3.2 Der Trigger (Phase 1) und die Präzisierung des Triggers (Phase 2)

Die nächsten beiden Phasen werden in einem Kapitel behandelt, da die meisten Modelle diese nicht differenzieren. In der Phase 1 des Reflexionsmodells kann die vorbewusste Orientierungsinstanz keine oder hat Schwierigkeiten eine Passung der Konfrontation(en) mit den vorhandenen Orientierungsstrukturen auszumachen. Die fehlende Passung der Konfrontation(en) führt demnach zu einer Verunsicherung, einem Problem, einem Überraschungseffekt, einem Unbehaglichkeitsgefühl, einem desorientierenden Dilemma, einer Diskrepanzerfahrung etc. Für diesen Zustand, beziehungsweise dieses Gefühl, das meist als das erste Stadium eines Reflexionsprozesses angesehen wird, findet sich, wie sich im Folgenden zeigen wird, in der Literatur eine Vielzahl an Bezeichnungen. Diese Varianz in der Begrifflichkeit soll in dieser Arbeit mit dem Terminus *Trigger*⁹⁵ abgefangen werden. Bei Triggern handelt es sich um die Auslöseimpulse von Reflexionsprozessen. Diese Impulse können als überraschend – sowohl im positiven als auch im negativen Sinn –, als hemmend, als ungewohnt etc. wahrgenommen werden. An dieser Stelle wird bewusst keine Einengung vorgenommen.

⁹⁵ Auch dieser Begriff findet sich in einigen Modellen – gerne auch neben anderen Begriffen, z.B. bei: Nguyen, Quoc Dinh et al.: What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and proposal of a five-component model, in: Medical Education 48 (2014), S. 1178.

3.2.1 Der ‚Vater‘ der Reflexion: John Dewey (1910)

Der US-amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey veröffentlichte im Jahr 1910 sein Werk ‚How we think‘, das als Wegbreiter des anschließenden Diskurses über die Bedeutung von Reflexion für das Denken, Handeln und Lernen sowie als Basis für einen Großteil der ihm nachfolgenden Modelle zum Reflexionsprozess gesehen werden muss.⁹⁶ Seinen Ausführungen zufolge setzt der Reflexionsprozess bzw. das ‚reflective thinking‘ bei der Wahrnehmung eines Problems ein.⁹⁷ Mit Problem ist bei ihm etwas Unerwartetes, etwas Schockierendes oder Verwirrendes bezeichnet, das den Vorgang des Denkens und Handelns unterbricht.⁹⁸

In dieser Phase treten mit dem Problem sogleich mehrere unterschiedliche intuitive Eingebungen – bei Dewey als ‚suggestions‘ bezeichnet – bezüglich einer möglichen Problemlösung auf. Die Suggestionen speisen sich aus bereits erfahrenen Situationen. Dieser Wirrnis möglicher Lösungsansätze wird in der zweiten Phase des Modells geordnet. Es wird das wahrgenommene Problem verortet und dahingehend präzisiert, dass eine Frage formuliert wird, die es im Laufe der Reflexion zu beantworten gilt.

3.2.2 In Anlehnung an Dewey: Jack Mezirow (1997), Boyd & Fales (1983), Atkins & Murphy (1993) und Boud, Keogh & Walker (1985)

Der amerikanische Soziologe und Professor für Erwachsenenbildung Jack Mezirow untersuchte den Prozess des sog. ‚Transformationslernen‘. Die Transformation der ‚Bedeutungsschemata‘ und ‚Bedeutungsperspektiven‘ ist in seinem Modell nur mithilfe von Reflexion bzw. reflexiven Handeln möglich.⁹⁹ Zentral für das Verständnis seines Prozessmodells ist an dieser Stelle, dass die Reflexion bei ihm in einer Bestätigung, einer Transformation der vorhandenen oder einem Aufbau neuer Bedeutungsschemata oder Bedeutungsperspektiven endet.¹⁰⁰ Unter den beiden letzteren Optionen versteht er das Transformationslernen.¹⁰¹ Welche Ausformungen eine Reflexion ihm zufolge annehmen kann, soll in einem späteren Kapitel noch detaillierter betrachtet werden. Das reflexive

⁹⁶ Nyugen et al. bezeichnen ihn sogar als „father of reflection“ (ebd., S. 1179).

⁹⁷ Vgl. Dewey, John: How we Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, überarb. Neuaufl., New York 1998, S. 107-108.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 12-13.

⁹⁹ Vgl. Mezirow, Jack: Transformative Erwachsenenbildung (aus dem Eng. üb. von Karl Arnold), Baltmannsweiler 1997, S. 97.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 92.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 97.

Handeln wird bei ihm von einem „desorientierenden Dilemma“¹⁰² ausgelöst und „beginnt mit der Darstellung des Problems“¹⁰³. Offensichtlich orientiert er sich also an Deweys Schritten.¹⁰⁴

Boyd & Fales (1983), die das selbstreflexive Lernen untersuchten, orientieren sich ihrem sechs Phasen umfassenden Prozess an Dewey und sprechen bei der ersten Prozessstufe von einem Unbehaglichkeitsgefühl, das in der zweiten Stufe identifiziert werden muss.¹⁰⁵ Sie wählen also einen anderen Begriff, wollen im Kern aber auf dasselbe hinaus. Sowohl Boud, Keogh & Walker (1985) als auch Atkins & Murphy (1993) verweisen in ihren Prozessmodellen auf Deweys ‚Problem‘ und Boyd & Fales‘ ‚Unbehaglichkeitsgefühl‘.¹⁰⁶ Eine Phase einer Präzisierung bzw. Definition des Triggers entfällt in diesen beiden Modellen. Atkins & Murphy berufen sich des Weiteren bei der Bestimmung des Triggers auf Schöns Reflexionsauslöser, auf den Überraschungseffekt.

3.2.3 Donald Schön (1983) als wichtiger Nachfolger Deweys

Der amerikanische Philosophen Donald Schön unterscheidet bei seinen Überlegungen zur Reflexion zwischen drei Handlungstypen: zwischen dem ‚knowing-in-action‘, der ‚reflection-in-action‘ und der ‚reflection-on-action‘. Während das ‚knowing-in-action‘ gewissermaßen Handlungswissen bezeichnet, handelt es sich bei den beiden anderen Bereichen jeweils um Reflexionsformen, die während der Handlung oder nach der Handlung einsetzen.¹⁰⁷ Um bestehendes Handlungswissen zu modifizieren, sei wiederum eine Reflexion über die Handlung nötig.¹⁰⁸

Neben Schöns Monographien wird im Folgenden ein Aufsatz von Herbert Altrichter herangezogen. Dieser hat die zentralen Aussagen zum Thema Reflexion aus Schöns Büchern ‚The Reflective Practitioner‘ von 1983 und ‚Educating The Reflective Practitioner‘ von 1987

¹⁰² Mezirow: Transformative Erwachsenenbildung, S. 143.

¹⁰³ Ebd., S. 90.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 83-85.

¹⁰⁵ Vgl. Boyd, Evelyn M./ Fales, Ann W.: Reflective learning key to learning from experience. Journal of Humanistic Psychology 23/2 (1983), S. 106-107: Stufe 1: „A sense of inner discomfort“; Stufe 2: „Identification or clarification of the concern“.

¹⁰⁶ Vgl. Boud, David/ Keogh, Rosemary/ Walker, David: What is Reflection in Learning?, in: dies. (Hrsg.): Reflection. Turning Experience into Learning; London & New York 1985, S.19; vgl. Atkins, Sue/ Murphy, Kathy: Reflection. A review of the literature, in: Journal of Advanced Nursing 18 (1993), S. 1189.

¹⁰⁷ Vgl. Altrichter, Herbert: Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/ Wien/ München 2000, S. 204-210.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 204.

in einem Aufsatz zusammenfasst und dabei auch die Stufen der ‚reflection-in-action‘, dem Hauptthema von Schöns Werk, herausgearbeitet.¹⁰⁹

Die ‚reflection-in-action‘, also die Reflexion, die während einer Handlung stattfindet, wird bei Schön – in Anlehnung an Deweys Modell – durch eine positiv- oder negativ-überraschende Situation ausgelöst.¹¹⁰ Sie ist Altrichter zufolge dahingehend überraschend, weil sie nicht auf routinierte Art gelöst werden kann.¹¹¹ Die zweite Phase der ‚reflection-in-action‘ umfasst die Präzisierung des Problemrahmens.¹¹² Diesen Schritt beschreibt Altrichter folgendermaßen: „Im Versuch der Problemdefinition sehen sie die neue Situation als eine bekannte, in Analogie zu einer anderen; sie ‚benennen‘ sie dementsprechend [...] und versuchen, die Konsequenzen durchzudenken, die sich aus der Rahmung des Problems ergeben haben“¹¹³. Diese Analogien, die einer Person zur Verfügung stehen, nannte Schön „repertoire“¹¹⁴. Sie ähneln in ihrer Konzeption den ‚Suggestionen‘ Deweys.

Schön beabsichtigt, zu professionellem Handeln im Sinne eines ‚reflective practioners‘ erziehen. Professionelles Handeln bedarf seiner Meinung nach der drei Handlungstypen ‚knowing-in-action‘, ‚reflection-in-action‘ und ‚reflection-on-action‘, wobei in der Praxis gerade ‚reflection-in-action‘ zentral sei.¹¹⁵ Dementsprechend liegt auch der Schwerpunkt seiner Bücher auf der Darlegung der ‚reflection-in-action‘. Die ‚reflection-on-action‘, also diese Art der Reflexion, die nach der Handlung rückblickend vorgenommen wird, wird nur beiläufig behandelt, weshalb sich auch keine genaueren Ausführungen zu den Prozessschritten der ‚reflection-on-action‘ finden.¹¹⁶ Altrichter äußert sich zurecht über diesen Handlungstyp folgendermaßen: „Reflexion-über-die-Handlung‘ ist das, was alltags- und vielfach auch wissenschaftssprachlich als ‚Reflexion‘ bezeichnet wird“¹¹⁷. Auch viele Reflexionsmodelle befassen sich ausschließlich mit dieser Form der rückblickenden

¹⁰⁹ Vgl. Altrichter: *Handlung*, S. 201-221.

¹¹⁰ Vgl. Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York 1983, S. 56: „When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected for it, then we tend not to think about it. But when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action.“

¹¹¹ Vgl. Altrichter: *Handlung*, S. 205.

¹¹² Vgl. Schön: *Reflective Practioner*, S. 41: „When ends are fixed and clear, then the decision to act can present itself as an instrumental problem. But when ends are confused and conflicting, there is as yet no "problem" to solve. [...] It is rather through the non-technical process of framing the problematic situation that we may organize and clarify both the ends to be achieved and the possible means of achieving them.“

¹¹³ Altrichter: *Handlung*, S. 205.

¹¹⁴ Schön: *Reflective Practioner*, S. 138.

¹¹⁵ Vgl. Altrichter: *Handlung*, S. 210.

¹¹⁶ Vgl. ebd.; vgl. Hilzensauer, Wolf: *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens*. Ein Diskussionsbeitrag, in: *Bildungsforschung* 5,2 (2008), URL: <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77> (Zugriff am 10.01.2021), S. 4-5.

¹¹⁷ Altrichter: *Handlung*, S. 210.

Reflexion. So auch die im Folgenden aufgegriffenen Lernzyklen, deren Vorreiter Kolbs Modell ist.

3.2.4 Die Lernzyklen

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts kam in der Sparte der Lehrer:innen-Bildung mit Kolbs ‚learning cycle‘, der auf Dewey, Piaget und Lewin basiert, die Idee eines lebenslangen Lernens im Sinne eines Lernzyklus, in welchem Handlungen bzw. Erfahrungen rückblickend reflektiert werden und aus dem Ergebnis der Reflexion Konsequenzen für das zukünftige Handeln abgeleitet werden, auf.¹¹⁸ Der learning cycle Kolbs (1984) wurde zu einem der bedeutendsten, wenn auch nicht unumstrittenen, Lehr-Lern-Modellen.¹¹⁹ Neben Kolb sind an dieser Stelle die Lernzyklen von Korthagen (1985) und Gibbs (1988) zu nennen, die in ihrem Grundgedanken und ihrer Schrittabfolge Kolbs Zyklus stark ähneln.¹²⁰ Die Lernzyklen haben gemeinsam, dass Handlungen bzw. Erfahrungen rückblickend reflektiert werden und aus dem Ergebnis der Reflexion Konsequenzen für das zukünftige Handeln abgeleitet werden. Gibbs hebt sich lediglich in der Komponente ‚Feelings‘ von den anderen beiden ab.¹²¹ Mit dieser Phase nimmt er die Begutachtung der Gefühlswelt in den Zyklus mit auf. (vgl. Tabelle 3)

Das 2016 veröffentlichte Rahmenmodell für Reflexion EDAMA von Aeppli & Löttscher aus dem Bereich der Lehrer:innen-Bildung möchte die unterschiedlichen Reflexionszyklus-Modelle vereinen durch die Herausarbeitung der Kernelemente dieser. Sie verweisen dabei explizit auf Deweys sechsschrittigen Prozess sowie auf Kolb, Gibbs und Korthagen, deren Zyklus-Komponenten sich alle im EDAMA-Modell wiederfinden sollen, mit Ausnahme von Gibbs ‚Feelings‘.¹²² Es ist des Weiteren hervorzuheben, dass sie in ihrer ersten Phase, dem ‚Erleben‘ – unter anderem auf Basis von Dewey und Boud, Keogh & Walker –, von einem Auslöseimpuls als Ausgangspunkt ausgehen.¹²³ Damit heben sie sich von den vorherigen Lernzyklen ab. Jedoch beschränkt sich auch dieses Modell bewusst auf die zurückblickende

¹¹⁸ Vgl. Kolb, David. A.: The Process of Experiential Learning, in: David A. Kolb: Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Hills/ Jew Jersey 1984, S. 27: „Learning is a continuous process grounded in experience“.

¹¹⁹ Vgl. Hilzenauer: Theoretische Zugänge, S. 4.

¹²⁰ Vgl. Korthagen, Fred A.: Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands, in: Journal of Teacher Education 36 (1985), S. 11-15; vgl. Gibbs, Graham: Learning by Doing. A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford 1988.

¹²¹ Vgl. Gibbs: Learning, S. 49-50.

¹²² Vgl. Aeppli/ Löttscher: EDAMA, S. 83.

¹²³ Vgl. ebd., S. 88.

Reflexion, da die begleitende nicht genügend Zeit bereitstelle, um ‚gründlich‘ zu reflektieren.¹²⁴ Möglicherweise ist ein begleitender Reflexionsprozess nicht so gründlich und tiefgreifend wie eine rückblickender, aber dennoch wird in dem in dieser Arbeit neu eingeführten Modell davon ausgegangen, dass eine Reflexion – zunächst völlig unabhängig von der Qualität und der Tragweite – in unterschiedlicher Nähe zum reflektierenden Handeln und Denken eintreten kann, so auch begleitend. Außerdem entspricht die zweite Phase im EDAMA-Modell, das Darstellen, in den Grundzügen der hier beschriebenen Phase der Präzisierung des Triggers. Aeppli & Lötscher berufen sich dabei auf Schön, der die Aussage trifft, dass die Auffindung des Problems mindestens so wichtig wie die Lösung desselbigen sei.¹²⁵

Wie ähnlich sich die Lernzyklen von Kolb, Gibbs, Korthagen und Aeppli & Lötscher sind, kann die folgende Tabelle verdeutlichen:

Learning Cycle von Kolb (1975) ¹²⁶	ALACT-Modell von Korthagen (1985) ¹²⁷	Reflective Cycle von Gibbs (1988) ¹²⁸	EDAMA von Aeppli & Lötscher (2016) ¹²⁹	
„Concrete Experience“	„Action“	1) „Experience“	„Erleben – eine Erfahrung machen“	
„reflective observation“	„Looking back on the action“	2) „Description“	3) „Feelings“	„Darstellen – Rückblick“
	„Awareness of essential aspects“	4) „Evaluation“	5) „Analysis“	„Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung“
„abstract conceptualization“	„Creating alternative methods of action“	6) „Conclusion“	„Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen“	
„active experimentation“	„Trial“	7) „Action plan“	„Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben“	

Tabelle 3: Überblick über die Prozessmodell-Komponenten der Lernzyklen.

¹²⁴ Vgl. Aeppli/ Lötscher: EDAMA, S. 88-89

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 89; Schön: Reflective Practioner, S. 18.

¹²⁶ Kolb, David. A.: The Process of Experiential Learning, in: David A. Kolb: Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Hills/ Jew Jersey 1984, S. 30.

¹²⁷ Korthagen: Reflective Teaching, S. 13.

¹²⁸ Gibbs: Learning, S. 50.

¹²⁹ Aeppli/ Lötscher: EDAMA, S. 83.

