

Selbstreflexion

Christina Hager, Pädagogische Hochschule Wien

Reflexion ist ein vergleichender Denkvorgang mit dem Ziel, Erkenntnisse über Vergangenes zu erlangen, die für anstehende Entscheidungen und künftiges Handeln genutzt werden können.

Selbstreflexion fokussiert dieses Denken auf die reflektierende Person selbst – das eigene Handeln in der Vergangenheit mit seinen Voraussetzungen und Konsequenzen wird einer Analyse unterzogen und im Vergleich mit angestrebten Zielen und dem Grad ihrer Erreichung bewertet. Die Schlussfolgerungen aus diesem Prozess bilden die Basis für folgende Handlungen.

So ist die (Selbst)Reflexion ein Lernprozess, auf dessen Grundlage persönliche Weiterentwicklung überhaupt erst möglich ist. Das gilt vor allem im professionellen Bereich – und hier wieder in besonderer Weise in pädagogischen Berufen: Verantwortetes und verantwortbares Handeln ist ohne das Korrektiv begleitender Reflexion hier gar nicht denkbar.

Dabei ist pädagogisches Denken auch sich selbst gegenüber angebracht:

Lehrerinnen/Lehrer sind allzu oft darauf fixiert, Fehler zu finden und zu vermeiden. Ihre Reflexion beschränkt sich folgerichtig leicht darauf, herausfinden zu wollen, was sie besser machen können.

Aber:

Wer nicht weiß, was er gut macht und warum es gut ist, kann seine Stärken nicht ausbauen und auch nicht zum Ausgleichen vorhandener Schwächen nutzen!

Nach besonders gelungenem Unterricht, einer grandios gelösten Situation ist es enorm wichtig, sich darüber klar zu werden, WARUM man so erfolgreich war! Ohne diese Reflexion gleicht der Erfolg einem Lottogewinn: erfreulich, aber nicht wiederholbar.

Reflektieren - warum?

Als Lehrer/Lehrerin erfolgreich sein – dazu braucht es unter anderem Reflexionskompetenz. Nur wer sich darüber klar ist, wohin er will, wird Wege finden können, die zum Ziel führen. Beobachtung und Analyse des eigenen Handelns und der daraus erwachsenden Konsequenzen sind wesentliche Orientierungshilfen. Dieses Kapitel bietet Anregungen, wie man sie einsetzen und nutzen kann. Es vermittelt keine starren Anleitungen: Reflektieren ist Denken – und das ist höchst individuell. Es soll aber zwei wesentliche Aspekte jeden Reflektierens ins Bewusstsein rücken:

- a) die **eigene Gedankenwelt**, in der sich die Reflexion abspielt, und
- b) **Routinen des Denkens**, die ihren Ablauf (und damit ihre Ergebnisse) beeinflussen oder gar determinieren.

- a) Die Welt in den Köpfen von Lehrenden

Dass die Welt um uns und die Situationen, in denen wir uns finden, nicht einfach IST/SIND, sondern dass wir sie auf sehr unterschiedliche Art wahrnehmen und erleben, ist für den Bereich des Lehrens und Lernens in den letzten Jahren von Vertretern konstruktivistischer Kommunikations- und Lerntheorien verstärkt thematisiert worden. Als Beispiele seien Friedemann Schulz von Thun und Kersten Reich genannt (s. Literaturangaben).

Schon im Jahr 1986 veröffentlichte Manfred Hofer seine „Sozialpsychologie erzieherischen Handelns“ (s. Literaturangaben). Penibel wurde hier aufgezeigt, wodurch Lehrerhandeln beeinflusst wird – meistens ohne dass es den Betroffenen bewusst ist. Erziehungsleitende

Vorstellungen, implizite Persönlichkeitstheorien, Wahrnehmungsperspektiven, Ursachenzuschreibungen und Erwartungen – um nur einige Faktoren zu nennen – sind Entscheidungs- und Bewertungsgrundlagen. Sie alle sagen viel eher etwas über die Persönlichkeit der Lehrerin/des Lehrers aus als über die jeweilige Situation oder beteiligte Schülerinnen/Schüler. Sie sind daher Ansatzpunkte für Lehrende, das eigene Verhalten zu durchschauen und gegebenenfalls zu verändern.

