

Pauly, Claudia; Weigand, Gabriele

Reflexivität und Leistung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 58-61. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Pauly, Claudia; Weigand, Gabriele: Reflexivität und Leistung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 58-61 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90352 - DOI: 10.25656/01:9035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90352>

<https://doi.org/10.25656/01:9035>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Inhalt

Editorial: »Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung <i>Ingmar Ahl</i>	4
Begabung und Leistung: Zur Einführung <i>Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl</i>	6
Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung <i>Timo Hoyer</i>	14
Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede <i>Franz E. Weinert</i>	23
Zum Verhältnis von Begabung und Leistung <i>Ernst A. Hany</i>	35
Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld <i>Olaf-Axel Burow</i>	41
Leistung heißt Kompetenzentwicklung <i>Klaus Amann</i>	48
Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? <i>Ursula Hellert</i>	51
Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung <i>Richard Greiner, Ulrich Halbritter</i>	56
Reflexivität und Leistung <i>Claudia Pauly, Gabriele Weigand</i>	58
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff <i>Insa Martin, Annette von Manteuffel</i>	62
Autonomie und Leistung <i>Werner Esser</i>	67
Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis <i>Armin Hackl</i>	80
Impressum	87

Claudia Pauly, Gabriele Weigand

Reflexivität und Leistung

»Information ohne Reflexion ist geistiger Flugsand.«

Ernst Reinhardt (2003)

Stellt Reflexion eine Leistung dar? Ist Reflexivität ein begabungsspezifisches Moment? Gehören Reflexion bzw. Reflexivität und Begabungsförderung zusammen? Und was ergibt sich daraus für Schule und Bildung? Vier von vielen Fragen, mit denen sich eine Arbeitsgruppe¹ zum Thema »Reflexivität und Leistung« während des Gadheimer Kreises 2010 beschäftigte, deren Ergebnisse wir in diesem Beitrag vorstellen. Neben der Klärung der Begriffe ging es insbesondere auch um die Frage nach den bildungspraktischen Konsequenzen hinsichtlich der Förderung von Reflexionskompetenz sowie deren Beachtung und Bewertung im Sinne einer besonderen Leistung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext.

Begriffsverständnis

In einem Papier der OECD zur Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen aus dem Jahr 2005 wird Reflexivität als Kern dieser Schlüsselkompetenzen verstanden. Sie bedinge, dass »das Subjekt zum Objekt des Denkens« werde (OECD 2005, 10). Dabei gehe es »auch um die Aus-

einandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen« (OECD 2005, 11). Im Unterschied zur Reflexion, die als Nachdenken, als Zurückverfolgen eines Gedankens oder auch als Vertiefung in einen Gedankengang gefasst werden kann, lässt sich Reflexivität als die Fähigkeit und Möglichkeit zur Reflexion bezeichnen. Etymologisch lassen sich beide Begriffe zurückführen auf lat. »reflectere«: zurückbeugen, drehen bzw. lat. »reflexio«: Zurückbeugen, Biegen, Krümmen. Dies legt im Sinne insbesondere von »Zurückbeugen« ein Betrachten der eigenen Person, also ein Zurückschauen auf sich selbst nahe. Und so definiert Schöffter (2003, 51) unter systemtheoretischer Perspektive »Reflexion« auch als eine Selbstthematisierung oder Selbstvergewisserung; einen Prozess, bei dem ein Subjekt ein Verhältnis zu sich selbst herstellt, gleichzeitig aber auch zu seiner Umwelt, indem es sich mittels Reflexion in dieser verortet (Schöffter 2003, 51).

Die Arbeitsgruppe goss diese Vorstellung von Reflexion in ein »Linsen-Modell« (Hackl²): Stimmen subjektive Vorstellungen und Ideale nicht mit »objektiven« Informationen von den Dingen überein, kann dies als Diskrepanz erfahren werden, was wiederum den Ausgangspunkt bildet für das Bedürfnis nach Reflexion als einer Suche nach Passung bzw. nach Integration von persönlichen in allgemeine

¹ Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Petra Esser, Dr. Christiane Grosch, Armin Hackl, Dr. Corinna Maulbetsch, Dr. Claudia Pauly und Reinhard Ruckdeschel.

² Als Modell vorgestellt im Rahmen der Arbeitsgruppe.

Vorstellungen und Bedingungen. Für eine solche komplexe Wahrnehmung von Welt, die persönliche und objektive Informationen gegeneinander abgleicht und zu einem Gesamtbild zusammenfügt, ist zunächst einmal Distanz nötig – sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. Bildlich gesprochen schiebt sich dabei zwischen das Selbst und die Welt eine Art Linse, bestehend aus ethischen und moralischen Vorstellungen, aus inhaltlichen und methodischen Kenntnissen. Gefiltert durch diese Linse können sich subjektive Wahrnehmungen dann zu einem Bild von Welt bündeln, das durch den Einbezug objektiverer Sichtweisen, Urteile und Wissensbestände eine überindividuelle Färbung bekommt.