Bei der Betrachtung dieser Lernzyklen ist für die vorliegende Arbeit zentral, dass die Reflexion bei diesen *nach* der erfahrenen Situation *über* die erfahrene Situation einsetzt und nicht währenddessen. Beide Formen der Reflexion, also die zurückblickende und die begleitende, finden sich – zumindest bei den hier untersuchten – lediglich in den Modellen von Schön, Atkins & Murphy und Mezirow. Schön hat als erster zwischen der ‚reflection-in-action‘ und ‚reflection-on-action‘ unterteilt. Jedoch geht er, wie bereits erwähnt, bei der ‚reflection-on-action‘ nicht näher auf den Prozess und damit auch nicht auf einen potenziellen Trigger ein. Auch Atkins & Murphy unterscheiden in Anlehnung an Schön zwischen den beiden Reflexionstypen ‚reflection-in-action‘ und ‚reflection-on-action‘, aber sie beschreiben einen Reflexionsprozess, der für beide Reflexionstypen anwendbar ist.¹³⁰ Auch Mezirow integriert beide Typen – bei ihm als ‚von Reflexion begleitetes bedachtes Handeln‘ und ‚rückblickende Reflexion‘ bezeichnet – in ein Reflexionsprozessmodell.¹³¹ Ein weiterer Unterschied der Lernzyklen zu den vorher betrachteten Modellen von Dewey und seinen Nachfolgern, die meist von einer Unterbrechung der Situation ausgehen, ist, dass sich immer das Element des Triggers des Reflexionsprozesses findet. Ein derartiger Auslöseimpuls ist in den dargelegten Lernzyklen mit Ausnahme des EDAMA-Modells nicht vorzufinden, obwohl auch die zurückblickende vertiefte Auseinandersetzung mit einer erlebten Situation von irgendetwas oder irgendetjemandem angestoßen bzw. angetrieben werden muss.

So skizzieren Boud, Keogh & Walker zwar ein zyklusartiges Reflexionsmodell, das auf Modell Kolbs basiert und bei dem auch auf abgeschlossene ‚Erfahrungen‘ zurückgeblickt wird. Jedoch kritisieren sie an Kolbs Ausführungen, dass er sich nicht näher zur Phase der Reflexion äußert.¹³² Sie gehen daher im Gegensatz zu den anderen Lernzyklen davon aus, dass der Reflexionsprozess durch einen Trigger ausgelöst wird:

„After the experience there occurs a processing phase: this is the area of reflection. Reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. [...] Probably, for adult learners, most events which precipitate reflection arise out of the occurrences of one’s life. The impetus may arise from a loss of confidence in or disillusionment with one’s existing situation. [...] Reflection may also be prompted by more positive states, for example, by an experience of successfully completing a task which previously was thought

¹³⁰ Vgl. Atkins & Murphy: Reflection, S. 1189-1190: 1) „Awareness of uncomfortable feelings and thought“, 2) „Critical analysis of feelings and knowledge“, 3) „New perspective“.

¹³¹ Vgl. Mezirow: Transformative Erwachsenenbildung, S. 90.

¹³² Vgl. Boud, Keogh & Walker: Reflection, S. 13.

impossible. This may stimulate a reappraisal of other tasks and the planning of new experiences.“¹³³

In dem Zitat wird die retrospektive Anlage dieses Modells durch die Formulierung „recapture their experience“ deutlich sowie durch die Anmerkung, dass der Auslöseimpuls einer Reflexion nicht immer negativ geartet sein muss, sondern sich zum Beispiel auch aus einer Positiv-Erfahrung speisen kann, deren Zustandekommen in der Rückschau reflektiert wird.

Dieses Modell ist nicht das einzige, das *retrospektiv* angelegt ist *und* von einem *Auslöseimpuls* ausgeht. Ähnlich verhält es sich mit dem Modell von Boyd & Fales. Sie äußern sich zwar nicht explizit zu dem Zeitpunkt, an dem die Reflexion einsetzt, aber beispielsweise die Erläuterungen zur letzten Phase lassen auf einen retrospektiven Ansatz schließen: „The new insight or changed perspective is analyzed in terms of its operational feasibility. Attempts are made to ‚figure out‘ how it will work in practice.“¹³⁴ Es wurde bereits ausgeführt, dass sie von einem Unbehaglichkeitsgefühl als Trigger von Reflexionen ausgehen.

Zusammenfassend soll in diesem Modell zum einen zwischen *begleitender und retrospektiver Reflexion* unterschieden werden. Es handelt sich dabei lediglich um eine Möglichkeit, eine Unterscheidung vorzunehmen, mithilfe derer verdeutlicht werden soll, dass Reflexionen und triggernde Konfrontationen zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten eintreten können. Zum anderen wird in diesem Modell unabhängig von Zeitpunkt der Reflexion davon ausgegangen, dass jede Reflexion von einem *Trigger ausgelöst* wird.

3.2.5 Die Lerntheorie Klaus Holzkamps

Welchen Stellenwert der Trigger für die Reflexion bzw. das Lernen hat, kann auch anhand der Lerntheorie Holzkamps verdeutlicht werden. Klaus Holzkamp, der Begründer der kritischen Psychologie, entwickelte eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Lernen wird in dieser Theorie nicht mehr als durch äußere Reize ausgelöst verstanden, sondern beim Lernen wird das Subjekt betrachtet und nach Lernbegründungen oder auch Lernhemmnissen gefragt:

„Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln

¹³³ Boud, Keogh & Walker: Reflection, S. 19-20.

¹³⁴ Boyd & Fales: Reflective learning, S. 112.

und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann. Unter diesen Prämissen ist es im Interesse des Subjekts, die ‚Handlungsproblematik‘ (vorübergehend) als ‚Lernproblematik‘ zu übernehmen“¹³⁵.

Anlass für Lernen sind in der Theorie Holzkamps also „*Diskrepanzerfahrungen* [Herv. d. Verf.] zwischen *Intentionalität* und *Kompetenz* [Herv. d. Verf.]“¹³⁶, auf die ein Individuum in seiner Lebenswelt stößt. Die Wahrnehmung der Diskrepanzerfahrung bzw. Handlungsproblematik allein reicht nicht aus, um diese zu überwinden. Eine Auseinandersetzung benötigt ‚Gründe‘, die eng mit der Biographie zusammenhängen, sonst kann das Lernen auch verweigert werden.¹³⁷ Des Weiteren kann beim Lernen unterschieden werden, ob der Lernimpuls von außen, also beispielsweise einem Fortbildungsprojekt, oder von innen kommt, im Sinne eines Eigenantriebs.¹³⁸ Faulstich, der Holzkamps Theorie darlegt, äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Entscheidend für die Lernerfolge ist die Art und Weise, wie die Lernaufgaben von den Lernenden selbst als Lernproblematiken aufgenommen werden“¹³⁹.

Demgemäß ist die Grundorientierung in der Lebenswelt, also die Orientiertheit, grundlegend für das Lernen, da sie darüber entscheidet, ob ein Individuum von einer Konfrontation getriggert wird oder eben nicht. Anders ausgedrückt kann eine Konfrontation für die eine Person ein Trigger sein und für die andere nicht. Eine Person wird nämlich dann getriggert, wenn die Konfrontation nicht zu ihrer Orientiertheit passt.

3.2.6 Zusammenfassung

Damit besteht die erste Stufe des hier vorgestellten Reflexionsprozesses in der Wahrnehmung eines Triggers. Die zweite Phase umfasst in Anlehnung an Dewey, Mezirow, Boyd & Fales und Schön die Definition bzw. Präzisierung des Triggers.

Worin die beiden Phasen sich unterscheiden und warum sie nicht zu einer zusammengefasst werden, kann an einem einfachen Beispiel von Dewey aufgezeigt werden: Ein Mann ist draußen bei sonnigem Wetter spazieren. Plötzlich nimmt er eine Veränderung wahr und er stellt fest, dass es überraschend kälter geworden ist. Es kommt ihm die Möglichkeit in den

¹³⁵ Vgl. Holzkamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen, in: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*, Hohengehren 2004, S. 29.

¹³⁶ Vgl. Faulstich, Peter: *Lernen und Widerstände*, in: ders./ Bayer, Mechthild (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*, Hamburg 2006, S. 17.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 20.

¹³⁸ Vgl. ebd.

¹³⁹ Ebd.

Sinn, dass es zu regnen beginnen könnte. Deshalb blickt er zum Himmel und er sieht aufziehende Wolken und erkennt in Verbindung mit der plötzlichen Kühle Parallelen zu einer bereits erlebten Situation. Folglich erwartet er, dass es bald regnen wird.¹⁴⁰

Für die ersten beiden Phasen des Reflexionsprozesses spielen die Überlegung ‚es könnte regnen‘, die Erforschung ‚aufziehende Wolken‘ und die Schlussfolgerung ‚es wird regnen‘ noch keine Rolle, sondern nur die Wahrnehmung einer Veränderung und die Lokalisierung des Problems ‚plötzliche Kühle‘. Die Wahrnehmung der Veränderung entspricht in diesem Beispiel dem Trigger (= Phase 1), die Lokalisierung der Präzisierung des Triggers (= Phase 2). Doch warum können diese beiden Phasen nun nicht zusammengefasst werden? Die Wahrnehmung des Triggers, also der überraschenden Kühle, bedeutet noch lange nicht, dass es auch zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Trigger kommt. So kann der Mann eine Veränderung wahrnehmen, ohne sich weitere Gedanken zu machen und ohne festzustellen, dass es kühler geworden ist. Damit hätte er den Trigger wahrgenommen, aber wäre diesem nicht weiter auf den Grund gegangen und hätte nicht versucht, diesen zu präzisieren. Es ist außerdem vorstellbar, dass eine Person einen Trigger wahrnimmt, aber an der Präzisierung des Problems scheitert.

Um es an einem weiteren Beispiel der aktuellen Ereignisse zu verdeutlichen: Zwei Gegner:innen der Corona-Maßnahmen¹⁴¹ vertreten im August 2020 die These „Es ist eine Erfindung der Virologen und der Politik, dass Corona eine Pandemie ist. Es handelt sich dabei lediglich um eine ungefährliche Grippe“. Als nun im Oktober 2020 die Infektionszahlen steigen und sich die angekündigte zweite Welle ausmachen lässt, reagiert Gegner A mit: „Die Infektionszahlen müssen offiziell steigen, weil die Politik seit Monaten ihre Maßnahmen mit der Prophezeiung einer zweiten Welle gerechtfertigt hat, sodass nun auch eine zweite Welle folgen muss.“. Gegner B ignoriert das Aufkommen der zweiten Welle völlig.

Der Anstieg der Infektionszahlen Oktober ist in diesem Beispiel der Trigger. Eine Person entscheidet selbst, ob der Trigger für sie von Bedeutung ist. Demnach können zum Beispiel widersprechende Fakten auch einfach ignoriert werden. Da sich Gegner A – im Gegensatz zu Gegner B – nicht dafür entschieden hat den Trigger zu ignorieren, befindet sie sich in diesem Fall in einer Erklärungsnot. Gegner A entscheidet sich folglich für einen

¹⁴⁰ Vgl. Dewey: Think, S. 12-13.

¹⁴¹ Es soll hier weder ein politischer Diskurs gestartet werden noch handelt es sich bei diesem Beispiel um eine politische Stellungnahme zur Corona-Politik. Das Beispiel soll auch nicht den Eindruck vermitteln, dass alle Kritiker:innen der Coronamaßnahmen den sog. ‚Coronaleugner:innen‘ oder gar ‚Verschwörungstheoretiker:innen‘ zuzuordnen sind. Es wird lediglich von ‚Gegner:innen‘ und ‚Befürworter:innen‘ gesprochen, um das Beispiel möglichst einfach und verständlich zu halten.

Reflexionsprozess, aber kommt in dem hier geschilderten Fall auf das den Fakten widersprechende und damit falsche Ergebnis „die Zahlen steigen nur offiziell“. Demzufolge kann eine Person eine Reflexion vornehmen und dennoch im Sinne der Reflektiertheit *unreflektiert* sein. In den folgenden Kapiteln soll anhand dieses zeitgenössischen Beispiels detaillierter erklärt werden, was unter der *Reflektiertheit* zu verstehen ist und wann in diesem Modell eine Person als *reflektiert* bzw. *unreflektiert* bezeichnet wird.

An diesem Corona-Beispiel kann zudem verdeutlicht werden, dass die individuelle Orientiertheit darüber entscheidet, ob eine Konfrontation triggert oder nicht: Für so manchen Befürworter¹⁴² der Corona-Maßnahmen dürfte der Anstieg der Infektionszahlen nicht weiter verwunderlich gewesen sein und deshalb auch keinen Reflexionsprozess getriggert haben.

3.2.7 Phase 1 und 2 in Bezug auf die Geschichtsdidaktik

Nachdem die Wahrnehmung eines Triggers und die Definition des Triggers als die ersten beiden Phasen des Reflexionsprozesses ausgemacht wurden, soll nun der Bezug zur Geschichtsdidaktik hergestellt werden. Die Idee, dass manche ‚Lernprozesse‘ von einem Trigger ausgelöst werden, findet in der Geschichtsdidaktik Anklang. Nach Jörn Rüsen entspringen historische Denkprozesse immer einem ‚Orientierungsbedürfnis‘.¹⁴³ Ein historischer Orientierungsprozess wird ihm zufolge dadurch ausgelöst, dass etwas Unvorhergesehenes von außen hereinbricht und zu einem ‚Zeitbruch‘ führt.¹⁴⁴ Es bedürfe einer ‚Zeitdeutung‘, um den Sinn und die Orientierung wiederherzustellen (= Orientierungsbedürfnis).¹⁴⁵

Dieser Ansatz findet sich auch im Modell Geschichtsbewusstsein dynamisch von Hasberg & Körber, der von einer sogenannten ‚Verunsicherung‘ ausgelöst wird. Aus dieser ‚Verunsicherung‘ geht sodann ein ‚zeitliches Orientierungs- bzw. Handlungsbedürfnis‘ hervor, aus welchem eine ‚historische Frage‘ formuliert werden muss, die im Laufe des Prozesses beantwortet werden soll.¹⁴⁶ Von einem zeitlichen Orientierungsbedürfnis sprechen sie dann, wenn „eine lebensgeschichtliche Situation [eintritt], in der die bisherigen Vorstellungen der Geschichte (und zwar sowohl hinsichtlich der ‚Fakten‘, sowie deren

¹⁴² Bei der Bezeichnung für Personen im Singular wird in dieser Arbeit das generische Maskulin verwendet, um den Lesefluss zu bewahren. Die weibliche sowie nicht-binäre Geschlechtsidentität sind jedoch immer mitgedacht. Im Plural wird weiterhin mit einem Doppelpunkt gegendert.

¹⁴³ Vgl. Rüsen: Historische Vernunft, S. 28-29

¹⁴⁴ Vgl. Rüsen: Historik, 2013, S. 32.

¹⁴⁵ Vgl. ebd.

¹⁴⁶ Vgl. Hasberg/ Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch, S. 187.

Zusammenhänge und deren Bedeutung für die eigene Gegenwart) nicht mehr ausreichen, um das gegenwärtige Handeln zu orientieren.“¹⁴⁷. Eine Verunsicherung und das damit verbundene zeitliche Orientierungsbedürfnis treten folglich dann ein, wenn sich eine Konfrontation nicht in die Strukturen der vorgängigen historischen Orientiertheit einordnen lässt. Die ersten Schritte des Prozessmodells Geschichtsbewusstsein dynamisch lassen sich problemlos mit den ersten Phasen des hier behandelten Reflexionsmodells zusammenbringen: Die Wahrnehmung einer Verunsicherung und das Erkennen des zeitlichen Orientierungsbedürfnisses entspricht dem Trigger, während sich die Formulierung einer historischen Frage mit der Phase der Präzisierung des Triggers zusammenbringen lässt. Bräuers Orientierungs-Modell beginnt mit der vorgängigen Orientiertheit, die irritiert werden kann.¹⁴⁸ Bei seinem Begriff der ‚Irritation‘ beruft er sich ein weiteres Mal auf Stegmaier.¹⁴⁹ Jener definiert Irritation als „eine Anregung, Reizung oder [...] Störung, deren Ursachen nicht klar sind. Irritationen verunsichern darum und veranlassen, nach ihren Ursachen zu suchen – ohne dass man schon ‚wüsste‘, wo man sie zu suchen hat.“¹⁵⁰ In ihrer Konzeption entspricht die Irritation folglich dem Trigger und die Suche nach der Ursache der Irritation ist mit der Phase der Präzisierung des Triggers gleichzusetzen. Der Gedanke eines Triggers, insbesondere bei Orientierungsprozessen, und die Notwendigkeit der Präzisierung des Triggers sind zusammenfassend also etablierte Vorstellungen in der Geschichtsdidaktik. Neu ist jedoch die Verbindung mit dem Reflexionsprozess.