In der Reflexion werden sie bewusst und es kann dazu Stellung genommen werden (Was erwarte ich eigentlich? Welche Soll-Vorstellungen leiten mein Handeln? Warum fallen mir immer bestimmte SchülerInnen auf?) – und damit ist der Weg frei für begründete Entscheidungen (Sind meine Erwartungen realistisch – oder ändere ich sie besser? Kann ich meine Soll-Vorstellungen begründen – oder sind sie einfach von irgendwo übernommen? Was macht mich für bestimmte Schülerinnen/Schüler besonders sensibel?).

b) Die Gewohnheiten des Denkens

Menschen denken stark in Kategorien. Sofern die Inhalte der verwendeten Kategorien und die Aspekte, nach denen sie gebildet werden, wenig individuell sind, ist das kein Problem. Es ist im Gegenteil meistens hilfreich, erlaubt uns ein schnelles Urteil über Aspekte unserer Umgebung. Wenn es aber um Menschen und ihre Beziehungen zueinander geht – und das ist beim Lehren und Lernen zweifellos der Fall – wird es schwierig. Werden dann noch Gegensatzpaare daraus gebildet, entstehen leicht massive Probleme. Es gibt dann

guten Unterricht	schlechten Unterricht
gute Lehrer / Schüler	schlechte Lehrer / Schüler
richtig	falsch
fleißige Lehrer / Schüler	faule Lehrer / Schüler
gescheite Schüler	dumme Schüler.

Die Reihe ließe sich noch fortsetzen. Dass es hier nur um Entweder/Oder geht, führt zum Aussparen des eigentlich Menschlichen, nämlich der Individualität und Vielfalt, und ist deshalb im Wortsinn un-menschlich. Die Vorstellung „Ich muss guten Unterricht machen“ ist eben nicht dasselbe wie „Ich möchte effektiven Unterricht bieten“; wer einen Schüler mit schwachen Leistungen als „faul“ oder „dumm“ versteht, kommt gar nicht mehr auf die Idee, als Lehrperson selbst am Zustandekommen dieser Leistungen teilzuhaben. Sinnvolle Wege zur Lösung der Situation können dann oft gar nicht erkannt werden.

Auch Kausalitäten gehören zum menschlichen Denkrepertoire. Alles hat einen Grund, wird durch bestimmte Ursachen hervorgerufen. Im Zusammenhang mit Beziehungen wird daraus schnell eine Schuldfrage: Schüler haben den Lehrstoff noch nicht verstanden? – Dafür muss es einen Grund geben, daran muss jemand schuld sein! In den Augen der Lernenden ist das dann oft die Lehrperson und ihr Unterricht, diese wiederum sieht den Grund in der „Dummheit“, „Faulheit“ oder dem „Desinteresse“ der Schüler. Damit ist die Lage verfahren, das Lernen behindert, das Klima beeinträchtigt.

In der Reflexion können solche Denkmuster erkannt und gehandhabt werden.



Reflexion – und was noch?

Lehrerinnen und Lehrer definieren sich dadurch, dass sie lehren. Und zwar ALLE! Egal, wie alt Ihre Schülerinnen und Schüler sind, unabhängig davon, welche Fächer Sie unterrichten oder an welcher Schulart Sie tätig sind: Als Lehrerin/Lehrer sind Sie Teil eines interaktiven Prozesses, des Lehrens und Lernens, der zwar verschiedene Konkretisierungen, aber immer dasselbe Ziel hat – dass nämlich Schülerinnen/Schüler mit Ihrer Hilfe lernen können. Erfolgreich ist man als Lehrerin/Lehrer deshalb dann – und nur dann! – wenn die Lehre tatsächlich zu Lernen führt. Das braucht Voraussetzungen:

In den Inhalten Ihres Unterrichts müssen Sie zu Hause sein!

Wer sein Metier beherrscht, die Strukturen seines Wissens kennt und Vernetzungen mit anderen Sachgebieten herstellen kann, wird flexibel genug damit umgehen können, um allen Lernenden einen Zugang zu ermöglichen.

→ Fortbildung ist ein integrativer Teil des Lehrberufes! Erfolgreich Lehrende sind in aller Regel auch freudig Lernende!

Sie brauchen ein ausreichendes Methodenrepertoire!

Je mehr Wege zum Ziel Sie kennen, umso größer ist die Aussicht, es zu erreichen!