Schäffter versteht Reflexivität als Eigenschaft, als einen Rückbezug von ganzen Prozessen auf sich selbst, also beispielsweise das Lernen des Lernens oder das Erforschen der Forschung (Schäffter 2003, 51) – ähnlich wie die OECD, die als Beispiel für Reflexivität das »Denken über das Denken« in Form einer »Anwendung metakognitiver Fähigkeiten« nennt (OECD 2005, 10). Beides, Reflexion und Reflexivität, stellen für Schäffter »außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung« dar (Schäffter 2003, 52). Auf ähnliche Einordnungen legte sich auch die Arbeitsgruppe fest: Sie definierte als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen »Reflexion« als eine Methode bzw. ein Vorgehen, das darauf zielt, die Welt einschließlich der eigenen Person zu deuten, »Reflexivität« hingegen als Personmerkmal bzw. Kompetenz, welche ausgebildet und erweitert werden kann.

Von dieser Definition ausgehend soll nun der Blick auf verschiedene Zugänge zum Reflexivitätsbegriff gerichtet werden.

Auf *metaphorischer* Ebene bietet sich das Bild des *Spiegels* im Sinne einer Reflexion – oder auch der *Linse* im Sinne einer Fokussierung und Blickschärfung – an. Hier tritt auch die Komplexität des Begriffs zutage, der eben einerseits beschreibt, dass eine intensive Rückschau auf sich selbst vorgenommen wird, der gleichzeitig aber auch das Interesse an einer Welt- und Wirklichkeitsdeutung darlegt. An diese Lesart knüpft eine *philosophische* Sicht, die mit Reflexivität ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken verbindet, recht nahtlos an. *Phänomenologisch* erschließt sich Reflexivität darin, einen Sinnzusammenhang der Welt des Wissens mit der eigenen Person herzustellen und damit Stellung beziehen zu können. Dies bedeutet

dann auch, aus persönlichen Erfahrungen heraus Fragen zu stellen und sich eine Sache neu zu erschließen. Dieser Prozess der Tiefenschau birgt den Weg zu einer eingehenderen Erkenntnis der Dinge und zur Erschließung mehrerer Dimensionen einer Sache, welche dann wieder in Bezug zur eigenen Person gesetzt werden kann. Aus diesen beschriebenen Interpretationszugängen erschließen sich Ziel und Zweck von Reflexion bzw. die Bedeutung von Reflexivität.

Auf der Ebene der *Wissensaneignung* dienen Reflexion und Reflexivität der Vernetzung, der Betrachtung von Phänomenen auf einer Metaebene und der Erweiterung des eigenen Weltverständnisses. Auf diese Weise kann Reflexivität auch handlungsleitend sein. Durch die Reflexion einer Sache wird deutlich, welche Rolle diese in meinem Handeln spielt und welche Bedeutung ihr zu eigen ist. Dies führt dann letztlich von einem vielleicht vormals trägen Wissen zur Handlungskompetenz. Auf der Ebene des *Selbst* zielen Reflexion und Reflexivität auf Sinnverstehen ab, vorrangig in Form eines Denk- und damit auch Handlungskorrektivs für die eigene Person: Indem ich mein Denken und meine Handlungen reflektiere, bin ich in der Lage, bewusst zu agieren und mein Handeln – in gewisser Weise autonom – zu gestalten. Dies führt dazu, dass Menschen als konstruktive und kritische Verantwortungsträger agieren können.

Nach dieser Ausdeutung soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Reflexivität im Kontext von Hochbegabung spielt, insbesondere in Bezug auf die Förderung und Bewertung von Reflexivität. Dass Reflexivität eine Kompetenz darstellt, die es zu fördern gilt, ergibt sich aus der Tatsache, dass die Fähigkeit zur Reflexion ein selbstbestimmtes Handeln und eine an der Person orientierte Bildung maßgeblich unterstützt – dies aber gleichzeitig unter Berücksichtigung der Ansprüche und Bedürfnisse anderer. Der Aspekt der leistungsorientierten Bewertung von Reflexivität stellt sich – ähnlich der Bewertung anderer Kompetenzen wie z. B. Kreativität – zwar nicht ganz so konfliktarm, aber auch nicht unauflösbar dar.