Abschließend sollen an dieser Stelle noch einmal die Phasen eins und zwei in wenigen Worten zusammenfassend dargelegt werden: Die erste Phase des Prozessmodelles besteht in der Wahrnehmung eines Triggers beziehungsweise einer Verunsicherung. Trigger sind Konfrontationen, die sich nicht in die vorhandenen Orientiertheits-Strukturen einordnen lassen und deshalb eine Art ‚Störung‘ der Routine hervorrufen. Der Übergang zur nächsten Phase ist dann gewährleistet, wenn der Trigger nicht nur wahrgenommen wird, sondern auch das Bedürfnis vorhanden ist diese ‚Störung‘ aufzulösen. In der zweiten Phase wird sodann der Trigger präzisiert und eine zu reflektierende Frage formuliert. Mit dieser Präzisierung nimmt der eigentlichen Reflexions-Prozess seinen Anfang.

¹⁴⁷ Hasberg/ Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch, S. 187.

¹⁴⁸ Vgl. Bräuer: Historische Orientierungsgelegenheit, S. 212.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 192-193.

¹⁵⁰ Stegmaier, Werner: Philosophie der Orientierung. Berlin 2008, S. 159.

Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Modelle, an denen sich die Bildung der ersten beiden Phasen des vorliegenden Modells orientiert:

	Phase 1:	Phase 2:
Dewey (1933)	Problem	Problempräzisierung
Schön (1983)	Überraschung (positiv oder negativ)	Präzisierung des Problemrahmens
Boyd & Fales (1983)	Unbehaglichkeitsgefühl	Identifikation des Unbehaglichkeitsgefühls
Boud, Keogh & Walker (1985)	Problem (nach Dewey) sowie Unbehaglichkeitsgefühl (nach Boyd & Fales)	/
Atkins & Murphy (1993)	Überraschung (nach Schön) sowie Unbehaglichkeitsgefühl (nach Boyd & Fales)	/
Mezirow (1997)	desorientierendes Dilemma	Darstellung des Problems
Holzkamp (1995/ 2004)	Diskrepanzerfahrung	/
	→ Trigger/ Verunsicherung	→ Präzisierung des Triggers; Formulierung der Reflexionsfrage

Tabelle 4: Überblick über die Modelle, an denen sich die Bildung der ersten beiden Phasen des vorliegenden Modells orientiert.

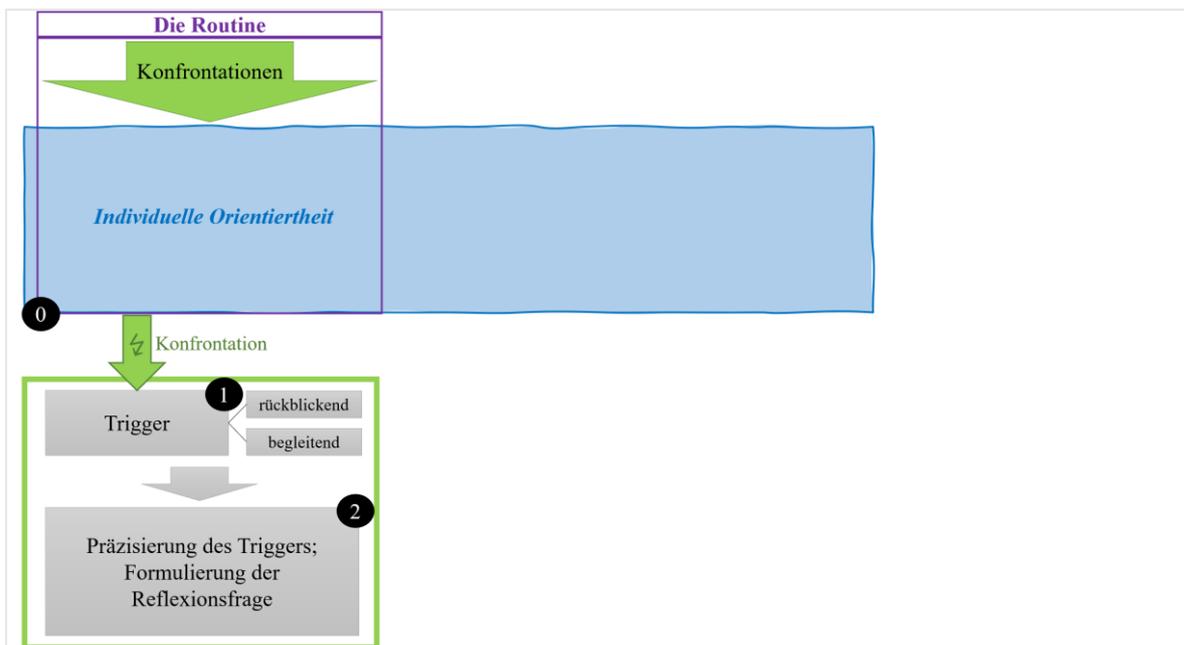


Abbildung 3: Graphische Darstellung der Phasen null bis zwei des Reflexionsprozesses.

3.3 Die Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage (Phase 3) und die Neubewertung (Phase 4)

Im Anschluss an die zweite Phase, also die Formulierung der Reflexionsfrage, gilt es nun dieselbige zu ‚beantworten‘. Die dritte Phase des Reflexionsprozesses umfasst somit die eigentliche Auseinandersetzung mit dem Trigger, besser gesagt der zu reflektierenden Frage und den Versuch diesen aufzulösen. Um die Reflexionsfrage zu ‚beantworten‘, ist ein kritisches Nachdenken über das vorhandene Wissen und die getätigten Interpretationen sowie über das eigene Wahrnehmen, die Gefühle, das Denken und das Handeln notwendig. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage werden im Anschluss in der Phase der Neubewertung zusammengefasst und die triggernde Fragestellung wird neu bewertet sowie beantwortet.

Dieses Kapitel behandelt ein weiteres Mal zwei Phasen gemeinsam, da auch hier die vorhandenen Modelle meist nur unzulänglich differenzieren und die beiden Phasen stark miteinander verwoben sind. Die hier definierten Phasen der Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage und der Neubewertung finden sich in Grundzügen sowohl in jenen Modellen, die an Dewey angelehnt sind, als auch in den Lernzyklen.

3.3.1 Die Phasen 3 und 4 in Deweys Modell

Bei Dewey nimmt die analytische Antwortsuche die Phasen drei und vier ein. Die beiden Phasen sind nur schwerlich voneinander abzutrennen und ihr Übergang ist fließend. Die Zielsetzung der dritten Phase ist es, Hypothesen, also mögliche Erklärungen für den Trigger, zu entwickeln.¹⁵¹ Hierfür soll zunächst eine Beobachtung zur Sammlung von Indizien und eine methodische Auseinandersetzung mit der Beobachtung vorgenommen werden.¹⁵² In der vierten Phase sollen nun die gesammelten Hypothesen hinsichtlich ihrer Kohärenz verglichen werden und dann eine Auswahl aus der Vielzahl an Hypothesen getroffen werden, sodass sich eine Idee herausbilden kann, die dann in der fünfte Phase überprüft werden soll.¹⁵³ Die fünfte Phase entspricht in dem in dieser Arbeit neu eingeführten Reflexionsprozessmodell der vierten Phase der Neubewertung. Zusammenfassend lassen sich die beiden analytische Phasen bei Dewey in folgende Hauptoperationen unterteilen:

¹⁵¹ Vgl. Dewey: Think, S. 109-111.

¹⁵² Vgl. ebd.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 111-115.

Vorannahmen bzw. Suggestionen → Beobachtung und Gedächtnisabruf → Indizien → Vergleich der Hypothesen → Annahme.

Zur Verdeutlichung des Vorgangs der analytischen Antwortsuche kann folgendes Beispiel von Dewey herangezogen werden: Ein Mann kommt zu einer unbekanntem Weggabelung und weiß nicht, welcher Weg der richtige ist. Er hat nun zwei Optionen: Entweder wählt er eine der beiden Straßen auf gut Glück oder er muss zu einer begründeten Schlussfolgerung gelangen, welche die richtige ist. Um das zu gewährleisten, sind Nachforschungen nötig. Der Mann muss nach Indizien Ausschau halten, die seine (Vor-)Annahme unterstützen. Indizien können dabei aus dem Gedächtnis abgerufen oder durch Beobachtung erworben werden. Zum Beispiel könnte der Mann versuchen, auf einen Baum zu klettern, um einen besseren Überblick zu bekommen.¹⁵⁴

Eine Vorannahme des Mannes könnte lauten „Das Reiseziel liegt im Norden, also ist es wahrscheinlicher, dass die rechte Straße, die nach Norden zeigt, zu meinem Ziel führt“. Die Operation der Beobachtung besteht in diesem Beispiel in dem auf den Baum Klettern, das den Zweck verfolgt, Indizien, die die Vermutung bestätigen oder falsifizieren, zu entdecken. Nachdem alle Hypothesen mit den Indizien zusammengeführt und verglichen wurden, wird der Mann eine Annahme formulieren – z.B. „die rechte Straße ist die richtige“ –, die in der nächsten Phase überprüft werden muss.

In dem im vorherigen Kapitel angeführten Kühle-Beispiel wäre die Vorannahme „Kühle könnte an Wetterumschwung liegen“. Darauf folgt die Überprüfung der Hypothese durch einen Blick zum Himmel, wo die dunklen Wolken beobachtet und als Indiz für Regen erkannt werden, sodass geschlussfolgert wird, dass die Hypothese vermutlich richtig ist. Die Wolken werden nur aufgrund eines Gedächtnisabrufs, also eines Rückgriffs auf bereits vorhandenes Wissen, als Indiz erkannt. So können unter anderem Parallelen zu bereits erlebten Situationen erkannt werden: „Das letzte Mal, als dunkle Wolken aufgezogen sind, begann es zu regnen“. Die Schlussfolgerungen in den Beispielen, also die Wahl der Straße und die Feststellung, dass es regnen wird, gehören in diesem Modell bereits der Phase vier, also der Neubewertung, an.

¹⁵⁴ Vgl. Dewey: Think, S. 13-14.

3.3.2 (historisches) Wissen

Unter *Wissen* wird hier alles, was eine Person im Gedächtnis abgespeichert hat und auch aufrufen kann, verstanden. In der Lernpsychologie wird bei dem im Langzeitgedächtnis abgespeicherten Wissen zwischen deklarativem Wissen und prozeduralem Wissen unterschieden.¹⁵⁵ Diese Unterscheidung findet sich auch in der Geschichtstheorie – u.a. bei Michael Werner – wieder:

„Im Fach Geschichte beziehen sich die ‚mentalen Repräsentationen‘ auf vergangene Phänomene sowie deren Zusammenhänge und Bedeutung im Zeitverlauf. Neben diesen in der Regel deklarativ verfügbaren Repräsentationen von Fakten und Konzepten, wird auch prozedurales Wissen zur Konstruktion von Geschichte (z.B. zum Umgang mit Quellen und historischen Darstellungen) als Teil historischen Wissens angesehen“¹⁵⁶.

Michael Werner untergliedert das deklarative historische Wissen in drei Dimensionen, die einander bedingen und individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sind: die ‚Qualität/Geltungsdimension‘, die ‚Inhaltliche Dimension‘ und die ‚Formale Dimension‘. Die Geltungsdimension ist von der Fähigkeit einer Person abhängig, den Geltungsanspruch des eigenen historischen Wissens aufzuzeigen.¹⁵⁷ Der Ausprägungsgrad der Geltungsdimension ist eng mit der Kompetenzausprägung der Person verknüpft.¹⁵⁸ Unter der Inhaltlichen Dimension versteht Werner, dass, welches Wissen Eingang in den Gedächtnisspeicher findet, zwar abhängig ist „von Vermittlungsabsichten des Geschichtsunterrichts und der Geschichtskultur“¹⁵⁹, aber mehr noch von den „Interessen und gegenwärtigen Orientierungsbedürfnissen der Lernenden, ihre Einstellungen zu Geschichte im Allgemeinen sowie zu einzelnen Vergangenheitsausschnitten im Speziellen“¹⁶⁰. Die Formale Dimension umfasst die Unterscheidung von 1) Eigennamen, 2) historischen Konzepten mit ihren epochenübergreifenden Merkmalen sowie deren Zeitspezifika und 3) historischen Kategorien zur Zeitverlaufsstrukturierung.¹⁶¹

Es mag sich nun die Frage stellen, ob die Geltungsdimension nicht eher dem prozeduralen Wissen zuzuordnen ist. In der Geltungsdimension finden sich die Ergebnisse des

¹⁵⁵ Vgl. Anderson, John R.: ACT. A simple theory of complex cognition, in: American Psychologist, 51, 4 (1996), S. 355-357.

¹⁵⁶ Werner, Michael/ Schreiber, Waltraud: Wissens-Werte Geschichten. Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für inklusives historisches Lernen, in: Bartosch, Ulrich/ Schreiber, Waltraud/ Thomas, Joachim (Hrsg.): Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bad Heilbrunn 2018, S. 160.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 165.

¹⁵⁸ Vgl. ebd.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 166.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 166-168.

methodisierten geschichtswissenschaftlichen Arbeitens, das dem prozeduralen Wissen zuzuordnen ist. Als Beispiel für eine These, bei der der Geltungsanspruch aufzuzeigen ist, führt Werner das Forschungsparadigma „Dreißigjähriger Krieg als Glaubenskrieg“¹⁶² an. Diese These ist möglicherweise durch die Auseinandersetzung mit den Quellen und Darstellungen zu diesem Thema entstanden. Zu wissen, wie mit Quellen und Darstellungen methodisch umzugehen ist, ist dem prozeduralen Wissen zuzuordnen. Das prozedurale Wissen hilft folglich, neues deklaratives Wissen aufzubauen. Die beiden Wissensbereiche greifen ineinander und bedingen sich. Letztendlich sind hier die strikte Trennung und Zuordnung der historischen Wissenskomponenten zu deklarativem und prozeduralem Wissen auch nicht entscheidend, vielmehr sollen an dieser Stelle die Nuancen des Wissens, das bei der Beschäftigung mit Geschichte eine Rolle für den Reflexionsprozess spielt, aufgezeigt werden.

Neben dem Ansatz zur Unterscheidung des historischen Wissens in die beiden Kategorien des deklarativen und prozeduralen, gibt es auch folgenden Systematisierungsansatz: Christoph Kühberger differenziert in Anlehnung an Anderson, Krathwohl et al. (2001) zwischen vier Dimensionen des historischen Wissens: dem Faktenwissen, dem konzeptionellen Wissen, dem prozeduralen Wissen und dem metakognitiven Wissen.¹⁶³ Diese vier Kategorien finden sich auch bei der HISTORIOGRAPH-Gruppe.¹⁶⁴ Lediglich das Faktenwissen wird bei ihnen als deklaratives Wissen bezeichnet. Das Faktenwissen ist bei Werner dem deklarativen Wissen zugeordnet. Das metakognitive Wissen eröffnet jedoch eine neue Ebene. Es umfasst „jedes Wissen um die Kognitionen im Allgemeinen und die eigenen im Speziellen“¹⁶⁵. Die HISTORIOGRAPH-Gruppe spricht im Jargon Luhmanns hierbei von einer „Selbstbeobachtung“¹⁶⁶. Im Folgenden wird unter dem Terminus ‚Wissen‘ in Anlehnung an Werner deklaratives und prozedurales historisches Wissen verstanden. Das metakognitive Wissen wird dabei zunächst als Sonderform des Wissens ausgegliedert. Wenn von metakognitivem Wissen die Rede ist, wird auch der Ausdruck ‚metakognitives Wissen‘ verwendet.

¹⁶² Werner/ Schreiber: Wissens-Werte, S. 168.

¹⁶³ Vgl. Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: ders. (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, S. 33-74; vgl. Anderson, Lorion W./ Krathwohl, David R. et al. (Hrsg.): A Taxonomie for Learning, Teaching and Adressing. A Revision of Bloom's Taxonomie of Educational Objectives, New York 2001, S. 41.

¹⁶⁴ Vgl. Thünemann, Holger/ Jansen, Johannes: Historisches Denken lernen, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018, S. 101.

¹⁶⁵ Kühberger: Wissen, S. 35.

¹⁶⁶ Thünemann/ Jansen: Historisches Denken, S. 102.

Für eine Lehrkraft, die nicht nur Geschichte ‚konsumiert‘, sondern auch vermittelt, ist neben fachwissenschaftlichem Wissen auch Wissen, das das Vermitteln anbelangt, von Bedeutung, also fachdidaktisches, psychologisches und pädagogisches. Bei diesem Vermittlungswissen handelt es sich vorrangig um methodisches Wissen, das zum Teil sicherlich deklarativ, aber vor allem prozedural vertreten ist.

3.3.3 Wissensaktivierung und -import im Reflexionsprozess:

Beim Reflexionsprozess sind beide historischen Wissensformen von Bedeutung. Zum einen können beide im Laufe des Prozesses abgerufen werden. Zum anderen ist das ‚Endprodukt‘ eines Reflexionsprozesses meist modifiziertes oder neu entstandenes deklaratives bzw. prozedurales Wissen. Damit neues Wissen entstehen kann oder auch bestehendes modifiziert werden kann, reicht meist jedoch nicht ein reiner Abruf von bereits bestehendem Wissen, sondern es sollten auch Informationen von außen aufgenommen werden.