→ Sie tragen zu verschiedenen Gelegenheiten unterschiedliche Kleidung, nutzen je nach Reiseziel unterschiedliche Transportmittel - warum also sollte Unterricht immer nach demselben Muster ablaufen? Methodisches und didaktisches Know-how ermöglicht die Auswahl zieladäquater Unterrichtsgestaltung und bringt Sie Ihrem Erfolg näher!

Orientierung ist unverzichtbar!

Wer immer wieder sicherstellt, dass die Richtung noch stimmt, kommt auch zum Ziel!

Reflexion ist die Methode, die Sie erkennen lässt, ob Sie gut unterwegs sind!

→ Reflexion ist METHODISCHES Nachdenken – deshalb muss sie erlernt werden. Sich einfach nur etwas durch den Kopf gehen zu lassen, mag ein guter Anfang dafür sein – ohne Wissen um das WIE führt es aber nicht weiter!

Reflektieren hat Methode!

Anmerkung: Das in diesem Abschnitt verwendete Beispiel ist der Grundschule zuzuordnen – die darin dargestellten Reflexionsschritte sind dagegen allgemein gültig.

Reflexion des Lehrerhandelns vollzieht sich grundsätzlich in der Gegenüberstellung von Zielvorstellung, Planung, Durchführung und Ergebnis. Sie bedarf eines analytischen Vorgehens und klarer Argumentation. Ziel ist die Weiterentwicklung und Optimierung des eigenen Handelns.

Im Allgemeinen geht es dabei entweder um

- eine zuerst geplante, dann durchgeführte und schließlich zu einem (vorläufigen) Ende gebrachte pädagogische Situation (meistens: Unterrichtssituation) oder um
- eine spontan entstandene und deswegen ungeplant zu Ende gebrachte pädagogische Situation (oft: Erziehungssituation).

Inhalte der Reflexion sind:

1. Die Situation an sich

Sie soll möglichst genau erfasst werden:

Wann hat sie sich abgespielt? Was ist davor passiert, hat das Geschehen möglicherweise beeinflusst? Was hatte ich geplant? Was ist tatsächlich geschehen? Worin unterscheidet sich meine Planung vom tatsächlichen Verlauf? Wie bewerte ich das? Aus welcher Perspektive will ich es sehen? Worüber will ich eine Erkenntnis gewinnen?

Beispiel:

In einer Freiarbeitsphase habe ich den Eindruck gewonnen, dass einige Schülerinnen und Schüler die Zeit „vertrödeln“ haben, während andere eifrig bei der Sache waren.

Mögliche Erkenntnisziele wären:

Lag die Untätigkeit einiger Kinder an meinem Angebot oder bei den Schülerinnen/Schülern selbst?

Ist die Untätigkeit von Schülerinnen/Schülern in der Freiarbeit zu akzeptieren – unter welchen Voraussetzungen, wann?

Wenn ich Ähnliches in Zukunft verhindern möchte – welche Wege sind sinnvoll, welche nicht?

Warum ist die Situation für mich problematisch?

2. Die beteiligten Personen

Wie habe ich mich verhalten und warum? Wie waren Reaktionen von Kindern Kolleginnen/Kollegen,...? Wie bewerte ich das? Welche Interpretationen habe ich für die Gründe meines Verhaltens und des Verhaltens anderer? Warum?
Welche Erkenntnis könnte mir weiter helfen?

Beispiel:

Ich habe versucht, eines der Kinder, die sich keiner Arbeit gewidmet haben, für ein Arbeitsmaterial zu interessieren – ohne Erfolg. Das Kind musste plötzlich auf die Toilette und blieb lange Zeit draußen. Ich nehme an, dass es die Arbeitssituation vermeiden wollte. Ich bin dann nachschauen gegangen und habe das Kind im Stiegenhaus herumstehen gesehen; ich habe es wieder in die Klasse geholt und aufgefordert, jetzt endlich mit einer Arbeit zu beginnen. Es hat sich daraufhin ein Legespiel genommen und damit hantiert – aber nicht wirklich gearbeitet. Ich hatte den Eindruck, es wollte bloß beschäftigt wirken um Ruhe zu haben.

Mögliche Erkenntnisziele:

Liegt das Verhalten des Kindes an mir, an meinem Angebot, an meiner

Kommunikation,.....? Wenn nicht – welche Schwierigkeiten könnte es haben – ist es entscheidungsschwach, über- oder unterfordert, hat es andere Probleme im Kopf woran kann ich das evtl. erkennen?