Förderung und Bewertung im Kontext hoher Begabung

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe geht eine hohe Begabung häufig auch mit einer hohen Reflexivität einher. Bemerkbar macht sich dies darin, dass zumeist die Frage

nach dem *Sinn* einer Sache, einer Handlung oder komplexer Zusammenhänge besonders intensiv verfolgt wird. Des Weiteren stellen sich die Zugangsebenen zur Welt oft auffällig vielfältig und komplex dar. Wenn reflektiert wird, dann geschieht dies sowohl besonders breit als auch besonders tief. Insofern liegt genau darin auch eine Besonderheit bzw. sollte darin ein spezieller Anspruch der Hochbegabtenförderung bestehen: Gelegenheiten und Anregungen zu einer intensiven und breiten Reflexion von Welt zu eröffnen. Didaktisch-methodisch bietet sich hier z. B. der Ansatz des forschenden Lernens an – und dies aus mehreren Gründen. Zunächst bestärkt er Lernende in ihrer Neugier und dem Bedürfnis, den Dingen auf den Grund zu gehen, entsprechend der ihm innewohnenden Prinzipien: »sich selbst Fragen stellen und sich zum Ziel setzen, darauf eigenständig Antworten zu finden; planmäßig vorgehen; sich auf den Weg eigenen Untersuchens und Nachforschens begeben; alles Behauptete überprüfen und für andere durchschaubar machen« (Messner 2009, 22). Zudem erscheint das Konzept des forschenden Lernens auch im Kontext eines inklusiven Ansatzes sinnvoll, denn es eröffnet vielfältige Vertiefungsmöglichkeiten, welche weitgehend von den Lernenden selbst bestimmt und austariert werden können. Gerade auch für die bewusste Einbindung und Herausforderung reflexiven Tuns in Lerngruppen sollte versucht werden, dass alle Mitglieder einer Gruppe daran partizipieren können, dass das Reflektieren also nicht nur auf individueller Ebene geschieht, sondern auch im Austausch mit anderen. Hier bietet sich neben dem forschenden Lernen auch das gemeinsame Philosophieren an (vgl. Calvert/Hausberg 2011) – eine Methode, die für ein breites Altersspektrum und eine recht große Spanne an Reflexivitätskompetenz geeignet ist und dabei den Austausch nicht nur ermöglicht, sondern vielmehr forciert. Die der Reflexion inhärente Verknüpfung von Welt und Person, von (noch) Fremdem und Persönlichem geschieht dann nicht nur auf individueller Ebene, sondern wird bereichert durch die Kommunikation mit anderen; durch deren Fragen, Rückmeldungen, Bestärkungen oder auch Zweifel. Allgemein betrachtet trägt eine philosophische Dimension auch einem wichtigen Aspekt von Unterricht Rechnung: Ohne diese Dimension wäre Unterricht kein Bildungsraum, sondern bloße Wissensvermittlung.

Der Reflexivität als Kompetenz bzw. der Reflexion als Tätigkeit ausreichend Raum in schulischen Kontexten einzuräumen ist die eine Seite der Medaille – Schule

bringt, ob gewünscht oder nicht, jedoch zumeist das Prinzip der Bewertung von Kompetenzen und Tätigkeiten mit sich. Diese andere Medallenseite wirft die Frage auf, wie sich Reflexivität denn nun angemessen bewerten lässt? Kann jeweils nur ein »Endprodukt« (sofern es dieses im Zusammenhang von Reflexion überhaupt gibt) bewertet werden – im Kontext des forschenden Lernens z. B. die Ergebnispräsentation eines Forschungsprojekts – oder lässt sich auch die Reflexion selbst erfassen, einstufen, bewerten? Ist dies überhaupt sinnvoll oder führt es das Prinzip von Reflexivität als eine um ihrer selbst Willen relevante Kompetenz ad absurdum? Und wie gelingt eine Umsetzung möglichst sinnvoller Bewertungsprinzipien in die Praxis? Die Arbeitsgruppe hat hierzu erste Antworten gefunden, die als Anregung dienen sollen, um diese Thematik intensiver zu bedenken – eben zu reflektieren:

Sinnvoll erscheint die Bewertung von Reflexivität bzw. Reflexion durchaus. Denn neben der evtl. diskussionswürdigen Kategorisierung von schwer bewertbaren Vorgängen fördert eine solche Fokussierung von Reflexion und Reflexivitätskompetenz deren generelle Wahrnehmung und damit ihre sichtbare Wertschätzung und Einforderung. Zentral scheint dabei hinsichtlich der Bewertungsmaßstäbe, die jeweilige *Komplexität* von Reflexivität in den Mittelpunkt zu rücken, also deren Maß an Tiefe, Breite und Dichte zu beachten und anzuerkennen. Etwas greifbarer wird dies, wenn man Reflexionsprozesse in eine stufenförmige, an Komplexität zunehmende Anordnung bringt (Hackl³):