Dewey beschränkt sich in ‚How we think‘ bei dem Schritt der Analyse zwar noch auf Beobachtungen und Gedächtnisabruf – wie die bereits angeführten Beispiele demonstrieren –, aber in seinem Buch ‚Democracy and Education‘ aus dem Jahr 1916 betont er bereits die Bedeutung der Gemeinschaft für eine erfolgreiche Reflexion. Dieser Darstellung zufolge ist es meist die Außenwelt, die dem Menschen den Anlass zu reflektieren gibt.¹⁶⁷ Demnach sei es elementar, sich mit anderen auszutauschen und die Perspektive anderer einzunehmen.¹⁶⁸

Auch die Analyse-Phase der Reflexionsmodelle von Boyd & Fales sowie Atkins & Murphy setzen auf eine Erweiterung des Wissensstandes beim Analyseprozess durch Informationen von außen. Boyd & Fales sprechen bei ihrer dritten Phase von einer „openness to new information from internal and external sources, with the ability to observe and take in from variety of perspectives“¹⁶⁹. In dieser Phase soll auf möglichst viele Quellen von außen zurückgegriffen werden.¹⁷⁰ Dabei sei ein Vertrauen in die eigene Person, relevante Informationen zu entdecken und zu erkennen, zentral.¹⁷¹ Bei Atkins & Murphys drei Phasen umfassendem Modell stellt die kritische Analyse der Gefühle und des Wissensstandes die

¹⁶⁷ Vgl. Dewey, John: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York 1916, S. 7.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 6-7.

¹⁶⁹ Boyd & Fales: Reflective learning, S. 108.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 108-109.

¹⁷¹ Vgl. ebd.

mittlere Phase dar. Bei der Analyse soll in diesem Modell sowohl vorhandenes als auch neues Wissen herangezogen werden.¹⁷²

Um die Konfrontation aufzulösen, muss eine Auseinandersetzung mit der Konfrontation auf neue Weise bzw. unter neuen Perspektiven stattfinden. Daher ist es essenziell für eine erfolgreiche Reflexion an den Stellen, an denen der reflektierenden Person Informationen fehlen, dass Informationen von außen eingeholt werden. Weder Boyd & Fales noch Atkins & Murphy äußern sich dazu, woher bzw. von wem das neue Wissen bezogen werden soll, oder dazu, welche Stellung das neue Wissen im Analyseprozess des Reflexionsprozesses hat. Neben der Recherche in sich selbst – also dem Versuch, die Konfrontation mithilfe von bestehendem Wissen und bestehenden Strategien aufzulösen –, muss eine reflektierende Person also auch eine Recherche außerhalb vornehmen. Mögliche ‚Wissenslieferanten‘ können dabei beispielsweise andere Personen, Bücher oder das Internet sein. In der Geschichtsdidaktik wird von der HISTORIOGRAPH-Gruppe die Kommunikation mit anderen Personen als essenzielles Element des Geschichtsunterrichtes herausgestellt: „Indem historische Denkleistungen im Unterricht in Sprache transformiert werden, werden sie für andere ‚sichtbar‘, d.h. sie können wahrgenommen und durch ebenfalls sprachlich verfasste Denkleistung beantwortet werden“¹⁷³. Ihnen zufolge ermöglicht erst die Kommunikation der Schüler:innen untereinander sowie die Kommunikation zwischen den Schüler:innen und der Lehrkraft einen reflektierten Umfang mit Geschichte.¹⁷⁴

Ob und welches Wissen während des Reflexionsprozesses aktiviert sowie importiert wird, kann entscheidend für die Qualität der Reflexion und damit auch den Grad der Reflektiertheit sein. Zunächst ist die Qualität der abgerufenen Information bei der Wissensaktivierung und dem Wissensimports von hohem Stellenwert. So könnte eine Frage diesbezüglich lauten: Informiert sich die reflektierende Person über eine zuverlässige Internetseite? Wenn die Antwort auf diese Frage ‚nein‘ lautet, dann hat dies noch nicht zur Folge, dass die Person notgedrungen auch ‚unreflektiert‘ sein und zu einer ‚falschen‘ Schlussfolgerung gelangen muss. Die Person kann Informationen mit einer als unzuverlässig einzustufenden Herkunft abrufen und sodann auch erkennen, dass diese unzuverlässig ist. In der Folge sollte die Person weiteres Wissen einholen, jedoch aus anderen Informationsangeboten. Beim

¹⁷² Vgl. Atkins & Murphy: Reflection, S. 1189.

¹⁷³ Wilfert, Christoph/ Lankes, Simone: Kommunikation, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018, S. 154.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 160: „Zugleich sollen sie [Schüler*innen] in der Lage sein, den Prozess historischen Denkens und das durch ihn gewonnene Orientierungswissen kritisch zu reflektieren. [...] Und zweitens [Herv. d. Verf.] sollen sie lernen, diese Kommunikation über Geschichte reflexiv zu begleiten, um zu erkennen, mit welchen Begriffen, Strategien und Konzepten sie und Andere sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen und inwiefern diese Begriffe, Strategien und Konzepte ggf. zu verändern oder zu ersetzen sind.“

Wissensimport ist folglich die Fähigkeit zur Einstufung der Glaubwürdigkeit der Informationsherkunft essenziell. Dementsprechend sind die abgerufenen Informationen mit ihrer Herkunft hinsichtlich ihrer Triftigkeit zu prüfen.¹⁷⁵ Generell gilt: Je mehr Wissen importiert wird, eine desto größere Auswahl steht zur Verfügung und desto besser gelingt die Einstufung. Dementsprechend fordern Dewey und auch Boyd & Fales beim Analyseprozess zurecht, den Austausch mit anderen Personen und deren Perspektiven einzunehmen. Je mehr unterschiedliche Perspektiven zu der triggernden Frage und den Hypothesen eingenommen werden, desto breiter wird das Bild, das dadurch entsteht. Wenn eine Person viele Sichtweisen kennt und einnimmt, hat sie die Möglichkeit, zwischen den Sichtweisen abzuwägen und ihren Wissensstand zu erweitern, um schließlich auf die triggernde Frage eine Antwort zu finden. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die reflektierende Person jede einzelne verfügbare Information einholen und jede erdenkbare Perspektive einnehmen muss. Die Wissensaktivierung und der Wissensimport müssen fokussiert und gezielt ablaufen. Insgesamt ähnelt diese Verfahrensweise dem Vorgehen beim wissenschaftlichen Arbeiten: Ausgehend von einer Fragestellung werden Hypothesen formuliert, die überprüft werden, sodass eine These, die intersubjektiv überprüft wird, gebildet wird. Erfüllt ein Reflexionsprozess folglich diese Verfahrensschritte, kann er als *wissenschaftsförmig* bezeichnet werden.

Hätte sich in dem Corona-Beispiel der Gegner der Maßnahmen ausreichend informiert und neue Perspektiven eingenommen, wäre er vermutlich auf ein wissenschaftlich stimmigeres Ergebnis gekommen. Die Person holte keine weiteren Informationen von außen ein und kam bei ihrer Reflexion daher zu dem Schluss, dass die Fallzahlen nur offiziell steigen würden, damit die Prognose der Politik erfüllt werde. Dieser Reflexionsprozess ist folglich weder wissenschaftsförmig abgelaufen noch entspricht das Ergebnis annähernd dem aktuellen Standard der Wissenschaft. Daher muss die Person als *unreflektiert* bezeichnet werden. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass der Wissensimport ein zentraler Bestandteil einer erfolgreichen Reflexion ist und nicht zuletzt über den Grad der Reflektiertheit entscheidet. Eine *reflektierte* Person geht bei ihrem Reflexionsprozess *wissenschaftsförmig* vor: Sie holt Wissen aus möglichst vielen Perspektiven ein, die zum Zeitpunkt der Reflexion dem aktuellen wissenschaftlichen Standard der Forschung entsprechen, geht mit diesem methodisch um und gelangt zu einem intersubjektiv überprüfaren Ergebnis.

¹⁷⁵ Zur Triftigkeitsanalyse vgl. Kapitel 2.2.1.

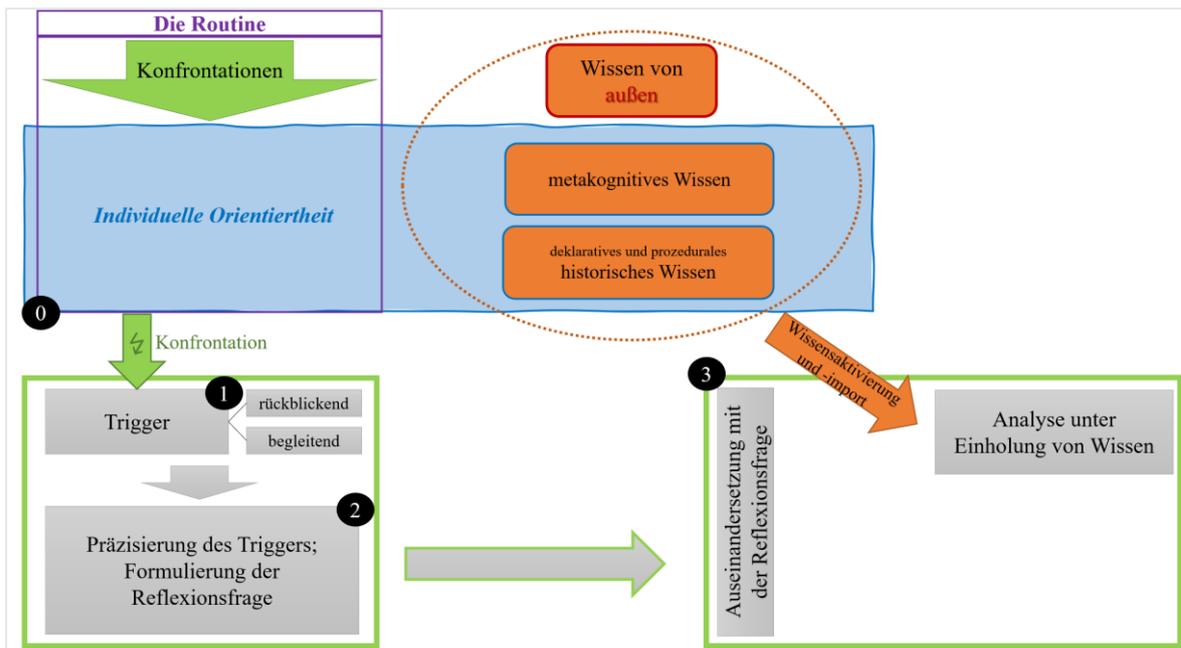


Abbildung 4: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses, wobei bei Phase drei die „Bestimmung der Ausgangslage“ fehlt.

3.3.4 Gegenstandsbestimmung und Bestimmung der Ausgangslage

Während etwas geschichtswissenschaftlich erarbeitet oder auch Geschichte vermittelt wird bzw. im Anschluss an die Erarbeitung oder Vermittlung, kann eine triggernde Konfrontation auftauchen, die es aufzulösen gilt. Gegenstand der Reflexion in Bereich der Geschichte kann grundsätzlich jedes historische Wissen und fachdidaktische Wissen sein, aber auch ein vorangegangener ‚historischer‘ Reflexionsprozess¹⁷⁶. Historisches Wissen und Denken kommt im Kreislauf des historischen Denkens und in den darauf basierenden Kompetenzbereichen zum Ausdruck.

Im Bereich des prozeduralen Wissens können Methodiken des historischen Arbeitens – Denkens und Handelns – oder auch des Vermittelns reflektiert werden. Beispielsweise kann sich die methodische Frage stellen, ob eine Karikatur auf dieselbe Weise wie eine Fotografie untersucht werden sollte, oder im Bereich des Vermittelns, ob sich direkte Instruktion für den Geschichtsunterricht eignet. Die Reflexion des eigenen historischen Arbeitens ist als Reflexion der einzelnen Komponenten des Kreislaufs des historischen Denkens zu verstehen, wobei wohl am häufigsten die Operationen der Methodenkompetenz reflektiert werden. Entscheidend für die Qualität des Ausgangs eines Reflexionsprozesses,

¹⁷⁶ Mit ‚historischer‘ Reflexionsprozess sind hier Reflexionsprozesse bezeichnet, die geschichtsdidaktisches oder geschichtswissenschaftliches Denken, Handeln und Arbeiten zum Gegenstand haben. Damit werden *nicht* Reflexionsprozesse bezeichnet, deren Akteur:in in der Vergangenheit lebte.

der prozedurales Wissen zum Gegenstand hat, ist insbesondere der Grad der Reflektiertheit. Die Reflexion des prozeduralen Wissens geschieht in der Regel nur dann, wenn die Person selbst historisch arbeitend oder vermittelnd aktiv ist. Sie ist demnach nicht sonderlich tief in der Lebenswelt der Mehrheit verankert.

Im Bereich des deklarativen Wissens kann dabei der Gegenstand entweder lediglich aus einer der von Werner definierten Dimensionen stammen oder auch alle betreffen. Wird die Begründbarkeit vorhandenen historischen Wissens, also die Geltungsdimension, oder ein historischer Begriff, also die formale Dimension, reflektiert, dann handelt es sich um eine Operation, die der Reflektiertheit zuzuschreiben ist. Werner hat zurecht festgestellt, dass bei der Geltungsdimension und der formalen Dimension die Kompetenzausprägung eine Rolle spielt: Die Geltungsdimension wird von allen Kompetenzen des historischen Denkens bedingt. Die formale Dimension wiederum ist eng mit der historischen Sachkompetenz verknüpft. Wenn die Kompetenzen nicht auf einem hohen Niveau ausgeprägt sind, dann kann davon ausgegangen werden, dass das jeweilige deklarative oder prozedurale historische Wissen auch nicht von allzu hoher ‚Qualität‘ ist. Die Reflexion der Geltungsdimension und formalen Dimension sind für die Orientierung in der Lebenswelt von hohem Stellenwert. Die lebensweltliche Relevanz lässt sich problemlos an zeitgenössischen Beispielen aufzeigen, nämlich an den Reflexionen der Äußerungen der Gegner der Corona-Maßnahmen. Auf der Ebene der Geltungsdimension kann ein aktueller Trigger für einen ‚historischen‘ Reflexionsprozess lauten: Warum können die Einschränkungen, die durch die staatlichen Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie entstehen, nicht mit den Bedingungen in einem nationalsozialistischen Konzentrationslager verglichen werden? Die formale Dimension wird reflektiert, wenn die triggende Frage lautet: Warum ist ‚Corona-Diktatur‘ zum Unwort des Jahres 2020 gewählt worden? An diesen Beispielen wird auch deutlich, dass die Bedeutung des historischen Reflexionsprozesses und die Reflektiertheit nicht zu unterschätzt ist und sich nicht auf das geschichtswissenschaftliche Arbeiten in der Schule oder der Forschung beschränkt. Nun wurden alle deklarativen Wissensdimensionen mit Ausnahme der Inhaltsdimension behandelt. Auch diese kann Gegenstand des Reflexionsprozess sein: Sie trägt vorrangig zur Selbstreflexivität bei, da bei dieser Dimension u.a. der Einfluss der eigenen Person bewusst und reflektiert wird. Auch wenn bei den meisten Wissensformen nun der Reflektiertheitsgrad als entscheidend für den erfolgreichen Analyseprozess deklariert wurde, um überhaupt erst einmal die Ausgangslage, das ‚Wo stehe ich?‘, bestimmen zu können, ist Selbstreflexivität nötig. Je höher der Grad an Selbstreflexivität, desto ‚mehr‘ kann in der Analyse die Ausgangslage festgestellt werden

und für die anschließende kritische Analyse mit Wissensaktivierung und Wissensimport bereitgestellt werden. Die Ausgangslage gilt es zu bestimmen, bevor auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen und Informationen von außen eingeholt werden. Wer nämlich die Ausgangslage, die zu der triggernden Konfrontation geführt hat, nicht kennt, der kann auch nichts an dieser für die Zukunft verändern. Bei der Bestimmung der Ausgangslage wird an die Überlegungen, die bei der Präzisierung des Triggers schon anklingen – ‚Was stört mich?‘ –, angeknüpft und fortgeführt. Sodann kann auch bereits Wissen zur Auflösung des Triggers aktiviert und importiert werden.