3. Das eigene Verhalten

Welche Voraussetzungen habe ich mitgebracht (wie habe ich mich gefühlt, wie bin ich in die Situation hineingegangen – konzentriert oder zerstreut, zuversichtlich oder ängstlich, zögernd...), welche Erwartungshaltungen hatte ich (→ Planung!)?

Wie hat sich mein Verhalten ausgewirkt? War das vorhersehbar? War es zielführend? Warum habe ich mich gerade so verhalten (intuitiv, überlegt,...)?

Beispiel:

Ich hatte viel Arbeit in die Vorbereitung der Freiarbeit investiert. Die Begeisterung der meisten Kinder habe ich als Bestätigung empfunden. Dass sich NN. für keine Arbeit interessiert hat, habe ich zunächst darauf zurückgeführt, dass er/sie sich schwer entscheiden konnte, was „verlockender“ wäre. Deshalb habe ich versucht, ihn/sie auf ein bestimmtes Material hinzulenken – ich wollte die Entscheidung erleichtern. Als er/sie dann so lange draußen blieb und ich ihn/sie wieder hereinholen musste, habe ich begriffen, dass er/sie überhaupt nicht arbeiten wollte. Zuerst habe ich mir Sorgen gemacht, was los sein könnte. Als er/sie dann ganz offensichtlich nur von mir in Ruhe gelassen werden wollte, habe ich das zwar getan – aber ich habe immer noch das unangenehme Gefühl, für dieses Kind einfach kein passendes Angebot gehabt zu haben. Das verunsichert mich und ärgert mich auch – schließlich habe ich lange an der Vorbereitung gearbeitet.

Mögliche Erkenntnisziele:

Wie sicher kann/muss ich die Bedürfnisse aller Kinder treffen? Ist es ein „Fehler“, wenn das nicht gelingt? Kann ich das in die Planung einbeziehen – wie? Lohnt sich das Bereitstellen von Arbeitsmaterialien, wenn der Erfolg doch nicht gesichert ist? Wie kann ich den Arbeitsaufwand und den erwarteten Erfolg in eine für mich akzeptable Relation bringen? Was ist dieser „Erfolg“ für mich (Die Freude der Kinder? Ihre Lernergebnisse? Die Umsetzung des geplanten Unterrichtsverlaufes?...). Wie beeinflusst meine Enttäuschung/mein Ärger meine Arbeit?

4. Der Ausblick auf die weitere Arbeit

Was ist mir für ähnliche Situationen in Zukunft wichtig? Was werde ich anders machen/beibehalten? Ist es sinnvoll, diese Situation weiter zu „bearbeiten“ – oder ist sie abgeschlossen? Welche Handlungsmodelle kenne ich – welche davon wären für mich umsetzbar, welche nicht? Warum? Welcher Aspekt aus dieser Situation ist für mich der wichtigste – und ich möchte ihn zuerst bearbeiten (der Arbeitsaufwand, meine Enttäuschung, die Motivation des Kindes,...)?

Beispiel:

Mögliche Erkenntnisse:

Ich kann akzeptieren, dass nicht alle Kinder gleichermaßen Gefallen an meinen Unterrichtsangeboten finden. Ich werde mir das in Zukunft schon beim Bereitstellen von Arbeitsmaterialien vor Augen halten und dabei gleichzeitig versuchen, diese Materialien mit einem hohen Aufforderungscharakter zu versehen. Materialien, die ich hauptsächlich deswegen hergestellt habe, weil ich gedacht habe, dass sie „den Kindern gefallen“ werden, lasse ich eher weg – so reduziere ich den Arbeitsaufwand. Kriterium ist in erster Linie die Möglichkeit, mit/an einem Material zu lernen.

Ich kann außerdem ein Kind, dass mit den angebotenen Materialien nichts anfangen kann/will, beim nächsten Mal fragen, welche Arbeit es im Rahmen meiner Lehrziele lieber machen möchte (vielleicht etwas wiederholen oder bisher Versäumtes nachholen).

Und wie lange dauert das?