Auf einer *ersten* Ebene stehen Inhalte und deren Generierung beim Lernenden. Diese Inhalte werden zunächst noch nicht näher bedacht, sondern zunächst einmal zur Kenntnis genommen. Auf einer *zweiten* Ebene erfolgt dann in einem subjektiven Aneignungsprozess die Integration dieser Inhalte in beim Lernenden vorhandene Strukturen (nicht nur hier wird ersichtlich, dass eine solche Stufung von Reflexionsprozessen zwar für deren Bewertung förderlich ist, im Grunde jedoch vor dem Hintergrund miteinander verwobener Prozesse eine künstliche Trennung darstellt). Auf einer *dritten* Ebene erfolgt der Schritt der Reflexion von einer bloß intuitiven zu einer systematischen. Dies geschieht in der Regel nie ganz von allein, sondern bedarf der Unterstützung durch andere, beispielsweise in schulischen Kontexten durch den Leh-

³ Als Modell vorgestellt im Rahmen der Arbeitsgruppe.

rer oder auch andere Schüler. Eng verbunden dürfte diese Ebene mit der nächsten, der *vierten* Ebene sein, auf der in einen dialogischen Prozess über das zu Reflektierende eingetreten wird, auf der also der oben erwähnte Vorgang eines gegenseitigen, befruchtenden Austauschs vonstatten geht. Hierauf lässt sich eine *fünfte* Bedeutungsebene auflagern, welche vor allem beinhaltet, den reflektierten Gegenstand in größere Kontexte einzuordnen, gewissermaßen seine Position zu bestimmen und neue, erweiterte Zusammenhänge herzustellen – also ähnlich der zweiten Ebene, nur in einem umfangreicheren Rahmen. Auf einer *sechsten* Ebene, der Handlungsebene, erfolgt schließlich die Umsetzung von der Theorie in die Praxis: die Überlegung, wie das bisher Bedachte in konkrete Handlungen münden kann. Lehnt man sich an solche Reflexionsstufen an (Inhalt – subjektiver Prozess – Anleitung – dialogischer Prozess – Bedeutungszuweisung – Handlung), so ergibt sich eine Grundlage, um eine jeweils vorhandene Reflexionskomplexität erfassen und damit auch bewerten zu können.

Zusammenfassung

Zum Abschluss sollen noch einmal die wesentlichen Aspekte des Zusammenhangs von Reflexivität und Begabung aus diesem Beitrag zusammengefasst werden:

Reflexion als Denkprozess bezieht sich auf die Vernetzung zwischen Wissen und Person und geht mit Sinnverstehen einher. Reflexivität definiert sich als veränderliche Kompetenz und dabei als ein mögliches Kennzeichen von Hochbegabung: Je höher bzw. ausgeprägter die kognitiven Fähigkeiten, desto höher dürfte sich das Potential für eine tiefreichende Reflexionsfähigkeit gestalten. Lernende sollten gezielt in der Entwicklung ihrer Reflexivität angeregt werden, da diese die Ausbildung verantwortlichen autonomen Handelns unterstützt und als konstituierendes Ziel einer Schule der Person gelten darf. Didaktisch-methodisch kann Reflexivität gefördert werden z. B. beim forschenden Lernen, beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen und durch vielfältiges Fragen mit dem Ziel, eine Beziehung zwischen Person und Welt generell aufzubauen. Reflexivität stellt als pädagogische Grundhaltung eine Voraussetzung für zur Mündigkeit erziehende Bildungseinrichtungen dar. Vor diesem Hintergrund sollte sie ein integraler Bestandteil aller Bildungskonzepte sein, was konsequenterweise auch bedeutet, sie deutlicher als bisher in Leistungsbewertungen zu berücksichtigen.

Die Autorinnen:

Dr. Claudia Pauly ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.
Internet: www.karg-stiftung.de

Prof. Dr. Gabriele Weigand ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVO-CATIO n verantwortlich, ist Mitglied im »international panel of experts in gifted education« (IPEGE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Literatur

- Calvert, K./Hausberg, A. (Hrsg.) (2011):** PhiNa – Philosophieren mit Kindern über die Natur. Praxishandbuch. Hohengehren: Schneider.
- Messner, R. (2009) (Hrsg.):** Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- OECD (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Abruf 06.07.2012).
- Reinhardt, E. (2003):** »Gedankensprünge«. Basel: Friedrich Reinhardt Verlag.
- Schäffter, O. (2003):** Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 48–62.