Die begleitende und die rückblickende Reflexion unterscheiden sich Mezirow zufolge etwas im Reflexionsgegenstand. Während bei der begleitenden Reflexion lediglich der Gehalt – also was gedacht, wahrgenommen und gefühlt wurde – und der Prozess – also wie gehandelt wurde und wie das Handeln wahrgenommen wurde – Gegenstände des Reflexionsprozesses sein können, bietet die rückblickende Reflexion auch Raum für eine Prämissenreflexion.¹⁷⁷ Unter Prämissenreflexion versteht Mezirow die Analyse, welche Vorannahmen vorhanden waren, und die Überlegung, warum eine Sache auf diese Weise und nicht anders wahrgenommen wird.¹⁷⁸ Bei der Bestimmung der Ausgangslage gilt es, den Gehalt, den Prozess und die Prämissen auszumachen. Dass in diesem Schritt zudem die Gefühle festgehalten werden sollen, findet sich in den Lernzyklen von Gibbs und Boud, Keogh & Walker sowie bei Atkins & Murphy.¹⁷⁹ Ob die Gefühle bei der Reflexion eine Rolle spielen oder nicht, ist Beauchamp zufolge, der 2014 eine Metaanalyse der Rolle von Reflexion für die Lehrerfortbildung veröffentlichte, in der Literatur umstritten.¹⁸⁰ Die Gefühle mögen zwar auf den ersten Blick für die Reflektiertheit keine größere Rolle spielen, aber die Kenntnis der eigenen Gefühlslage, wie zum Beispiel die Abneigung gegen ein Thema und die Reflexion des eigenen Denkens sowie Wahrnehmens ist für die Selbstreflexivität von keiner geringen Bedeutung. Auch die Bestandsaufnahme des eigenen Handelns und der Vorannahmen können als Teil einer Selbstbeobachtung die Selbstreflexivität fördern. Es gibt keine Selbstreflexivität, ohne dass vorher eine Selbstbeobachtung im Sinne eines Bewusstmachens des eigenen Fühlens, Wahrnehmens, Denkens und Handelns gemacht wird.

Als Regel für die Bestimmung der Ausgangslage kann festgehalten werden: Je mehr als Untersuchungsgrundlage festgestellt wird, desto mehr kann im Anschluss im Detail untersucht

¹⁷⁷ Vgl. Mezirow: Transformative Erwachsenenbildung, S. 90-92.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 91-92.

¹⁷⁹ Vgl. Gibbs: Learning, S. 49-50; Boud, Keogh & Walker: Reflection, S. 27; Atkins & Murphy, S. 1190.

¹⁸⁰ Vgl. Beauchamp: Reflection, S. 132.

werden und desto produktiver ist der Reflexionsprozess. Produktiver meint in diesem Zusammenhang, dass die Chance auf neue Erkenntnisgewinne größer ausfällt. Des Weiteren muss die Bestimmung der Ausgangslage als Voraussetzung für die anschließende kritische Analyse, bei der auch Wissen aktiviert und importiert wird, gesehen werden.

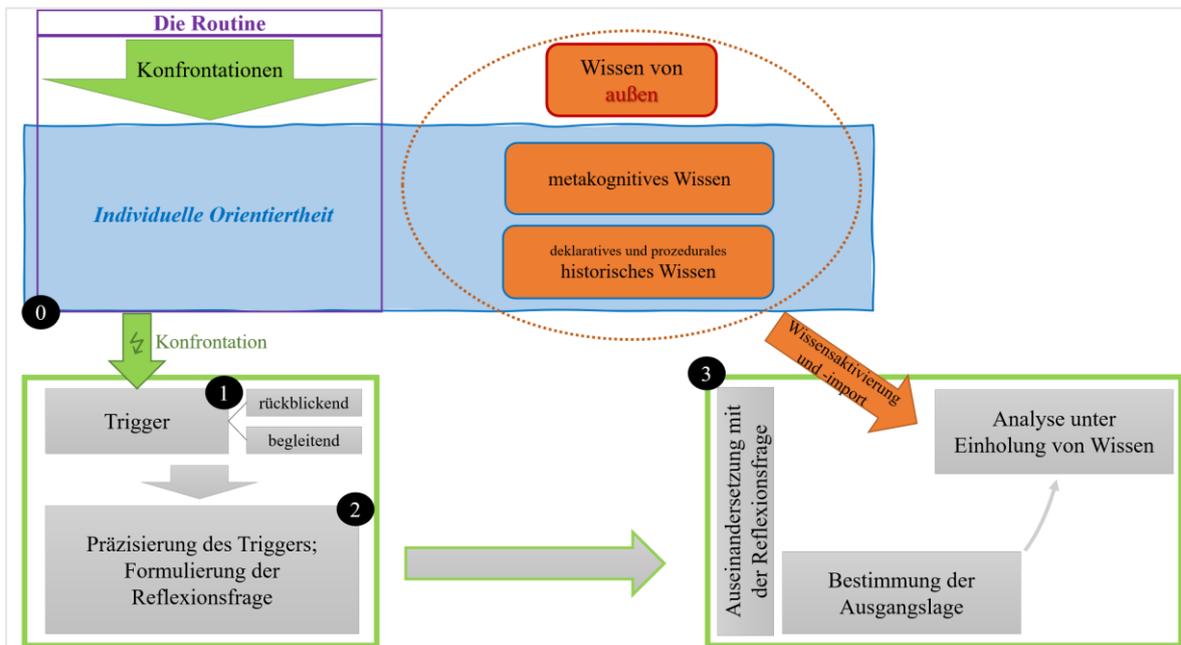


Abbildung 5: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses.

3.3.5 Reflektiertheit

Für einen hohen Reflektiertheitsgrad müssen Analyse und Wissensimport wissenschaftsförmig ablaufen. Verfügt die Person über einen *hohen Reflektiertheitsgrad*, so wird sie als *reflektiert* bezeichnet, verfügt sie über einen *geringen Reflektiertheitsgrad*, als *unreflektiert*. Zur Erinnerung: Wenn eine Person bei ihrem Reflexionsprozess *wissenschaftsförmig* vorgeht, dann holt sie aus möglichst vielen Perspektiven Wissen ein, die zum Zeitpunkt der Reflexion dem aktuellen wissenschaftlichen Standard der Forschung entsprechen, geht mit diesem eingeholten Wissen methodisch um und gelangt zu einem intersubjektiv überprüfbar Ergebnis.

Was bedeutet Wissenschaftsförmigkeit nun für die Geschichtswissenschaft? Alle wissenschaftlichen Disziplinen haben wohl gemein, dass sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen, das die jeweilige Disziplin betrifft, reflektiert wird. Eine Besonderheit der Geschichtswissenschaft ist, dass beim historischen Denken ein Bewusstsein für die Zeitlichkeit und Konstruierbarkeit von Geschichte gemäß den *epistemologischen Prinzipien*

vorhanden sein muss – andernfalls kann nicht von einem wissenschaftsförmigen Reflexionsvorgang gesprochen werden. Die epistemologischen Prinzipien sind zentral, da in ihnen der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte zum Ausdruck kommt. Des Weiteren muss eine ‚historisch‘ reflektierte Person Reflektiertheit bezüglich der einzelnen Komponenten und Operationen des eigenen historischen Denkens, die das FUER-Kompetenzstrukturmodell abbildet, aufweisen. Dabei spielen auch Methodiken wie die historische Methode und die Triftigkeitsanalyse eine Rolle.

In dem Kompetenzstrukturmodell, das auf dem Modell Geschichtsbewusstsein dynamisch basiert, wurde auch Jeismanns Unterscheidung in die drei Operationen Sachanalyse, Sach- und Werturteil aufgegriffen. Ein methodisch gesichertes Analyseverfahren besteht demnach beim historischen Denken in der methodischen Auseinandersetzung mit dem Vergangenen (Sachanalyse), der historischen Kontextualisierung des Re- bzw. De-Konstruierten (Sachurteil) und der Bedeutungszuweisung im Blickwinkel der Gegenwart des Betrachters (Werturteil). Neben der methodisch gesicherten Herangehensweise bei der Analyse untersucht eine reflektierte Person zudem im Rahmen der Bestimmung der Ausgangslage die vorangegangenen Sachanalysen, Sach- und Werturteile auf potentielle methodische Fehler, um diese im Analyseschritt dann aufs Neue auswerten zu können.¹⁸¹

Für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein muss überdies noch die Bereitschaft vorhanden sein – wie auch der Begriff ‚Kompetenz‘ bereits besagt – von den Kompetenzen des historischen Denkens auch in der alltäglichen Lebenswelt Gebrauch zu machen. Eng mit historischem Denken verbunden ist das historische Handeln. Zu diesem zählt auch die Vermittlung von historischem Wissen. Selbstverständlich muss auch das historische Handeln die Reflektiertheitsbedingungen erfüllen, sodass von einem reflektierten Geschichtsbewusstsein gesprochen werden kann.

Zusammenfassend kann zum einen festgehalten werden, dass in dieser Definition von Reflektiertheit alle Elemente aufgegriffen werden, die Schreiber und Körper in ihrer Definition als Gegenstand des reflektierten Umgangs mit Geschichte anbrachten: 1) die Methoden und Ergebnisse der Geschichtswissenschaft, 2) das Bewusstsein „der Zeitlichkeit, der Möglichkeiten der Grenzen der historischen Erkenntnis“¹⁸², der eigenen Perspektivität und somit der epistemologische Prinzipien und 3) der (reflektierte) Umgang mit der

¹⁸¹ Der Schritt der Abwandlung oder Bestätigung von Ergebnissen vorangegangener Sachanalysen, Sach- und Werturteilen durch neue Sachanalysen, Sach- und Werturteile findet sich auch im Modell Geschichtsbewusstsein dynamisch (vgl. Hasberg/ Körper: Geschichtsbewusstsein dynamisch, S. 187-192).

¹⁸² Schreiber: Geschichtsbewusstsein, S. 29-30.

Geschichtskultur. Zum anderen wurde deren Ansatz mit der hier präsentierten Definition von Reflektiertheit aber auch weiter ausdifferenziert und systematisiert.

3.3.6 Minireflexionsprozesse

Während der Bestimmung der Ausgangslage sowie der Analyse, bei der Wissen aktiviert und importiert wird, kann es zu neuen triggerenden Konfrontationen kommen, die im Laufe des übergeordneten Reflexionsprozesses aufgelöst werden müssen. Der übergeordnete Reflexionsprozess kann dadurch ins Stocken kommen und sogar scheitern, also dazu führen, dass kein Bedürfnis mehr vorhanden ist, den Trigger aufzulösen. Scheitert er nicht, so muss eine Art ‚Minireflexionsprozess‘ einsetzen. Das bedeutet, dass auch bei diesem untergeordneten Reflexionsprozess zunächst der Trigger durch eine Fragestellung präzisiert und im Anschluss analysiert und Neubewertet werden muss. Dieses Prozess-Element ist in der Abbildung des Prozesses mit der Farbe Gelb markiert. Minireflexionsprozesse können unterschiedliches Wissen in Frage stellen. Des Weiteren stellen sie eher die Regel als die Ausnahme dar. Die meisten Fragestellungen zu triggerenden Konfrontationen sind nämlich nur mehrschrittig, untergliedert in viele kleine Fragestellungen, aufzulösen. Genau das macht einen Reflexionsprozess, gerade in einem narrativen Fach wie Geschichte, bei dem Fragen so gut wie immer einer umfangreichen Argumentation zur Beantwortung bedürfen, äußerst komplex.

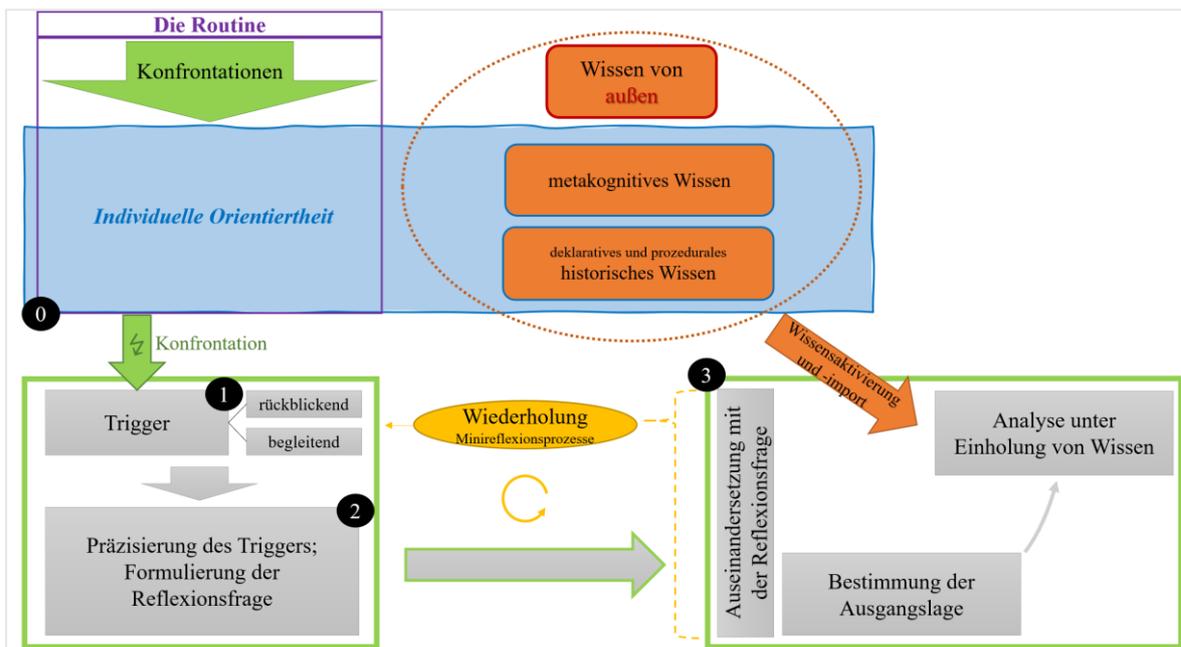


Abbildung 6: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses und der Minireflexionsprozesse (Gelb).

3.3.7 Phase 4: Neubewertung

Der letzte, aber dennoch sehr entscheidende Schritt eines Reflexionsprozesses ist die Antwortfindung und Neubewertung. Neubewertung meint hier keineswegs, dass die Ausgangsüberzeugungen hinter sich gelassen werden müssen. Es geht lediglich darum, die triggernde Konfrontation aufzulösen. Am Ende des Reflexionsprozesses sollte eine Ausrichtung der triggernden Konfrontation und Orientiertheit aufeinander stehen.

Das Ziel dieses Schrittes ist, eine Synthese der Analyseergebnisse vorzunehmen, sodass die Frage beantwortet und die triggernde Konfrontation aufgelöst werden kann. Dabei kann es zu einer Transformation der in der Orientiertheit verankerten Vorannahmen oder aber auch zu einer Bestätigung kommen. Schließlich kann ein Trigger die Orientiertheit verunsichern und es kann sich sodann infolge des Reflexionsprozesses herausstellen, dass die Vorannahmen doch richtig waren. Dementsprechend bedeutet Bestätigung, dass die triggernde Konfrontation sich in die anfängliche Orientiertheit einpasst, während Transformation bedeutet, dass die Orientiertheit sich gemäß dem Ergebnis des Reflexionsprozesses verändert.

Mezirow ist der Einzige, der explizit davon spricht, dass eine Veränderung nicht das alleinige Resultat eines Reflexionsprozesses sein kann. Er führte die Unterscheidung zwischen einer „bestätigend[en] und transformativ[en]“¹⁸³ Reflexion ein. Bei Atkins & Murphy ist das Ergebnis einer Reflexion die Entwicklung eines neuen Blickwinkels auf die Situation.¹⁸⁴ Bei Boud, Keogh & Walker führt eine erfolgreiche Reflexion zu affektiven und kognitiven Änderungen, die auf das zukünftige Handeln ausgelegt sind.¹⁸⁵ Die Möglichkeit, dass die Vorannahmen bestätigt werden, wird hier nicht angedacht. Ähnlich ist es im Zyklusmodell von Boyd & Fales dargestellt. In diesem Modell ist das Resultat eines Reflexionsprozesses immer ein Aha-Erlebnis, auf dessen Basis Entscheidungen für das künftige Handeln getroffen werden.¹⁸⁶ Das Aha-Erlebnis zieht nämlich eine Veränderung des Ausgangsstadiums nach sich.¹⁸⁷ Dieser Veränderung wird eine hohe Bedeutung für die Selbstwahrnehmung zugeschrieben.¹⁸⁸ Sie fordern sogar vor der Anwendung in der Praxis „eine Kontinuität des Selbst mit dem vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Selbst

¹⁸³ Mezirow: Transformative Erwachsenenbildung, S. 92.

¹⁸⁴ Vgl. Atkins & Murphy: Reflection, S. 1190-1191.

¹⁸⁵ Vgl. Boud, Keogh & Walker, Reflection, S. 34-36.