Die Reflexion des eigenen Unterrichts und seiner Ergebnisse ist Teil der routinemäßigen Vor- und Nachbereitung. So wie auch die inhaltliche Arbeit an einzelnen Unterrichtseinheiten abhängig von Inhalten, von den jeweiligen Adressaten und anderen Rahmenbedingungen ganz unterschiedlichen Zeitaufwand verlangt, so ist auch der Zeitbedarf für die Reflexion verschieden. Manchmal werden es nur ein paar Minuten sein, dann wieder dauert es etwas länger oder verläuft sogar in Phasen über mehrere Tage. Reflexion ist eben eine sehr individuelle Sache. Wesentlich ist, DASS reflektiert wird.

Was hilft mir dabei?

Es ist sinnvoll, zumindest bei als besonders wichtig, erfolgreich, schwierig oder belastend erlebten Situationen Reflexionsprotokolle zu führen. Damit entsteht in kurzer Zeit ein Überblick über individuell immer wiederkehrende Situationen und Fragen sowie über die jeweils getroffenen Entscheidungen. In der Zusammenschau hat man damit bald eine Evaluationsbasis für die eigene Lehrtätigkeit.

Im Folgenden wird ein Schema für ein solches Protokoll vorgeschlagen.

TIPP: Achten Sie darauf, das Verhältnis zwischen positiv und negativ besetzten Reflexionsinhalten ausgeglichen zu halten!

Reflexionsprotokoll

Datum:	Klasse:	Zuordnung*: ☹ ☺ ☻
Der Anlass/ die Situation		
Beteiligte Personen		
Mein Handeln/Verhalten		

Darüber will ich mir klar werden:	
Ausblick – In einer ähnlichen Situation werde ich nächstes Mal Folgendes versuchen:	

- Hier können Sie durch farbige Markierung festhalten, ob Sie eine belastende, eine neutrale oder eine erfreuliche Situation in den Mittelpunkt Ihrer Reflexion stellen. Wenn Sie die Blätter dann entsprechend geordnet abheften, ergeben sich mit der Zeit ablesbare Schwerpunkte: Was macht mich erfolgreich? Was belastet mich? So werden individuelle Handlungs- und Einstellungsmuster deutlich.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. – Bad Heilbrunn, (4. überarbeitete und erweiterte Auflage) 2006.
- Becker, Georg E.: Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. – Weinheim und Basel, 2002.
- Becker, Georg E.: Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. – Weinheim und Basel (Neuausgabe), 2006
- Becker, Georg E.: Unterricht auswerten und beurteilen. Weinheim und Basel, 2002.
- Bönsch, Manfred: Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. – Baltmannsweiler, 2008.
- Drews, Ursula: Anfänge. Lust und Frust junger Lehrer. – Berlin, 2002.
- Hagemann, Heike; Rottmann, Cornelia: Selbstsupervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion. – Weinheim und München, 1999.
- Heinrich, Martin: Schauen, was rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. – Berlin, Wien, 2006.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. – Seelze, 2008.
- Hofer, Manfred: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. – Göttingen, Toronto, Zürich, 1986.

- Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. – Berlin (7. Auflage), 2009
- Meidinger, Hermann: Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. – Berlin, 2000.
- Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. – Berlin (8. Auflage), 2008
- Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. – Berlin (2. Auflage, komplett überarbeitet), 2008
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? – Berlin (5. Auflage), 2008
- Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. – Weinheim und Basel, 2002.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. - Weinheim (4. Auflage), 2008
- Rißland, Birgit; Gruntz-Stoll, Johannes: Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor. – Baltmannsweiler, 2009.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. – Weinheim, 2007.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1-3. – Reinbek bei Hamburg, 2008.
- Sehringer, Wolfgang; Scheltwort, Petra: Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens. – Donauwörth, 2004.
- Seyfried, Clemens et a.: Praxiskompetenz durch Reflexion Subjektiver Relevanz. Ein kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Akademien der Diözese Linz, des Bundes in Oberösterreich, der Diözese Graz-Eggenberg und des Bundes in Wien. Endbericht. – Linz, Graz, Wien, 2006.
- Smolka, Dieter (Hrsg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. – Neuwied, 2004.
- Thömmes, Arthur: Das Mutmach-Buch für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Begleiter im Schulalltag. – Donauwörth, 2006.
- Veith, Peter: Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren. – Göttingen, 2007.
- Wehr, Helmut: Arbeitsplatz Schule. Überlebenshilfen für Lehrerinnen und Lehrer. – Wiesbaden, 2001.