¹⁸⁶ Vgl. Boyd & Fales: Reflective Learning, S. 109-113.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

¹⁸⁸ Vgl. ebd.

herzustellen“¹⁸⁹. Diese Formulierung klingt geradezu nach der historischen Orientierungskompetenz. Und dieser Eindruck entsteht nicht durch Zufall: Es wurde bereits festgestellt, dass das (historische)¹⁹⁰ Wissen, das (historisch) Denken, das (historische) Handeln und die Selbstwahrnehmung Gegenstand eines Reflexionsprozesses sein können und damit auch transformiert werden können. Diese unterschiedlichen Gegenstandsbereiche der Reflexion bzw. Transformation decken sich ziemlich genau mit den Kernkompetenzen der historischen Orientierungskompetenz, also der Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Erweiterung der Handlungsdispositionen und die Re-Organisation des historischen Geschichtsbewusstseins. Die Erweiterung der Handlungsdispositionen und die Re-Organisation des historischen Geschichtsbewusstseins sind die Folge der Transformation eines historischen ‚Gegenstandes‘. Es wird folglich deutlich, dass der Reflexionsprozess die zentrale Operation für die Förderung der historische Orientierungskompetenz ist.

In zahlreichen Modellen – u.a. auch bei den Lernzyklen von Kolb, Gibbs, Korthagen und Aeppli & Lötcher ¹⁹¹ – wurde der Anwendungsaspekt der neugewonnenen Sichtweise als zentraler Bestandteil des Reflexionsprozesses benannt, mit dem das neue Ergebnis erprobt und kontrolliert werden soll. Auch der Vater der Reflexion, John Dewey, setzt an das Ende des Reflexionsprozesses die Überprüfung der gebildeten Hypothesen durch die Anwendung in der Praxis.¹⁹² Dieser Anwendungsaspekt wird in das hier beschriebene Reflexionsmodell nicht übernommen. Denn zum einen wird bei diesen Modellen davon ausgegangen, dass ein Reflexionsprozess immer zu einer Transformation führen muss. Zum anderen sind deren Reflexionsprozesse stark auf Handlungsproblematiken ausgerichtet. Auch wenn nun die bestätigenden Reflexionen außer Acht gelassen und nur die transformierenden Reflexionen betrachtet werden, dann sind selbst diese nicht zwingend in der Praxis zu erproben – insbesondere da sich beispielsweise die Erprobung bzw. die sofort anschließende Anwendung von reflektiertem deklarativem Wissen als tendenziell schwierig gestaltet. Ein Reflexionsprozess gilt auch dann als abgeschlossen, wenn das bestätigte oder transformierte Wissen und die Orientiertheit wieder aufeinander ausgerichtet sind und das ‚neue‘ Wissen

¹⁸⁹ Boyd & Fales: Reflective Learning, S. 111: im Englischen „Establishing Continuity of Self with Past, Present, and Future Self“.

¹⁹⁰ Das historisch steht in Klammern, da sich dies nicht nur für den Geschichtsbereich anwenden lässt.

¹⁹¹ Vgl. Kolb: Process, S. 30; Gibbs: Learning, S. 50-51; Korthagen: Reflective Teaching S. 12-13; Aeppli/Lötcher: EDAMA, S. 90-91.

¹⁹² Vgl. Dewey, Think, S. 113-115.

bei Bedarf abgerufen werden kann. Das Ziel ist eben die Erweiterung der (historischen) Handlungsdispositionen.

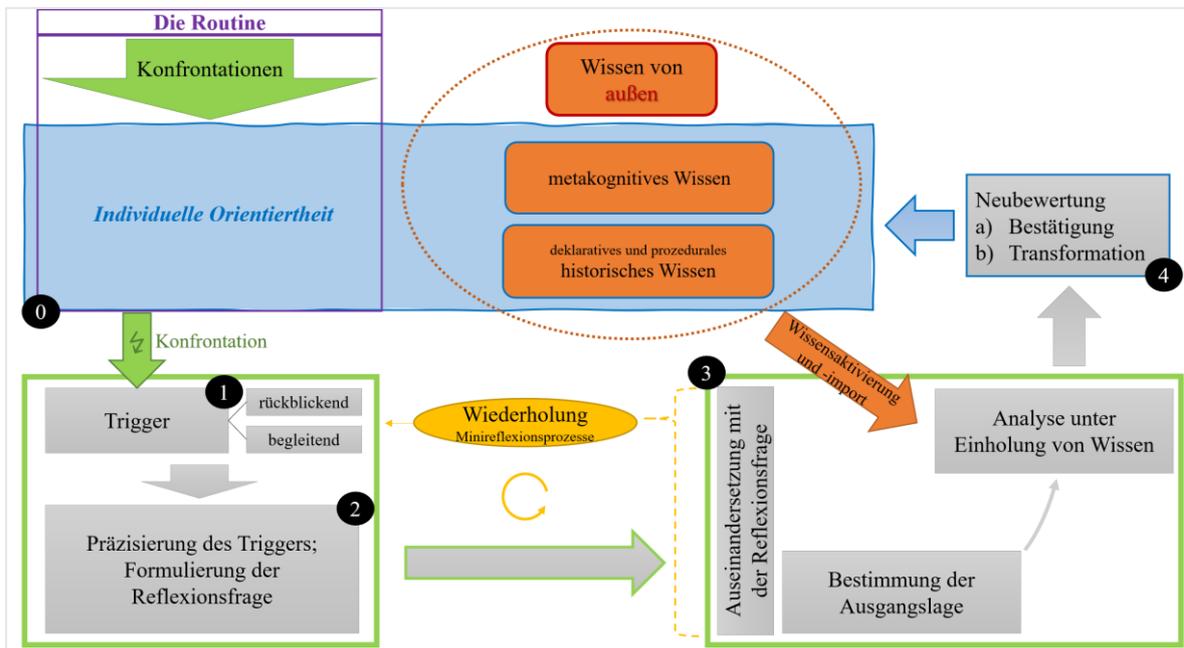


Abbildung 7: Graphische Darstellung aller Phasen des Reflexionsprozesses.

4. Die Selbstreflexivität

Während Reflektiertheit bereits an geeigneter Stelle definiert wurde, ist jedoch die Definition von Selbstreflexivität aus der Beschreibung der Prozessschritte noch nicht hervorgegangen. Außerdem gilt es noch zu klären, in welchem Verhältnis Selbst- und Fremdrelexivität zueinanderstehen. Ebenso muss die Beziehung der Selbstreflexivität und der Reflektiertheit noch detaillierter betrachtet werden.

Atkins & Murphy haben aus der Literatur die zentralen Bestandteile eines Reflexionsprozesses herausgearbeitet: „description, critical analysis, self-awareness, synthesis and evaluation“¹⁹³. Neben der Beschreibung, der kritischen Analyse, der Synthese und Evaluation – alles Punkte, die sich in diesem Modell in den Phasen drei und vier finden – spielt also auch das Bewusstsein für das Selbst durchwegs eine Rolle. Wie sich das dieses im Detail äußert und in welchem Verhältnis es zu den restlichen Prozesskomponenten steht, wird nicht ausgeführt. Während also bei Atkins & Murphy das Selbst bei der näheren Auseinandersetzung mit dem Trigger von Bedeutung ist, fordert Gibbs in seinem Modell eine Selbsteinschätzung zu Beginn und am Ende seines Prozesses, nachdem die reflektierende Person zu den Schlussfolgerungen gelangt ist, ein.¹⁹⁴ Aeppli & Lötscher wiederum integrieren in jede Phase ihres Modells zwei Blickrichtungen: die nach außen und die nach innen. Die Blickrichtung nach innen, in die Innenwelt der reflektierenden Person, umfasst dabei die „Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnisse, berufliche Identität oder Mission“¹⁹⁵. Folglich hat das Selbst hier Einfluss auf jeden einzelnen der Reflexionsschritte. Weder bei Atkins & Murphy noch bei Gibbs oder Aeppli & Lötscher findet sich eine Definition zu den Termini ‚Selbst‘, ‚Selbstreflexion‘ geschweige denn ‚Selbstreflexivität‘.

2008 definierte der Psychologe Siegfried Greif Selbstreflexion als „ein[en] bewusste[n] Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen“¹⁹⁶. Er spricht von einer ‚ergebnisorientierten Selbstreflexion‘, wenn „die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“¹⁹⁷. An der differenzierten Betrachtung der ergebnisorientierten Selbstreflexion als eine hohe Ausformung der Selbstreflexion, wird

¹⁹³ Atkins & Murphy: Reflection, S. 1191.

¹⁹⁴ Vgl. Gibbs: Learning, S. 51.

¹⁹⁵ Aeppli/ Lötscher: EDAMA, S. 84.

¹⁹⁶ Greif, Siegfried: Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings, Göttingen u.a. 2008, S. 40.

¹⁹⁷ Ebd.

sichtbar, dass Greif zwischen unterschiedlich weit vorangeschrittenen Selbstreflexionen unterscheidet. Wie sich der ‚Umfang‘ der Selbstreflexion auf den Grad der Selbstreflexivität auswirkt, wird zu einem späteren Zeitpunkt geklärt. Einer Erfassung der Selbstreflexivität kann sich mit folgender Frage angenähert werden: Wie sehr ist sich eine Person ihrer Selbst und der Auswirkungen ihres Selbst auf ihr Denken und Handeln bewusst? Insbesondere wenn das Handeln in der Vermittlung besteht, ist auch das Wissen um die Diversität¹⁹⁸ der Adressat:innen notwendig, also das Verfügen über die Fremdreflexivität.

4.1 Einige bereits vorhandene Definitionen der Geschichtsdidaktik

Die bereits vorhandenen Definitionen in der Geschichtsdidaktik zum ‚selbstreflexiven Umgang mit Geschichte‘ sprechen von einem Anerkennen der Subjektivität bzw. Subjektsgebundenheit und damit verbunden dem Anerkennen, dass dieses Subjekt Träger des Geschichtsbewusstseins ist. Daraus wird gefolgert, dass sich eine selbstreflexive Person der „Bedeutung der eigenen Perspektive und des eigenen Denkens beim Auf- und Umbau“¹⁹⁹ bewusst sein muss.

Bei den Kompetenzbereichen spielt die Selbstreflexivität bei folgenden Anforderungen eine Rolle: a) das *selbständige* Formulieren und Beantworten *eigener* Fragen sowie das Erkennen *fremder* Fragestellungen in vorhandenen Narrationen, b) im Zusammenhang mit der De-Konstruktion die Wirkung der Narration auf die eigene Person und andere Personen erkennen, c) die Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens sowie des Welt- und Fremdverstehens. In allen drei Punkten steht das Identifizieren der eigenen Identität sowie der Diversität anderer im Zentrum.

Diese selbstreflexiven Komponenten der auf das historische Denken und Arbeiten ausgelegten Kompetenzen lassen sich auch auf viele Lebensbereiche wenden. Das Erkennen von Identität hängt enger mit dem Erkennen von Diversität zusammen als es zunächst scheinen mag. Wer das eigene ‚Ich‘ und seine Bedeutung für das eigene Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln erkennt, muss sich auch bewusstwerden, was das

¹⁹⁸ Der Begriff Diversität wird hier in Anlehnung an das „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht“ verwendet: „Der Begriff Diversität wird immer dann verwendet, wenn graduelle Unterschiede betont und die Wertigkeit von Unterschieden aufgrund von Machtverhältnissen hervorgehoben werden.“ (Barsch, Sebastian et al.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, in: Barsch, Sebastian et al: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main, 2020, S. 19).

¹⁹⁹ Körber, Andreas: Reflektiertes und (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstsein, in: Historisch Denken Lernen/ Learning to Think Historically, veröffentlicht am 16.04.2010, URL: <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/tag/reflexionsorientierung/> (Zugriff am 10.02.2021).

„Andere“, also das „Nicht-Ich“ ist. Eine Person, die sich über ihre eigene Identität und deren Wirken im Klaren ist, ist selbstreflexiv. Erkennt sie auch die Diversität anderer, so ist sie zudem noch fremdreflexiv. Die Fremdreflexivität spielt zum Beispiel bei den Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens eine wichtige Rolle. In diesen Operationen muss sich die Person die Perspektive des Quellenverfassers und die Intention sowie die Ansichten des Autors einer Narration vergegenwärtigen.

4.2 Beeinflussung des (historischen) Wissens

Die Selbst- und Fremdreflexivität wirken sich auch auf das (historische) Wissen aus. Dies lässt sich zum einen an der Inhaltsdimension des deklarativen historischen Wissens aufzeigen. Die Inhaltsdimension bezeichnet, wie bereits erläutert, nach Werner den Einfluss des Subjektes, das von seinen Interessen, seinen Orientierungsbedürfnissen etc. geprägt ist, darauf, was im Gedächtnis abgespeichert wird und was nicht. Eine selbstreflexive Person ist sich dieses Einflusses des Selbst im Klaren und kann diesen auch reflektieren. Von einer nicht-selbstreflexiven Person kann die Inhaltsdimension ihres deklarativen historischen Wissens nicht erfasst werden. Für eine Lehrkraft ist es wichtig, dass sie gemäß der Inhaltsdimension den Unterschied der Interessen, Orientierungsbedürfnisse etc. zwischen ihrer eigenen Person und den Schüler:innen erkennt und bei ihren Vermittlungsentscheidungen berücksichtigt.

Zum anderen lässt noch das metakognitive Wissen Rückschlüsse auf die Selbstreflexivität zu. Zum Metakognitives Wissen zählt lernstrategisches Wissen, aber auch „Wissen über sich selbst“²⁰⁰. Bereits der Terminus *metakognitives Wissen* zeugt davon, dass es sich um Wissen handelt, das eine Ebene über der des deklarativen und prozeduralen Wissens steht. Es handelt sich nämlich um Wissen über die eigene Kognition. Auf dieser Metaebene wird folglich über eine kontrollierte Selbstbeobachtung ein Bewusstsein für das „Ich“ und dessen Wirken geschaffen. Diese Selbstanalyse ist ein zentraler Bestandteil der Selbstreflexivität.

²⁰⁰ Kühberger: Wissen, S. 35.

4.3 Bedeutung der Selbstreflexivität für eine Lehrkraft

Das Verfügen über die Selbstreflexivität ist Pachner zufolge entscheidend für Professionalität von Lehrkräften.²⁰¹ Auch Beauchamp konnte in seiner Metaanalyse der Literatur zur Lehrer:innenbildung feststellen, dass die Betrachtung der Lehrer:innenidentität und damit untrennbar verbunden die des Selbst und der Emotionen immer mehr an Bedeutung gewinnt.²⁰² Für eine Lehrkraft ist es entscheidend ihre Lehrer:innenidentität und auch die Diversität der Schüler:innen zu erkennen. Das Erkennen allein reicht aber noch nicht aus, sondern es muss der Zuschnitt der zu vermittelnden Inhalte und die Auswahl der Vermittlungsmethoden auf Basis dieser Erkenntnisse erfolgen.

Nun stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Lehrer:innenidentität auf die Vermittlung konkret hat. Die Lehrkraft geht an ein Thema mit ihren Sichtweisen, ihrem Vorwissen, ihren Interessen, ihrem Ausbildungsstand etc. heran. Es kann beispielweise der Fall eintreten, dass eine Lehrkraft ein bestimmtes historisches Beispiel zur näheren Betrachtung auswählt, weil sie es für interessant empfindet, aber dass die Schüler:innen an das Thema keinen Anschluss finden. Deshalb muss die Lehrkraft bei ihren Vermittlungsentscheidungen zum einen die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen zu ihrer eigenen Person beachten, zum anderen aber auch die Diversität der Schüler:innen untereinander. Die Schülerinnen sind geprägt durch: a) ihre *Lebenswelt*: die Interessen, die Herkunft bzw. das Umfeld, die Erfahrung etc. (vgl. Orientiertheit); b) ihre *kognitiven Fähigkeiten*: die Leistungsfähigkeit, das Alter etc.; c) ihren *Ausbildungsstand*: das Vorwissen, die bekannten Methoden etc. Alle Vermittlungsentscheidungen, also die Auswahl der Inhalte und Methoden durch die Lehrkraft, sollen daher im besten Fall unter Bewusstsein dieser ‚identitätsformenden‘ Komponenten vonstattengehen.

In Bezug auf die Vermittlung von Geschichte bedeutet das nun, dass die Lehrkraft sich ihrer eigenen ‚historischen‘ Identität, damit in Verbindung ihres Geschichtsbewusstseins, ihrer Geschichtsbilder und ihres historischen Denkens, Arbeitens und Vermittelns im Klaren sein sollte. Das ‚Ich‘ beeinflusst nämlich den Reflexionsprozess in jeder Komponente. Bereits die vorgängige Orientiertheit ist individuell und an das ‚Ich‘ der reflektierenden Person gebunden. Wenn ein Trigger wahrgenommen wurde, muss die Person sodann entscheiden, ob der Trigger wichtig genug für sie ist, um präzisiert, analysiert und aufgelöst zu werden.

²⁰¹ Vgl. Pachner, Anita: Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? Magazin Erwachsenenbildung 20 (2013), S. 4.

²⁰² Vgl. Beauchamp: Reflection, S. 128-132.

Gerade bei der Bestimmung der Ausgangslage ist es äußerst wichtig, die Präsenz des ‚Ichs‘ im Fühlen, Wahrnehmen, Denken und Handeln zu erkennen. Das Wirken des ‚Ichs‘ in diesem Schritt zu diagnostizieren und in den weiteren Schritten des Reflexionsprozesses zu beachten, ist wie bereits erläutert auch für die Reflektiertheit grundlegend. Die Bestimmung der Ausgangslage kann unterschiedlich ausführlich und präzise verlaufen. Je mehr dabei als Untersuchungsgrundlage festgestellt wird, desto mehr kann im Anschluss im Detail untersucht werden und desto produktiver ist der Reflexionsprozess. Je nachdem wie stark dabei die Rolle des ‚Ichs‘ mit seinen Sichtweisen, Vorwissen, Interessen, Ausbildungsstand etc. erkannt wird, kann in der anschließenden Analyse unter Wissensimport ein Schwerpunkt unter anderem auch auf einer Reflexion der Auswirkungen des ‚Ichs‘ liegen. Da ein Reflexionsprozess meist aus vielen Minireflexionsprozessen besteht, schließt die Ausrichtung auf einen ‚Gegenstand‘, also die Zielsetzung Reflektiertheit, nicht die Reflexionsrichtung ‚Selbst‘ bzw. ‚Ich‘, also die Zielsetzung Selbstreflexivität, aus. Im Gegenteil, wenn diese beiden Ausrichtungen des Reflexionsprozesses miteinander auftreten und zusammenspielen, kann davon ausgegangen werden, dass der Erkenntnisgewinn umso größer ausfällt.

4.4 Die Bedeutung der Selbstreflexivität im Reflexionsprozess graphisch

Die Farbe Magenta visualisiert das Wirken des ‚Selbst‘ bzw. ‚Ichs‘ im Reflexionsprozess: Das ‚Selbst‘ bzw. ‚Ich‘ ist Teil der individuellen Orientiertheit. Es ist entscheidend dafür, ob ein Trigger als wichtig genug erachtet wird und sodann präzisiert werden kann. Bei der Bestimmung der Ausgangslage ist die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung essenziell. Eine völlig nicht-selbstreflexive Person kann die Ausgangslage nicht bestimmen, womit der Reflexionsprozess nicht fortgesetzt werden kann. Das Wissen, das aktiviert werden kann, ist Teil der individuellen Orientiertheit und somit auch des ‚Ichs‘. Damit beeinflusst das ‚Ich‘ selbstverständlich auch den Analyseschritt. Eine selbstreflexive Person erkennt diesen Einfluss und merkt beispielsweise, wann es nötig ist, weitere Perspektiven, neben den bereits vorhandenen, einzuholen. Auch bei der Neubewertung ist die Kenntnis des Wirkens des ‚Ichs‘ zentral, um zu einer gezielten Bestätigung oder Neubewertung zu gelangen.

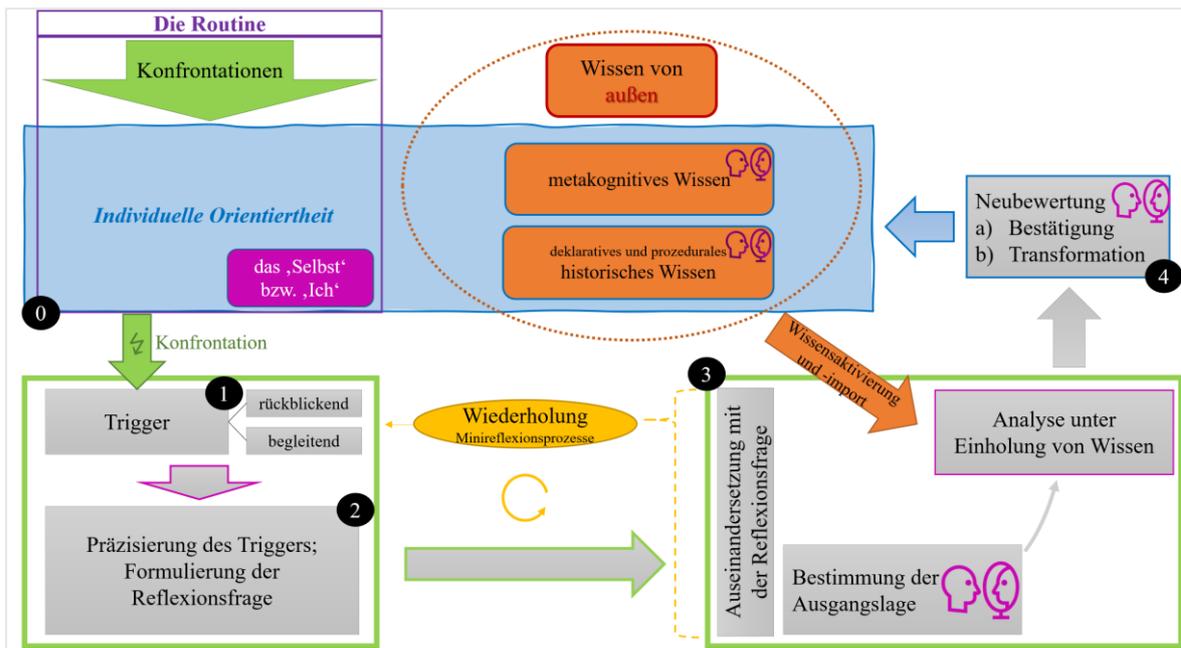


Abbildung 8: Graphische Darstellung des Reflexionsprozess und der selbstreflexiven Elemente. Das Piktogramm steht hier für die Selbstreflexivität: ‚sich selbst einen Spiegel vorhalten‘.

4.5 Selbstreflexivität einer Lehrkraft: Ein Graduierungsansatz

Die Theorie der Graduierung der Selbstreflexivität von nicht-selbstreflexiv bis selbstreflexiv wird im Folgenden am Beispiel einer Geschichtslehrkraft näher erläutert. In einer Vermittlungssituation sind – in Anlehnung an das didaktische Dreieck – drei Komponenten vorhanden, die die Lehrkraft beachten sollte: Ihr ‚Ich‘, die Schüler:innen und den zu vermittelnden Gegenstand. Nun gibt es die unterschiedlichsten Auslöseimpulse, die eine Lehrkraft dazu verleiten, sich mit ihren vorab getroffenen Vermittlungsentscheidungen und ihrem Prozess des Vermittelns auseinanderzusetzen. Möglicherweise gelingt eine Stunde, eine Unterrichtsphase, eine Methodik oder ein Thema überraschenderweise besser oder schlechter als erwartet und regt dadurch zur vertieften Auseinandersetzung an. Oder aber Input von außen, beispielsweise im Rahmen einer Fortbildung, veranlassen ein Nachdenken über das eigene Vermitteln.

Die Entwicklungsstufen der Selbstreflexivität einer Lehrkraft müssen als fließend ineinander übergehend verstanden werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Entwicklungsstufen:

0) Umgang mit der Sache	1) Sache – Schüler:in – Lehrkraft erkennen	2) Aktuelles Handeln erkennen	3) Überdenken des eigenen Handelns
<ul style="list-style-type: none"> - Traditioneller oder eigener Umgang 	<ul style="list-style-type: none"> - Unkonkret; allgemein - Keine Verbindung der drei „Ecken“ 	<ul style="list-style-type: none"> - „Ecken“ miteinander in Verbindung setzen - Konkret - „weil“; „um ... zu“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Was mache ich gut/schlecht? - Was sollte ich machen? - Veränderung - „aber“
			

Tabelle 5: Darstellung der Entwicklungsstufen der Selbstreflexivität einer Lehrkraft.

Zu 0): Hat die Geschichtslehrkraft einen traditionellen Umgang mit der Geschichte – z.B. in Form eines Masternarrativs, das sie immer mit denselben Quellen und Darstellung auf diese Weise vermittelt – ohne den Umgang auch nur weiter in Frage zu stellen, dann kann sie als nicht-selbstreflexiv verstanden werden.²⁰³ In Verbindung mit einer Geschichtsfortbildung würde das bedeuten, dass die Lehrkraft den Input vielleicht sogar noch als Trigger wahrnimmt, aber diesem nicht weiter nachgeht. Es kommt also zu keinen Reflexionsprozessen, zu keiner Veränderung des eigenen Vermittelns und zu keinem Fortschritt. Derartigen Lehrkräften muss die Professionalität abgesprochen werden.

Zu 1): Der geringste Grad der Selbstreflexivität kann angenommen werden, wenn die Lehrkraft die drei Ecken des didaktischen Dreiecks zumindest erkennt. Sie ist sich dessen bewusst, dass ihr ‚Ich‘ sich von der Identität der Schüler:innen unterscheidet, also eine Diversität vorhanden ist. Zudem identifiziert sie den Gegenstand als drittes entscheidendes Element bei der Vermittlung und ist sich im Fach Geschichte des Konstruktcharakters bewusst. Die Lehrkraft ist folglich nicht der Meinung, dass es ‚die eine Geschichte‘ gibt, die zu erzählen ist. Die Betrachtung der drei Ecken des didaktischen Dreiecks bleibt jedoch noch relativ unkonkret und die Verbindung der Ecken wird nicht ausgemacht.

Zu 2): Hier werden die Ecken des didaktischen Dreiecks von der Lehrkraft in Verbindung gebracht. Zunächst muss sich die Lehrkraft hierbei ihres Handelns bezüglich des Zuschnitts

²⁰³ Beim Lernen ist die Ausrichtung des zu lernenden Gegenstandes auf die Schüler:innen essentiell: Nur eine Lehrkraft die Schüler:innen als Adressat:innen des Vermittlungsgegenstandes vor Augen hat, hat die Möglichkeit kognitiv zu aktivieren und die Unterstützungsmaßnahmen konstruktiv zu gestalten. Diese sog. Tiefenstrukturen sind Kunter & Trautwein zufolge entscheidend für eine hohe Unterrichtsqualität und damit erfolgreiches Lehren und Lernen. (Vgl. Kunter, Mareike/ Trautwein, Ulrich: Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013, S. 76-77).

der zu vermittelnden Inhalte und der Auswahl der Vermittlungsmethoden bewusst sein. In einem nächsten Schritt setzt die Lehrkraft das eigene Handeln zudem in Bezug zu ihrer Identität, ihrem ‚Ich‘, und zu der Diversität der Schüler:innen. Bei den Vermittlungsentscheidungen können dann Fragen eine Rolle spielen, wie: Passt diese Methode zu meinen Schüler:innen? An wessen Interesse orientiert sich mein Themenzuschnitt? Es wird davon ausgegangen, dass die Auswahlentscheidungen in diesem Fall kausal ‚weil‘ und final ‚um ... zu‘ begründet werden. Kommen nun bei den Aussagen noch die drei Ecken zur Sprache, so zeigt sich, dass die Lehrkraft eine Zielsetzung vor Augen hat und ihr Handeln unter Beachtung der Identität und Diversität genauestens durchdacht hat. In dieser Ausprägungsstufe ist folglich die Fähigkeit zur Bestimmung der Ausgangslage bereits vorhanden.

Zu 3): Die höchste Entwicklungsstufe der Selbstreflexivität wird angenommen, wenn die Lehrkraft ihr eigenes Handeln nicht nur identifizieren und begründen kann, sondern dieses auch bereit ist zu überdenken. Sie muss sich zunächst im Sinne der Selbstbeobachtung die Frage stellen, was sie gut und was sie schlecht macht. Dieser Schritt entspricht der Analyse im Reflexionsprozess. Nach dieser Evaluation der eigenen Vermittlungsentscheidungen muss die Lehrkraft Zukunftsperspektiven entwickeln. Sie muss folglich die Frage ‚Was sollte ich machen?‘ für sich beantworten. Dies wiederum entspricht der Phase der Neuwertung und Bestätigung bzw. Transformation der Orientiertheit. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird auch hier immer von einem internen oder externen Trigger ausgelöst, beispielweise einer Geschichtslehrer:innen-Fortbildung. In direkter Folge ist eine Darlegung der Auswahlentscheidung im Stil „bisher habe ich es so und so gemacht, aber in Zukunft möchte ich es dahingehend verändern“ oder auch „nicht verändern“ zu erwarten.

Zusammenfassend kann also erst bei dieser Ausprägungsstufe von einer vollendeten Selbstreflexion gesprochen werden, weil nur in dieser Stufe ein Reflexionsprozess, der das Selbst bzw. ‚Ich‘ zum Gegenstand hat, abgeschlossen wird. Greif bezeichnet diese Form der Selbstreflexion als ergebnisorientiert. Von Selbstreflexivität kann jedoch bereits bei einer geringeren Ausprägung (vgl. Stufe eins und zwei) gesprochen werden. Der Selbstreflexivitätsgrad wird folglich davon bestimmt, wie sehr das Wirken des Selbst und im Prozess wahrgenommen wurde. Des Weiteren ist das Wissen um den eigenen Reflektiertheitsgrad bezüglich unterschiedlicher Themen, im Sinne einer Selbsteinschätzung, als ein Teil der Selbstreflexivität anzunehmen. Von Reflektiertheit – wenn auch in unterschiedlichster Ausprägung – wird erst dann gesprochen, wenn der

abgebildete Reflexionsprozess einmal komplett durchlaufen wurde. Der Ausprägungsgrad der Reflektiertheit ist damit vor allem von der Qualität des Wissensimports und der Weiterverarbeitung des Wissens bei der Analyse abhängig. Ein Reflexionsprozess, der nur das ‚Ich‘ bzw. Selbst zum Gegenstand hat, kann als ‚reine‘ Selbstreflexion gelten. Jedoch geht die Selbstreflexion in der Regel mit einem Reflexionsprozess, der auch die Reflektiertheit betrifft, einher.

4.6 Der Zusammenhang von Selbst- und Fremdreflexion

In einer typischen Reflexions-Situation spielen sowohl die Reflektiertheit als auch die Selbstreflexivität eine Rolle und greifen im besten Fall ineinander. Dies lässt sich an dieser Stelle am einfachsten mit einem Beispiel verdeutlichen: Eine Lehrerfortbildung hat die ‚direkte Instruktion zur Vermittlung von Konzepten, wie z.B. Reform‘ zum Thema und die Ausgangssituation ist, dass eine Lehrkraft – die hier als Beispiel dient – von direkter Instruktion nichts hält und sich sicher ist, dass diese Methodik für ihre Schüler:innen nicht geeignet ist. Im Laufe der Fortbildung wird nun vermittelt, dass direkte Instruktion fälschlicherweise oft mit Frontalunterricht gleichgesetzt wird und es wird aufgezeigt, worin die Unterschiede bestehen. Diesem Irrtum unterlag diese Lehrkraft bisher auch und die Erkenntnis des Missverständnisses von direkter Instruktion stellt nun den Trigger eines Reflexionsprozesses dar.

Bei einem hohen Grad an Selbstreflexivität (SR) und Fremdreflexivität (FR) könnte sich die Lehrkraft nun Fragen stellen, wie: ‚Verspüre ich eine Abneigung gegen diese Methodik, weil ich Vorurteile ihr gegenüber habe oder weil sie nach viel Aufwand klingt? (SR); Hatten meine Schüler:innen Probleme mit dem Begriff Reform? (FR); Wie habe ich ihnen das bisher beigebracht? (SR); Habe ich möglicherweise nicht die epochenübergreifende Komponente des Begriffes erkannt bzw. im Unterricht nicht deutlich gemacht, dass es sich dabei um keinen epochenspezifischen ‚Eigennamen‘ handelt? (SR); Bin ich von mir ausgegangen, die ich einen schon viel größeren und strukturierteren Überblick über die Vergangenheit und epochenübergreifende Geschichtskonzepte habe, und habe dabei völlig übersehen, dass meine Schüler:innen in der siebten Klasse zum ersten Mal mit dem ihnen vermutlich völlig unbekanntem Begriff konfrontiert werden? (SR+FR).‘ An diesen beispielhaft angenommenen Überlegungen der Lehrkraft wird deutlich, wie sehr die Selbst- und Fremdreflexivität ineinandergreifen und sich auch gegenseitig bedingen. Wenn diese Lehrkraft nicht nur selbst- und fremdreflexiv ist, sondern auch reflektiert, könnte sie zu

folgendem Ergebnis gelangen: ‚Ich verstehe jetzt, was direkt Instruktion ist und ich verstehe, was Begriffskonzepte sind und warum direkte Instruktion sich für die Vermittlung dieser sehr gut eignet. Ich werde eine direkte Instruktion an einem Begriffskonzept demnächst in meinem Unterricht versuchen.‘

5. Fazit

Was ist nun unter der Reflektiertheit und der Selbstreflexivität zu verstehen? Was unterscheidet sie und inwiefern bedingen sie einander? Was ist unter einem reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit der Geschichte zu verstehen? Welche Bedeutung kommt der Selbstreflexivität in Vermittlungskontexten zu? Diese Fragen lagen der vorliegenden Arbeit zugrunde und werden nun noch einmal zusammenfassend beantwortet.

Die Forderung des reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte bzw. eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins gibt es seit den Anfängen der Geschichtsdidaktik als eigene Disziplin der Geschichtswissenschaft in den 1970ern (vgl. v.a. Jeismann und Rösen). Demgemäß sind auch die Kompetenzbereiche der FUER-Gruppe auf die Förderung eines reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte ausgerichtet. Die Reflektiertheit und Selbstreflexivität finden sich, wie aufgezeigt werden konnte, in allen Kompetenzbereichen des historischen Denkens wieder und bedingen das Kompetenzausprägungsniveau. Des Weiteren muss die Reflexion als zentrale Operation der historischen Orientierungskompetenz angesehen werden.

Als mögliche Gegenstände eines ‚historischen‘ Reflexionsprozesses wurden herausgearbeitet: 1) Jegliches historische und fachdidaktische Wissen, 2) historisches Denken und Handeln, 3) die Selbstwahrnehmung und 4) vorangegangene ‚historische‘ Reflexionsprozesse. Nachdem – ausgehend von John Dewey, dem Vater der Reflexion, mit seinem Werk ‚How we think‘ – die unterschiedlichsten bereits vorhandenen Modelle betrachtet und zusammengebracht wurden, wurden folgende Phasen des Reflexionsprozess herausgearbeitet:

Das Vorstadium eines jeden Reflexionsprozesses stellt die routinierte Verarbeitung von Konfrontationen durch die zu der Orientiertheit gehörigen vorbewussten Orientierungsinstanz dar (Phase 0). Mit der Orientiertheit ist nach Bräuer die selbstverständliche Grundorientierung eines Menschen in der Lebenswelt, die nicht weiter hinterfragt wird, bezeichnet. Als Konfrontationen wiederum wurden all jene wahrgenommenen Reize ausgewiesen, die in das Arbeitsgedächtnis übergeführt werden und sodann von der vorbewussten Orientierungsinstanz hinsichtlich ihrer Passung zu den vorhandenen Orientiertheits-Strukturen erschlossen werden. Dieses in-Verbindung-Setzen von Konfrontation mit Orientiertheitsstrukturen wird in diesem Modell als Routine bezeichnet.

Die Phase 1 des Reflexionsprozesses, die Wahrnehmung des Triggers, tritt dann ein, wenn eine dieser Konfrontationen nicht zu den vorhandenen Orientiertheitsstrukturen ‚passt‘ und

die Routine dadurch ‚gestört‘ wird. Diese ‚Störung‘ kann in unterschiedlichem zeitlichem Abstand zu dem zu reflektierenden Gegenstand wahrgenommen werden und fordert zu einer Reflexion mit dem Ziel der Auflösung der triggernden Konfrontation auf. Ein Trigger, wenn auch in den jeweiligen Modellen unterschiedlich betitelt, wurde als Bestandteil fast aller bereits vorhandener Reflexionsmodelle herausgearbeitet.

Auf die Wahrnehmung des Triggers (Phase 1) muss die bewusste Auseinandersetzung mit der triggernden Konfrontation folgen (Phase 2). Ohne Lokalisierung bzw. Präzisierung des Triggers und der Formulierung einer Reflexionsfrage kann die triggernde Konfrontation nicht aufgelöst werden. Die Konzeption der Phasen 1 und 2 konnte zudem mit bereits vorhandenen Modellen der Geschichtsdidaktik (Rüsen; Hasberg/ Körper; Bräuer) vernetzt werden.

Die dritte Phase umfasst die eigentliche Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage. Dabei wird zunächst die Ausgangslage bestimmt, damit im Anschluss basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen die triggernde Konfrontation unter Wissensaktivierung und Wissensimport analysiert werden kann. Es wurde festgestellt, dass gerade bei der Bestimmung der Ausgangslage ein gewisser Grad an Selbstreflexivität für die Selbstbeobachtung, die in einer Bestandsaufnahme des eigenen Fühlens, Wahrnehmens, Denkens, Handelns sowie der Vorannahmen besteht, notwendig ist. Für die kritische Analyse wird vorhandenes Wissen aktiviert und neues Wissen von außen importiert. Hierbei ist eine Einstufung der Glaubwürdigkeit der abgerufenen Informationen (Triftigkeitsprüfung) essentiell. An dem Umgang mit diesen Informationen sowie an deren Herkunft kann unter anderem auch der Reflektiertheitsgrad bestimmt werden.

Für die Reflektiertheit wurde die Wissenschaftsförmigkeit als entscheidender Faktor ausgemacht: Eine reflektierte Person holt Wissen aus möglichst vielen Perspektiven ein, die zum Zeitpunkt der Reflexion dem aktuellen wissenschaftlichen Standard der Forschung entsprechen und geht mit diesen methodisch um. In der Geschichtswissenschaft spezifisch bedeutet Wissenschaftsförmigkeit, 1) dass ein Bewusstsein für die Zeitlichkeit und die Konstruierbarkeit der Geschichte gemäß den epistemologischen Prinzipien vorhanden ist, 2) dass die Person bezüglich der einzelnen Komponenten und Operationen des eigenen historischen Denkens, die das FUER-Kompetenzstrukturmodell abbildet, reflektiert ist, 3) dass die Person sicher mit den Operationen der Sachanalyse, des Sach- und des Werturteil (Jeismann) umgeht und schließlich 4) dass die Bereitschaft, von den Kompetenzen des historischen Denkens in der alltäglichen Lebenswelt Gebrauch zu machen, vorhanden ist. Des Weiteren wurde festgestellt, dass der Reflexionsprozess meist nicht stringent von Phase

0 bis 4 durchlaufen wird, sondern in Phase 3 bei der Auseinandersetzung mit der Reflexionsfrage oftmals weitere Trigger aufkommen, die in sog. ‚Minireflexionsprozessen‘ aufgelöst werden.

In der vierten und letzten Phase des Reflexionsprozesses wird eine Synthese der Analyseergebnisse vorgenommen, sodass die Frage beantwortet und die triggernde Konfrontation aufgelöst werden kann. Dabei kann es zu einer Transformation der in der Orientiertheit verankerten Vorannahmen oder aber auch zu einer Bestätigung kommen.

Der Bestimmung der Selbstreflexivität und deren Verortung im Reflexionsprozess wurde in dieser Arbeit mehr Platz als der Reflektiertheit eingeräumt. Sie kann nämlich nicht wie die Reflektiertheit, die vorrangig über die Qualität der Analyse bestimmt, einer einzelnen Phase des Reflexionsprozesses zugeordnet werden. Für die Bestimmung der Selbstreflexivität muss danach gefragt werden, wie sehr sich eine Person ihrer Selbst und der Auswirkungen ihres Selbst auf ihr Denken und Handeln bewusst ist. Dementsprechend ist es für eine selbstreflexive Person zentral, sich das eigene Fühlen, Wahrnehmen, Denken und Handeln bewusst zu machen, aber auch um die Diversität anderer zu wissen. Letzteres gewinnt vor allem in Vermittlungssituationen an Bedeutung. So wurde festgehalten, dass eine Geschichtslehrkraft sich ihrer eigenen historischen Identität, und damit verbunden auch ihres Geschichtsbewusstseins, ihrer Geschichtsbilder und ihres historischen Denkens, Arbeitens und Vermittelns (= Selbstreflexivität) sowie der Diversität ihrer Schüler:innen in diesen Bereichen (= Fremdrelexivität) bewusst sein sollte.

Beim Vermitteln konnten verschiedene Entwicklungsniveaus der Selbstreflexivität ausgewiesen werden (Stufe 0 bis Stufe 3). Lediglich bei der dritten Ausprägungsstufe liegt eine vollendete Selbstreflexionsprozess vor, da nur in dieser Stufe ein Reflexionsprozess, der das ‚Ich‘ zum Gegenstand hat, abgeschlossen wird. Jedoch wird auch bei einer geringeren Ausprägung (Stufen 1 und 2) von Selbstreflexivität gesprochen.

Zusammenfassend konnte also ein Ineinandergreifen von Reflektiertheit, Selbst- und Fremdrelexivität festgestellt werden. Zum einen ist das Vorhandensein von Reflektiertheit bei einer Person ohne Selbstreflexivität nur schwer vorstellbar (vgl. Bestimmung der Ausgangslage). Zum anderen kann aber auch davon ausgegangen werden, dass Selbstreflexivität immer mit Fremdrelexivität einhergehen muss. Damit sind für einen Reflexionsprozess die Reflektiertheit, die Selbst- und die Fremdrelexivität nötig. Jedoch kommt der Reflektiertheit, Selbst- und Fremdrelexivität in jedem Reflexionsprozess eine unterschiedlich starke Gewichtung zu. So kann beispielsweise ein Reflexionsprozess vorrangig die Reflektiertheit triggern und ein anderer vorrangig die Selbstreflexivität.

6. Literaturverzeichnis

Aeppli, Jürg/ Lötscher, Hanni: EDAMA. Ein Rahmenmodell für Reflexion, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016), S. 78-97.

Altrichter, Herbert: Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/ Wien/ München 2000, S. 201-221.

Anderson, John R.: ACT. A simple theory of complex cognition, in: American Psychologist, 51, 4 (1996), S. 355–365.

Anderson, Lorion W./ Krathwohl, David R. et al. (Hrsg.): A Taxonomie for Learning, Teaching and Adressing. A Revision of Bloom’s Taxonomie of Educational Objectives, New York 2001, S. 41.

Atkins, Sue/ Murphy, Kathy: Reflection. A review of the literature, in: Journal of Advanced Nursing 18 (1993), S. 1188–1192.

Atkinson, Richard C./ Shiffrin, Richard M.: Human memory. A proposed system and its control processes, in: The psychology of learning and motivation 2 (1968), S. 89–195.

Aufschnaiter, Claudia von/ Fraij, Amina/ Kost, Daniel: Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, in: HLZ 2 (2019), S. 144-159.

Baricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Baricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1, Schwalbach 2012, S. 207-235.

Barsch, Sebastian et al.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, in: Barsch, Sebastian et al: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main, 2020, S. 9-24.

Beauchamp, Catherine: Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, in: Reflective Practice 16,1 (2015), S. 123–141.

Borries, Bodo von (u.M. von Körber, Andreas): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Jörn Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein.

Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln 2001, S. 239-280.

Boud, David/ Keogh, Rosemary/ Walker, David: What is Reflection in Learning?, in: dies. (Hrsg.): Reflection. Turning Experience into Learning; London & New York 1985, S. 7-17.

Bräuer, Benjamin: Historische Orientierungsgelegenheiten. Eine Theorie zur Berücksichtigung von Diversität für die Anregung historischer Denkprozesse, Dissertation in Vorb. (Stand Januar 2021).

Bräuer, Benjamin/ Schreiber, Waltraud: Orientierungsgelegenheiten. Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen, in: Kühberger, Christoph/ Schneider, Robert (Hrsg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn 2016, S. 85-102.

Boyd, Evelyn M./ Fales, Ann W.: Reflective learning key to learning from experience. Journal of Humanistic Psychology 23,2 (1983), S. 99–117.

Dewey, John: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York 1916.

Dewey, John: How we Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, überarb. Neuaufl., New York 1998.

Faulstich, Peter: Lernen und Widerstände, in: ders./ Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg 2006, S. 7-25.

Gibbs, Graham: Learning by Doing. A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford 1988.

Greif, Siegfried: Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings, Göttingen u.a. 2008.

Hasberg, Wolfgang/ Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 177–200.

Hilzensauer, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag, in: *Bildungsforschung* 5,2 (2008), URL: <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77> (Zugriff am 10.01.2021).

Holzkamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen, in: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*, Hohengehren 2004, S. 29-38.

Jahncke, Heike: (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios, Augsburg/ München 2019.

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S. 9-33.

Jeismann, Karl-Ernst: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hrsg. und eingel. von W. Jacobmeyer und B. Sösemann, Paderborn (u.a.) 2000.

Kolb, David. A.: *The Process of Experiential Learning*, in: David A. Kolb: *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Hills/ New Jersey 1984, S. 20-31.

Körper, Andreas: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein – Elemente einer Definition und Operationalisierung (Stand: 23.10.2008), in: *Historisch Denken Lernen/ Learning to Think Historically*, veröffentlicht am 09.10.2009, URL: <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/reflektiertes-geschichtsbewusstsein-elemente-einer-definition-und-operationalisierung-stand-23-10-2008/> (Zugriff am 10.02.2021).

Körper, Andreas: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein, in: *Historisch Denken Lernen/ Learning to Think Historically*, veröffentlicht am 16.04.2010, URL: <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/tag/reflexionsorientierung/> (Zugriff am 10.02.2021).

Korthagen, Fred A.: Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands, in: Journal of Teacher Education 36 (1985), S. 11-15.

Kosthorst, Erich: Einleitung, in: ders. (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 5-8.

Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: ders. (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, S. 33-74.

Kultusministerkonferenz: Qualitätssicherung in den Schulen. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (Zugriff am 02.03.2021).

Kunter, Mareike/ Trautwein, Ulrich: Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013.

Mezirow, Jack: Transformative Erwachsenenbildung (aus dem Eng. üb. von Karl Arnold), Baltmannsweiler 1997.

Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen ⁹2017.

Nguyen, Quoc Dinh et al.: What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and proposal of a five-component model, in: Medical Education 48 (2014), S. 1176–1189.

Pachner, Anita: Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? Magazin Erwachsenenbildung 20 (2013), S. 1–9.

Pollmann, Ruth F.: Spuren von (Selbst-)reflexivität in Texten von Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine Exkursion zur Mahn- und Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau. Überlegungen zu einem Dissertationsprojekt, in: Gloe, Markus/ Ballis, Anja (Hrsg.) Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit, Wiesbaden 2020, S. 269-285.

Roters, Bianca: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster 2012.

Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: ders. (Hrsg.): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main ²2012, S. 148 – 217.

Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/ Weimar/ Wien 2013.

Rüsen, Jörn: Historische Methode, in: Bergmann, Klaus et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S. 140-144.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

Rüsen, Jörn. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.

Rüsen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Fußmann, Klaus/ Grütter, Heinrich T./ Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a. 1994, S.3-26.

Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried ²2010, S. 17-53.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried ²2010, S. 155-193.

Schreiber, Waltraud: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Ventzke, Marcus/ Mebus, Sylvia/ Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution. Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht, Radebeul 2010, S. 61-71.

Schreiber, Waltraud/ Gruner, Carola/ Basel, Florian: Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Lehrkräfte, in: Schreiber, Waltraud/ Gruner, Carola (Hrsg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“, Neuried 2010, S. 158-171.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2002), S.18-43.

Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York 1983.

Schröken, Rolf: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.) *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?*, Stuttgart 1972, S. 87-101.

Stegmaier, Werner: *Philosophie der Orientierung*. Berlin 2008.

Thünemann, Holger/ Jansen, Johannes: *Historisches Denken lernen*, in: Bracke, Sebastian et al.: *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main 2018, S. 71-106.

Trautwein, Ulrich et al.: *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*, Münster/ New York 2017.

Werner, Michael/ Schreiber, Waltraud: *Wissens-Werte Geschichten. Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für inklusives historisches Lernen*, in: Bartosch, Ulrich/ Schreiber, Waltraud/ Thomas, Joachim (Hrsg.): *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*, Bad Heilbrunn 2018, S. 153-182.

Wilfert, Christoph/ Lankes, Simone: *Kommunikation*, in: Bracke, Sebastian et al.: *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main 2018, S. 153-174.

Zur Terminologie: *Glossar und Grafiken*, in: Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur historischen Orientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried ²2010, S. 861-873.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die Bestandteile eines reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte nach Schreiber 2002 und Körber 2008 bzw. 2010.

Tabelle 2: Überblick über die Bestandteile eines reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte nach Schreiber 2002, Körber 2008 bzw. 2010 und dem FUER-Kompetenzstrukturmodell.

Tabelle 3: Überblick über die Prozessmodell-Komponenten der Lernzyklen.

Tabelle 4: Überblick über die Modelle, an denen sich die Bildung der ersten beiden Phasen des vorliegenden Modells orientiert.

Tabelle 5: Darstellung der Entwicklungsstufen der Selbstreflexivität einer Lehrkraft.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 9: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg & Körber (bearbeitet).²⁰⁴

Abbildung 10: Graphische Darstellung der Phasen null des Reflexionsprozesses.

Abbildung 3: Graphische Darstellung der Phasen null bis zwei des Reflexionsprozesses.

Abbildung 11: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses, wobei bei Phase drei die „Bestimmung der Ausgangslage“ fehlt.

Abbildung 12: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses.

Abbildung 13: Graphische Darstellung der Phasen null bis drei des Reflexionsprozesses und der Minireflexionsprozesse (Gelb).

Abbildung 14: Graphische Darstellung aller Phasen des Reflexionsprozesses.

Abbildung 15: Graphische Darstellung des Reflexionsprozess und der selbstreflexiven Elemente. Das Piktogramm steht hier für die Selbstreflexivität: ‚sich selbst einen Spiegel vorhalten‘.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 187.

9. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Hilfe Dritter verfasst habe. Bei der Masterarbeit wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle den angegebenen Quellen entnommenen wörtlichen oder sinngemäßen Inhalte wurden von mir entsprechend kenntlich gemacht.

[Ort, Datum]

[Unterschrift]